

A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR A PARTIR DOS PROFESSORES DA ÁREA DE LINGUAGENS

Derli Juliano Neuenfeldt¹, Jovana Luísa Horst², Aderson Leite Rodrigues³

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo analisar como se deu o processo de implementação do Novo Ensino Médio em uma escola do Vale do Taquari/RS a partir do olhar de professores da área de Linguagens, ressaltando-se a perspectiva da Educação Física. Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa e de campo, que ocorreu numa escola da Rede Sinodal de Educação, situada no Vale do Taquari/RS/BR. As informações foram produzidas por meio de entrevistas semiestruturadas com os cinco professores que compõem a Área de Linguagens. Constatou-se que a implementação do novo currículo foi acompanhada de tensões/incertezas com relação às mudanças que impactariam o planejamento e o desenvolvimento das aulas. A escola se preparou com seis meses de antecedência com reuniões semanais entre os docentes da Área de Linguagens, bem como buscou consultoria pedagógica numa Universidade. Nesses encontros, foram realizados estudos e planejamento coletivo, para fortalecer a articulação entre os componentes curriculares e estimular a interdisciplinaridade. Os docentes destacam, como aspectos positivos, a criação e o desenvolvimento de projetos pedagógicos pela área, produzidos em conjunto por professores e alunos e efetivados por meio da docência compartilhada. O professor de Educação Física também ressaltou a importância da constituição da Área de Linguagens e a experiência do trabalho coletivo. Conclui-se que o processo de estudo e de planejamento coletivo foi fundamental para que os docentes pudessem articular os diferentes componentes curriculares e consolidar a área de Linguagens. Contudo, também foi ressaltada a necessidade de não perder a especificidade de cada componente.

Palavras-chave: planejamento coletivo; linguagens; Ensino Médio; Educação Física.

-
- 1 Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Univates. Docente no curso de graduação em Educação Física e no PPGEnsino da Universidade do Vale do Taquari – Univates.
 - 2 Acadêmica do curso de Direito da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Bolsista de Iniciação Científica da Fapergs.
 - 3 Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari – Univates (bolsista Prosuc/Capes). Atualmente é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates.

THE IMPLEMENTATION OF THE NEW HIGH SCHOOL: A LOOK AT TEACHERS IN THE LANGUAGE AREA

Abstract: The aim of this research was to analyze the process of implementing the New High School in a school in Vale do Taquari/RS from the point of view of teachers in the area of Languages, highlighting the perspective of Physical Education. In terms of approach, this is a qualitative field study that took place in a school belonging to the Rede Sinodal de Educação, located in Vale do Taquari/RS/BR. The information was gathered through semi-structured interviews with the five teachers who make up the Language Area. It was found that the implementation of the new curriculum was accompanied by tensions/uncertainties regarding the changes that would impact the planning and development of lessons. The school prepared six months in advance with weekly meetings between the Language Area teachers, as well as seeking pedagogical advice from a university. During these meetings, studies and collective planning were carried out to strengthen the links between the curricular components and encourage interdisciplinarity. The teachers highlight as positive aspects the creation and development of pedagogical projects in the area, produced jointly by teachers and students and implemented through shared teaching. The Physical Education teacher also highlighted the importance of setting up the Language Area and the experience of working collectively. It can be concluded that the process of study and collective planning was fundamental for the teachers to be able to articulate the different curricular components and consolidate the Languages area. However, the need not to lose the specificity of each component was also emphasized.

Keywords: collective planning; languages; High School; Physical Education.

1 INTRODUÇÃO

Com a Lei nº 13.415 de 2017 (Brasil, 2017), o Ensino Médio brasileiro passou a ter novas diretrizes para a estruturação do seu currículo. A partir dela, foram criadas áreas de formação geral e itinerários formativos (parte específica), que reconfiguraram o lugar dos componentes no currículo, agrupados nas seguintes áreas de ensino: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Nesse processo, a Educação Física (EF) foi alocada como componente da área de Linguagens, juntamente com Artes, Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Nessa área, busca-se oportunizar a participação e a integração dos estudantes em práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens. Isso está explícito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que preconiza que as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, “[...] mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (Brasil, 2018, p. 61).

Por outro lado, entre os pontos de tensionamento das novas diretrizes para o Ensino Médio (Brasil, 2017), destaca-se o lugar que cada componente curricular ocupa no currículo; o questionamento se esta estrutura curricular é atrativa para os jovens; o aumento da carga horária, que desconsidera o fato de a maioria dos estudantes – especialmente da rede pública – trabalhar; as condições de acesso dos alunos às tecnologias digitais, que ocupam destaque nas áreas de formação. Outra preocupação diz respeito às opções de itinerários, ou seja, se os alunos terão possibilidade de escolha, pois, em virtude de limitações da escola, talvez não seja possível ofertar diferentes itinerários, tendo o aluno que cursar o que for oferecido (Fiorese; Forneck, 2023).

Esse tensionamento e problematização levaram à suspensão temporária do cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) (Brasil, 2023), e, em 2024 (Brasil, 2024a), houve alterações nas diretrizes, entre as quais destacam-se o aumento da carga horária da formação geral básica para 2.400 horas e a destinação de 600 horas para os itinerários formativos.

A Educação Física, constituinte da área de Linguagens, por sua vez, busca, desde a década de 1980, um novo lugar no contexto escolar: o reconhecimento enquanto componente curricular pedagógico. Ela não quer mais servir a interesses externos, tais como a formação de atletas, ou ser uma aliada da formação moral e cívica dos alunos, com vistas ao fortalecimento de regimes políticos totalitários. Nessa busca por um novo lugar, ancora-se em bases teóricas nas Ciências Humanas, que ajudam a compreender o ser humano como ser sociocultural, não apenas biológico. Contudo, a busca por esse reconhecimento e pela consolidação de uma nova compreensão parece ainda não estar consolidada.

Sobre essa busca de reconhecimento no campo pedagógico, González e Fensterseifer (2009) indagam se conseguimos avançar na construção de uma nova identidade, uma vez que a Educação Física Escolar se encontra entre o “não mais” e o “ainda não”. Em outras palavras, os autores afirmam que rompemos com o paradigma da aptidão física e do esporte de rendimento que a legitimava, mas questionam se consolidamos uma Educação Física crítica tal como se almejou. Essas questões emergem, pois ainda temos dificuldade de pensá-la e desenvolvê-la rompendo com o paradigma biologicista.

