

A IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS DAS CIÊNCIAS HUMANAS PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

LA IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO DE LAS CIENCIAS HUMANAS PARA LA FORMACIÓN CRÍTICA Y EMANCIPADORA DEL PROFESORADO DE CIENCIAS Y BIOLOGÍA

Maria Eduarda Lacerda Ramos
Universidade Federal de Itajubá (Unifei)
eduardalacerda@unifei.edu.br

Yalin Brizola Yared
Universidade Federal de Itajubá (Unifei)
yalinby@unifei.edu.br

RESUMO

Este relato de experiência socializa resultados de atividade investigativa desenvolvida num Estágio Supervisionado Obrigatório, etapa de Ensino Médio, por uma licencianda em Ciências Biológicas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas sobre a BNCC e a reformulação do Ensino Médio com dois professores efetivos de uma escola pública estadual, enquanto ocupavam cargos de gestão. Apresenta-se um recorte da análise de conteúdo em andamento, refletindo sobre a importância do acesso aos conhecimentos das Ciências Humanas para a formação crítica e emancipatória de futuros docentes da educação básica.

Palavras-chave: estágio supervisionado obrigatório; teorias críticas de educação; ciências humanas; formação inicial crítica de professores de Ciências e Biologia; emancipação.

Eixo temático: 3 - Formação docente em Ciências e Biologia.

Modalidade: Relato de experiência pedagógica.

RESUMEN

Este relato de experiencia comparte los resultados de una actividad investigativa desarrollada en Pasantía Tutelada Obligatoria, etapa de Escuela Secundaria, por un licenciada en Ciencias Biológicas. Se realizaron entrevistas semiestructuradas sobre la BNCC y la reformulación de la Escuela Secundaria a dos docentes permanentes de una escuela pública estatal, mientras desempeñaban cargos directivos. Se presenta un extracto del análisis de contenido en curso, reflexionando sobre la importancia del acceso al conocimiento en Ciencias Humanas para la formación crítica y emancipadora de los futuros docentes de educación básica.

Palabras clave: pasantía tutelada obligatoria; teorías críticas de la educación; ciencias humanas; formación inicial crítica de profesores de Ciencias y Biología; emancipación.

Eje temático: 3 - Formación del profesorado en Ciencias y Biología.

Modalidad: Relato de experiencia pedagógica.

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da vivência da primeira autora no contexto do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), etapa de Ensino Médio, em uma escola da rede pública estadual do sudeste brasileiro durante o ano de 2023. O referido Estágio foi ofertado num curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade Federal do Estado de Minas Gerais e visou a aproximação com as experiências do trabalho docente, especificamente por meio das observações e regências de aulas para promover a reflexão crítica sobre a realidade concreta. E nos encontros semanais presenciais com a professora supervisora na universidade, as diversas atividades desenvolvidas englobaram, por exemplo, tanto o hábito de leituras críticas, a elaboração de um Diário de Formação (Bremm; Güllich, 2022), como a escrita do Relatório Final.

Partimos do pressuposto que o estágio é um componente curricular que não se configura como disciplina, mas como uma atividade. Pimenta (1995, p. 63) há quase 30 anos já destacava que essa atividade "é propiciadora da inserção dos alunos nas instituições escolares, para o conhecimento de como o processo de ensino se dá", porém, "esse conhecimento não se restringe a uma unidade escolar." Logo, para a autora, "trata-se de tomar a unidade para compreendê-la na totalidade." (Pimenta, 1995, p. 63). Todavia, na contramão desta perspectiva, Pimenta e Lima (2006) alertam sobre a existência de cursos de formação de professores/as no qual o entendimento do estágio se reduz meramente à uma "atividade prática", tanto da observação docente em sala de aula como a partir da imitação desses modelos sem uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade histórica-social em que o ensino se processa. As autoras afirmam que tal percepção traduziu-se em apenas apontar os ditos "erros", isto é, em "modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio" (Pimenta e Lima, 2006, p. 10).

