



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – *Campus VIII*
COLEGIADO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

**COLÉGIOS PÚBLICOS ESTADUAIS DE PAULO AFONSO – BA: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS DOS DOCENTES DE BIOLOGIA FRENTE A
IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO**

Daniela Ribeiro de Sá

Orientadora: Prof. Ma. Josaline Chaves da Costa

PAULO AFONSO – BA
2024

DANIELA RIBIEIRO DE SÁ

**COLÉGIOS PÚBLICOS ESTADUAIS DE PAULO AFONSO – BA: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS DOS DOCENTES DE BIOLOGIA FRENTE A
IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO**

**PAULO AFONSO – BA
2024**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por ter conseguido chegar ao fim dessa jornada cercada de desafios e dificuldades, mais também permeada de coisas boas. E pedir para que Ele esteja comigo nos próximos caminhos que estão se abrindo. Também gostaria de agradecer as pessoas que sempre estiveram comigo desde que comecei o curso, em especial minha amiga Bruna Gomes, que sempre me apoiou e me deu o ânimo quando eu precisava, principalmente agora no final do curso. Sou grata a sua sinceridade, amizade, lealdade. Igualmente gostaria de agradecer a professora Josaline Chaves, minha adorável orientadora e minha fonte de inspiração. Espero um dia ser tão boa quanto ela ou pelo menos que eu seja uma boa professora. Agradeço-a por fazer eu me apaixonar pela Educação e espero que eu possa fazer o mesmo com outros alunos. Também agradeço aos demais professores que fizeram parte da minha vida acadêmica, não vou citar o nome de todos, mas todos contribuíram um pouquinho para eu me tornar a pessoa que sou hoje e ocupam um espaço na eternidade de uma vida, estando marcados na minha história acadêmica.

RESUMO

A Educação Pública brasileira necessita de reformas que visem a sua melhoria, tendo por escopo o desenvolvimento dos estudantes e as melhores condições de trabalho e carreira para os docentes, e a partir dela formar sujeitos capazes de exercer seu papel como cidadãos. Com o intuito de oferecer Educação de qualidade, o Ministério da Educação (MEC) instituiu uma reforma no Ensino Médio para todas as escolas do país, reforma instaurada pela Lei nº 13.415/2017, haja vista que a lei nº 14.945/2024 toma seu lugar trazendo mudanças para 2025. O presente trabalho busca responder a seguinte pergunta: Quais os desafios enfrentados pelos docentes de Biologia na implementação do Novo Ensino Médio nos colégios públicos de Paulo Afonso-BA, e quais perspectivas eles vislumbram para a prática pedagógica e a qualidade do ensino? O escopo deste trabalho é analisar os desafios encontrados pelos professores de Biologia na implementação do Novo Ensino Médio. Para atender a esse objetivo foi utilizado o método de pesquisa qualitativo, com caráter exploratório, iniciando com uma pesquisa bibliográfica de artigos publicados em revistas entre os anos de 2017 e 2024. Subsequentemente, foi aplicado um questionário estruturado em 20 perguntas acerca da BNCC, Novo Ensino Médio, Currículo e perfil profissional. Em seguida, os dados obtidos com a pesquisa foram analisados a partir do método de análise de conteúdo de Bardin (1977), utilizando a análise categorial/temática, pois coaduna com o objetivo da pesquisa. Diante dos resultados, percebemos que os docentes apontam a redução da carga horária da disciplina de biologia, que faz parte da base comum, como um dos principais desafios, sendo necessário dar ênfase aos conteúdos prioritários. Outro ponto citado é a necessidade de formação, pois, modificações como essa exigem novas metodologias e novos conhecimentos que podem ser adquiridos através de formação oferecida aos professores.

Palavras-chave: Formação de professores, Reformas Educacionais e Prática Pedagógica.

ABSTRACT

Brazilian public education needs reforms aimed at improving it, with the aim of developing students and improving working and career conditions for teachers, and from there, training individuals capable of exercising their role as citizens. In order to offer quality education, the Ministry of Education (MEC) instituted a reform in high school for all schools in the country, a reform established by Law No. 13,415/2017, given that Law No. 14,945/2024 takes its place bringing changes for 2025. This work seeks to answer the following question: What are the challenges faced by biology teachers in implementing the New High School in public schools in Paulo Afonso - BA, and what perspectives do they envision for pedagogical practice and teaching quality? The scope of this work is to analyze the challenges encountered by biology teachers in implementing the New High School. To achieve this objective, a qualitative research method was used, with an exploratory character, starting with a bibliographic search of articles published in journals between 2017 and 2024. Subsequently, a questionnaire structured in 20 questions about the BNCC, New High School, Curriculum and professional profile was applied. Then, the data obtained from the research were analyzed using Bardin's (1977) content analysis method, using categorical/thematic analysis, as it is consistent with the research objective. Given the results, we noticed that teachers point out the reduction of the workload of the biology subject, which is part of the common core, as one of the main challenges, requiring emphasis on priority content. Another point mentioned is the need for training, since changes like this require new methodologies and new knowledge that can be acquired through training offered to teachers.

Key-words: Teacher Training, Educational Reforms and Pedagogical Practice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Período de atuação dos docentes participantes da pesquisa.....	33
Tabela 2 - formação dos docentes em nível de pós-graduação.....	34
Tabela 3 - Participação em algum tipo de qualificação profissional para ajudar na adaptação a BNCC e implementação do Novo ensino Médio.....	35
Tabela 4 - tipos de apoio que os professores receberam dos Colégios.....	36
Tabela 5 - o que os professores entendem por Novo Ensino Médio e por BNCC.....	37
Tabela 6 - A influência que a BNCC e o NEM traz para a formação docente.....	38
Tabela 7 - O que os professores entendem por currículo.....	39
Tabela 8 – Respostas obtidas referentes a última etapa da pesquisa.....	40

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	DA BNCC A LEI n° 14.945/ REFORMAS EDUCACIONAIS QUE MODIFICAM O ENSINO MÉDIO.....	11
	2.1 Os marcos legais e as influências que levaram a homologação da Base Nacional Curricular (BNCC).....	17
	2.2 O Ensino Médio como um campo de disputas: as controvérsias e os desdobramentos de uma Medida Provisória MP n° 746 de 2016 em Lei n° 13.415.....	19
3	FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL DO SÉCULO XXI.....	23
4	METODOLOGIA.....	30
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	33
	CONCLUSÃO.....	42
	REFERÊNCIAS.....	43
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA.....	48
	APÊNDICE B – RISCOS E BENEFÍCIOS DA PESQUISA.....	51
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO...52	

1 INTRODUÇÃO

A educação básica no Brasil passou por transformações significativas, impulsionadas pela aprovação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio. Essa reforma busca reestruturar o currículo escolar, ampliando a carga horária mínima anual e introduzindo os itinerários formativos, que permitem aos alunos aprofundarem conhecimentos em áreas de maior interesse ou abrangência. Embora essa mudança tenha como objetivo tornar a educação mais atrativa, dinâmica e alinhada às demandas do século XXI, sua implementação tem revelado desafios importantes, especialmente em relação à adequação curricular, à formação docente e às condições estruturais das instituições de ensino, que impactam diretamente na efetividade do processo de ensino-aprendizagem e na adaptação de profissionais e estudantes às novas diretrizes educativas exigindo mudanças significativas nas práticas pedagógicas e nos processos de organização e execução curricular.

É notável os percalços que a educação tem sofrido no decorrer dos anos, que vão desde a falta de recursos, uma infraestrutura que atenda o que está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), qualificação continuada, além de professores sem formação na disciplina que ensinam. Como também uma melhor remuneração para os professores, como apontado por Pestana e Lima (2019). De modo que não se pode deixar de observar que a Educação pública precisa de reformas que visem essas melhorias, como indicado por Nogueira e Borges (2020).

Em vista disso, faz-se necessário garantir uma Educação que tenha por escopo o desenvolvimento dos estudantes, e a partir dela formar sujeitos capazes de exercer seu papel como cidadãos, como pode ser observado no artigo 22 da lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), na lei nº 13.005 de 2014 que aprova o PNE e no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que a estabelece como um direito de todos. No entanto, “[...]O campo educacional brasileiro sempre foi um campo permeado por disputas entre diferentes segmentos, sobretudo, com interesses antagônicos” [...] (Branco et. al, 2018, p. 48). A última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, uma etapa que remete a vários questionamentos, pois é alvo de disputas, de acordo com Caetano e Alves (2020); Santos e Martins (2021), e no que diz respeito à finalidade e sentido, conforme Silva e Scheibe (2017) e Ferreti e Silva (2017), caracterizado pelo alto índice de reprovação, evasão e abandono escolar.

O Ensino Médio é fundamental para a formação cidadã, visto que, “ conjectura o acesso à cultura, conhecimento, liberdade de ideias, base de fundamentos filosóficos, científicos [...]” (Cunha Júnior, 2021, p.22), este requer um olhar mais reflexivo acerca de sua finalidade, principalmente no que diz respeito às necessidades dos agentes que contribuem diretamente para sua construção, os professores e alunos. Com o intuito de oferecer Educação de qualidade, tornar os estudantes protagonistas da construção de seu próprio conhecimento o Ministério da Educação (MEC) instituiu uma reforma no Ensino Médio para todas as escolas do país, reforma instaurada pela Lei nº 13.415/2017, que tem a promessa de tornar o ensino/aprendizagem mais atraente, possibilitando que os alunos construam seu próprio futuro.

O Novo Ensino Médio (NEM) é marcado pela flexibilização curricular, criação de itinerários formativos e aumento de carga horária, constituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2018. Sendo, a BNCC um documento que serve de referência para construção dos currículos de todas as escolas do país, estabelecendo as aprendizagens fundamentais, competências e habilidades que serão desenvolvidos pelos alunos na sua vida escolar, como pode ser observado na própria BNCC (2018). Apresentando-se como um documento de caráter normativo e obrigatório para construção de um currículo igual para todos os estudantes do país.