Podemos, neste momento, acrescentar que ainda temos defensores de que o principal papel da Educação Física é o desenvolvimento da aptidão física e a preparação para competições esportivas. A presença da Educação Física na Área de Linguagens, que aparece nas diretrizes do Novo Ensino Médio e na BNCC, apresenta-se com um novo lugar. Porém, nas recentes diretrizes para a formação de professores (Brasil, 2024b), a Educação Física está alocada nas Ciências da Natureza, ou seja, há entendimentos legais diferentes sobre o lugar da Educação Física na escola.

A partir desse contexto, para além dos tensionamentos que as Diretrizes do Ensino Médio geraram, nos interessou investigar o movimento que se deu

no processo de sua implementação, olhando para a área de Linguagens, em especial, para a Educação Física. Há escolas que, a partir dessas diretrizes, construíram uma matriz curricular permeada por diferentes modos de ensinar e a implementaram.

No que toca à Educação Física, Neuenfeldt *et al.* (2024), a partir de pesquisa bibliográfica, investigaram como a EF tem se relacionado com a área de Linguagens e constataram que ela já era compreendida como linguagem antes mesmo da explicitação da BNCC. Por outro lado, evidenciaram que as pesquisas analisadas que retratam a realidade escolar revelaram que há dificuldade de efetivar a EF neste novo espaço curricular, por conta da hierarquização de outros componentes curriculares, que são considerados mais importantes para a lógica empregatícia, de forma que componentes como a EF e Artes perdem relevância e espaço curricular.

Portanto, a presente pesquisa está direcionada para a análise da realidade escolar, com o objetivo de analisar como se deu o processo de implementação do Novo Ensino Médio em uma escola do Vale do Taquari/RS a partir do olhar de professores da área de Linguagens, ressaltando-se a perspectiva da Educação Física.

Para fazer essa análise, buscamos suporte teórico em autores da Educação Física (Almeida; Fensterseifer, 2019; González; Fensterseifer, 2009; Caparroz; Bracht, 2007), que discutem a importância do planejamento e do trabalho coletivo (Terra; 2004), do ensino por projetos (Hernández; Ventura, 1998), e a implantação do novo Ensino Médio (Forneck *et al.*, 2024; Neuenfeldt *et al.*, 2024). Espera-se que este estudo contribua para refletirmos sobre o processo de implantação do NEM, bem como para conhecermos a experiência de articulação da EF com os demais componentes curriculares que compõem a área de Linguagens.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa é qualitativa, que, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 13), “[...] envolve a detenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Essa abordagem de pesquisa possibilita aos investigadores a descrição do fenômeno tal como ele se apresenta em toda a sua complexidade e em seu contexto natural, no caso desta pesquisa, na escola.

A pesquisa também se caracteriza como de campo, que, de acordo com Gil (2012), é o momento em que se busca o aprofundamento das questões propostas e a produção de informações junto aos sujeitos investigados. Dessa forma, o investigador constitui o principal instrumento de produção de informações, pois a imersão no contexto particular dos sujeitos permite a compreensão do contexto investigado.

O contexto da pesquisa foi uma escola da Rede Sinodal de Educação, situada no Vale do Taquari/RS/BR. A escolha por essa escola se deve ao fato de ela ter parceria com a Universidade do Vale do Taquari – Univates desde o ano de 2019. A construção de uma proposta pedagógica assessorada pela Univates para atender às diretrizes curriculares do NEM foi o ponto de partida. Entretanto, a proposta se desenvolveu de modo mais abrangente, articulando novos arranjos curriculares à matriz do Ensino Médio e usos de espaços físicos na Universidade para as aulas do Ensino Médio. A proposta foi implementada em 2022; logo, no momento da pesquisa, as turmas do 1º e do 2º ano estavam tendo aula no novo currículo.

Quanto aos participantes da investigação, a pesquisa foi realizada com os cinco professores que constituem a área de Linguagens: um de Língua Portuguesa, dois de Língua Estrangeira, um de Artes e um de EF. Foram critérios de inclusão dos professores que eles tivessem participado ativamente da elaboração e da implantação da proposta do NEM e aderissem voluntariamente à pesquisa.

A primeira etapa consistiu na aproximação ao campo de estudo, em 2023, por meio de conversa com a equipe diretiva, a fim de esclarecer os propósitos da pesquisa e obter autorização para a sua realização, formalizando a parceria por meio da Carta de Anuência. Num segundo momento, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para compreender a relação da EF com a área de Linguagens.

A terceira etapa, cujos resultados apresentamos e discutimos neste artigo, consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com os professores de EF, Línguas e Artes. Optou-se pela entrevista semiestruturada, pois ela, de acordo com Triviños (1987, 146), “[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses, que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”. Na entrevista, questionou-se: Como se deu o processo de construção de uma proposta para atender as orientações legais no NEM? Em relação à área de linguagens, como ocorreu ou está ocorrendo a articulação entre os componentes de Educação Física, Artes e Letras? Há projetos planejados conjuntamente? Como aconteceu o apoio da escola para a estruturação da área de Linguagens? Quais os principais desafios que encontram ou encontraram? Como cada professor se percebe pedagogicamente na proposta do NEM? Quais mudanças ocorreram na Educação Física?

As entrevistas foram agendadas previamente e realizadas individualmente com cada professor, em uma sala de aula da escola, reservada para tal atividade. Elas ocorreram em novembro de 2023, foram gravadas, transcritas e disponibilizadas aos participantes do estudo, para que pudessem lê-las e ratificá-las, ou, caso quisessem, modificar o texto transcrito.

Quanto à análise das informações, optou-se pela metodologia da análise textual discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2016), que é um processo de desconstrução e de reconstrução de novos textos, a partir da interpretação de enunciados discursivos, com o objetivo de atingir uma compreensão mais elaborada dos discursos no interior em que foram produzidos. Os materiais submetidos à análise (*corpus*) foram os textos transcritos das entrevistas realizadas com os cinco professores. A partir da análise textual, emergiram duas categorias: 1) Implementação do Novo Ensino Médio: Desafios e Estratégias; 2) Educação Física na área de Linguagem: novas perspectivas?.

