

ENCONTROS DE ESTUDOS SOBRE BNCC E NOVO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO INICIAL E INDUÇÃO

ENCUENTROS DE ESTUDIOS SOBRE BNCC Y NUEVA EDUCACIÓN SECUNDARIA: FORMACIÓN INICIAL Y INDUCCIÓN

Wallace Victor Sales Tolentino

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

dimmysoul@gmail.com

Aguinaldo de Moura Vieira

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

aguinaldo.vieira@educacao.mg.gov.br

Cláudia Avellar Freitas

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

claux2601@hotmail.com

RESUMO

Com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil vem a necessidade de compreender seus impactos no trabalho docente e formação de alunos da educação básica. Para produzir um olhar aproximado sobre as alterações curriculares na prática dos docentes e de Biologia, criamos encontros formativos em projeto de extensão com docentes e licenciandos para compartilhar experiências sobre o NEM, que também visava a indução à formação profissional, pensada na relação: universidade; professores; escola. Produzimos reflexões sobre o que aprendemos sobre o NEM nesses encontros e as compartilhamos aqui.

Palavras-chave: novo ensino médio; formação de professores; currículo; indução

Eixo temático: 3. Formação docente em Ciências e Biologia

Modalidade: relato de experiência pedagógica

RESUMEN

Con la implementación del Nuevo Ensino Médio (NEM) en Brasil surge la necesidad de comprender sus impactos en el trabajo docente y la formación de estudiantes de educación básica. Para generar una visión cercana sobre las alteraciones curriculares en la práctica docente y Biología, hemos creado encuentros formativos en un proyecto de extensión con docentes y estudiantes de licenciatura para compartir experiencias sobre el NEM, que también tenía como objetivo la inducción a la formación profesional, pensada en la relación: universidad; profesores; escuela. Hemos producido reflexiones sobre lo que aprendimos sobre el NEM en estos encuentros y las compartimos aquí.

Palabras clave: nuevo ensino médio; formación de profesores; currículo; inducción

Eje temático: 3. Formación docente en Ciencias y Biología

Modalidad: relato de experiencia pedagógica

INTRODUÇÃO

A implementação do Novo Ensino Médio (NEM), por meio de medida provisória em 2017 e, posteriormente, pela Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, causou mudanças significativas na educação básica no Brasil, através de alterações na estrutura e constituição do ensino médio, como, por exemplo, a ampliação do tempo mínimo do aluno na escola de 800 para 1.000 horas anuais. As escolas passaram a criar caminhos distintos de formação, com escolha de estudos com foco em áreas de conhecimento ou em formação técnica e profissional, atendendo ao que está na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio dos itinerários formativos (IF).

Segundo a Carta Aberta da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), a nova reestruturação curricular “Afronta o curso democrático das decisões educacionais, haja vista que expressa autoritarismo e desrespeito à população brasileira, silenciando a voz de toda a comunidade educacional deste país.” A ABRAPEC considera que a reforma curricular deixa de lado toda a luta pela profissionalização docente (ABRAPEC, 2016).

Com as mudanças e em consonância as críticas que a contra-reforma vem provocando, foram elaborados, por uma das autoras, projetos de extensão e pesquisa sobre o NEM, visando compreender que mudanças ocorriam nas práticas de docentes e de Biologia, a partir da participação em encontros mensais do projeto de extensão, com docentes e licenciandos interessados em debater o assunto. Os chamados Encontros Formativos (EFor), constituíram um espaço de interlocução entre formadores de professores, docentes de escolas públicas da educação básica e licenciandos que se interessavam pelo estudo sobre a BNCC e o NEM e de elaboração de estratégias coletivas para superar os problemas colocados pela nova organização político pedagógica “*imposta pelas reformas curriculares*” (Viñao, 2007 p.10).