A implementação do NEM demandará a necessidade orientação e formação para os docentes que deverão acompanhar as reformas que em 2024 se traduz na lei nº14.945 que traz novas mudanças para serem assimiladas. Modificações como essa exigem novas metodologias, novos conhecimentos que podem ser adquiridos através de formação continuada oferecida aos professores, cabendo ressaltar que conforme Nogueira e Borges (2020), “permite aos professores a troca de experiências, diálogo sobre suas dificuldades e anseios, aprendizado de novos conhecimentos” (Nogueira e Borges, 2020, p. 38). Por meio da oferta de formação continuada, os professores podem obter conhecimentos para aperfeiçoar e desenvolver suas habilidades profissionais fundamentais para o ensino/aprendizagem, nesse cenário surge a questão: Quais os desafios enfrentados pelos docentes de Biologia na implementação do Novo Ensino Médio nos colégios públicos de Paulo Afonso-BA, e quais perspectivas eles vislumbram para a prática pedagógica e a qualidade do ensino? Ao entrar para o Curso de Licenciatura em

Ciências Biológicas da UNEB, oriunda de Escolas públicas, percebi o quanto a Educação pública é importante e o quanto a Educação é imprescindível para formação cidadã. E como a partir dela muitas pessoas realizam seus sonhos e outras dão novos rumos para sua vida. A Educação pública é carente de investimento para sua melhoria, os professores merecem ser ouvidos e valorizados, como futura professora vejo um pouco dos desafios que enfrentarei posteriormente, por exemplo, o Novo Ensino Médio. Portanto, conhecer suas dificuldades, necessidades e perspectivas é uma forma de trazer luz a discussão e os resultados obtidos durante a pesquisa podem auxiliar na construção de planos de ação que visem o aperfeiçoamento profissional dos docentes auxiliando a facilitar adequação e processo de implementação, por conseguinte, melhorar o ensino/aprendizagem.

Diante disso, faz-se necessário haver uma discussão a respeito de questões como essa, que são fundamentais para compreender que rumos a Educação no Brasil está tomando. Estudos e discussões referentes a essas modificações estruturais são importantes, que sem sombra de dúvida trarão desafios a ser superado, principalmente para área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias que é fundamental para construção e difusão de conhecimento científico servindo de referência "[...] para a interpretação de fenômenos e problemas sociais." (Brasil, 2018, p.550). O escopo do trabalho é investigar os desafios e perspectivas enfrentados pelos docentes de Biologia dos colégios públicos de Paulo Afonso-BA no contexto da implementação do Novo Ensino Médio, analisando os impactos dessa reformulação curricular na prática pedagógica, na qualidade do ensino e no engajamento dos estudantes, com vistas a identificar estratégias que possam contribuir para uma adaptação mais eficiente e para a valorização do trabalho docente. Os objetivos específicos do consiste em: 1) Mapear as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes de Biologia na implementação do Novo Ensino Médio nos colégios públicos de Paulo Afonso-BA; 2) Discutir a formação do professor de ciências biológicas no contexto do NEM; 3) Avaliar como as mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio influenciam o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Biologia, com foco na percepção dos docentes.

2 DA BNCC A LEI nº 14.945/2024: REFORMAS EDUCACIONAIS QUE MODIFICAM O ENSINO MÉDIO

2.1 Os marcos legais e as influências que levaram a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

As reformas recentes pela qual a Educação está passando, que se traduz inicialmente com a concepção e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem seu marco legal desde o final da década de 80 com a Constituição Federal de 1988 (Branco et al, 2018; Aguiar, 2018). No entanto, apesar de estar prevista sua construção na Carta Magna, sua discussão toma destaque com o Programa Currículo em Movimento do MEC em 2009 (Macedo, 2014), com o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014 (Silva et al, 2023), que conforme Macedo (2014) “as articulações políticas culminaram com a reiteração de sua necessidade no Plano Nacional de Educação (PNE) finalizado em 2014” (Macedo, p. 1535, 2014), sendo concluída e disponibilizada em 2018 a última versão da BNCC para a Educação Brasileira (Branco e Zanatta, 2021).

A Constituição Federal, no artigo 210, determina o estabelecimento de uma formação básica comum, “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (Brasil, 1988) (grifo da autora). A partir da leitura do artigo nota-se que a Base seria voltada para o Ensino Fundamental como aponta Aguiar (2018) acerca da ampliação da Base para o Ensino médio “[...] foi ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE)” (Aguiar, p.15, 2018).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB) de 1996, lei nº 9.394, menciona no artigo 26º a criação de uma Base Nacional Comum para os currículos que deve ser complementada por uma parte diversificada. Ainda no artigo 9º inciso IV da LDB, há menção a uma Base Nacional Comum marcada pelo desenvolvimento de competências e diretrizes para orientar os currículos e os seus conteúdos, de forma a garantir uma formação comum a todos da Educação Básica, mediante a colaboração entre as três esferas governamentais.

Civiatta e Ramos (2012) afirmam que “a aprovação da LDB em 1996 significou, na verdade, somente o início de um movimento de reformas na educação brasileira” (Civiatta e Ramos, p. 16, 2012). Por conseguinte, Melo et al (2021) afirma que ambas “mostram-se como uma verdadeira “colcha de retalhos” com inúmeras emendas e adendos na tentativa de tornarem-se menos ultrapassadas e acompanharem o ritmo acelerado das transformações da sociedade contemporânea” (Melo et al, p. 89-90, 2021). Após o período de redemocratização do Brasil, na década de 90 dá-se início as reformas educacionais brasileiras, que conforme Pestana e Lima (2019) e Ortega e Militão (2022) o ideais do neoliberalismo influencia a educação desde esse período.

Seguindo o percurso das reformas educacionais com perspectiva neoliberal que vem surgindo no Brasil, para Martins e Santos (2021) “[...] a estratégia do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, questionando, assim, seu caráter de direito e reduzindo-a à sua condição de propriedade” (Martins e Santos, 2021, p. 6), o neoliberalismo, um projeto político econômico que defende a liberdade individual e a autonomia visando os interesses do capitalismo, cuja principal marca é a flexibilização do trabalho. Conforme Branco et al (2018), nos mostra a seguir:

[...]as políticas neoliberais foram disseminadas por meio da interferência dos organismos internacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, a Unesco, entre outros, atingindo todos os setores - desde a economia, mundo do trabalho, áreas sociais, inclusive as políticas educacionais brasileiras (Branco et al, 2018, p. 53).

Os organismos internacionais, foram importantes influenciadores das políticas educacionais a partir da década de 90, bem como influenciaram a elaboração da BNCC hodiernamente. Para Albino e Silva (2019) as reformas promovidas pelo neoliberalismo têm influenciado os currículos de vários países, dos quais cabe citar o Brasil que passa por alterações em seu currículo que visa atender as demandas de produção da contemporaneidade. Os autores ainda afirmam que:

As reformas neoliberais, no contexto de crise do capitalismo e formação para um mercado competitivo e de sustentação do capital, têm mobilizado processos de reformas curriculares em vários países. No Brasil, essa discussão (como em todo processo de decisão curricular) mobiliza interesses e provoca disputas em torno da definição de tipos e propostas de formação humana (Albino e Silva, p. 138, 2019)

Prosseguindo nas reformas da década de 90, o Ministério da Educação (MEC), em 1997, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), um documento não obrigatório com viés norteador da construção dos currículos escolares, apresenta como uma de suas características o desenvolvimento de competências, sendo esse um dos principais objetivos da BNCC. Conforme Macedo (2014) esse documento poderia a vir ser aprovado como Diretrizes Curriculares Nacionais, no entanto, devido a críticas não foi definido como obrigatório. Para Branco et al (2018) os PCN aproximam o setor empresarial da Educação, não sendo uma prática recente nas Políticas Educacionais brasileiras, os autores ressaltam que:

Os PCN configuraram um importante via de acesso do setor empresarial às políticas públicas educacionais, baseando-se nos valores do projeto capitalista contemporâneo de sociabilidade e favorecendo a possibilidade de intervenção direta das empresas no currículo, na seleção de materiais e na gestão dos recursos das escolas públicas brasileiras. (Branco et al, p. 54, 2018)

Autores como Motta e Frigotto (2017), Santos e Martins (2021), Branco et al (2018), Branco e Zanatta (2021) Adrião e Peroni (2018) mencionam influências dos setores empresariais e organizações na educação pública, que objetiva atender as demandas de mercado. Em relação aos setores empresariais Macedo (2014) afirma que:

Agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ailton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. As demandas de agentes privados como estes não são exclusividade do Brasil, nem podem ser localizadas claramente no tempo. (Macedo, 2014, p.1533)

No ano seguinte, em 1998, a formação de profissionais do nível médio e superior toma destaque com a proposta das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio

(DCNEM). Em relação as Diretrizes Santos e Martins (2021) afirmam “ao vincular o currículo às demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo, propôs a formação com base em competências e habilidades” (Santos e Martins, p. 5, 2021) que vai ser posteriormente promovida pela BNCC para a Educação Básica.

Em 2014 é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) pela lei nº 13.005/2014, que visa instituir “diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem” (Brasil, p. 7, 2018), sendo a BNCC umas das estratégias do PNE como pode ser observado no anexo da lei.

O prelúdio da BNCC ocorreu em 2015, com a publicação da sua primeira versão pelo Ministério da Educação (MEC), que culminou com sua versão final em 2018. Nesse interim, a BNCC passou por três versões até ser homologada, em 2015 disponível a consulta pública conforme Silva et al (2023); Aguiar e Tuttman (2020); Santos e Martins (2021). Após consulta pública e 12 milhões de contribuições, cuja maior parte foi individuais como indica Aguiar (2018) “as contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e subsidiaram o MEC na elaboração da “segunda versão”” (Aguiar, p. 11, 2018).

Ainda segundo Silva et al (2023) “[...] a ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e a ABdC (Associação Brasileira de Currículo) expressaram sua oposição ao documento da BNCC no período de consulta pública.” (Silva et al, p. 8, 2023), a oposição dessas associações a essa versão da BNCC também é citada por Branco et al (2018) como pode ser observado, “a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) promoveu duras críticas, principalmente, com relação à metodologia de construção” (Branco et al, p. 58, 2018). Em meio a uma instabilidade política devido ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, uma segunda versão da BNCC é feita em 2016, juntamente com a medida provisória nº 746 que visava alterar o Ensino médio (Aguiar e Tuttman, 2020).