Quanto aos cuidados éticos, o estudo somente iniciou após a anuência da equipe diretiva da escola e da aprovação no Comitê de Ética⁴. Quanto aos professores, o estudo foi autorizado mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Na divulgação dos resultados, os nomes dos professores são omitidos. Foi usado o código P1, para o professor de Artes; P2, para o professor de Educação Física; P3 e P4, para Língua Inglesa; P5 para Língua Portuguesa, a fim de preservar a identidade dos participantes.

3 IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA ÁREA DE LINGUAGENS

Nesta categoria, apresentamos os desafios relatados pelos professores da área de Linguagens, com relação à implementação do NEM, com base na pergunta sobre como ocorreu a implementação do NEM na escola. As respostas abaixo expressam a preocupação dos docentes:

P1: No começo não foi uma coisa muito simples, né, não foi uma coisa muito fácil. Mas a gente esteve muito pautado por aquilo que as professoras da Universidade estavam nos falando, a gente foi meio que descobrindo, assim, e tateando e montando esse bloco de linguagens para poder entrelaçar esses objetos do conhecimento de todas as áreas.

P2: Eu tive que me adaptar. No começo, sim, nos primeiros encontros, eu fiquei bem preocupado porque era tudo novo, sabe? E às vezes o novo assusta a gente. A gente tem um pouco de receio, porque basicamente não sabíamos onde é que a gente ia pisar.

Identificamos, nas falas acima, que o processo de implementação é acompanhado de incertezas, visto que as novas diretrizes trouxeram mudanças profundas quanto ao lugar que cada componente curricular passa a ocupar, não mais isolado, mas participando de um “bloco”, no caso, da área de Linguagens.

4 Número do Parecer: 6.471.497, CAEE 74588323.1.0000.5310, aprovado em 30/10/2023.

Por outro lado, também se percebe que ressaltam a assessoria que se buscou em uma instituição de Ensino Superior da região da escola.

Constatou-se que, diante da proposta de um novo currículo, os professores foram desafiados a trabalharem coletivamente e a desenvolverem estratégias de ensino em conjunto. Para isso, a escola destinou tempo para estudos e planejamentos. Nesse sentido, os professores comentaram:

P1: A gente tem encontros semanais e eles quase não são suficientes para essa demanda do NEM. A gente tem muitas outras coisas na escola para ver, mas eles são de extrema valia dentro desse trabalho, onde os professores podem se encontrar e dividir opiniões.

P2: A gente começou muito cedo, assim, seis meses antes da implantação do NEM, já nos reunimos semanalmente, nas quartas-feiras à tarde de reunião pedagógica [...]. já se reunia no grupo das linguagens para montar o projeto e fazer leituras em relação às diretrizes e todos os conteúdos.

P5: Nós começamos já essa perspectiva dentro da legalidade, já pensando nessa legislação que veio a vigor, mas com pesquisas antes. Realizamos uma pesquisa com alunos, com a comunidade escolar, com pessoas influentes – pessoas de negócios – que tem uma visão de futuro maior... e a partir disso várias perguntas e dados foram elencados até se chegar ao que realmente se quer quando um adolescente sai do EM, o que é primordial que ele saiba, que tipo de cidadão nós queremos colocar na sociedade. Então, a partir dali que nós fomos estruturando coisas básicas do conviver e experimentar que é o nosso NEM. Nós tivemos, na verdade, algumas preparações assim, algumas orientações, mas a gente participou de todo processo de formulação desse NEM, desde todas as ementas até a essa estrutura de como estaria organizado hoje. Então basicamente sim, a gente se preparou.

Portanto, o processo de implementação do NEM é precedido de estudo, de pesquisa voltada para o público-alvo, no caso, os alunos do Ensino Médio. Com base nas informações levantadas, a partir de encontros semanais por área e de estudo da legislação, constrói-se uma nova proposta. Esses encontros semanais para planejamento foram mantidos após o início da nova proposta curricular. Em seus estudos, Terra (2004) também analisou como se deu o processo de trabalho coletivo de um projeto de formação continuada para professores de EF de Uberlândia-MG. Nesse contexto, os docentes se organizaram e planejaram as aulas por meio de instrumentos denominados de “Ajuda Memória”. Trata-se de um relato escrito no final de cada reunião, que aborda os principais assuntos discutidos. No início da reunião seguinte, é

realizada uma releitura do registro para situar novamente os professores nos temas e lembrá-los da discussão ocorrida na reunião anterior. O estudo de Terra (2004) apresenta semelhanças com a presente pesquisa no sentido da constatação positiva dos professores, com relação à importância do trabalho coletivo e da organização material para orientar o caminho a ser percorrido. Para a autora:

O professorado está convencido de que a criação de estruturas que valorizem a organização do tempo e do espaço do professor não se resume apenas nesse aspecto específico da aula, mas também proporciona uma maior discussão do processo de formação para uma aprendizagem do trabalho coletivo (Terra, 2004, p. 163).

Ou seja, as reuniões e a organização da área com antecedência, como ressaltado pelos professores entrevistados, proporcionaram momentos de aprendizagens para os próprios docentes, pois possibilitaram trocas de experiências relativas ao trabalho que desenvolviam, bem como o diálogo para buscar estratégias de ensino comuns. Cabe ressaltar, também, conforme a fala acima do P5, a pesquisa realizada com os alunos, com a escola e com o empresariado, a fim de saber qual era a expectativa da comunidade sobre o Ensino Médio. Com base nas informações coletadas, elaborou-se um currículo que estivesse de acordo com a nova legislação e as mudanças dentro da área de Linguagens, articuladas entre os professores.

Como resultado da constituição da área de Linguagens e dos encontros de planejamento, emergiram projetos de ensino cujo objetivo é integrar os componentes curriculares, a partir de um tema comum. Abaixo, duas falas a respeito dos projetos:

P4: O que tentamos fazer é o seguinte: há dois semestres, e no início de cada semestre nomeamos o bloco, por assim dizer, com o nome do projeto. Tentamos trabalhar ao longo do semestre dentro daquele projeto, com aquelas habilidades e competências, inserindo nossa área de alguma forma no projeto.