O grupo que elabora esta escrita é constituído por acadêmicos pertencentes à uma Universidade Pública Federal: um aluno de Licenciatura em Ciências Biológicas (CB), cursando o último semestre; um professor recém formado em CB, ambos contratados pelo estado de Minas Gerais para lecionar; e uma professora doutora, licenciada em CB, que leciona na graduação. O trabalho é fruto de diálogos, observações e reflexões realizadas

pelos dois primeiros membros do grupo citado, inseridos nesse contexto de formação e orientados pela professora. Abordaremos nossas vivências ao participar dos EFor, relacionando-as às leituras acadêmicas sobre formação de professores e sobre currículo, visando compreender os sentidos e práticas construídos pelos docentes no NEM durante sua implementação para construir uma aproximação reflexiva de nossa trajetória enquanto professores de Biologia em formação.

Orientados por ideias de Nóvoa sobre a mediação nos “três vértices” da indução à formação profissional docente (Nóvoa, 2019 p.201) e aqui replicados: a universidade; os professores; e a escola. Entendemos que os três vértices devem manter constante comunicação através de políticas de formação para que o conhecimento desenvolvido nas universidades seja aliado aos conhecimentos da prática docente dos professores experientes e integrem a formação dos licenciandos em fase inicial de carreira.

APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Vivenciamos mudanças históricas nos currículos escolares a partir do NEM e da BNCC que exigem olhar aprofundado sobre os diferentes atores nela envolvidos, em suas relações de poder, na produção curricular e na materialização prática do currículo. Relacionamos as mudanças atuais no currículo do EM às ideias sobre a constituição sócio-histórica das disciplinas escolares produzidas por Goodson (2005), que são base para sua análise sobre a história dos currículos e que iluminam nossas interpretações das vivências nos EFor. Partimos da leitura de Ferreira e Jaehn (2012) que afirmam:

“[...]Ivor Goodson vem, desde meados dos anos de 1980, defendendo um programa de pesquisa – o “construcionismo social” – que prevê uma análise que combina tanto a construção prescritiva e política dos currículos quanto suas negociações no âmbito da prática. Segundo o próprio autor, o que se deseja é a constituição de uma “história de ação dentro de uma teoria de contexto” (GOODSON, 1995, p. 72), focalizando aspectos voltados para as histórias de vida e as carreiras dos indivíduos, para a constituição de grupos a partir de critérios como, por exemplo, as profissões ou as disciplinas acadêmicas e escolares, e para as transformações que as relações entre esses indivíduos ou grupos sofrem ao longo do tempo também são foco desta perspectiva de estudo. Assim, estabelecendo interligações entre o individual e as estruturas sociais, Goodson (1995, p. 74) elabora um tipo de análise na qual busca “desenvolver um entendimento cumulativo dos contextos históricos nos quais está inserido o currículo contemporâneo”. (Ferreira e Jaehn, 2012, p. 260-261).

Nos EFor discutimos os atuais processos de implementação do NEM e da BNCC (*contexto da construção prescritiva do currículo*) e seus impactos no cotidiano e na

prática escolar dos docentes (*negociações no âmbito da prática*), a partir do relato de suas experiências (*história de ação dentro de uma teoria de contexto*) no exercício de seu ofício docente, valorizando seus relatos, considerações e reflexões. Entendemos que os IF, como política curricular, representam atualmente um modelo ilusionário de contexto histórico, em que se inserem intenções obscuras de setores políticos, empresariais, corporativistas e bancários, e educacionais particulares, que formam contextos culturais externos que impactam os contextos internos das escolas públicas (Forquin, 1993), visando o controle social, por meio da imposição do currículo pré-ativo (Goodson, 2005). Tínhamos a expectativa de que as mudanças implementadas pelo NEM influenciariam atividades profissionais, produções curriculares e as práticas docentes, desenvolvendo as relações de poder e produção social histórica do currículo interativo (Goodson, 2005). Essa expectativa orientou nosso olhar e nossas reflexões sobre os EFor para as relações entre o conhecimento escolar exercido na prática docente e o poder (controle social) das políticas escolares e curriculares implementadas via lei, destituindo o principal ator social e profissional envolvido na produção deste currículo: os professores da educação básica do EM e, de Biologia. Afirmamos assim nosso posicionamento em conjunto a carta aberta publicada pela ABRAPEC (2016).