Ainda conforme esses autores a “instituição do Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio e a emissão da MP nº 746/2016 – constituíram a moldura perfeita da guinada que seria dada ao processo de construção da BNCC[...]” (Aguiar e Tuttman, p. 83, 2020). A segunda versão da BNCC foi novamente posta em discussão, atendendo a Educação Infantil e Ensino Fundamental, em relação a sua metodologia de construção Aguiar (2018) afirma que

“Fica clara a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora. Importante situar, ainda, que a nova proposta não cumpriu com as exigências legais ao excluir uma das etapas da Educação Básica: o Ensino Médio.” (Aguiar, p.15, 2018)

A metodologia empregada alvo de críticas por Associações da área consistia conforme Aguiar (2018) em discussões em salas acerca de cada componente curricular, como pode ser observado a seguir:

A metodologia de análise do documento foi efetivada por meio de discussões em salas específicas, por áreas de estudo/componentes curriculares, e coordenada por moderadores que, em sua maioria, apresentavam slides com objetivos e conteúdos e os participantes optavam por uma das seguintes alternativas: concordo, discordo totalmente ou discordo parcialmente e indicavam propostas de alteração, se fosse o caso. (Aguiar, p.11, 2018)

Essa metodologia levou aos resultados empregados a BNCC de 2017, uma nova versão da BNCC aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, que conforme Aguiar e Tuttman (2020) em relação a essa versão houve críticas de vários setores da área como pode ser observado a seguir:

Alvo de intensas críticas das associações científicas da área – Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Anped, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) – quanto ao conteúdo da proposta e à rapidez do processo para análise e avaliação dos principais interessados (Aguiar e Tuttman, p. 83-84, 2020)(grifos da autora)

Nesse tocante, apesar das críticas e oposições de Associações Científicas da área durante o processo de elaboração do documento, a BNCC para o Ensino Médio é homologada em 2018, “já atendendo as alterações da LDB referentes à reforma do Ensino Médio” (Santos e Martins, 2021). E apesar das discussões em torno da construção da Base sob a perspectiva de Mendonça (2018) “sobressai nítido que esse “debate” não teve o mesmo nível de participação que aqueles verificados no processo constituinte ou naquele que precedeu a aprovação da LDB e dos Planos Nacionais de Educação” (Mendonça, p. 35, 2018). O autor ainda relembra que no artigo 206 da Carta Magna que trata dos princípios de ensino, em seu inciso VI faz menção a “gestão democrática do ensino público”, asseverando que, “o processo de elaboração

e aprovação da BNCC está longe de ser um exemplo de gestão democrática na formulação de política pública educacional tão importante para o desenvolvimento da educação em nosso país” (Mendonça, p.36, 2018). A Medida Provisória nº 746, mesmo com críticas e resistências por parte de associações da área e alunos, é convertida em Lei nº 13.415/2017 devendo ser implementada nos anos seguintes, mudança que será abordada a seguir.

2.2 O Ensino Médio uma etapa da Educação Básica que remete a disputas: as controvérsias e desdobramentos de uma Medida Provisória MP nº746 de 2016 em lei nº 13.415/2017

Em 2016, sob instabilidade política, houve a aprovação da Medida provisória nº 746 que visava interferir na estrutura do Ensino Médio alterando a LDB/1996 e a Lei nº 11.494/2007 que trata acerca do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Autores citam o caráter autoritário da MP e a ausência da participação dos agentes fundamentais para a execução da Medida, os professores e alunos, entre os autores cabe citar Branco e Zanatta (2022). A MP nº746 traz em seu texto a ampliação da carga horária vigente, estabelece que o currículo do Ensino Médio será constituído pela BNCC e por itinerários formativos, assim como a obrigatoriedade das disciplinas de língua portuguesa e matemática durante todo o Ensino Médio (Pestana e Lima, 2019; Ramos e Frigotto, 2016). Além disso, o texto traz a exclusão da obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, ainda conforme os autores, o ensino dessas disciplinas é considerado “importantes conquistas acrescentadas ao texto original da LDB” (Ramos e Frigotto, p. 38, 2016), Para Silva e Scheibe (2017) a exclusão da obrigatoriedade dessas disciplinas se traduz em “mais uma forma de sonegação do direito ao conhecimento” (Silva e Scheibe, p.27, 2017)

Outros pontos importantes que a medida provisória também traz em seu texto, trata da utilização de notório saber na docência em itinerários formativos técnicos profissionais, que “institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade dessa formação” (Silva e Scheibe, p. 17, 2017). O segundo ponto que merece destaque é “o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação” (Ferreti e Silva, p.387, 2017). Conforme Ferreti e Silva (2017) o argumento para reformar o currículo do Ensino Médio é centrado no baixo

desempenho dos alunos, bem como na organização curricular, na necessidade de diversificação e flexibilização do currículo e o baixo ingresso no Ensino Superior. Para Branco *et al* (2018) essa etapa da Educação Básica é marcada por problemas quanto a formação, evasão e repetência dos alunos demandando uma reorganização. Os autores ainda relatam que as recentes reformas ignoram a real situação da Educação pública brasileira que se traduz em nos seguintes desafios:

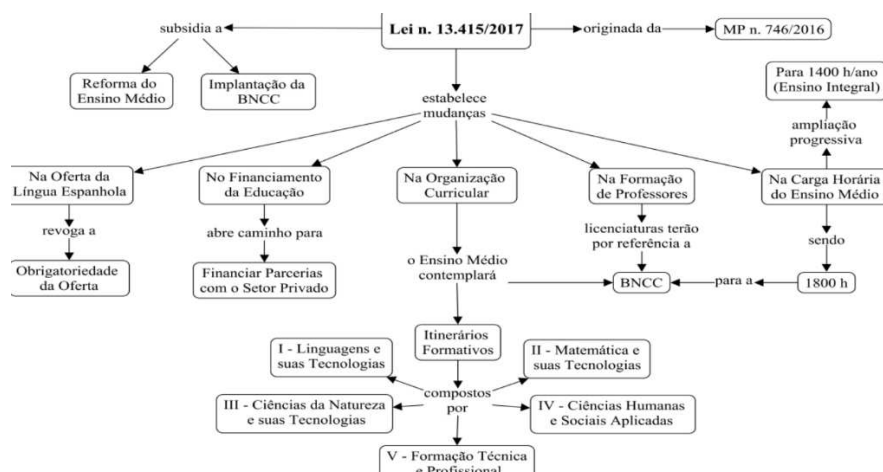
[...]formação adequada e a capacitação dos educadores; as condições estruturais das escolas e os recursos humanos; salários dignos e condições adequadas de trabalho; políticas públicas que favoreçam o acesso e a permanência dos alunos nas escolas (Branco *et al*, 2018, p.66)

Em relação a Educação pública Pestana e Lima (2019) afirma a necessidade de uma reforma que atenda a carência da educação.

Conforme Silva e Scheibe (2019) houve resistência tanto por parte de entidades ligadas ao Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, quanto pelos alunos que ocuparam Instituições de Ensino em todo o país. Santos e Martins (2021) também citam a ocupação de Instituições de ensino pelos alunos contra a MP nº 746. No entanto, mesmo com resistência, a MP nº 746 foi convertida em PL nº 34/2016 e por conseguinte em Lei nº 13.415/2017 alterando a LDB nº 9.394/1996. Para garantir sua implementação, que tem como cerne as alterações curriculares e o protagonismo juvenil, Trevisol (2020) cita os documentos necessários, que se traduz na “Base Comum Curricular (BNCC), Referências curriculares para a elaboração de itinerários formativos, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e o guia de implementação do Novo Ensino Médio” (Trevisol, 2020).

A lei nº 13.415/2017 foi parcialmente revogada em 2024, e a nova lei nº lei 14.945 que estabelece as diretrizes para o ensino médio será implementada em 2025. De forma resumida a figura 1 traz as principais mudanças proporcionadas pela lei que reforma o Ensino Médio, parcialmente revogada em julho de 2024.

Figura 1- Esquema das principais alterações da Lei nº 13.415/2017 na Educação



Fonte: Branco et al (2018)

Entre as mudanças mais citadas com relação a essa lei cabe citar a carga horária maior, contando com 3000 horas para todo o ensino médio, alinhada com a BNCC, que irá compor uma carga horária de até 1800 conforme o artigo 35-A inciso 5°. O restante seria complementado pelos itinerários formativos, que corresponde a 1200 horas e refere-se a parte diversificada e flexível do currículo podendo ser estruturados em áreas de conhecimentos ou com foco técnico/profissionalizante conforme a BNCC.

O desenvolvimento dos itinerários formativos será um processo que deverá levar em consideração o contexto ao qual o Colégio está inserido e os recursos disponíveis como está previsto na BNCC (2018). Além disso, as redes de ensino irão definir quais os itinerários serão ofertados para que os alunos aprofundem seus conhecimentos, hodiernamente as diretrizes para o Ensino Médio estão sendo definidas pela Lei nº 14.945 de julho de 2024, cuja carga horária destinada a Base Comum foi ampliada para 2400 horas, conforme pode ser observado no artigo 35-C. Enquanto os itinerários terão uma carga horária de 600 horas e continuarão como parte diversificada de aprofundamento das áreas de conhecimentos, sendo, estabelecido que os sistemas de ensino garantam que as escolas ofertem no mínimo dois itinerários formativos conforme o artigo 36 inciso 2º-A.

2.3 A BNCC e suas finalidades para o ensino médio

A BNCC trata-se de um documento normativo que visa a organização dos currículos, servindo de referência para as escolas públicas e privadas de todo o país,

estabelecendo as aprendizagens fundamentais, competências e habilidades que serão desenvolvidos pelos alunos na sua vida escolar, como poder ser observado na própria BNCC (Brasil, 2018). No entanto, para Lopes (2018) não é um problema a existência de diferentes currículos, a autora ainda afirma que:

O currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro (Lopes, p. 25, 2018)

Isto posto, Costa (2022) afirma que a BNCC com viés organizador do currículo escolar tem sido “compreendido como instrumento de resolução dos problemas de ensino e aprendizagem” (Costa, p.955, 2022). No entanto os problemas de ensino aprendizagem perpassam a questão curricular e assumem outras formas, tais como as condições de trabalho e carreira dos docentes e nas condições sociais dos educandos (Lopes, 2018). A BNCC em sua apresentação é definida da seguinte maneira: “um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (Brasil, p. 5, 2018). O texto ainda faz a seguinte afirmação “A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil” (Brasil, p.5, 2018), além de salientar que as alterações não afetará somente o campo curricular das Escolas como pode ser observado no documento “além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (Brasil, p. 5, 2018). Isto posto, diversos âmbitos da Educação se adequarão e sofrerão influências da BNCC nos próximos anos, não somente a formação dos alunos, marcada pela divisão da carga horária entre a BNCC e os itinerários formativos como indica o artigo 35-B da Lei nº 14.945 de 2024.

Ainda conforme o artigo 35-D:

A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - Linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física;

II – Matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química;

IV – Ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia. (Brasil, 2024)

Além de estabelecer os direitos de aprendizagem e os objetivos, a BNCC tem sua estrutura marcada por dois pontos: competências, definindo as aprendizagens essenciais que serão desenvolvidas ao decorrer da Educação Básica, como pode ser visto na própria BNCC, que reitera que um currículo pautado no desenvolvimento de competência já é praticado em outros países (Brasil, 2018). Ainda cabe ressaltar que ao tratar dos fundamentos pedagógicos da BNCC percebe-se o enfoque no desenvolvimento de competências, o documento cita organismos internacionais que adota o mesmo método e informa que essa já uma prática utilizada por Estados e Municípios, podendo ser observado a seguir:

[...]o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)¹². (Brasil, 2018, p.13)

Para Branco et al (2018) esse alinhamento entre a BNCC e os organismos internacionais traz uma “formação de indivíduos flexíveis, facilmente adaptados às necessidades do mercado, em detrimento de uma formação emancipatória do cidadão” (Branco et al, 2018, p.58).

O outro ponto que surge em sua estrutura é o desenvolvimento de habilidades que o documento expõe “as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 29).