Em contrapartida, concordamos com as autoras que faz-se necessário uma compreensão e postura diferentes, na qual o estágio obrigatório se constitua em uma atividade de pesquisa, com atitude investigativa de "apropriação da realidade, para analisá-la e

questioná-la criticamente” (Pimenta e Lima, 2006, p. 14). A atividade de estágio conduzida sob essa ótica promove a formação e a valorização de professores/as da educação básica ainda em formação, como profissionais reflexivos e investigadores da própria *práxis*. E nesse cenário, o estágio se configura como ação teórica e de pesquisa, na qual a teoria assume o papel de ofertar aos docentes "perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os" (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 16).

Pautada nesta perspectiva teórico-epistemológica, a vivência no ESO, etapa de EM, estimulou diversas atividades para sua realização no ambiente escolar e, dentre estas, a realização de entrevistas. Compreendemos que a entrevista representa um instrumento de pesquisa com uma possibilidade singular para obter informações sobre determinados assuntos, especialmente no campo da Educação. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 195), trata-se de um "procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social".

E o incentivo ao desenvolvimento de entrevistas veio ao encontro dos interesses da primeira autora, diante do contexto desafiante que experienciava na referida escola, optando por realizar entrevistas semiestruturadas (Triviños, 2012) com membros da atual gestão. O presente artigo objetiva, portanto, apresentar um recorte do processo analítico da transcrição das entrevistas, ainda em andamento, para socializar um dos resultados preliminares registrados: a consciência desvelada pelo acesso aos conhecimentos da área das humanidades.

O CAMINHO PERCORRIDO, O PROCESSO DE ENTREVISTA E A CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

O foco central da entrevista envolveu a reformulação do EM (Lei nº 13.415/2017), conhecido como "Novo"¹ EM, e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

¹ Corroborado com Gonçalves (2017). Concordamos que o "novo" EM representa, principalmente para a classe trabalhadora, a perspectiva pragmática e utilitarista pautada em resultados, remetendo-se novamente à concepção tecnicista de educação (Saviani, 2012), defendendo "princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e o papel da escola na preparação de indivíduos eficientes para o crescimento da produtividade social, vinculado ao rendimento e capacidade de produção capitalistas" (p. 140).

Foram duas suas principais motivações: primeiro, porque era esta a etapa que estava sendo acompanhada pela primeira autora, estagiária à época, na escola estadual durante todo o ano de 2023. Logo, houve um contato prolongado que evidenciou dúvidas, contradições e dificuldades aos estudantes da educação pública originadas pela própria reforma. E em segundo lugar, porque estava acontecendo, a nível nacional, um movimento de debates acerca do tema, em decorrência de uma consulta pública proposta pelo Governo Federal da época. Concordamos com Branco e Zanatta (2021, p. 59) em afirmar que “o currículo é um instrumento fundamental de formação humana e que determina certo projeto de sociedade”. No que diz respeito a propostas de modificações no currículo, os autores apontam, em consonância com Frigotto (2016), que os idealizadores das políticas educacionais estão subordinados a instituições privadas e organismos multilaterais. Afinal, “por rezarem e serem co-autores da cartilha dos intelectuais do Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, etc., seus compromissos não são com direito universal à educação básica”, mas com o lucro, “pois a consideram um serviço que tem que se ajustar às demandas do mercado” (FRIGOTTO, 2016, p. 329). Nesse sentido, pesquisas como a de D’Ávila e Lima (2020) deflagram o modo como a iniciativa privada teve papel preponderante no financiamento e construção da BNCC, de modo que, “hoje, possuem o direito de contribuir no seu direcionamento pedagógico e político” (p. 61). Da mesma forma, Frigotto (2016) discorre que a reforma do EM, também balizada por organizações privadas e interesses mercadológicos, legaliza o *apartheid* social na educação brasileira, além de camuflar “o fato de que para a maioria da classe trabalhadora seu destino são as carreiras de menor prestígio social e de valor econômico” (p. 330).