P1: Nesse bloco, sempre seguimos um projeto que serve como plano de fundo, permitindo que entrelacemos as disciplinas enquanto trabalhamos. [...] No início, pensamos em um projeto chamado *Corpos Marcados*, que poderia servir como ponto de partida para esse bloco de linguagens, permitindo que todos os professores atuassem em suas áreas específicas, mas também dialogassem facilmente entre si. O projeto *Corpos Marcados* nos proporcionou essa afinidade e homogeneidade, permitindo que um professor interferisse nos objetos de conhecimento do outro.

A partir da criação de projetos de ensino, os professores encontraram uma forma de integrar os componentes curriculares da área de Linguagens. Cada semestre começa com a definição de um projeto central que serve como tema articulador. Dessa forma, os docentes conseguem desenvolver habilidades e competências específicas de seus componentes e, ao mesmo tempo, colaboram com seus colegas. Por exemplo, no projeto *Corpos Marcados*, os professores trabalharam em suas áreas específicas, inglês, português, literatura e artes, mas também criaram um diálogo interdisciplinar. Esse projeto proporcionou uma base comum que facilitou a integração e a troca de conhecimentos entre as diferentes áreas de conhecimento, que compõem as Linguagens.

No contexto do relato, a integração dos componentes curriculares da área de Linguagens por meio de projetos de ensino, como o *Corpos Marcados*, exemplifica a abordagem defendida por Hernández e Ventura (1998). Segundo os autores, projetos temáticos oferecem uma base comum que facilita a interdisciplinaridade e a colaboração entre professores, o que permite uma aprendizagem mais coesa e contextualizada. A experiência descrita, em que o projeto serviu para entrelaçar áreas como português, inglês, literatura e artes, ilustra a potencialidade dessa abordagem ao criar conexões significativas entre os conteúdos curriculares.

Porém, a professora de inglês sinalizou que a EF é o componente curricular mais difícil de ser integrado com os projetos de ensino criados, principalmente, tendo em vista a ânsia dos alunos para irem à quadra de jogos, a fim de realizarem atividades físicas:

P4: EF é o mais difícil de integrar nas nossas atividades, pensando em língua inglesa e artes. Claro, fizemos um trabalho todo voltado ao corpo, um projeto, e aí a EF estava totalmente incluída. Mas percebemos que os alunos têm a necessidade de ir ao complexo esportivo para aulas específicas de EF, como esportes e corrida. Eles precisam manter essa dinâmica de sair da sala de aula e ir até lá. Portanto, essa parte ainda mantemos; o professor de EF leva os alunos até lá. [...] É uma demanda dos estudantes; eles querem aulas de EF e ir ao complexo. [...] Até porque há menos horas de aula do que em períodos normais.

Essa demanda por aulas específicas de EF se deve, em parte, à redução do número de horas de aula em comparação com os demais períodos. Os professores percebem o desejo dos alunos de manter essas aulas, pois elas oferecem uma dinâmica diferente e importante para o seu desenvolvimento físico e bem-estar geral. Portanto, a EF articula-se com os demais componentes da área, mas busca não ignorar a sua especificidade, que é a tematização da cultura corporal do movimento a partir da experimentação do movimento humano. Hernández e Ventura (1998) destacam que, apesar da flexibilidade dos projetos, certos componentes curriculares têm requisitos específicos que

podem limitar a integração plena num currículo unificado. A necessidade dos alunos de manter a dinâmica das aulas de EF e o uso do complexo esportivo evidenciam a importância de respeitar a especificidade de cada área, alinhando-se ao argumento dos autores de que, embora a abordagem por projetos seja valiosa, a adaptação deve considerar as particularidades e as demandas de cada disciplina.

A dificuldade de integração da EF com esses projetos destaca uma questão crucial, discutida por González e Fensterseifer (2009). Os autores abordam o conceito de “não-lugar” da EF escolar, referindo-se à dificuldade dessa disciplina em encontrar seu espaço no currículo escolar. A EF, muitas vezes, se vê deslocada, fora do foco dos projetos integradores que priorizam as disciplinas acadêmicas tradicionais.

A experiência acima relatada da EF revela desafios para ela se integrar plenamente aos projetos temáticos, devido à sua especificidade atrelada ao movimento humano e ao desejo dos alunos de continuar realizando as práticas corporais. González e Fensterseifer (2009) argumentam que a EF frequentemente fica à margem das discussões curriculares predominantes, lutando para ser reconhecida em sua especificidade e importância. Assim, o exemplo da EF, nesse contexto, evidencia a necessidade de repensar e adaptar as abordagens curriculares, para incluí-la e valorizá-la, respeitando suas características únicas e suas contribuições essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. Essa reflexão é fundamental para superar o “não-lugar” da EF e promover uma integração mais equilibrada e significativa dentro do currículo escolar.

Por outro lado, pensar um currículo por áreas de conhecimento demanda esforços no sentido de rever também a forma de ensinar. Como exemplo, podemos citar a docência compartilhada, “[...] entendida como o trabalho compartilhado entre professores, com o objetivo de um planejamento que afiança a construção do conhecimento produzido pelos discentes, estabelecendo outras organizações da prática pedagógica” (Forneck *et al.*, 2024, p. 2), o que constitui um desafio, pois é reconhecidamente difícil para os professores atuarem de maneira integrada, já que a própria formação docente ainda segue o paradigma curricular técnico-linear-disciplinar (Forneck *et al.*, 2024).

Porém, ressaltamos novamente que o ensino por projetos contribui para que os professores vislumbrem novas formas de ensinar.

P2: Com o desenvolvimento do projeto e também com o ponto forte que eu sempre menciono, que é o relacionamento com os colegas de outras áreas, os outros professores da linguagem, um ajuda o outro. O planejamento em conjunto te dá muito mais confiança e suporte dos outros professores para tirar dúvidas. Você pode também fazer parte do projeto de uma forma mais coletiva. Acho que quando algo acontece coletivamente, tem um significado maior e agrega

mais. Diferentemente do curso antigo, que não estou criticando, eu gostava, mas era um planejamento individual onde você planejava sua disciplina, suas aulas, seus conteúdos, as habilidades e competências da EF sozinho. Agora, em conjunto, acho que é muito mais agregador para o pessoal, para o profissional e para o professor. Dá uma segurança maior.