Ainda conforme a BNCC (2018) essas competências estão divididas em Gerais e Específicas, e espera-se que os alunos possam desenvolvê-las ao longo dos anos escolares em conjunto com as habilidades também previstas neste documento. Conforme Albino e Silva (2019), uma formação pautada na utilização de competências é uma maneira de preparar os indivíduos para atender a produção de

bens e serviços da contemporaneidade. É possível observar que uma Educação baseada em competências não é uma proposta recente, no Brasil, nota-se a sua influência desde a década de 90 e sua existência desde a década de 60 nos Estados Unidos conforme salienta Albino e Silva (2019). Esse método, conforme os autores, surge:

A partir de questionamentos sobre a aprendizagem dos alunos e as habilidades necessária para a vivência fora da escola[...] na Europa, o ensino por competências foi estimulado por políticas educacionais defendidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Organização do Comércio e Desenvolvimento econômico (OCDE), bem como pela declaração de Bolonha, que consistiu em compromisso assinado por ministros da educação de dezenas de países para reformar o sistema de ensino superior (Albino e Silva, p.140, 2019) (grifos da autora).

A partir da leitura é possível observar que os organismos internacionais citados no documento da BNCC também estimulam o desenvolvimento de competências na Europa. Ramos e Paranhos (2022) afirmam que a retomada das competências se dá com a BNCC como pode ser observado a seguir:

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular — BNCC do ensino médio foi o ponto alto de retomada da pedagogia das competências na educação básica, quando essa noção adquiriu materialidade normativa para a organização dos currículos (Ramos e Paranhos, p.73, 2022)

Logo, as hodiernas reformas educacionais estão voltadas para atender as demandas de mercado, se adequando as novas exigências, como pode ser observado nos trabalhos de Santos e Martins (2021), Albino e Silva (2019), Branco et al (2018), Costa (2022).

Outra marca presente na BNCC é o protagonismo estudantil e o projeto de vida que coloca os alunos a frente de sua formação, como uma forma de estimular esse protagonismo, uma das propostas para o ensino médio é flexibilidade do currículo que tira a rigidez do excesso de disciplinas do antigo ensino médio. Diante disso, para Martins e Santos (2021) o protagonismo juvenil é a retomada do discurso presente na década de 90 internalizado por organizações, que são mencionadas pelos autores, “Fundação Odebrecht, depois pelo Instituto Ayrton Senna e pelo Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania (IIDAC) e, aos poucos, se consolidou como

predominante entre organizações do terceiro setor e em documentos governamentais do período” (Martins e Santos, 2021, p. 11). Para os autores ao tratar do protagonismo juvenil fazem a seguinte indicação:

O Novo Ensino Médio empobrece esta suposta capacidade de escolha dos jovens, à medida que precariza o conhecimento com: a redução da carga horária da base comum, a diminuição da importância de disciplinas vinculadas às Ciências da Natureza e às Ciências Humanas, a submissão da base curricular aos ditames dos organismos internacionais e seus sistemas avaliativos, e ao enfatizar métodos, procedimentos, competências, habilidades e aprendizagens. (Santos e Martins, 2021, p. 17-18)

A BNCC na etapa do Ensino Médio traz a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias como um “referencial importante para a interpretação de fenômenos e problemas sociais” (Brasil, 2018, p. 550), citando exemplos desde as questões ambientais como o desmatamento e mudanças climáticas, passando por eletrodomésticos, agricultura e biotecnologia. No entanto, o documento cita a falta de aplicabilidade desse conhecimento, afirmando que “a necessidade de a Educação Básica – em especial, a área de Ciências da Natureza – comprometer-se com o letramento científico da população” (Brasil, 2018, p.549). A última etapa da Educação Básica é marcada pelo aprofundamento dos eixos temáticos definidos no Ensino Fundamental, cabe citar que o documento faz a seguinte afirmação:

É importante destacar que aprender Ciências da Natureza vai além do aprendizado de seus conteúdos conceituais. Nessa perspectiva, a BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – por meio de um olhar articulado da Biologia, da Física e da Química – define competências e habilidades que permitem a ampliação e a sistematização das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental[...] (Brasil, 2018, 547)

A BNCC ressalta também a importância das contextualizações dos conhecimentos historicamente e socialmente construído, defendendo a sua aplicabilidade dos diversos setores da vida.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL DO SÉCULO XXI

Segundo Saviani (2009), o início da preocupação com a formação docente se dá no século XIX, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras e posteriormente com

as Escolas Normais voltada para o Ensino das Primeiras letras, correspondendo a necessidade de educar a população pós Independência, Saviani vai dividir a história da formação docente em seis períodos marcado inicialmente como já dito pela Escolas de Primeiras letras que cuja característica principal é o Educação mútua. Ainda conforme o autor “a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias” (Saviani, p.144, 2009). Posteriormente a esse modelo de formação é implementada as Escolas Normais, que “preconizavam uma formação específica” (Saviani, p.144, 2009) com norte em “coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras” (Saviani, p.144, 2009). Ainda conforme o autor, subsequentemente ocorre a expansão e reforma dessas Escolas que começou em São Paulo e se estendeu pelo Brasil, marcada pela alteração curricular e práxis pedagógica. Até esse momento o ensino e a formação de professor eram voltados para o domínio e transmissão de conteúdo (Saviani, 2009).

A partir de 1932 dá se o prelúdio dos Institutos de Educação que foram estabelecidos sob os ideais da Escola Nova por Anísio Texeira, que buscava superar as condições das Escolas Normais em relação a formação docente. Esses seriam “espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (Saviani, p.145, 2009) trazendo transformações para a Educação que posteriormente viria a implantação dos Cursos de Licenciaturas. Para Borges, Aquino e Puentes (2011), a partir do Decreto 3.810/1932 buscou-se “reorganizar as Escolas Normais, contemplando a cultura geral e a cultura profissional” (Borges, Aquino, Puentes, p. 98, 2011).

Os autores apontam que o processo de ensino era realizado por autodidatas e liberais, no início do século XX, durante esse período prevalecia o ideal liberal que se encontrava em discussão, com o advento dos Institutos de Educação buscou-se uma formação docente voltadas para o modelo didático pedagógico. Por fim, os três últimos períodos estabelecido por Saviani (2009) pode ser observado a seguir:

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (Saviani, p.145, 2009)

Como na reforma das Escolas Normais que teve início em São Paulo, é nesse estado que os Institutos de Educação, a partir de 1934, alcança a posição de nível universitário como afirma Saviani (2009):

Tornando-se a base dos estudos superiores de educação[...]E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior [...] (Saviani, p.146, 2009)

Sendo essa organização que deu origem ao modelo 3+1 que para Gatti (2010); Moreira (2012) e Borges, Aquino e Puentes (2011) é no século XX que a formação de professores para o Ensino Médio toma destaque, durante esse período a formação docente foi marcada pela prática conhecida como 3+1, que se traduz em três anos de formação voltado para conteúdos específicos e mais um ano pagando disciplinas voltadas para Educação. Contudo, ainda sendo uma prática do século XX, Gatti (2010) salienta o reduzido espaço destinado a área da Educação em detrimento as disciplinas específicas nos cursos de Licenciaturas.

Para Moreira (2012) ainda no que diz respeito a prática 3+1, o processo de ensino era voltado para a ideia de transmissão de conhecimento, em que o professor detém o conhecimento. E apesar da superação desse método e da mudança de visão em relação ao ensino, a autora aponta para a “separação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas de ensino [...]” (Moreira, p.1140, 2012), em que “as disciplinas de conteúdos são projetadas e executadas independentemente das outras disciplinas, as que se referem ao trabalho de ensino[...]” (Moreira, p.1140, 2012). Conforme a autora essa forma de organização deve ser rompida, pois “na prática docente esses elementos não são separáveis. Se os separamos no processo de formação, não estamos preparando o profissional para sua prática real” (Moreira, p.1140, 2012), que exige a união entre esses elementos para que o processo de ensino aprendizagem aconteça de forma a atender as necessidades do docente e dos discentes. Esse modelo durou até a década de 60.

Para Borges, Aquino e Puentes (2011) “[...]o modelo de formação de professores em nível superior perdeu a referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa e dar caráter científico aos processos formativos” (Borges, Aquino e Puentes, p.99, 2011). Para Saviani (2009) o cerne da formação docente é “marcado pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância representado pelo curso de didática” (Saviani, p.147, 2009). Para o autor prevalece na formação docente dois modelos que se caracterizam pelo domínio do conteúdo conhecido como modelo cultural cognitivo e o modelo didático pedagógico voltado para a formar o professor para o exercício da docência, o autor ainda reitera que:

A formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores (Saviani, p.149, 2009)

Saviani além de apontar para a dualidade existente na formação docente, também vai apontar para a necessidade da união dos dois modelos instaurando a indivisibilidade em relação aos dois aspectos da formação docente. Um aspecto que marca a formação de professores no Brasil além do modelo dual de formação diz respeito a descontinuidade das políticas educacionais na Educação brasileira apontado por Saviani (2009); Reis, André e Passos (2020).

Com o estabelecimento do golpe militar de 64, houve alterações na área da Educação que se traduz na Lei nº 5.540 de 1968 que objetivava determinar normas de organização e funcionamento do ensino superior, estabeleceu a Lei nº 5.692 de 1971 que estipulava as Diretrizes e Bases do Ensino, revogada pela atual LDB de 1996. Em relação a essa lei Borges, Aquino e Puentes (2011) afirmam que levou ao desaparecimento das Escolas Normais estabelecendo o Magistério, os autores também fazem a seguinte afirmação:

Com a mudança, tal formação perdeu sua especificidade, uma vez que tinha que, ao mesmo tempo, ajustar seu currículo no ensino de Segundo Grau (médio) e dar formação de professor.

Isso gerou um currículo disperso, tornando a parte da formação específica muito reduzida. Acredita-se que, dessa forma, ocorreu uma descaracterização dessa Habilitação no que se refere à formação para a docência (Borges, Aquino e Puentes, p.102, 2011)

Com as novas alterações os níveis de ensino da Educação Básica ficaram conhecidos como primeiro e segundo grau. Posteriormente houve a instituição do parecer n. 349/72, que conforme Saviani (2009):

A habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau (Saviani, p.147, 2009)

Com a redemocratização do Brasil, em especial a partir da década de 90 houve reformas no âmbito educacional, dentre essas reformas foi instituída uma nova LDB ainda em vigência, que determinou que a formação docente fosse realizada em nível superior, como pode ser observado no artigo 62

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996)

Em relação aos Institutos Superiores pode-se observar que LDB faz as seguintes determinações em seu artigo 63 inciso I, II, e III:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis. (Brasil, 1996).