Em razão de todo o exposto, após algumas semanas na escola e em diálogo com a gestão vigente, definiu-se por entrevistar a direção e a vice-direção em decorrência de uma identificação, embora ainda aparente, de que seus posicionamentos, objetivos e ações estariam alinhados com os princípios de uma gestão democrática (CONAE, 2024) do ambiente escolar. Definiu-se pela realização de uma entrevista semiestruturada pois, segundo Triviños (2012, p.146) este tipo de entrevista “ao mesmo tempo [que] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. O

roteiro foi elaborado em etapas e, como aponta Triviños (2012, p.146), as questões partiram tanto das inquietações da vivência empírica, como também de "questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas".

Destarte, especificamente sobre os aspectos metodológicos e éticos, foi solicitada leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visando garantir, dentre outros aspectos, o sigilo e anonimato das duas pessoas participantes. As entrevistas foram presenciais e gravadas no formato de áudio, com duração de 3h20min na primeira e 1h50min na segunda. Após a transcrição do áudio, a mesma foi enviada aos participantes para averiguação e, posteriormente, o *corpus* textual submetido à técnica da análise de conteúdo, orientada pela categorização semântica proposta por Bardin (2016). Por sua vez, no processo analítico, ainda em andamento, muitos indicadores tornaram-se expressivos como, por exemplo, angústia, precarização, ausência de participação, neoliberalismo, interesses mercadológicos, desigualdade e posicionamento na tomada de decisões. Desvelando as seguintes categorias: Compreensão sobre a Educação; Compreensão sobre a reforma do EM; A Intencionalidade da Precarização da Educação Pública Brasileira; e Gestão Democrática.

Referente ao perfil, os dois sujeitos entrevistados são homens, professores efetivos em uma rede pública estadual no sudeste brasileiro e no momento da entrevista, estavam no primeiro ano de mandato na gestão da escola. O primeiro entrevistado (Prof.1) está na faixa dos 50 anos e com experiência laboral em diferentes setores, como comércio, fábrica, exército, seminário, etc. Em seus relatos, ao lembrar a sua constituição enquanto sujeito no mundo, destacou o papel que sua mãe, também educadora, teve no estímulo ao apreço pela literatura e o hábito de leitura. E academicamente, em síntese, iniciou sua trajetória na área das Ciências Exatas, no curso de Matemática Aplicada, tendo seu interesse despertado durante o percurso para a área da Educação, iniciando posteriormente o curso de Licenciatura em História numa universidade particular. Na sequência realizou um curso de Especialização também na área da Educação. É professor desde 2004 e a maior parte de sua carreira como docente, em instituições privadas, da educação básica ao ensino superior. É efetivo na educação básica pública desde 2016 e, no momento da entrevista, estava atuando naquela escola havia 7 anos.

Por sua vez, o segundo participante (Prof.2) está na faixa dos 30 anos com interesse pela docência desde a adolescência. Possui Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais em uma instituição pública municipal. Posteriormente, concluiu o curso de Licenciatura em Filosofia em uma universidade particular. No momento da entrevista, cursava uma Especialização na área da Educação - campo que tem contato, em diferentes setores, desde o início da primeira graduação. É efetivo na educação básica pública desde o ano de 2022 e estava trabalhando como professor naquela escola havia 5 anos.

Portanto, apresentaremos a seguir um recorte referente às categorias "Compreensão sobre a reforma do EM" e "A Intencionalidade da Precarização da Educação Pública Brasileira" que desvelou um dos dos resultados preliminares: o desenvolvimento da consciência crítica pelo acesso aos conhecimentos das humanidades.

REESTRUTURAÇÃO DO EM E O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Na busca pela compreensão sobre a reforma do EM pelos entrevistados, as falas apontaram para uma ausência, em geral, de participação e/ou consulta aos atores da comunidade escolar, além da desconexão e incoerência da reforma com a realidade concreta da escola pública. E a interferência de agentes privados durante o processo também foi mencionado, como vejamos:

*“A gente teve uma experiência bem desagradável em relação a ela, né, porque? É uma coisa que foi meio que feito empurrada goela abaixo, né, porque geralmente (...) os protagonistas, os agentes, os autores da educação, os atores da educação, que somos nós, nós não somos consultados, né. E aí coloca como se todo mundo tivesse sido consultado, sabe? (...) Porque não (...) teve negociação nenhuma, não teve conversa nenhuma com os principais envolvidos, porque se a gente quer mudar, a gente quer mudança? Quer. Mas eu quero participar dessa mudança, né. E do jeito que foi feito, da maneira como foi feito, né, **quais os interesses por trás disso aí? São interesses mercadológicos.**” (Prof.1, grifos nossos)*