P4: Às vezes, sentimos a necessidade de reunir todo o grupo de professores com todos os alunos para fazer uma atividade que envolva todo mundo. E, às vezes, sentimos a necessidade de ter um momento individual.

A docência compartilhada revela ser uma abordagem enriquecedora e desafiadora, conforme os relatos dos professores P2 e P4. P2 enfatiza o valor do relacionamento entre colegas de diferentes áreas, bem como destaca que o planejamento conjunto oferece mais confiança e suporte. A colaboração permite que os professores integrem suas disciplinas de maneira mais significativa, criando um ambiente de aprendizagem coeso e envolvente. Além disso, P2 ressalta que, ao contrário do planejamento individual, a abordagem coletiva agrega mais valor, tanto para os profissionais quanto para os alunos, proporcionando maior segurança e uma experiência de ensino mais robusta.

Esses relatos estão alinhados com a perspectiva de Forneck *et al.* (2024), que argumentam que o cenário do NEM, ao promover parcerias entre escola e universidade, pode transformar a educação através da construção de comunidades de aprendizagem. As autoras ressaltam que tais parcerias, fundamentadas na docência compartilhada, enriquecem a comunicação e oferecem novas formas de ensino e aprendizagem. Assim, a docência compartilhada emerge como estratégia valiosa para fortalecer o sistema educacional, oferecendo um ensino mais coeso e colaborativo, que reflete positivamente no desenvolvimento dos alunos.

Por outro lado, P4 ressalta que, apesar dos benefícios da colaboração, às vezes, há necessidade de equilibrar atividades coletivas com momentos individuais. Esse equilíbrio é essencial para atender às necessidades de ensino dos professores e de aprendizagem dos alunos, permitindo tanto a integração dos componentes quanto a atenção específica a cada área de conhecimento, o que revela que o currículo é algo em movimento. A partir do processo de implementação, de experimentação do planejamento coletivo e da docência compartilhada, percebe-se que há questões específicas de cada componente curricular, que não podem ser diluídos na área, o que não compromete a área em si, mas são importantes para a formação dos alunos.

É importante destacar que planejar e ensinar coletivamente é diferente da maioria das aulas que os professores e os alunos da escola do estudo tiveram, nas quais o professor planeja e ensina sozinho o conteúdo programático

definido. Não há aqui uma crítica ao antigo método, mas é uma observação de que esses professores sofreram uma ruptura em relação à sua formação docente e que conseguem ver potencialidades, na nova forma de ensinar que se pauta na coletividade. Segundo Forneck *et al.* (2024), “[...] 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”. Portanto, a transição para essa nova abordagem requer tempo e adaptação, mas os resultados iniciais indicam que a docência compartilhada pode ser uma prática valiosa, que promove maior integração e colaboração entre os professores, enriquecendo os processos de ensino e de aprendizagem.

Ainda, no campo dos desafios, identificamos outros aspectos que tocam a formação ofertada por esse currículo. São preocupações com os conteúdos a serem trabalhados e a necessidade de os alunos compreenderem o lugar dessa nova forma de ensinar e o que isso exige deles. Os professores destacaram:

P1: Eu acho que o principal desafio é a gente conseguir dar conta do NEM sem perder o foco conteudista.

P5: No início, foi um grande desafio trabalhar em grupo, algo que não é fácil. Hoje, não conseguimos imaginar voltar ao antigo método. [...]. A proposta do NEM é válida, mas alguns aspectos precisam ser repensados na prática. Quem será o responsável? Há formação adequada? Essas são questões importantes a serem consideradas.

P3: Para os alunos, entender que vão fazer uma prova estilo Enem, onde as linguagens estarão integradas, foi bem desafiador. Eles trabalham por competências e habilidades, mas querem nomes específicos para as matérias. Agora, os alunos do segundo ano estão mais habituados ao novo estilo, que exige mais autonomia e a capacidade de fazer conexões entre os conteúdos. Por exemplo, uma fotografia mostrada na aula de linguagem está relacionada a um filme passado em inglês. A produtividade aumentou muito com essa abordagem, mas foi difícil para os alunos entenderem isso inicialmente. Agora, eles estão mais acostumados a fazer essas interconexões.

A P3 mencionou a dificuldade que os alunos do 2º ano encontraram com o NEM, pois estavam acostumados com um currículo disciplinar e um sistema diferente de aulas. Porém, ela vê a mudança como positiva. A interdisciplinaridade entre as disciplinas e a conexão feita entre os conteúdos de Linguagens permitem que os alunos relacionem saberes e façam associações externas à própria disciplina, com outros campos de saber. Em vez de se concentrar exclusivamente numa disciplina isolada, a interdisciplinaridade

busca uma compreensão mais ampla e profunda, incentivando a colaboração entre diferentes campos e promovendo uma visão holística do aprendizado. Essa visão holística pode envolver a integração de conceitos, métodos e perspectivas de diversas disciplinas, para resolver problemas do mundo real e estimular o pensamento crítico e criativo dos alunos.

Os relatos acima destacam não apenas os desafios, mas também os benefícios potenciais do NEM, como o desenvolvimento de habilidades de autonomia e pensamento crítico nos alunos. No entanto, para que essa transição seja eficaz e equitativa, é crucial abordar questões como formação docente, recursos e igualdade de acesso à infraestrutura e equipamentos, assessoria pedagógica, entre outros.

Por fim, o último tema explorado nesta categoria são as críticas desses professores à diminuição da carga horária dos componentes de EF e Artes:

P1: Meu momento de trabalho com as turmas é na terça-feira à tarde. [...] Eu tenho um rodízio de turmas, mas isso é um empecilho para mim, é um fator difícil frente à pouca entrada que eu tenho em cada uma das turmas. Assim, num mês, tendo três turmas, eu consigo fazer uma entrada em cada turma, né? Porque eu vou fazer a turma A, depois na outra semana a B, na outra a C, e depois volto para a A. Então normalmente, como sempre há uma atividade da escola no meio, acabo fazendo uma entrada só mensal em cada turma.