A Lei também determina que as três esferas governamentais fiquem a cargo da formação inicial e continuada dos professores, bem como a instituição de bolsas de iniciação à docência como forma de permanências nos cursos de Licenciaturas. Em relação a LDB, Borges, Aquino e Puentes (2011) faz a seguinte declaração:

As proposições da LDB, reafirmadas na Resolução n. 1/99 do CNE, indicaram um novo momento nas perspectivas sobre a formação de professores, tanto na estrutura curricular, como na articulação formativa dos currículos e ainda na preocupação com a qualificação dos formadores de formadores, dos professores da Educação Básica. (Borges, Aquino e Puentes, p.106, 2011)

Após a LDB, em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu a Resolução CNE/CP1 que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação da Básica, em nível superior, curso de licenciatura, em graduação plena (Brasil, 2002). Em seu artigo 1º é afirmado que se trata de “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, art.1, 2002) que deverão ser adotadas em até dois anos após a publicação.

A Resolução CNE/CP1 trata dos princípios que nortearão a formação docente, no artigo 3º, traz as competências como cerne na formação de professores, afirmando que “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (Resolução CNE/CP1 , p.2, 2002), também pode ser observado na Resolução “os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências” (Resolução CNE/CP1, p.2, 2002). Essa atenção ao trazer as competências como base na formação docente é citada por Borges, Aquino e Puentes (2011), também podendo ser observada no artigo 4º da Resolução:

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - Considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - Adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. (Brasil, art. 4, 2002)

Seguindo as políticas de formação para professores, em 2009 foi instituído o Decreto nº6.755 que trata da formação de professores para a Educação Básica e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)) no que diz respeito a formação inicial e continuada. O Decreto institui que a formação inicial e continuada deve ser oferta por meio da colaboração entre as três esferas

governamentais, sendo afirmada como um dever de o Estado garantir a Educação de qualidade a todas as faixas etárias. Cabe citar que um ponto importante do Decreto que surge no artigo 3º que trata dos objetivos de formação docente, alínea II e V que diz respeito a valorização docente e o apoio e expansão para os cursos dessa área afirma que:

“II - Apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; “V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;” (Decreto nº6.755, art.3º, 2009)

No que se refere ao incentivo a formação inicial, é papel da Capes no artigo 10 estimular a formação docente “mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior” (Decreto nº6.755, art.10º, 2009). Como forma de melhorar a sua qualidade da Educação do país e inserir os ingressos nos cursos de licenciaturas no contexto da escola como forma de aprimorar sua formação, a Capes instituiu o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Além de permitir a articulação entre a Universidade Pública e os Colégios Públicos, ressaltando a colaboração entre docentes e discentes das instituições de ensino.

Posteriormente a questão da oferta de formação de professores para a Educação Básica, é retomada com Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, sendo, o fomento a formação de docentes umas das estratégias para alcançar a meta 12 que diz respeito ao aumento das matrículas no nível superior. Assim como, a meta 15 trata acerca da formação docente e inicial e a meta 16 que trata da formação docente continuada, no texto é estabelecido que seja garantido “formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”,

Após o estabelecimento do PNE, no ano seguinte é definida as novas diretrizes para formação inicial e continuada de professores instituída pela Resolução nº2 de julho de 2015, que conforme Freitas e Molina (2020) a resolução é elaborada para atender a meta 15 do PNE (2014-2024), os autores ainda acentuam que foi aberta a participação civil e mencionam “trajetória marcada pelo diálogo com os

professores, entidades e meio acadêmico” (Freitas e Molina p.72, 2020). Em consonância Reis, André e Passos (2020) afirma que se trata de “um dos documentos mais debatidos em nível nacional, com participação direta e reconhecimento dos movimentos de educadores e das sociedades científicas da área da educação” (Reis, André e Passos, p.47, 2020).

A resolução nº2/2015 traz em seu texto a “garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica”, e define os princípios e fundamentos para a formação docente, cujo primeiro princípio estabelecido trata-se da formação docente como um compromisso do estado podendo ser observado na alínea primeira do inciso 5º do artigo 3 do caput 1 “I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado”, assim como é assumido como princípio a qualidade da formação docente “IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras” e a “X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica”.

Para Reis, André e Passos (2020) “a resolução expressa a concepção e os princípios que balizam a ideia de base comum nacional para a formação de professores”. Isto posto, os autores em consonância com Freitas e Molina (2020) afirmam a posição da ANPED em favor das diretrizes de 2015, devido ao seu caráter participativo, como pode ser observado a seguir:

Correspondia aos ensejos de uma formação sólida, compromissada com a garantia de uma educação de qualidade, atuando concomitantemente com as políticas educacionais. Portanto, não existiria necessidade de alterações na atual redação para atender às demandas da BNCC. (Reis, André e Passos, p.73, 2020)

Os autores ainda reiteram ao comparar os dois textos, as resoluções de 2015 e 2019, a diferença no caráter de participação em sua elaboração, tendo a primeira resolução um aspecto mais coletivo, devido a sua elaboração participativa. Dourado e Siqueira (2022) ao tratar acerca das duas resoluções, apontam o destaque ao desenvolvimento de competências gerais e específicas que tem como referência a BNCC, essa também é uma característica que se repete na resolução CNE CP n.

1/2020, que trata das Diretrizes de formação continuada e institui a BNC de formação continuada.

4 METODOLOGIA

O presente trabalho apresenta uma abordagem do tipo qualitativa, uma vez que a subjetividade dos sujeitos tem relevância nesse tipo de abordagem, possuindo um enfoque interpretativo, conforme Minayo (2002) esse tipo de pesquisa atém-se ao "[...] nível de realidade que não pode ser quantificado[...]" (Minayo, 2002, p. 21), abstendo-se de meios estatísticos que quantifiquem os dados obtidos. Em vista disso, o seu uso no estudo permite compreender as percepções, perspectivas e desafios dos professores em relação à temática abordada.

Definido o tipo de abordagem, subseqüentemente, atentou-se para o tipo de caráter da pesquisa, e optou-se pelo tipo exploratório, em razão de buscar compreender melhor o tema abordado. Isto é, de acordo com Gil (2002) e Del-Masso, Cotta e Santos (2014) a pesquisa de cunho exploratório possibilita a familiarização com objeto de estudo. Ainda conforme Gil (2002) a partir desse tipo de abordagem é possível a formulação de hipóteses, elaboração e aperfeiçoamento de ideias acerca do tema, assim como a presença de flexibilidade em seu planejamento, podendo assumir contornos de estudo de caso e pesquisa bibliográfica.

O presente estudo teve início com uma pesquisa bibliográfica durante o período de 2017 a 2024, para atender o objetivo de contemplar a promulgação da lei de nº13.415, homologação da BNCC para o ensino médio, a implementação do NEM nas escolas do país e a promulgação da lei nº 14.945. Portanto, foi utilizado como palavras-chave os termos: BNCC, Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 e formação de professores. As fontes bibliográficas selecionadas consistem em artigos publicados em revistas, cujas principais são: Retratos da Escola, Em aberto, Debates em Educação, Insignare Scientia, HISTEDBR On-line, Interfaces Científicas, Conjecturas, Pedagogia em foco, Educação em foco, Educação em Revista, totalizando 35 artigos selecionados. Após a pesquisa bibliográfica foi realizado uma leitura flutuante, esse tipo de leitura é recomendado por Bardin (1977), em razão de permitir a elaboração de hipóteses e constituição do corpus do estudo, destarte, os artigos mais relevantes foram selecionados para servir de base para a pesquisa.

Subsequentemente a seleção de trabalhos para a pesquisa, atentou-se para buscar uma técnica de obtenção de dados apropriada para atender os objetivos do estudo. A técnica que será empregada no estudo consistiu na entrevista estruturada, que se traduz na utilização de um roteiro pelo entrevistador durante a entrevista. Conforme Fontana (2018) e Marconi e Lakatos (2003) nesse tipo de entrevista não é permitido fazer nenhum tipo de mudança ou adaptação nas perguntas realizadas. Optou-se pela utilização dessa técnica, em razão de conforme Marconi e Lakatos (2003) poder observar e analisar os entrevistados no tocante as suas atitudes e na forma como se expressa e o que expressa. Em vista disso, por intermédio dessa técnica é possível aprofundar o conhecimento acerca do tema abordado captando detalhes subjetivos dos entrevistados.

A pesquisa foi realizada em quatro Colégios Públicos Estaduais do Ensino Médio do Município de Paulo Afonso (BA) com 12 professores atuantes de biologia, nos seguintes Colégios: 1) Colégio Estadual Paulo Freire; 2) Colégio Estadual de Tempo Integral de Paulo Afonso; 3) Colégio Estadual Carlina Barbosa de Deus; e 4) Colégio Estadual Democrático Quitéria Maria de Jesus. Para isso foi realizado a pesquisa no período de agosto a novembro de 2024, geralmente na quinta-feira à tarde durante os AC's, com 12 professores da rede estadual de ensino de Paulo Afonso (BA). A pesquisa realizada seguiu o mesmo roteiro de perguntas pré-estabelecido, estruturada em 20 questões acerca da BNCC, Novo Ensino médio, currículo e perfil profissional, estando as questões organizadas em três partes, a primeira busca traçar o perfil profissional dos participantes da pesquisa, a segunda parte se atém aos conhecimentos dos professores acerca das últimas reformas pela qual a Educação está passando e a terceira parte refere-se a como as reformas estão interferindo na práxis pedagógica dos docentes e quais são suas percepções. Cabe destacar que os critérios para seleção de participantes serão: 1) Dar aula de biologia em qualquer ano do Ensino Médio; 2) Ser professor dos Colégios pesquisados; 3) Desejar participar da pesquisa; 4) Assinar e devolver o TCLE (Termo de Consentimento livre e Esclarecido).

Após a realização das entrevistas foi necessário organizar os dados obtidos para facilitar a análise e interpretação, e logo em seguida discuti-los. Diante disso, é necessário se atentar a um método de organização e análise de dados que permita atingir os objetivos da pesquisa. Optou-se pelo método de análise de conteúdo de Bardin (1977) que se encontra em consonância com os objetivos da pesquisa.

Esse método, conforme Bardin (1977) e Franco (2008) permite analisar de forma objetiva e sistematizada os dados obtidos por meio das comunicações, dentre elas, as entrevistas, produzindo inferências. Ainda conforme Bardin (1977) a análise de conteúdo dividida em três fases: pré-análise; exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na pré-análise, o pesquisador organiza os materiais obtidos a fim de selecioná-los para constituir o corpus da investigação. Portanto, o corpus desta pesquisa será composto pelas entrevistas realizadas e por artigos selecionados a priori por meio da leitura flutuante conforme Bardin (1977).