*“É um outro cenário como consequência de uma mudança brusca, é... que não teve a discussão como era no começo das consultas públicas, que isso é rompido, **tem a inserção de grupos privados e seus interesses são consolidados no projeto final.**” (Prof.2, grifos nossos)*

Este cenário corrobora com o que Branco e Zanatta (2021) e Gonçalves (2017) afirmam sobre a forma arbitrária como a proposta da reforma foi encaminhada. Afinal, a sociedade brasileira só teve conhecimento destas mudanças por meio da Medida Provisória nº 746 que foi proposta pelo governo em 22/09/2016. Ou seja, o fato de ter sido uma MP, "evidenciou a postura antidemocrática do governo, pois não foi dada oportunidade de

diálogo e discussão" porque uma MP "tem efeito imediato, precisando ser aprovada pelo Congresso Nacional em até 120 dias" (GONÇALVES, 2017, p. 134). E quando questionados sobre possíveis fatores que contribuíram para a ausência de debates e que facilitaram a implementação do "novo" EM, foi mencionado a pandemia da COVID-19, o longo período de isolamento social e o ensino remoto.

“Na época da pandemia eles começaram, aproveitaram, eu acho, o contexto e foram inserindo, né, porque (...) não tinha essas conversas, esses debates. (...) Não teve antagonismo.” (Prof.1)

“A impressão que eu tenho é que se deu sobretudo no período de pandemia, com os materiais (...) que vinham prontos da Secretaria... porque a formação foi nenhuma.” (Prof.2)

Em seguida, foram questionados sobre as intencionalidades da reestruturação do EM. Ambos declararam que a reestruturação tem como objetivo, ainda que não seja explícito, de desvalorizar e precarizar a educação pública brasileira. Como vejamos:

*“Então, sem dúvida nenhuma o grande objetivo é... é a perspectiva de um aluno, como a gente falou da BNCC, **um sujeito necessariamente não crítico à realidade que ele tá inserido.** Mesmo que seja um país extremamente desigual. Em que o aluno da educação pública seja vítima total desse sistema desigual porque ele é um sujeito excluído, né, com restrição de acesso ao ensino superior, que na sua grande parte vai ser formado pra que posteriormente sirva no mercado de trabalho como mão de obra barata e pouco qualificada.” (Prof.2, grifos nossos)*

*“Pra mim entra dentro mesmo de uma... daquele projeto que a gente conversou antes...de acabar com a escola mesmo, tá? Porque é fazer o aluno olhar e falar assim: “mas pra que que está servindo isso aqui pra mim?”. Então, na minha opinião, é uma... **vem reforçar o projeto neoliberal dentro da escola, de dismantelamento, precarização, sucateamento da educação pública.** É nesse sentido que eu vejo essa reforma. (...) não é à toa, né, essa precarização... ela tem essa **função de valorizar o privado.**” (Prof.1, grifos nossos)*

O que foi posto se aproxima ao que Frigotto (2016) denomina *apartheid* social. Indica que as reformas “só visam os filhos da classe trabalhadora que estudam na escola pública” (p. 331). Tais afirmações são endossadas por conclusões às quais chegaram as pesquisas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Dois pontos são explicitadas no Relatório Final: 1) As juventudes atendidas por esta política curricular "são, predominantemente, as que estão matriculadas nas escolas públicas das redes estaduais" e; 2) "As diferenças e discrepâncias econômicas, geográficas, culturais, sociais e educacionais entre municípios brasileiros impossibilitam a efetivação de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada para todos os sujeitos de direitos" (ANPED, 2023, p. 11). Inclusive, a partir do Censo Escolar 2022, afirma-se "que a etapa do EM no país é efetivamente da rede estadual, visto que nesta estão 84,2%

das matrículas" (ANPED, 2023, p. 12). Destacamos que o Relatório foi entregue ao MEC durante a consulta pública mencionada e, diante deste cenário, a entidade se posicionou recomendando fortemente a revogação da política do "novo" EM.