P2: Na verdade, há uma diferença na nossa logística curricular. No 1º ano, consigo ter um encontro semanal com as três turmas. No entanto, no 2º ano, há uma redução nesses encontros. Temos dois encontros para três turmas. Então, o que aconteceu? Houve uma readaptação. No primeiro trimestre, a turma A teve EF semanalmente, e as turmas B e C tiveram juntas, comigo e outra professora. Então, dois professores com duas turmas. Por exemplo, na segunda-feira, a turma A e, na quinta-feira, a turma B com outra professora de EF aqui da escola. A gente dividia os espaços, sabe? Um professor no ginásio, o outro na sala de dança ou no complexo de ginástica, na pista ou no campo. Aí, no segundo trimestre, a turma B veio para segunda-feira e a turma A para quinta-feira com a turma C. A turma A comigo e a turma B com outra professora. Tivemos que fazer isso devido aos dois encontros apenas no 2º ano do ensino médio. Então, é diferente do 1º, onde às vezes trabalha-se com duas turmas juntas e faz outras coisas.

Dessa forma, os docentes de Educação Física e Artes tiveram de rever os temas das aulas, para que as atividades propostas pudessem ser desenvolvidas dentro da carga horária disponível. O professor de EF comentou que tem um encontro semanal com as turmas A, B e C do 1º ano, enquanto o 2º ano tem

apenas dois para três turmas. As turmas são unidas entre si em diferentes trimestres, para que também possam ter um encontro semanal de EF.

A redução da carga horária para disciplinas como EF e Artes tem gerado preocupações. Esses componentes, muitas vezes negligenciados na nova estrutura curricular, enfrentam dificuldades para manter a qualidade e a profundidade dos conteúdos, em função do tempo reduzido. A diminuição das horas disponíveis compromete não apenas a integralidade do ensino, mas também a capacidade dos alunos de engajar-se plenamente nesses componentes curriculares.

Nos estudos de Neuenfeldt *et al.* (2024), foi evidenciado que a redução da carga horária e a reestruturação curricular não são fenômenos isolados, mas reflexos de uma tendência que promove a hierarquização dos componentes curriculares, priorizando os que são percebidos como mais diretamente ligados à empregabilidade e ao mercado de trabalho. Esta lógica resulta na marginalização de disciplinas como EF e Artes, que são vistas como menos essenciais para a formação técnica imediata, apesar de desempenharem um papel crucial no desenvolvimento integral dos alunos.

Portanto, a crítica dos professores à diminuição da carga horária para EF e Artes não é apenas uma questão de logística escolar, mas, sim, um reflexo das implicações mais amplas de uma política educacional, que prioriza a eficiência econômica em detrimento de uma formação mais completa e equilibrada, o que pode comprometer a capacidade das escolas de preparar os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma participação plena e crítica na sociedade.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DE LINGUAGENS: NOVAS PERSPECTIVAS?

Nesta segunda categoria, discutimos a compreensão do professor de EF (P2) sobre a articulação do componente de EF na Área de Linguagens. Analisamos como ocorre essa mudança, as implicações no planejamento e na docência, e como o professor percebe a EF integrando a área de Linguagens. Com relação a esse tema, iniciamos com a seguinte fala:

P2: Os conteúdos da EF permanecem os mesmos. Não houve muita alteração. Ainda trabalhamos com esporte, dança, ginástica e movimento, mas agora temos uma visão mais interdisciplinar. Fazemos conexões com o inglês, o português, as artes, entre outros. Incorporamos movimentos e atividades corporais dinâmicas. A aula não é tão tecnicista, nem focada exclusivamente no treinamento. Embora abranja esportes e atividades corporais, adotamos uma abordagem mais sociocultural, visando trabalhar também a parte socioemocional do aluno. É nessa perspectiva que estamos atuando.

Na fala acima, constata-se que, embora os objetos de ensino da EF, como esportes, dança, ginástica, permaneçam os mesmos, o professor descreve que houve mudanças na forma de ensinar. A visão tradicional do ensino da EF, focada principalmente nos aspectos técnicos e no treinamento esportivo, modifica-se para uma abordagem mais interdisciplinar e sociocultural. Agora, as aulas de EF fazem conexões com as disciplinas da área de Linguagens, integrando dinâmicas corporais e atividades que promovem o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Essa mudança reflete um esforço para tornar as aulas mais holísticas e contextualizadas, alinhadas com a BNCC, conforme manifesta o professor:

P2: Basicamente, seguimos a BNCC, tentando trabalhar os pilares da EF, como ginástica geral, esporte, atletismo e dança. Minha formação é mais voltada para o esporte coletivo, mas não me limito a isso; também abordo outras questões presentes no nosso plano pedagógico. [...] Temos os objetivos gerais da EF, que incluem movimento, saúde, qualidade de vida, aspecto social, respeito ao próximo e às diferenças. Esses são os objetivos gerais que procuramos trabalhar. Já os objetivos específicos variam conforme cada aula. Por exemplo, o objetivo específico pode ser trabalhar um esporte ou uma dinâmica em grupo, dependendo do planejamento da aula. Se estamos trabalhando atletismo, o principal objetivo é inserir os alunos nas atividades, sem focar excessivamente no rendimento. Claro que ensinamos as regras e as atividades, mas quando se trata de um esporte coletivo, que normalmente envolve competição, abordamos a competição com uma visão mais cooperativa.

No comentário acima, o entrevistado detalha a abordagem pedagógica na EF, destacando a adesão às diretrizes da BNCC. Ele enfatiza o ensino das diversas unidades temáticas propostas, tais como a ginástica, os esportes e a dança, mesmo que tenha, enquanto professor, uma formação voltada para o ensino dos esportes coletivos. O professor de EF destaca a importância de objetivos gerais, como saúde, qualidade de vida e respeito às diferenças, enquanto os objetivos específicos são adaptados a cada aula, no sentido de promover a participação dos alunos, sem focar excessivamente no rendimento. A visão cooperativa é ressaltada especialmente em atividades que envolvem competição, indicando um enfoque na colaboração e no desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Dessa forma, a partir das duas falas acima citadas, percebe-se que a Educação Física mantém sua especificidade, o ensino de práticas corporais, mesmo estando na área de Linguagens. Contudo, constata-se que o processo de planejamento e de discussão com os outros componentes curriculares contribui para que a ênfase no ensino dos esportes coletivos, nos seus fundamentos técnicos e numa proposta metodológica que se pauta no treinamento esportivo, fosse revisada e alterada, aproximando-se de uma concepção de Educação

Física que respeita as diferenças dos alunos e se preocupa com sua qualidade de vida.