Subseqüentemente a determinação do corpus da investigação, atentou-se para escolha da técnica de sistematização de dados a ser utilizada. Entre as técnicas disponibilizadas pela análise de conteúdo optou-se pela análise categorial/temática que coaduna com o objetivo da pesquisa. Conforme Bardin (1977), essa técnica consiste na criação de unidades de análise a partir da secção de um texto, e em seguida realiza-se o seu agrupamento em suas categorias referentes. As unidades de registro baseada em temas é "[...] indispensável em estudos sobre propagandas, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças" (Franco, 2008, p. 43, grifos da autora). Em vista disso, a utilização dessa técnica possibilita explorar as informações obtidas a partir de uma análise mais apurada.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos são apresentados a seguir de acordo com as etapas da pesquisa, iniciando com a primeira parte que trata acerca do perfil e experiência dos docentes, que conta com 9 questões, que visa realizar uma caracterização desses profissionais. Todos os participantes da pesquisa possuem formação na área de Ciências Biológicas, esse foi um dos critérios de participação, em conjunto com o critério de estar atuando em sala de aula como professor de biologia, no entanto, a partir desse critério estabelecido notou-se que havia professores formados na área que ministram outras disciplinas devido a redução da carga horária da disciplina de biologia. Em relação ao período de atuação como professores, a tabela 1 indica que a maioria dos professores participantes da pesquisa possuem mais de 10 anos

atuando na docência, correspondendo a 10 professores, sendo 7 professores com atuação superior 21 anos.

Tabela 1 - Período de atuação dos docentes participantes da pesquisa

Período de atuação	Respostas dos professores
A partir de 21 anos	7
De 16 a 20 anos	1
De 11 a 15 anos	2
De 6 a 10 anos	1
De 1 a 5 anos	1

A partir da tabela é possível observar que um docente possui entre 6 e 10 anos de atuação e um professor possui de 1 a 5 anos de atuação.

Foi perguntado se os professores após a graduação deram continuidade em sua formação, a partir das respostas obtidas, foi observado que os professores participantes já realizaram algum tipo de pós-graduação e ao fazer uma análise da tabela 2 é possível constatar que a maioria dos entrevistados que corresponde a 7 professores possuem especialização, no entanto, apenas 2 professores possuem doutorado e 3 professores possuem mestrado.

Tabela 2 – formação dos docentes em nível de pós-graduação

Tipos de Especializações	Respostas dos professores
Especialização	7
Mestrado	3
Doutorado	2
Nenhuma	

Nogueira e Borges (2020) nos lembra da relevância da formação continuada para os docentes, ao afirmar que “permite aos professores a troca de experiências, diálogo sobre suas dificuldades e anseios, aprendizado de novos conhecimentos” (Nogueira e Borges, 2020, p. 38), permite uma melhor atuação na sua práxis pedagógica, diante das reformas educacionais, sendo a formação de metade dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação meta do PNE (2014-

2024). Para Oliveira (2023) a formação docente continuada é importante para o processo de implementação da BNCC, no que diz respeito a familiarização e compreensão das diretrizes definida pelo documento, bem como as competências e habilidades exigidas, estando ambas interligadas. Conforme Costa (2022) a formação docente pautada pela BNCC para o desenvolvimento de competências é distante da realidade a qual o professor pertence, bem como se distancia do desenvolvimento da criticidade, tomando um viés mais mercadológico.

A partir das reformas já citadas, surge a necessidade de formação para adequação dos docentes a BNCC, a Lei nº 13.415/2017 e a Lei nº 14.945/2024, em vista disso, foi indagado, se houve algum tipo de qualificação para esses professores, em relação ao Novo Ensino Médio que favorecesse a sua adaptação ao processo de implementação, as respostas obtidas podem ser observadas na tabela 3.

Tabela 3 – Participação em algum tipo de qualificação profissional para ajudar na adaptação a BNCC e implementação do Novo ensino Médio

Tipos de qualificação	Respostas dos professores
Curso	3
Oficina	3
Palestra	7
Outros	
Não participei de nenhum tipo de qualificação	4

A partir das respostas, 8 dos professores receberam alguma formação em relação a BNCC e o Novo Ensino Médio, prevalecendo como meio de qualificação as palestras, em seguida cursos e oficinas. Cabe ressaltar que foram obtidas 17 respostas por razão dos participantes poderem marcar mais de uma opção no questionário. Foram indicados o Governo do Estado e os Colégios como agentes que forneceram algum tipo de qualificação. Percebe-se também que apenas quatro professores não receberam nenhum tipo de qualificação quanto ao tema abordado, nesse ponto carece que essa qualificação seja contínua para que atenda a esses agentes mediadores da construção do conhecimento que estão vivenciando o contexto escolar no cerne das reformas, e possam ter segurança para exercer sua práxis pedagógica, através da oferta de formação continuada, os professores podem

obter conhecimentos para aperfeiçoar e desenvolver suas habilidades profissionais fundamentais para o ensino/aprendizagem.

No que diz respeito ao apoio dos colégios em relação ao processo de implementação do NEM e da BNCC, a sexta pergunta responde à questão, observando os dados obtidos, o número de professores que responderam positivamente à pergunta foi superior aos professores que responderam negativamente, correspondendo a 9 professores afirmando terem recebido apoio e 3 professores afirmando que não. A partir desses números pode-se constatar que os Colégios apoiam os docentes nesse processo de reforma, esse ato é fundamental para que o professores se sintam mais preparados para exercerem suas atividades. Quando perguntado que tipo de apoio receberam, as respostas obtidas foram as seguintes apresentadas na tabela 5.

Tabela 4 – tipos de apoio que os professores receberam dos Colégios

Unidades temáticas/ Categorias	Repostas obtidas
Orientações da Coordenação pedagógica	5
Gestão	1
Palestras	2
Reunião de planejamento/ ACs	2
Não responderam	2

De acordo com os dados obtidos, os Colégios têm prestado apoio aos seus docentes por meio de orientações dada pela Coordenação Pedagógica. As outras formas de apoio indicadas pelos docentes foram as reuniões de planejamentos/ACs, a partir daqui é possível perceber a relevância dos ACs para troca entre os docentes, sendo, fundamental a disponibilidade de tempo para os professores se reunirem para planejar e discutirem assuntos referentes ao ensino aprendizagem, entre outras necessidades acerca da sua atuação docente, por fim é citado a gestão como apoio, cito também que dois professores não responderam à questão.

Partindo para a segunda parte de pesquisa, buscou-se compreender o quanto os docentes conhecem e estão familiarizados com as reformas, para isso utilizou-se cinco questões acerca do seu entendimento a respeito de Currículo, Novo Ensino

Médio e BNCC, contando com três questões abertas e duas fechadas. A primeira questão trata-se do entendimento acerca do NEM e da BNCC (Tabela 5).

Tabela 5 - o que os professores entendem por Novo Ensino Médio e por BNCC

Unidades temáticas/Categorias	Respostas obtidas
BNCC como documento norteador das ações pedagógicas	6
BNCC como documento que define as aprendizagens essenciais	1
Novas regras e Bases	1
Tornar o ensino mais atrativo	1
Flexibilização do currículo	1
Os alunos podem fazer suas escolhas de acordo com a área de interesse (protagonismo estudantil)	5
Melhorar o processo de ensino aprendizagem	1
Mudanças na carga horária dos componentes curriculares	2
Reformulação do sistema educacional	1
Nova prática de Ensino.	1
Atualização do Ensino Médio	1

Em relação ao entendimento acerca da BNCC apenas 6 professores responderam diretamente afirmando que se trata de um documento norteador das ações pedagógicas definidor das aprendizagens essenciais, como está definido no documento que explicita sua função normativa definindo as aprendizagens essenciais que os alunos, tanto da escola pública quanto da escola privada tem que desenvolver ao longo da Educação Básica. Apresentada como um instrumento importante para melhorar a qualidade da educação, no entanto, é ressaltado que apenas o documento por si só não resolverá a desigualdade Educacional (Brasil, 2018).

Em relação ao que se entende por NEM, o número de respostas obtidas foi maior, é notável que as respostas mais frequentes estão relacionadas à unidade

temática/categorial “os alunos podem fazer suas escolhas de acordo com a área de interesse” que podem ser entendidos como o protagonismo estudantil, sendo essa, como já dito no trabalho, uma marca presente na BNCC (2018), que coloca os alunos a frente de sua formação como uma forma de estimular esse protagonismo. Uma das propostas para o ensino médio é a flexibilidade do currículo que tira a rigidez do excesso de disciplinas do antigo ensino médio.

Outros pontos destacados pelos professores foram as mudanças na carga horária dos componentes, bem como as reformas podem ser entendidas como uma forma de tornar o ensino médio mais atraente e melhorar o processo de ensino aprendizagem. Em relação ao protagonismo juvenil, Martins e Santos (2021) afirmam que “o Novo Ensino Médio empobrece esta suposta capacidade de escolha dos jovens, à medida que precariza o conhecimento” (Santos e Martins, 2021, p. 17-18). Observando as demais categorias, pode-se constatar que a atual reforma é reconhecida como Novas regras, Bases e práticas de ensino que reformulam o ensino médio, ao entender que essas reformas trariam desafios para a práxis docentes, foi perguntado qual a influência que a BNCC e o NEM traz para a formação docente (Tabela 6).

Tabela 6 - A influência que a BNCC e o NEM traz para a formação docente.

Unidades temáticas/categorial	Respostas obtidas
Rever o conceito de Educação	1
Novas práticas de Ensino	1
Exigência de adaptação/atualização	3
Desenvolvimento profissional	1
Nada positivo na prática	1
O docente como facilitador do conhecimento	1
O Novo Ensino Médio precisa de mais carga horária na parte comum	1
Expectativa de melhoria	1
Superação da fragmentação disciplinar	1
Sem resposta	1

Em relação a essa questão foi obtidas respostas diversas, no entanto, apenas 3 professores chamam a atenção para a exigência de adaptação e atualização as reformas curriculares, apesar que também é citado por um professor que a formação docente “Torna-se mais dinâmica e adaptável, focando no desenvolvimento profissional”.

Como as reformas têm como cerne o currículo assim com aponta Costa (2022), foi perguntado aos docentes qual é o seu entendimento em relação ao currículo e foram obtidas as seguintes respostas (tabela 7)

Tabela 7 - O que os professores entendem por currículo

Unidades/temáticas	Respostas obtidas
Conjuntos de Conteúdos	5
Orientador do processo de ensino aprendizagem	2
Conjuntos de conhecimentos	3
Planejamento para a construção da identidade social e cultural	1
Documento que orienta as disciplinas	1

Ao observar a tabela 7 é notável que os docentes em sua maioria entendem o currículo como um conjunto de conteúdos, seguido de um conjunto de conhecimentos, por conseguinte é visto também como um orientador no processo de ensino, essa uma visão comum do que seria esse documento como apontado por Saviani (2016). Segundo o autor “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2016, p.57), sendo, pois, as atividades nucleares citadas o “ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (Saviani, 2016, p.57). Como é entendido a importância do currículo para a Educação, foi perguntado aos professores se o currículo do Colégio onde atuam foi atualizado e unanimemente foi respondido que sim, o currículo foi atualizado. Quando indagado se os docentes se sentem familiarizado e seguro para utilizá-lo, 9 professores responderam que sim e 3 professores responderam que não. Apesar de a maioria dos professores terem respostas positivas é necessário que aqueles professores que ainda não se sentem seguro e familiarizado recebam apoio.