As mudanças curriculares estão em curso e, em 2023, o NEM formou sua primeira turma, impactando a constituição de novas culturas escolares. É um fenômeno recente, o que leva a termos poucas pesquisas acadêmicas sobre o NEM que tenham como foco as práticas docentes, como pudemos constatar em um levantamento na base de dados google acadêmico, da Scielo, e revistas nas áreas de *educação* e *ensino*, no estrato qualis A1 da plataforma Sucupira, feita em 2022/2024. Diante destas mudanças, os momentos dos EFor envolvendo professores do ensino médio, licenciandos e pesquisadores nos permitiram comparar as ideias e modelos estudados na universidade, os poucos artigos que analisavam as práticas docentes nas primeiras turmas do NEM, com as vivências da prática docente nas escolas, relatadas pelos professores nos EFor. Assim, o projeto buscou a superação do primeiro e do terceiro silêncios que Nóvoa (2019) fala. Para ele:

“precisamos de superar três silêncios que têm marcado o período de indução profissional, isto é, de iniciação e de introdução numa dada profissão: o silêncio das instituições universitárias de formação de professores, que pouca atenção têm dedicado a este período, considerando que o seu trabalho fica concluído com a entrega do diploma de conclusão do curso de licenciatura; o silêncio das políticas educativas, que não têm conseguido definir os necessários processos de escolha dos candidatos ao magistério, de acesso à profissão e de acompanhamento dos jovens professores nas escolas; o silêncio da própria profissão docente, isto é, dos professores em

exercício, mais experientes, e que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas”. (NÓVOA, 2019 p. 200).

É na relação de troca entre os pares, e no diálogo das vivências, que emergem aprendizados do “*saber escolar*” e a transferência de saberes do “*saber do ofício docente*” (Tardif, 2014; Freitas, Moreira e Tolentino, 2020) que podemos absorver em nosso processo formativo os conhecimentos do ofício docente, a vivência e convivência possibilitando construirmo-nos enquanto profissionais.

CONTEXTUALIZANDO OS ENCONTROS FORMATIVOS.

Os EFor ocorreram via plataforma *Google Meet*, entre novembro de 2022 e julho de 2023. A equipe do projeto se reunia, semanalmente, para discutir ideias, propor questões e temáticas disparadoras para instigar os participantes a contarem suas experiências. Debates os seguintes temas: ampliação da carga horária do EM; redução do número de aulas semanais de disciplinas de Biologia, Física e Química; oferta de IFs formativos e de eletivas, uso dos recursos didáticos no NEM, como materiais de práticas de robótica por exemplo, e o uso dos livros didáticos de Ciências Naturais que ora substituem os das disciplinas Biologia, Física e Química.

O 1º EFor ocorreu em novembro de 2022, quando os participantes se apresentaram. Percebemos que havia dois professores de Biologia no grupo e que alguns docentes eram favoráveis ao NEM, outros eram contrários, e alguns estavam um pouco perdidos, sem entender como ele funcionava. Todos se apresentaram falando nome, formação, e o local onde trabalhavam descrevendo a escola em tamanho, turmas, características e dinâmicas. Em seguida houve uma apresentação sobre a BNCC e o NEM, os professores foram incentivados a expressar opiniões a partir de questões disparadoras como: quais foram as mudanças provocadas no uso dos livros didáticos?

O 2º EFor ocorreu em dezembro de 2022, contou com a participação de um professor convidado, formado em sociologia e letras, para orientar o debate a partir de posicionamentos críticos em relação ao NEM. Abordamos problemas, tais como: a questão do número de diários eletrônicos ter aumentado para cada professor e a dificuldade em usar os livros didáticos.