Essa concepção é defendida no contexto brasileiro, a partir de 1980, com o Movimento Renovador, que, de acordo com Caparroz e Bracht (2007), denuncia o ensino centrado no tecnicismo, mecanismo de reprodução das relações sociais capitalistas, e passa a mobilizar, nas discussões pedagógicas da EF, a função social da educação, influenciada por análises sociológicas de orientação marxista. Inicia-se a caminhada direcionada à construção de uma EFE com identidade própria, alicerçada em referenciais teóricos que pensam a escola e a Educação numa perspectiva crítica e emancipatória.

Podemos constatar que há, por parte do P2, uma mudança de compreensão sobre o lugar da Educação Física no Ensino Médio, que se aproxima do que Almeida e Fensterseifer (2019, p. 291) destacam:

Ao compreendermos o corpo e o movimento humano como linguagem, distanciamos-nos da objetividade (Objektivität) científica, como único caminho de acesso ao conhecimento, e aproximamos-nos da objetividade (Sachlichkeit) da linguagem, que considera a dimensão de pertencimento ao mundo humano em seu caráter de historicidade. [...]. Diferentemente dessa perspectiva, o movimento humano analisado por uma objetividade (Objektivität) científica (paradigma empírico-analítico) interpreta o movimento apenas como um deslocamento no tempo e no espaço físico (Trebel, 2006), sem considerar o elemento histórico-situacional do sujeito que se-movimenta.

Outra mudança que identificamos na docência do professor de Educação Física trata da experimentação da docência compartilhada. Por isso, perguntamos a ele como está sendo planejar e ensinar com outros professores. Segundo o professor:

P2: Mudou minha visão, especialmente no entendimento de que o trabalho agora é coletivo. Há mais professores e outras disciplinas envolvidas. Acredito que amadureci bastante na busca por estudar e abordar outras práticas e temas que antes trabalhávamos de forma mais superficial. Agora podemos nos aprofundar mais em atividades relacionadas à expressão corporal. Por exemplo, tenho dado mais aulas de dança, alongamento e atividades corporais em grupo, algo que eu fazia antes, mas com menos frequência. Agora, tive a oportunidade de explorar mais essas atividades.

O professor ressalta que sua visão sobre o ensino da Educação Física mudou ao perceber a importância do trabalho coletivo e interdisciplinar. Ele menciona que, com a participação de mais professores e de outras disciplinas, teve a oportunidade de amadurecer e aprofundar-se em novas práticas e temas,

especialmente, na expressão corporal, dança e alongamento em grupo. Essa mudança reflete uma abordagem mais integrada e colaborativa do ensino.

Em sua pesquisa, Monteiro (2015) evidenciou que as mudanças nas relações entre os docentes também provocam alterações nas relações de saberes e poderes que moldam o trabalho em sala de aula. Esse tipo de organização também favorece uma maior discussão sobre o processo de formação, promovendo o trabalho coletivo. A experiência do entrevistado vai ao encontro desses resultados, mostrando que a colaboração entre professores de diferentes áreas do conhecimento enriquece o ensino.

O Projeto Corpos Marcados, criado pelos docentes, exemplifica concretamente essa colaboração interdisciplinar. A professora de inglês detalha como a docência compartilhada foi implementada, mencionando também a articulação com a EF:

P3: [...] O Projeto trouxe marcas físicas e marcas psicológicas para abordar a arte, a questão da EF; nós fizemos um vídeo, trabalhamos com filmes para a gente poder abordar todas essas questões, vamos dizer, humanas em cada especificidade. Na literatura tratamos de abordar a parte que cabia para aquele tempo literário, dentro daquele tema, marcas, enfim. Na língua inglesa trabalhamos um gênero textual, uma resenha a partir do filme que eles assistiram... então cada um dentro disso foi trabalhando. A EF trabalhou a questão de trabalho em grupo, questões de marcas de fato, corporal, respeito ao corpo, algo bem amplo. Além disso, realizamos aulas em conjunto, misturando turmas do primeiro ano A, B e C para formar grupos que desenvolveram apresentações e trabalhos escritos. Ao final do projeto, montamos uma banca para avaliar o produto final.

A experiência descrita, que abrangeu a produção de vídeos, o uso de filmes e a realização de aulas conjuntas com turmas diversas, demonstra como a docência compartilhada pode ampliar a perspectiva dos professores e enriquecer a prática pedagógica. Essa prática revela o potencial de criar experiências educacionais que transcendem as fronteiras tradicionais das disciplinas, favorecendo uma visão mais holística e interdisciplinar do processo de aprendizagem.

Por fim, perguntamos ao professor de EF como ele se sente em relação ao NEM, quais são suas percepções e se considera essa experiência positiva ou negativa.

P2: Eu acho que estou gostando bastante, principalmente, por causa da nossa equipe. Os professores das linguagens têm um vínculo forte, e nós formamos um vínculo forte entre nós, e também com os professores de outras áreas. No geral, pelo trabalho, estou me sentindo muito melhor trabalhando assim. Não que eu não me sentisse bem antes, claro, eu gosto do que faço. Mas, dessa forma de

trabalhar no ensino médio, estou percebendo algo que não notava antes: o desenvolvimento da autonomia, da parte emocional e da maturidade dos alunos. Vejo um aspecto positivo neles, que é o foco do nosso trabalho. Para mim, isso foi muito significativo. Sinto que realmente melhorou a forma de trabalhar.

Constata-se que o professor expressa forte entusiasmo pelo trabalho, que se intensifica com as interações que ocorrem na área de Linguagens com os outros professores. Ele percebe que a colaboração entre os professores das linguagens tem sido particularmente positiva, formando vínculos fortes que impactam seu trabalho. Consequentemente, ele observa uma melhoria na prática pedagógica, bem como um desenvolvimento mais acentuado na autonomia, na maturidade e nos aspectos emocionais dos alunos. Essa mudança de perspectiva trouxe um novo sentido ao seu trabalho, permitindo-lhe reconhecer e valorizar aspectos positivos do progresso dos estudantes que antes não eram tão evidentes. Em resumo, estar na área de Linguagens tem sido uma experiência profissional gratificante, que ressignificou sua forma de pensar o ensino da EF.