Além disso, os entrevistados fizeram comentários a respeito do que acreditam que os/as estudantes sentem ou poderiam sentir diante das mudanças decorrentes da reforma e como são afetados por elas. Um deles associa à desvalorização da profissão docente, que pode levar ao desânimo desses profissionais, à descrença por parte dos/as estudantes, bem como a ausência de um senso de pertencimento ao ambiente escolar.

“E aí a gente sempre discute que o aluno não sabe porque está aprendendo algo, aí no caso é até pior se ele souber, é pior se ele souber que o processo educacional dele está sendo subvertido pra ele cumprir determinadas prerrogativas exclusivamente para isso.” (Prof.2)

“E o aluno olha pra aquilo ali e fala assim ‘nossa, isso aqui não serve pra nada’, porque o professor que passa aquilo pra ele lá, ele tá desanimado, ele não quer fazer aquilo lá. Aí ele passa pro aluno, o aluno olha aquilo lá, ele fala ‘mas o que que eu tô fazendo aqui? Pra que que serve isso?’” (Prof.1)

É possível registrar que as falas manifestam uma experiência negativa em relação à reformulação do EM e a BNCC, apontando que o encaminhamento por meio da MP e a ausência de debates para sua implementação foram fatores determinantes para isso. Ademais, ambos destacam a inserção de grupos privados na elaboração dessas políticas públicas, balizando a educação de acordo com interesses mercadológicos, que intencionalmente precarizam a educação pública brasileira e obstaculiza a garantia do direito à educação com qualidade socialmente referenciada para toda população. Conforme nos apropriamos das transcrições, identificamos concepções sobre educação como instituição e que papel cumpre na sociedade. Destacamos os seguintes trechos:

*“Pra mim o mercado tá no centro e ele orienta o jeito que a educação tem que ser. E enquanto for assim, não tem jeito da educação ser diferente, entendeu? (...) Não, é... não vai melhorar por isso. Porque pra melhorar a gente tinha que mudar todo o contexto pra escola mudar junto, não tem jeito de eu mudar só a escola, dentro disso tudo que eu tô falando pra você. Tem que começar a mudar em tudo. Né? Agora, se eu tenho uma **concepção social crítica**, até mesmo educacional, de que esse é o papel do Brasil dentro de uma ordem mundial, então a educação serve pra quê? Pra gerar mão de obra barata mesmo. (...) E é difícil cê romper com uma estrutura consolidada e estabelecida, e esse pessoal com um aparato e um poder tão grande, né, tá tudo na mão deles. É política, é educação, é saúde, é transporte, tá tudo à disposição.” (Prof.1, grifos nossos)*

*“Indissociavelmente, a gente vive numa numa sociedade com diversas contradições, né, diversas injustiças, diversos problemas, diversas questões que tem que ser entendidas como problemas, **não podem ser naturalizadas, porque não são naturais, são sociais**. É... e diante disso a educação cumpre papel, cumpre papel em qualquer sentido. (...) No sentido de naturalizar as*

*injustiças, a desigualdade, os problemas sociais, de atenuar ou pode cumprir papel no sentido de buscar transformação, né. (...) Então vai tá aí, isso está aí, essa estrutura está aí. E assim como na sociedade fora da educação **a disputa** está dada, dentro dela vai estar também (...). **As instituições de ensino são reflexo da sociedade que a gente vive também, são reflexo, no entanto elas também intervêm na realidade, elas produzem, elas produzem resultado. (...) E é importante a gente ter consciência disso porque é isso que vai nortear o tipo de educação que a gente quer e não, como eu falei, não é só o tipo de educação que a gente quer, é o tipo de sociedade que a gente quer que sempre está em disputa. Vamos dizer que a disputa em última instância é sempre essa, né.**" (Prof.2, grifos nossos)*

As falas nos relembram o que discorre Saviani (2012, p. 29) sobre as “teorias crítico-reprodutivistas da educação”, pois segundo esta concepção "o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função da própria escola", isto é, "sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e a exploração". Por isso, o autor chama a atenção para a importante lição que trouxe a concepção crítico-reprodutivista: que a escola "é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos", por isso, conseqüentemente, "a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade" (Saviani, 2021, p. 30).