No 3º EFor, realizado em fevereiro de 2023, observamos relatos de professores sobre dificuldades em encontrar professores para os Itinerários Formativos (IF). Eles relataram

que não sabiam o que deveria ser abordado no IF e o que fazer para conseguir o interesse dos alunos pelos conteúdos que alguns disseram ser muito reduzidos para a quantidade de horas aula que eles tinham que dar.

Ao realizar o 4º EFor, em abril de 2023, observamos que os professores persistiram em suas dúvidas sobre: as avaliações nos IF, as disciplinas eletivas e os projetos interdisciplinares (PI). Embora os IF não exijam provas escritas, o sistema de notas de Minas Gerais, o Diário Escolar Digital (DED+), impõem aos professores a atribuição de notas, sendo obrigatório que, ao final do ano, os alunos totalizem 60 pontos para garantir a aprovação. Dois professores mais ativos nos debates afirmaram que as escolas os orientaram sobre a necessidade de realização de PI, como atividades colaborativas entre professores envolvendo diversas áreas. Mas, eles afirmaram não saber como fazer o planejamento com os colegas para desenvolver tais PI que resultasse em produto físico ou eletrônico, tais como: podcasts, vídeos e ebooks.

Nos encontros 5º e 6º, realizados em maio e junho, os professores afirmavam nos debates que muitos alunos do EM são jovens aprendizes, alguns trabalham meio período, o que dificultava sua participação no sexto horário e na escola integral. Essa situação tem representado um desafio significativo, já que alguns alunos são liberados e, quando a escola não permite, eles se sentem indignados com a instituição que os impede de obter fonte de renda para contribuir com o sustento de suas famílias.

No 7º EFor, já evidente que uma revogação total no NEM não iria acontecer, o tema foi abordado nos EFor 4º e 5º por iniciativa das professoras da universidade pois na escola básica não era discutido. Nos dois últimos encontros do projeto (junho 7º e julho 8º 2023) consensuamos que é necessária a ampliação da carga horária da formação geral básica de 1800h para 2400h, buscando garantir que as disciplinas de base como Biologia tenham pelo menos dois tempos de aulas semanais, além da inclusão da obrigatoriedade de Artes, Música e Informática, em consonância com o que os pesquisadores e, principalmente professores da educação básica do EM defendem.

No último EFor discutimos o fato de que conteúdos do NEM nos itinerários formativos (IF) não são cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nem aproveitados pelo mercado de trabalho, o que faz com que os alunos não compreendam a relevância desses estudos, e que os docentes se sintam perdidos em relação às questões apresentadas nos EFor (2º e 4º) sobre como faziam o uso dos livros didáticos e das ementas das

disciplinas. Alguns afirmaram que o tempo de aulas dos IF ultrapassava o conteúdo a ser ministrado e que usavam esse horário de sobra para ministrar conteúdos de Biologia e de Química, o que corresponde ao que (Franco, 2016 p.548) afirma: “a prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido”.

APRENDIZADOS E REFLEXÕES SOBRE O NEM NO OFÍCIO DOCENTE.

Apresentamos aqui, em forma de quadro (quadro 1), nossas reflexões, e apontamos os aprendizados adquiridos. Esse é um relato de experiência sem intenção de generalizações, nossos encontros foram realizados com quantitativo pequeno de professores, por isso, nossos aprendizados refletem a micro-realidade geral do estado.

Quadro 1 - Descrição dos aprendizados a partir da participação nos EFor.