No entanto, essa mudança também trouxe à tona a dificuldade em ajustar a carga horária e os objetivos específicos da disciplina para se adequar à nova estrutura curricular. A transição para um trabalho mais colaborativo e integrado tem sido positiva em muitos aspectos, mas a necessidade de equilibrar os conteúdos tradicionais com as novas demandas reflete a complexidade e os desafios dessa reforma educacional. A necessidade de uma revisão mais crítica e ajustes contínuos na integração da EF, bem como a consideração das especificidades da disciplina são essenciais para que se avance sem desconsiderar a caminhada já realizada. Almeida e Fensterseifer (2019, p. 295) ressaltam que a Educação Física possui especificidades diferentes das demais disciplinas, assim como diferentes saberes (corporais e conceituais), “[...] que se manifestam em distintas formas de linguagem (não verbais e verbais) e não podem ser sobrepostos ou substituídos, pois se complementam e promovem uma mudança na nossa relação pedagógica com os temas estruturadores abordados nas aulas de Educação Física”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do NEM tem revelado desafios para os professores, especialmente, nas implicações diretamente relacionadas às mudanças nas práticas pedagógicas. A articulação de diferentes componentes curriculares em áreas de conhecimentos exige a articulação entre os docentes, que, embora desejável, muitas vezes não é possível, especialmente, devido às limitações de tempo por parte dos professores, à necessidade de compreender o ensino numa perspectiva não linear e às escolas manterem currículos disciplinares.

Para atender à reforma do ensino proposta pela BNCC e pelas diretrizes do NEM, os professores entrevistados mencionaram mudanças que ocorreram na escola e que refletiram na forma de ministrar as aulas. Entre elas, destacam-se estudos preparatórios e reuniões que foram realizadas pela área de Linguagens, para que fosse desenvolvida de maneira interdisciplinar e contextualizada. Além disso, também se destaca a busca por consultoria de uma Universidade.

A mudança do currículo do Ensino Médio, que agora se organiza em áreas de conhecimento e em itinerários formativos, exigiu um esforço dos professores para reverem suas práticas pedagógicas, que eram individuais, para se tornarem coletivas. Nesse contexto, a pesquisa constatou que a implementação do NEM na escola investigada ressalta a importância de o professor fazer parte da construção da proposta pedagógica, de ter tempo para o planejamento e o estudo, de serem propiciados momentos de estudo coletivo.

Quanto à área de Linguagens, evidenciou-se que ela, por meio de projetos de ensino, tem conseguido desenvolver a articulação entre os diferentes componentes. Esse esforço colaborativo tem se mostrado benéfico, embora a integração da Educação Física, devido à sua especificidade, tenha apresentado desafios adicionais. Por outro lado, estar na área de Linguagens contribuiu para que houvesse uma revisão da ênfase no ensino de esportes coletivos e no treinamento técnico, passando para um ensino que respeita as diferenças dos alunos, aproximando-se dos ideais do Movimento Renovador, almejado desde 1980.

Dessa forma, a pesquisa constata que, mesmo havendo críticas às diretrizes do NEM, já apontadas no artigo, na escola investigada houve uma mudança na forma de conceber o ensino, no sentido de compreendê-lo como coletivo, em vez de individual. Por outro lado, também se manifesta a preocupação com a especificidade de cada componente curricular na medida que o currículo se estrutura por áreas de conhecimento.

Por fim, entende-se que as mudanças curriculares devem ser acompanhadas de estudos científicos; por isso, destaca-se como continuidade desta pesquisa, a necessidade de analisar como os estudantes do Ensino Médio estão percebendo o currículo que estão vivenciando a partir da reforma.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciano; FENSTERSEIFER, Paulo E. Educação Física e Linguagem: aproximações com a hermenêutica gadameriana. **Contrapontos**, v. 19, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13457>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

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, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 set 2024.

BRASIL (a). **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm. Acesso: 06 set. 2024.

BRASIL (b). **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Brasília, DF [2024]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso: 14 set. 2024.

CAPARROZ, Francisco E.; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Curitiba, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/53/61>. Acesso em: 21 mai. 2024.

FIORESE, Lucimara; FORNECK, Kári Lúcia. Caminhos desencontrados e dilemas contraditórios: trincheiras que complexificam o debate sobre o Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14143>. Acesso em: 14 dez. 2023.

FORNECK, Kári Lúcia; FIORESE, Lucimara; DEFENDI, Taísa Reginatto; HERBER, Jane; KÖNIG, Rosilene Inês; KOTZ, Deliene Lopes Leite; FORNECK, Mara Betina. Caminhos possíveis para o Novo Ensino Médio na percepção de professores: transversalidade e docência compartilhada. **Revista Thema**, Pelotas, v. 23, n. 1, p. 97-116, 2024. DOI: 10.15536/thema.V23.2024.97-116.3055. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/3055>. Acesso em: 6 ago. 2024.

GIL, Carlos Antonio. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas de Pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas S. A., 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978>. Acesso em: 5 set. 2024.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Grupo A, 2017. E-book. ISBN 9788584290949. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290949/>. Acesso em: 22 ago. 2024.

MONTEIRO, Maria Rosângela Carrasco. **Todos os alunos podem aprender: a inclusão de alunos com deficiências no III Ciclo**. 2010. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**: 3 ed. Ijuí: Unijuí: 2016.

NEUENFELDT, Derli Juliano *et al.* Educação Física Escolar e a área de Linguagens: um estudo de revisão. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, v. 29, e2412211, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932024000100502&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 30 jun. 2025

TERRA, Dinah Vasconcellos. Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente: a perspectiva do planejamento coletivo do trabalho pedagógico (PCTP). **Movimento**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 157–179, 2007. DOI: 10.22456/1982-8918.2831. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2831>. Acesso em: 6 ago. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa**. São Paulo: Atlas, 1987.