Essa mesma perspectiva vem ao encontro de uma afirmação de outra obra com a colaboração do mesmo autor: “a escola não tem o poder de mudar a sociedade” (Duarte; Saviani, 2012, p. 4). Aceitar essa perspectiva, no entanto, não significa incorrer em um fatalismo ou conformismo em relação ao que já existe como modelo de sociedade (e de escola). Trata-se, na verdade, de reconhecer que a escola não tem autonomia para tal feito. Apesar disso, concordamos com Freire (2000) em afirmar: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (p. 31).

ACESSO ÀS CIÊNCIAS HUMANAS E TEORIAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO

Pela realização de entrevistas durante a vivência no ESO, com as análises ainda em andamento, é possível registrar que as compreensões dos entrevistados sobre a reestruturação do EM e a BNCC estão alicerçadas no campo das teorias críticas sobre educação. Isto é, o processo analítico está desvelando o modo como os participantes interpretam a sociedade atual, as relações de poder inerentes a esta estrutura e a forma como o campo da educação, enquanto instituição, se insere nesse contexto histórico,

político, econômico e social. Destacamos que em diversos momentos, registramos nas falas fundamentações teóricas para determinados argumentos de maneira explícita, uma vez que ambos mencionaram diferentes autores que pautam seus posicionamentos como, por exemplo, Paulo Freire, Dermeval Saviani, István Mészáros, Tião Rocha e Cipriano Luckesi. Todos autores envolvidos diretamente com o campo das Ciências Humanas em geral e, especificamente, da educação crítica e emancipatória.

Estes registros apontam que o acesso e a apropriação de conhecimentos do campo das Ciências Humanas foi essencial para ressignificar e endossar uma compreensão de Educação que seja conscientemente libertadora e contra-hegemônica. Compreendemos que a leitura crítica de obras e produções desta área é essencial para a ação docente enquanto prática social, uma vez que estimulam o pensar crítico sobre o contexto histórico-político e social em que a escola se insere. Em vista disso, Pimenta e Lima (2006, p. 20) ressaltam que a educação é complexa e "como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato", mas ao contrário, imersa "num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado." Nesse cenário, um currículo que oportunize essa compreensão "parte da análise do real com o recurso das teorias e da cultura pedagógica, para propor e gestar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade" (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 20).

É interessante pontuar que, no caso particular dos entrevistados, não foi primeiro a docência que os levou a ter inquietações quanto à realidade social. Mas, ao contrário, foram as suas inquietações em vivências anteriores que os levaram, posteriormente, à docência. Vejamos em suas falas:

*"A maioria das questões que eu trazia comigo, que eu não tinha, né, estrutura nenhuma pra responder, porque o círculo que eu estava não... era impossível, né? Eu trazia essa complexidade, (...) acho que, talvez...da literatura. (...) Mas a hora que eu tive esse encontro com a universidade, **na área de humanas...aí, muitas das questões que eu tinha, que me incomodavam, e a maioria delas eram sociais**, eu não entendia por que que isso me perseguia, né? Só que sentia que me incomodava demais, desde que eu tive... **passei a ter consciência**, na mais tenra idade (...) queria entender por que que tinha pobre, por que que tinha rico, por que que um tinha...comia bem, outro comia mal. E ninguém conseguia me responder. (...) **Mas, eu não conseguia entender aonde eu ia procurar essas respostas, porque nunca na vida eu imaginei que tivesse em algum lugar que eu ia encontrar as minhas respostas, até que eu entrei na universidade. E aí, eu comecei a ter essas respostas, né? Por que eu comecei a descobrir o marxismo, eu comecei a descobrir, até mesmo com os pensadores liberais... importantes que tiveram na minha formação, é... (...) Então, assim, eu comecei a entender que (...) a questão da pobreza, da miséria, não era uma questão natural e que tinha culpados pra isso, né? E isso me intrigou bastante. E...no primeiro momento eu fiquei bastante, (...) Sem chão, perdi meu chão."** (Prof.1, grifos nossos)*