EFor	APRENDIZADO, REFLEXÃO e TEORIA.
1º	Uma professora expressou que o <u>NEM dificulta o planejamento das aulas e gera dificuldades pela organização do LD, diferente do tradicional, com arranjo que gera “confusões” em localizar o conteúdo que se quer ensinar e para alunos aprenderem.</u> A organização dos IF é difícil para os professores, porque os encargos das novas disciplinas <u>foram distribuídos</u> para eles sem uma preparação . Outra docente disse que o IF “Tecnologia e Inovação” ficou com ela por ser professora de Física, e ela <u>teve que aprender o conteúdo durante o ano</u> . Aprendemos sobre como é o atual funcionamento da distribuição dos IF entre os professores e as formas como essa distribuição é feita variam de escola para escola.
2º	Disciplinas como Biologia e Física passaram a ter <u>apenas uma aula por semana em cada turma</u> . Em MG, um cargo completo de professor compreende 16 aulas, o que significa que um professor lida com até <u>16 diários eletrônicos</u> . Ficamos impressionados com essa grande demanda, <u>o dobro do que era antes do NEM</u> . Com o NEM, alguns IF são escolhidos pelas escolas para os alunos, outros são obrigatórios para todos como "Projeto de Vida". <u>IF são escolhidos com base na formação acadêmica do corpo docente de modo que tenham proximidade com temas que lecionam</u> . Muitas vezes, não há professores efetivos disponíveis na escola, e os IFs são <u>atribuídos aos professores em regime de designação</u> . A forma de avaliação nos IF é desafiadora para os professores. A ideia é não haver provas, mas, os professores relataram que, ao eliminar as provas, os IF têm altíssimas taxas de evasão . Um grande problema nos IF é a falta de recursos para deixar a aula mais interativa e aumentar o engajamento dos alunos, um exemplo, é o IF tecnologia e inovação, onde <u>poucas escolas chegaram a receber o material que é essencial</u> . Aprendemos com isso, que são <u>diversos problemas práticos do cotidiano escolar e do ofício docente que não foram planejados no momento de implementação impositiva do NEM e da BNCC</u> .
3º	A <u>falta de formação para os docentes e a escassez de materiais dificultam a qualidade das aulas de IFs</u> . Os relatos evidenciam <u>enorme evasão escolar no sexto horário e o aumento burocracia no trabalho docente</u> . Os alunos nas escolas públicas estão desestimulados para disputar vagas nas universidades e não veem perspectivas de bons futuros no mercado de trabalho formal, eles se sentem enganados pelos IFs do NEM em suas perspectivas futuras por não encontrarem sentido para o trabalho e de vida nos IF. Um professor disse que os conteúdos são “ <i>avulsos, sem</i>