A partir da observação das respostas obtidas nessa segunda etapa da pesquisa pode ser constatado que os professores têm a compreensão básica do que seria a BNCC, currículo e o Novo Ensino Médio, bem como os aspectos que essas reformas trazem. Percebe-se também que os professores entendem que a essas reformas traz a exigência de atualização profissional.

Partindo para a última etapa da pesquisa, que busca entender a percepção dos professores em relação ao NEM, conta com 6 questões, sendo 2 objetivas e 4 abertas, cuja primeira trata-se do diálogo entre as disciplinas de Ciências da Natureza, é indagado se a nova forma como Ensino Médio está estruturado facilitou o diálogo entre as outras disciplinas da área de Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física)? metade dos professores, correspondendo a 6 professores responderam de forma positiva, enquanto que o restante, que corresponde a 6 professores responderam negativamente.

Quando perguntado se a formação profissional e experiência são suficientes para conseguir se adaptar a essa nova realidade, foi obtido 7 respostas positivas e 5 respostas negativas, a partir desse questionamento buscou entender como a reforma está impactando a prática docente (tabela 8)

Tabela 8 – Respostas obtidas referentes a última parte da pesquisa

Unidades temáticas/categorial	Respostas obtidas
Redução da carga horária	8
Material deficiente	1
Não há impacto negativo	2
Novas práticas docentes	2
Melhorando a prática docente	1
Confundindo o planejamento	1
Intensificação do trabalho	1
Dificuldade de acompanhar as reformas	1
Não houve mudança	1
Processo árduo e solitário	1
Redução de conteúdos	4
O Nem traz maior flexibilidade	1

O Nem possibilita a contextualização dos conteúdos	2
Diminuição da grade curricular	1
A disciplina de biologia está organizada de forma interdisciplinar	1
O Nem traz uma melhor distribuição dos conteúdos	1
O Nem mudou a sequência didática	2
Nem supercompacto	1
Nem distante da realidade	1
Nem: aprofundamento de áreas não optadas	1
Nem: maior participação dos alunos	1
Nem: Envolve teoria prática	1
Modelo antigo: mais fácil de aprofundar discussões temáticas	1
Auxílio na formação docente, mais apoio e condições de trabalho	4
Necessária disponibilização de materiais/recursos	2
Participação na atualização do currículo	1
Voltar ao normal	1
Aumentar carga horária	1
Verificar se o projeto é consistente e viável	1
Parar com a frequência de alterações nas leis	1

A partir das respostas oferecidas percebemos que a redução da carga horária foi o aspecto mais citado pelos professores como impacto a sua práxis pedagógica. Seguido das novas práticas docentes, que exige que os professores se atualizem

para exercê-las. Apenas um professor respondeu que não houve mudança em sua prática e outro mencionou que não há impacto negativo, a partir daí percebe-se que apesar dos professores citarem os desafios para as práxis pedagógicas, em si não há uma resposta negativa, o que é evidenciado é a necessidade da ampliação da carga horária para que os conteúdos possam ser melhor trabalhados, bem como a disponibilização de materiais que orientem os professores no seus planejamentos e práxis e por fim disponibilizar apoio aos professores para que esses se sintam seguros.

Após perguntar acerca dos impactos a sua prática pedagógica, foi perguntado o que seria necessário para o processo de implementação ocorra de forma mais satisfatória. Os professores apontam para um auxílio na formação docente, para a disponibilização de materiais e recursos pedagógicos, além de apoio e condições de trabalho para que o processo seja mais eficaz. Também é citado a participação na atualização do currículo, pois como agentes mediadores da construção do conhecimento que estão frente a realidade do contexto escolar sua participação nas reformas torna-se essencial para a constituição de uma educação de qualidade que atenda tanto os docentes como os discentes em suas necessidades. Sucessivamente, foi questionado quais as diferenças notadas entre o antigo e o novo ensino médio. Ao observar as respostas obtidas, o aspecto mais citado foi a diminuição da carga horária das disciplinas comuns, um aspecto que aparece em 4 questões da pesquisa apontadas pelos professores. Sendo esse novo modelo considerado supercompacto para um professor e distante da realidade para outro docente. Outro ponto citado devido a diminuição da carga horária, trata-se da redução dos conteúdos da disciplina de biologia, quanto ao tema conteúdo pode ser observar que houve professor que afirmou que o modelo antigo era mais fácil de aprofundar discussões temáticas, no entanto outros participantes dizem que com o novo modelo tem se maior flexibilidade comparado a rigidez do antigo, envolve maior participação dos alunos. Por fim, a última questão feita trata-se de como a disciplina de Biologia está organizada no NEM, os professores voltaram a apontar a redução da carga horária, bem como citaram que está organizada de forma reduzida e interdisciplinar, outro aspecto exposto foi a mudança na sequência didática. Segundo ponto relevante é referente ao conteúdo da disciplina, que conforme foi citado a grade curricular diminuiu dando ênfase aos conteúdos prioritários, se apresentando de

forma reduzida. No entanto, também é citado por outros professores que a disciplina está organizada de forma contextualizada e com melhor distribuição dos conteúdos.

A partir daqui pode se observar que os desafios enfrentados pelos docentes de Biologia na implementação do Novo Ensino Médio nos colégios públicos de Paulo Afonso-BA referem-se à redução da carga horária da disciplina de biologia, que faz parte da base comum, de forma a disciplina se apresentar reduzida sendo necessário da ênfase aos conteúdos prioritários. Pode se constatar que devido a isso houve redução em uma disciplina fundamental para a construção do conhecimento crítico científico, para a própria BNCC a área de Ciências da Natureza como um “referencial importante para a interpretação de fenômenos e problemas sociais” (Brasil, 2018, p. 550).

A carga horária definida pela lei que estabelecia a diretrizes do ensino médio, lei nº 13.415 de 2017, ainda vigente, afirmava que para a base comum não poderia ser superior a 1800 horas como pode ser observado no artigo 35-A inciso 5º. No entanto, novas diretrizes para o ensino médio foram estabelecidas e conforme a atual lei nº 14.945 de 2024 a formação voltada para base comum terá uma carga horária de 2400 horas, como pode ser observado no artigo 35-C. As alterações na carga horária do ensino médio será ampliada e em conjunto com demais modificações começará a vigorar no ano de 2025. Por fim, cabe citar o desafio das novas práticas de ensino que exigem a oferta de formação docente que possibilite o professor a acompanhar as reformas educacionais.

Em relação as perspectivas que os docentes vislumbram para a prática pedagógica e a qualidade do ensino, percebe-se que há professores que tem a perspectiva positiva, o novo formato traz a disciplina de forma mais contextualizada, interdisciplinar, com melhor distribuição dos conteúdos, possibilitando aprofundar discussões temáticas mais facilmente e apresentado um aspecto mais flexível em detrimento ao aspecto rígido do antigo formato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Pública brasileira é permeada de desafios, em especial o ensino médio, necessitando de reformas que visem melhorar a qualidade do ensino ofertado,

a reforma do ensino médio e a implementação da BNCC trazem essa proposta. A partir dos dados da pesquisa pode se constatar que os professores veem essas reformas como novas prática de ensino para melhorar e tornar o ensino aprendizagem mais atrativo, com a expectativa de melhoria. No entanto, também é chamado atenção para as exigências de adaptação e atualização que demanda formação docente e recursos pedagógicos.

O principal desafio a sua prática docente é a redução da carga horária da disciplina interferindo nos conteúdos, ocorrendo sua redução. Esse é um desafio que a lei atual que regula o ensino médio, lei de nº 14.945/2025 já traz modificações para ampliação da carga horária. Em relação aos demais desafios e dificuldades cabem fornecerem recursos, estruturas e formação contínua para os docentes visando sua superação tornando a implementação do Nem mais eficaz, por conseguinte, alcançar o objetivo de uma Educação com mais qualidade, com um ensino médio mais atrativo.

Outro ponto que cabe a destacar é o papel social da Universidade nesse processo de implementação, devido a sua função de produzir conhecimento e extensão, que podem ser estendidos aos membros da sociedade por meio de projetos. Mediante a isso, as Universidades poderiam desenvolver e oferecer projetos que possam auxiliar os docentes durante o processo de implementação do Novo Ensino Médio.

A educação como importante ferramenta de construção social e formação humana tem que ser objeto de reflexão dos seus principais a gente mediadores, as escolas e os professores, legitimando sua experiência com agentes que contribuem para a construção da educação pública no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adrião, T.; Peroni, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In. Aguiar, M. A. S.; Dourado, L. F. (Orgs) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

Aguiar, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In. Aguiar, M. A. S.; Dourado, L. F. (Orgs) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

Aguiar, M. A. S.; Tuttman, M. T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020

Albino, Â. C. A. e Silva, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v.13, n.25, p. 137-153, Jan/mais. 2019. Disponível em <https://www.esforce.org.br>

Bardin, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, v. 70, 1977.

Branco, E. P.; Branco, A. B. G.; Iwasse, L. F. A; Zanatta, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, Vol. 10, Nº. 21, maio/ago., 2018.

Branco, E. P.; Zanatta, S. C. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. **Revista Insignare Scientia** Vol. 4, n. 3. P. 58-77, 2021.

Brasil, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal: Disponível em https://www.planalto.gov.br/civil_03/contituicao/constituicaocompilado.htm

Brasil, **Lei nº 9.394, de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Brasil, **Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Novo Ensino Médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

Brasil. **Parecer CNE/CP n. 22, de 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) Diário Oficial da União, Brasília DF, 2019.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Brasília DF: MEC ,2015.

Brasil, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2019.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

Brasil. Conselho Nacional de educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

Brasil, **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm

Borges, M. C.; Aquino, O. F.; Puentes, R. V. Formação de Professores no Brasil: História, Políticas e Perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p.94-112, jun 2011.

Caetano, M. R.; Alves, A. A. M. Ensino Médio no Brasil no contexto da Reformas Educacionais: um campo de disputas? **Revista Interfaces Científicas**, Aracaju, V.8, N.3, p. 718 – 736, 2020. Disponível em: <https://periodicosgrupotiradentes.emnuvens.com.br/educacao/article/view/8349/4406>
Acesso em: 26/10/2023

Civiatta, M. Ramos, M. A “Era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

Cunha Júnior, J. E. R. **Os desafios da BNCC e o Novo Ensino Médio: Rumo a uma formação aligeirada.** Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Goiano, Ipameri, p. 22, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefixo/1926>

Costa, D. V.; A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio: entre os interesses neoliberais e possibilidades de formação humana. **Conjecturas**, Vol. 22, Nº 5, 2022.