*“Porque eu posso dizer que desde que eu tava no EM eu já tinha um grande interesse por debater questões sociais, uma certa inconformidade com boa parte das coisas que tavam ao redor, que eu podia perceber. E aí foram alguns professores... (...) **Foram me apresentando a área de Ciências Humanas como algo que poderia suprir esses meus questionamentos, né? Poderia vir dialogar com esses meus questionamentos. E aí eu passei a ter essa ... posso dizer assim, essa paixão pela área das Ciências Humanas mesmo. (...) Eu acho que isso foi a minha motivação inicial para ir pra educação. Foi talvez entender que há uma... indissociavelmente a gente vive numa numa sociedade com diversas contradições, diversas injustiças, diversos problemas, diversas questões que **tem que ser entendidas como problemas, não podem ser naturalizadas, porque não são naturais, são sociais.**” (Prof.2, grifos nossos)***

CONSIDERAÇÕES

A realização das entrevistas no contexto da disciplina de ESO ampliou a aquisição de conhecimentos da primeira autora, estagiária à época, bem como, potencializou seu aprofundamento teórico e o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a BNCC e a reforma do EM. Compreendemos que a aproximação com processos investigativos, mesmo ainda em andamento, a partir de situações reais do campo de estágio não seria possível sob a perspectiva do ESO enquanto momento reduzido à simples observação e reprodução de outras práticas pedagógicas ou ao treinamento de habilidades técnicas. Mas ao vivenciar o estágio como pesquisa, buscando o contato com diferentes histórias de vida, foi possível a interpretação e apropriação da realidade experienciada.

A partir das análises, embora ainda em andamento, é possível registrar que os conhecimentos das Ciências Humanas, principalmente os do campo da Educação pautados em teorias e autorias críticas, tiveram papel fundamental na busca pelas respostas das inquietações vivenciadas pelos participantes. O acesso, a leitura e a reflexão de obras críticas contribuíram significativamente na sua visão de mundo e na (re)interpretação dos participantes sobre a realidade concreta. Ou seja, a compreensão sobre os reais propósitos da BNCC e da Reforma do EM no contexto atual da sociedade capitalista neoliberal. Estes registros apontam que a formação de professores/as, principalmente os/as de Ciências e Biologia, é um *locus* privilegiado que possibilita e fundamenta tanto a *práxis* docente como a compreensão crítica de fenômenos que interferem na educação e no ambiente escolar, buscando a capacidade de agir sobre eles. Portanto, destacamos que um processo formativo pautado intencionalmente em referenciais teóricos críticos e contra-hegemônicos torna-se instrumento fundamental na promoção do pensamento crítico com vistas à emancipação das pessoas e à formação de profissionais reflexivos e investigadores da própria *práxis*.

REFERÊNCIAS

ANPEd. **Relatório Final. Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer**. Rio de Janeiro, junho de 2023. Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_final_-_seminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf. Acesso em 6 abr. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANCO, Emerson Pereira; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. **Revista Insignare Scientia - RIS**, Chapecó/SC, v. 4, n. 3, p. 58-77, 3 mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12114>. Acesso em: 3 abr. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 2 abr. 2024.

BREMM, Daniele; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. Do diário de formação à sistematização da experiência: o processo de (auto)formação de professores de Ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte/MG, v. 24, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/36558>. Acesso em: 3 abr. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2024, Brasília, DF. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13vmP2rdmtZje0GtiCMqHHLOv8n4DrAkz/view>. Acesso em: 28 abr. 2024.

D'ÁVILA, Jaqueline Boeno; Lima, Michelle Fernandes. Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Debate**, Fortaleza/CE, v. 42, n. 82, mai./ago., 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/72608>. Acesso em: 3 abr. 2024.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói/RJ, ano 3, n. 5, p. 329-332, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621/18756>. Acesso em: 3 abr. 2024.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso em: 4 abr. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, Goiânia/GO, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 2 abr. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, n. 94, p. 58-73, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839>. Acesso em: 2 abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2012.