	<p><i>sentido, e desconectados”, com isso, os alunos possuem esses sentimentos como (enganados e manipulados).</i></p>
4º	<p><u>Avaliar os alunos nos IF é um desafio</u>, uma vez que a informação de que os IF não reprovam já chegou aos alunos, levando a uma diminuição em seus esforços. É necessário atribuir nota aos alunos e isso requer consideração cuidadosa, já que, se os alunos conseguirem notas muito altas nos dois primeiros bimestres poderão diminuir esforços nos subsequentes. Outro grande desafio é que os professores não dialogam sobre os PI, isso <u>requer planejamento coletivo e complexo</u>, e na prática docente no NEM não há espaço e tempo para planejar atividades <u>conjuntas</u>. Essa falta de oportunidades e de tempo remunerado faz com que professores desistam de tentar realizar projetos complexos e com maior demanda. Como solução, <u>algumas escolas optaram por realizar apenas um ou dois projetos, por ano</u> (o currículo prescreve que sejam 6), dos quais poucos professores participam. Aprendemos que, professores e escolas <u>sem o devido apoio “ficam a mercê”</u> das possibilidades criativas e que isso interfere na qualidade do ensino e na equidade de oportunidades e possibilidade de desenvolvimento dos alunos. Docentes e alunos ficam limitados e em desigualdade em relação às escolas particulares como apontam alguns artigos que lemos.</p>
5º	<p>Aprendemos que é necessário criar <u>práticas de ensino que sejam atrativas</u> para os alunos e que promovam seu engajamento nas aulas, além da geração de vínculos com a escola <u>para desenvolvimento de cultura de aprendizado e busca por conhecimento em ambiente adequado</u>. Percebemos que professores ficavam sem saber exatamente o que deveria ser ensinado, devido a <u>falta de orientações e de ementas dos IFs do NEM</u> como "Projeto de Vida", onde devido à <u>carência de material adequado para um planejamento anual</u>, ministravam o mesmo conteúdo ao longo dos três anos do EM.</p>
6º	<p>Os professores, que tinham concepções divergentes sobre o NEM, passaram a ter uma visão crítica. Entendemos que as razões da mudança envolvem: o fato de <u>conseguirem dialogar sobre as diferentes formas de organização do NEM, em cada escola, e por conta da palestra da prof. Giuliana Mordente</u>, passando a ter uma visão mais global. Em uma escola menor, com menos turmas, e maior apoio e menos burocracia, o NEM funciona de forma diferente do que em uma escola com mais de 500 alunos. <u>Docentes começam a perceber novos desafios no NEM devido à ausência de recursos financeiros, pedagógicos e estruturais</u>.</p>
7º	<p>O conteúdo a ser ensinado de Biologia (BNCC) <u>é o mesmo que antes do NEM</u>, quando a carga horária da disciplina foi reduzida pela metade, então o trabalho de ensinar todo o conteúdo de Biologia ficou comprometido e, como solução, professores optam por ensinar Biologia nas disciplinas de “Ciências da Natureza” ou de “preparação para o ENEM”. Entendemos ser essa <u>uma forma de resistência às mudanças impostas a eles pelo NEM, operada no currículo interativo</u>. Como professores do EM, percebemos que a partir de 2025, poderá haver mudanças nos IFs, hoje são quatro, mas podem passar a ser dois, chamados de aprofundamentos.</p>
8º	<p>As narrativas dos professores nos levam a pensar que o <u>aumento de demandas administrativas nos cargos docentes</u> como uma estratégia política para aprofundar o afastamento dos docentes de uma concepção mais crítica do planejamento do ensino e do trabalho interdisciplinar. Percebemos estar <u>aumentando o distanciamento dos professores da educação básica</u> em relação aos cursos universitários de licenciaturas, universidades e seus próprios coletivos. No último Efor os participantes demonstraram compreender melhor o funcionamento do NEM e expressaram críticas mais aprofundadas sobre a reforma. Nossas observações e percepções <u>servem como base diagnóstica para algumas reflexões: pensamos que o estado poderia ouvir os professores e responder suas demandas, criando estratégias de superação das lacunas estruturais</u>, como exemplo, salas de informática, IF de música e artes, laboratórios adequados e <u>tempo remunerado aos docentes para que possam trocar ideias e fazer planejamentos</u>. A falta de <u>tempo e espaço</u> para reuniões entre os professores nas escolas é uma questão preocupante que afeta diretamente o currículo interativo e a qualidade do ensino. Os relatos evidenciaram que: <u>as reuniões de módulo (obrigatórias) abarcam</u></p>

questões disciplinares e obrigações administrativas, dentre outras do cotidiano escolar, isso resulta em impedimento do trabalho de planejamento coletivo do ensino.
--

Fonte: elaborado pelos autores.

Observamos que as organizações curriculares escolares são bastantes distintas e a implementação do NEM é diferente em cada uma delas, tanto física, quanto pedagogicamente. Isso pode **condicionar**, limitar, ou expandir, a forma como o docente de Biologia estrutura suas aulas e constitui o currículo interativo. Resende; Freitas; Bassoli (2023) afirmam que as práticas docentes em Biologia e a identidade docente são influenciadas pelas condições materiais concretas do trabalho, ressaltando, dentre elas, as políticas de formação dos professores e de indução à docência. Elas também afirmam, em relação ao papel do trabalho coletivo na prática docente que:

“o exercício de pensar junto e sobre as práticas docentes, [...] deu objetividade aos saberes tácitos sobre a docência, que eram pessoais e “invisíveis”, assim como possibilitou o debate das teorias, a partir desses saberes, permitindo-lhe vivenciar a práxis” (Resende; Freitas; Bassoli, 2023).