Del-Masso, M. C. S.; Cotta, M. A. C.; Santos, M. A. P. **Ética em Pesquisa Científica: conceitos e finalidades.** Acervo digital da Unesp, 2014. p.12. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155306>

Dourado, L. F.; Siqueira, R. M. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores: retrocessos e resistência propositiva. **Revista textura**. v. 24 n. 59, p. 55-77, jul./set. 2022.

Ferreti, C. J.; Silva, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória Nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017

Fontana, F. **Técnicas de pesquisa.** In: Mazucato, T. (Org.) et al. **Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico.** 1ªed. São Paulo: FUNEPE, 2018.

Franco, M. L. P. B., **Análise de Conteúdo.** 3ª ed. Brasília: Liber Livros Editora, 2008.

Freitas, S. C.; Molina, A. A. Estado, Políticas Públicas Educacionais e formação de professores: em discussão a nova Resolução CNE/CP N. 2, de 20 de Dezembro de 2019. **Revista Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020.

Gatti, B. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

Gil, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas S.A, 2002, p.41.

Lopes, A. C. Apostando na produção contextual do Currículo. In. Aguiar, M. A. S.; Dourado, L. F. (Orgs) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

Macedo, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014

Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas S.A, 2003, p. 158-225.

Melo, V. C. B.; Bezerra, M. I. S.; Pinto, M. D. O. S. A BNCC e as finalidades do “Novo” Ensino Médio na complexidade do século XXI. **Revista Anthesis**: V. 9, N. 17, p. 88 - 101, jan.- jul, 2021.

Mendonça, E. F. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da Educação e da Escola. In. Aguiar, M. A. S.; Dourado, L. F. (Orgs) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

Minayo, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 21-22.

Motta, V. C.; Frigotto, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017) *. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

Moreira, P. C. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 26, n. 44, p. 1137-1150, dez. 2012.

Nogueira, A. L. e Borges, M. C. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica. **Educação em Revista**, Marília, v.21, n.02, p. 37-50, 2020. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.04.p37>

Oliveira, J. B. Formação Continuada docente e diretrizes da BNCC: uma necessidade da Educação Básica. **Revista Científica FESA**, v. 3, n. 12, 79-90 dez, 2023.

Ortega, D. V. e Militão, S. C. N. O ideário neoliberal na Educação: da BNCC ao Novo Ensino Médio. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, Vol. 27, Fluxo Contínuo, 2022

Pestana, G. de J.; Lima, Â. M. de S. A BNCC do ensino médio no contexto da lei nº 13.415/2017: desafios e perspectivas para as juventudes das escolas públicas. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, [S.], v. 10, n. 6, 2021. Disponível em <https://rsdjournal.org/index.php/essa/article/view/15614>.

Ramos, M. N. e Frigotto, G.; Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016.

Ramos, M. e Paranhos, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022.

Reis, A. T.; André, M. E. A. D.; Passos, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96 (2020). **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020

Santos, F. S.; Martins, S. A. Novo Ensino Médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-27, 2021.

Saviani, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

Saviani, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista De educação**, n. 4, 2016.
<https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>.

Silva, D. M.; Albino, A. C. A.; Honorato, R. F. S. Tudo é novo? uma análise das significações de “inovação curricular” no Novo Ensino Médio. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, vol. 16, n. 35, 2023.

Silva, M. R. e Scheibe, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n. 20, p. 19-31, Jan/jun. 2017. Disponível em: <https://www.esforce.org.br>

Trevisol, M. G. Novo Ensino Médio (NEM) e sua implementação: percepção dos professores da rede estadual de educação da regional de Joaçaba-SC. In: XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020), 5788, 2020.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA

1º PARTE: Caracterização dos docentes

Objetivo: traçar perfil e experiência dos docentes.

1. Possui formação em Ciências Biológicas/Biologia?
 sim
 não

2. Quantos anos atuando como professor de Biologia?
 de 1 a 5 anos
 de 6 a 10 anos
 de 11 a 15 anos
 de 16 a 20 anos
 de 21 ou mais

3. Possui alguma pós-graduação?
 especialização
 mestrado
 doutorado
 nenhuma

4. Participou de algum tipo de qualificação profissional para ajudar na adaptação a BNCC e implementação do Novo Ensino Médio (NEM)?
 curso
 oficina
 palestra
 outros
 Não participei de nenhum tipo de qualificação

5. De acordo com a pergunta anterior, a qualificação profissional ofertada foi fornecida pelo:
 Governo Federal
 Governo Estadual
 Colégio

6. Você está recebendo algum tipo de apoio do colégio onde você atua?
 sim
 não

7. Se a resposta à pergunta anterior foi sim, qual o tipo de apoio você está recebendo?

8. Atua em quantos colégios como professor de biologia?
- 1 Colégio
 - 2 Colégios
 - 3 Colégios
9. De acordo com a pergunta anterior, existem diferenças na forma como está havendo a implementação do NEM? Quais?

2º PARTE: Conhecimentos e Reformas

Objetivo: Saber o quanto os docentes compreendem as reformas que o ensino médio está passando.

1. O que você entende por Novo Ensino Médio e por BNCC?
2. De acordo com sua experiência, qual a influência que a BNCC e o NEM traz para formação docente?
3. O que você entende por currículo?
4. O colégio onde você atua já atualizou o currículo?
 sim
 não
5. De acordo com a pergunta anterior, você se sente familiarizado e seguro para utilizá-lo?
 sim
 não

3º PARTE: Da teoria à prática

Objetivo: Saber qual a percepção dos professores em relação ao início da implementação do ensino médio.

1. A nova forma como o Ensino Médio está estruturado facilitou o diálogo entre as outras disciplinas das Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física)?
 sim
 não

2. De acordo com seu ponto de vista, a sua formação profissional e experiência são suficientes para conseguir se adaptar a essa nova realidade?
 sim
 não
3. Como as reformas estão impactando sua prática como docente?
4. De acordo com as duas questões anteriores, o que seria necessário (de acordo com seu ponto de vista) para que esse processo de implementação ocorra de forma mais satisfatória?
5. Quais são as diferenças que podem ser notadas no ensino/aprendizagem entre o antigo e novo modelo?
6. De acordo com o seu ponto de vista, como a disciplina de Biologia está organizada no NEM?

APÊNDICE B - RISCOS E BENEFÍCIOS DA PESQUISA

RISCOS:

- Desconforto, estresse, constrangimento e aborrecimento ao participar da entrevista e expor seus pensamentos, percepções, dificuldades e sentimentos.
- Devido a quantidade de questões a entrevista pode ser cansativa e estressante.
- O sujeito da pesquisa pode se sentir exposto ou vulnerável por exprimir suas dificuldades.

BENEFÍCIOS:

- Os resultados da pesquisa podem ser úteis para auxiliar a construção de planos de ação que visem tornar a implementação do NEM mais eficiente.
- Os resultados podem levar a discussões que serão fundamentais para a construção de uma Educação de qualidade.
- Conhecer quais dificuldades os professores estão tendo é fundamental para ofertar meios, como cursos, palestras e oficinas que auxiliem a superar suas dificuldades.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO– DEDC – Campus VIII

COLEGIADO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Conforme as Resoluções de n.º 466/12 e n.º510/16 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome do Participante:

Documento de Identidade N.º:

Sexo: F () M ()

Endereço:

Bairro:

Cidade:

CEP:

Telefone: ()

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS DOCENTES DE BIOLOGIA FRENTE A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: O CASO DOS COLÉGIOS PÚBLICOS DE PAULO AFONSO- BA

2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Daniela Ribeiro de Sá

Graduanda de Ciências Biológicas na Universidade do Estado da Bahia - UNEB/ Campus VIII.

III – ESCLARECIMENTOS ACERCA DA PESQUISA CIENTÍFICA

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS DOCENTES DE BIOLOGIA FRENTE A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: O CASO DOS COLÉGIOS PÚBLICOS DE PAULO AFONSO- BA,

OBJETIVO DA PESQUISA: analisar os desafios e perspectivas encontrados pelos professores de biologia frente à implementação do novo ensino médio de acordo com a BNCC.

Caso aceite participar da pesquisa, será realizada uma entrevista estruturada com 20 questões acerca da BNCC, Novo Ensino médio, currículo e perfil profissional, estando as questões estruturadas em três partes, a primeira busca traçar o perfil profissional dos participantes da pesquisa, a segunda parte se atém aos conhecimentos dos professores acerca das últimas reformas pela qual a Educação está passando e a terceira parte refere-se a como as reformas estão interferindo na práxis pedagógica dos docentes e quais são suas percepções. A entrevista será conduzida pela discente Daniela Ribeiro de Sá do curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Campus VIII. Cabe mencionar que os critérios para seleção de participantes serão: 1) Dá aula de biologia em qualquer ano do Ensino Médio; 2) Ser professor de Escolas da Rede Estadual de Ensino; 3) Desejar participar da pesquisa.

A realização desta pesquisa poderá trazer benefícios, pois os resultados obtidos podem servir para identificar as dificuldades que os professores estão tendo nesse processo de implementação do NEM, assim como os resultados podem levar a discussões que serão fundamentais para a construção de uma Educação de qualidade e subsequentemente auxiliar na construção de planos de ação que visem tornar a implementação do NEM mais eficientes como cursos, palestras e oficinas que os auxiliem na superação de suas dificuldades. Quanto aos riscos, cabe informar que devido a quantidade de questões a entrevista pode ser cansativa e estressante, bem como pode levar a aborrecimentos, pois os participantes exporão pensamentos, percepções, dificuldades e sentimentos.

PONTOS A SEREM DESTACADOS

- **A participação na pesquisa é voluntária**, portanto, **não é obrigatório participar da pesquisa**;
- **Não haverá nenhuma remuneração**;
- Não haverá gastos financeiros decorrentes da pesquisa por parte dos participantes;
- Qualquer participante poderá desistir de participar e retirar sua autorização a qualquer momento no decorrer da realização da pesquisa.
- **Os participantes não serão identificados, portanto, as identidades serão tratadas com sigilo.**
- Caso qualquer participante seja prejudicado por esta pesquisa, acordo com as leis brasileiras, o participante terá direito a indenização.

Ao consentir com a pesquisa, o Sr.(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV - INFORMAÇÕES REFERENTES AOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO

DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

QUALQUER DÚVIDA ACERCA DA PESQUISA ou no seu decorrer poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável e caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Daniela Ribeiro de Sá

Endereço: **Telefone:** (75) 8841-5960

E-mail: niellenick@gmail.com

Professora Orientadora: Ma. Josaline Chaves da Costa

Telefone:

E-mail:

V - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após lê com atenção e ter todas as minhas dúvidas devidamente esclarecidas pela pesquisadora sobre os objetivos, procedimentos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS DOCENTES DE BIOLOGIA FRENTE A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: O CASO DOS COLÉGIOS PÚBLICOS DE PAULO AFONSO- BA e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, **como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada** e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora discente
(orientanda)

Assinatura da docente responsável
(orientadora)