A imposição da política curricular que promove uma grande mudança nas estruturas da educação básica de um país, como é o caso da BNCC e do NEM, reformou a educação básica sem, no entanto, ofertar políticas de formação docente, tanto nas licenciaturas, quanto na formação em serviço. Isso é fundamental, de acordo com André (2015), visto que se exige desse ofício constante estudo e aprofundamento.

Percebemos que esse período de “*indução*” e *mediação* entre a fase final do processo de formação do professor de Biologia, na universidade, e a integração dentro da profissão, contribuíram para a construção de nossa identidade como professores de Biologia. Nóvoa (2019) diz que a indução deve ser feita de modo que haja articulação entre as instituições universitárias de formação de professores, as políticas educativas e os professores de educação básica, de forma sólida e equilibrada. Porém, ele também nos alerta para o fato de que, em alguns países, verifica-se a predominância de políticas que acabam por afastar os programas universitários das escolas e por desvalorizar o papel do coletivo docente, tanto no processo de indução, quanto no da construção do currículo (Nóvoa, 2019). Nossas reflexões nos conduzem a compreender que, atualmente no Brasil, vivenciamos essa desvalorização dos docentes em relação ao currículo do NEM.

CONSIDERAÇÕES.

Estabelecer relações entre os saberes que derivam da prática docente, que observamos nos relatos dos professores nos EFor, e as fundamentações teóricas aprimoraram nossa formação, construindo diferentes sentidos para a prática docente. Pudemos aprender saberes práticos, do cotidiano docente e relacioná-los às nossas leituras acadêmicas. Os participantes dos EFor puderam aprofundar sua compreensão sobre a organização do NEM, de forma coletiva, e nós pudemos aprofundar nossas informações a respeito de seu funcionamento na prática de Biologia e outras disciplinas.

O compartilhamento de experiências, durante esse período, mostrou que, apesar de haver exemplos positivos, a maioria das escolas e dos professores não está completamente ciente do que deve ser abordado nas novas disciplinas do NEM, e nem como as disciplinas devem ser organizadas para formar as mil horas anuais, alguns de nossos achados foram também encontrados por (Lemes e Dos Santos, 2023), principalmente ao que se referem às práticas e a didática, e a necessidade de aproximação com o ofício docente durante o período de indução. Essa falta de clareza causa profundos impactos na qualidade do ensino e na experiência educacional dos alunos. Em relação à Biologia, a adaptação dos conteúdos das novas disciplinas do NEM para o ensino de seus conteúdos e dos conteúdos de base nos fez repensar sobre a importância do trabalho docente no currículo interativo.

Nas trocas entre os pares proporcionadas pelos EFor, aprendemos sobre: *a necessidade de estimular e aliar nossa criatividade com os estudos*, além de *construir relações interdisciplinares com o conhecimento*, atrelando-o às necessidades histórico-sociais da produção curricular. Nossos aprendizados diagnosticam que o NEM tem uma imposição de implementação curricular incivil e raziá, que impõe aos docentes adaptação abrupta e desafiadora, com enorme esforço para compreender as mudanças impostas, eles necessitam de maior apoio financeiro/material/pedagógico das políticas públicas docentes.

Ao longo dos encontros as concepções sobre o NEM dos docentes mudaram, dando lugar a críticas fundamentadas, especialmente sobre o impacto na redução da carga horária de Biologia, Física e Química e no aumento da demanda de trabalho docente, o que impacta diretamente a qualidade do trabalho e ensino, e sua relação com a remuneração dele em comparação com profissionais de outras áreas com ensino superior. “A carreira do magistério será mais atraente à medida que assegure a profissionalização do professor, com níveis de remuneração competitivos na estrutura salarial da sociedade e estímulos ao

desenvolvimento profissional”. (Abreu, 2013, p.76) coadunam com achados de Lemes e Dos Santos (2023 p.199).

Com o meio até os últimos EFor do projeto de extensão, notamos o amadurecimento da percepção dos educadores sobre o NEM, de uma fase inicial de adaptação e desconhecimento, para uma fase de crítica embasada em argumentos estruturados nos EFor. A partir dos debates, refletimos sobre as mudanças nas *organizações pedagógicas* e *administrativas* das escolas, e seus impactos nas práticas educativas, realizando análise crítica do processo de implementação do NEM. Construímos uma visão detalhada da diferença entre a prática e a teoria na lógica sócio-histórica de implementação curricular do NEM. Essa perspectiva nos permitiu reconhecer negociações entre o currículo pré ativo e prescrito e o currículo oficial imposto para o NEM e BNCC nas escolas do EM. Nossa participação como docentes iniciantes, e em “*indução*”, permitiu a reflexão sobre a prática, o desenvolvimento crítico sobre os impactos das imposições curriculares, seus efeitos estruturais, e na (re)elaboração do currículo interativo (Goodson, 2005), sobretudo, no que tange aos IF.

Concluimos, afirmando que há a necessidade de que as reformas dos currículos da educação básica sejam aliadas às reformas e políticas de incentivo a formação inicial e continuada de professores, com valorização à carreira docente e de pesquisas acadêmicas, pois, é no campo das políticas públicas de formação que estão as necessidades de construção das bases de uma mudança educacional, atendendo aos “*três vértices do triângulo*” proposto por Nóvoa (2019), na constituição sólida das fundações de uma formação profissional.

REFERÊNCIAS:

ABRAPEC. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Carta aberta da ABRAPEC sobre a Medida Provisória 746/2016 que reforma o Ensino Médio no Brasil. **ABRAPEC**, 29 set. 2016. Disponível em: <http://abrapecnet.web233.uni5.net/pt/2016/09/29/carta-aberta-da-abrapec-sobre-a-medida-provisoria-7462016-que-reforma-o-ensino-medio-no-brasil/>. Acesso em: 08 jul. 2024.

ABREU, Mariza. Carreira do professor. **Revista Técnica CNM**. 2013. Disponível em: https://www.cnm.org.br/cms/images/stories/Links/06102016_Carreira_do_Professor_1.pdf. Acesso em: 04 mar. 2023

ANDRÉ, Marli. “Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões”. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 23, no. 86, 2015, pp. 213-230. **Editorial Fundação Cesgranrio.** Acesso in: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Xkjc5kypp4ZnWdTwQwwHLc/?format=pdf>. Acesso em: 05 fev. 2024

BRASIL. Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Reforma do Ensino Médio. **Brasília.** 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 07 fev. 2024.

FERREIRA, S, M; JAEHN, L. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 256-272, Set/Dez 2012.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Acesso em: 10 set. 2023

FREITAS, C. A.; MOREIRA ANTÔNIO, T.; SALES TOLENTINO, W. V. Saberes, experiências, docências: o que aprendem e como aprendem bolsistas de um projeto interdisciplinar PIBID. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 46, p. 63-95, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/les.v0i46.10385>. Acesso em: 15 junho 2023.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e história.** 7º ed. Petrópolis Vozes, 2005.

LEMES, Isadora Luiz; DOS SANTOS, Renato P. Reflexiones sobre Novo Ensino Médio: Análisis de perspectivas y evaluación de profesores y estudiantes en relación a los cursos de Formación Inicial. **PARADIGMA**, [s. l.], vol. 44, n.º 5, p. 186-206, 2023. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p186-206.id1441. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1441>.

NOVO Ensino Médio. [S.l.], 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 04 jan 2023.

NÓVOA, A. Jovens professores: o futuro da profissão. **Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 8, e 023001, p. 1-15, 2023. <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/833/399/30>

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>

RESENDE, A. C.; FREITAS, C. A.; BASSOLI, F. A Residência Docente como Espaço Formativo: narrativas sobre a construção de saberes e da identidade profissional de professoras de Ciências e Biologia. **Ensaio.** Belo Horizonte: v.25. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/c5JKs88LNHTpBTmmZHMh38M/?format=pdf&lang=pt>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIÑAO, Antonio. Culturas Escolares y Reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). **Revista Teias**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 25 pgs., 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23855>. Acesso em: 04 abr. 2024.