EDUCAÇÃO em FOCO
e-ISSN 2447-5246
ISSN 0104-3293

Creative Commons license

O NOVO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS

THE NEW MEDIUM EDUCATION FROM THE PERSPECTIVES OF TEACHERS OF PUBLIC SCHOOLS

Cláudia Avellar Freitas[1]
https://orcid.org/0000-0001-7570-0800
Clarice Parreira Senra[2]
https://orcid.org/0000-0002-4406-5418
Wallace Victor Sales Tolentino[3]
https://orcid.org/0000-0002-2895-8304
Aguinaldo de Moura Vieira[4]
https://orcid.org/0000-0003-0083-8607

Resumo:
O objetivo da investigação foi compreender como as políticas curriculares, especialmente, as relativas ao Novo Ensino Médio estavam sendo interpretadas por docentes de escolas públicas de Minas Gerais. Os participantes foram recrutados em um curso de extensão oferecido por nosso grupo de estudos. Os encontros mensais foram registrados em vídeo e analisados com base na epistemologia da prática e no construcionismo social, por meio da sociolinguística de vertente bakhtiniana. As análises dos enunciados dos participantes indicam como impactos das alterações curriculares: aumento da burocracia e da vigilância sobre o trabalho; aumento no número de disciplinas distintas a serem ministradas; dificuldade em explorar o livro didático de Ciências; ausência de condições de trabalho para elaborar projetos interdisciplinares; e falta de recursos materiais para as disciplinas dos itinerários formativos. Sentidos e valores sobre as alterações impostas, expressos pelos participantes, nos encontros, foram modificados ao longo do curso. Alguns enunciados confrontaram as políticas implementas e outras com elas tiveram acordo, indicando que o Novo Ensino Médio pode ter sido elaborado sem levar em conta as práticas docentes concretas e que os encontros foram espaço para relações de confiança mútua, de críticas ao Novo Ensino Médio e de reflexões sobre formação profissional. Estas reflexões expressaram sentidos e valores dos participantes sobre o currículo pré-ativo e sobre as relações dele com suas práticas docentes, possibilitando estranhamentos, questionamentos e desabafos dos professores, o que nos diz da importância da Extensão como prática universitária.

[1] Professora do Departamento de Educação Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, Brasil.
[2] Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, Brasil.
[3] Professor da educação básica, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Juiz de Fora/MG, Brasil.
[4] Professor da educação básica, Secretaria de Educação de Minas Gerais, Caxambu/MG, Brasil.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Novo Ensino Médio. Formação docente. Análise do Discurso.

Abstract:
The objective of the research was to understand how the the New Secondary Education Policy (NSEP) were being understood by teachers in public schools in Minas Gerais. The participants were recruited in an extension course offered by our study group. The monthly meetings were recorded on video and analyzed based on the epistemology of practice and social constructionism, through Bakhtinian sociolinguistics. Analysis of the participants' statements identified the following impacts of the curriculum changes: increased bureaucracy and workplace surveillance; a rise in the number of distinct subjects to be taught; difficulty in effectively using Science textbooks; a lack of working conditions necessary to develop interdisciplinary projects; and a shortage of material resources for the subjects within the formative pathways. The meanings and values regarding the imposed changes, as expressed by participants during the meetings, evolved over the course of the program. Some statements challenged the implemented policies, while others aligned with them, suggesting that the New High School model may have been designed without regard for actual teaching practices. Furthermore, the meetings served as a space for building mutual trust, critiquing the New High School curriculum, and reflecting on professional development. These reflections revealed the participants' perspectives and values concerning the pre-active curriculum and its relationship to their teaching practices, allowing for moments of critical questioning, re-evaluation, and the voicing of frustrations, thereby highlighting the importance of university extension activities.

Keywords: *Base Nacional Comum Curricular.* New High School. Teacher training. Discourse Analysis.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa sobre um projeto de extensão universitária que fomentou encontros com docentes sobre o Novo Ensino Médio (NEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo geral da investigação foi compreender como as políticas curriculares expressas nesses documentos estavam sendo compreendidas por docentes de escolas públicas de Minas Gerais e como essas orientações afetavam suas práticas docentes.

O NEM, implementado em 2017, por meio da Lei nº 13.415/2017, modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alterando as dinâmicas escolares, com a ampliação de um tempo mínimo para a permanência do estudante na escola, que passou de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022). Ele instituiu uma organização curricular mais flexível, buscando responder à BNCC (Brasil, 2017), com a possibilidade de escolha dos percursos, denominados “Itinerários Formativos”, com foco central nas áreas de conhecimento e determinando a formação específica e a formação técnica e profissional.

A oferta dos itinerários formativos organiza o NEM, mediante orientações dos sistemas de ensino e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, em suas condições de oferta e manutenção do ensino. Segundo informações divulgadas pelo Governo Federal, em 2020 e 2021, os alunos poderiam escolher um, dentre os itinerários disponíveis nas escolas nas quais estavam matriculados, e a Lei nº 13.415/2017 define cinco possíveis: i) Linguagem e suas Tecnologias; ii) Matemática e suas Tecnologias; iii) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; iv) Ciências Humanas e suas Tecnologias; e v) Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2017; 2018).

Com a mudança na organização do Ensino Médio (EM), instituída pelo Governo Federal, o Estado de Minas Gerais definiu sua efetivação nas turmas do primeiro ano, em 2021 (Simão Soares; Ramalho, 2023). Assim, nosso projeto de pesquisa se desenvolveu em meados de 2022, para construir, junto aos docentes participantes do curso de extensão, um espaço formativo em que pudéssemos trocar informações, anseios e experiências sobre as práticas docentes. Esse espaço foi organizado em encontros mensais entre os docentes, denominados Encontros Formativos (EFor).

As questões que orientaram a análise das participações nos Encontros foram: i) como as políticas expressas na BNCC, NEM e Currículo Referência de Minas Gerais estão sendo apropriadas pelas/os docentes? e ii) Como os docentes estão articulando elementos do currículo proposto oficialmente com suas práticas pedagógicas?

REFERENCIAL TEÓRICO

Partimos de diferentes referenciais de pesquisa para analisar os EFor e, nesta seção, discutimos alguns estudos sobre eles, organizados em partes: formação docente; currículo; e sociolinguística.

De acordo com Fernandez (2015), há duas linhas principais no campo de pesquisa sobre a formação de professores: i) a primeira analisa as práticas docentes pela desmontagem de seus componentes epistêmicos, envolvendo estudos de Shulman; ii) a outra sofre a influência de Donald Schön e da epistemologia da prática, denominada “corrente teórica do pensamento do professor” (Fernandez, 2015, p. 503). Essa última concentra trabalhos sobre a construção do conhecimento profissional como processo de elaboração reflexiva a partir da prática docente e orienta nossas análises.

Os resultados das pesquisas conduzidas por Schön (1997) encontram eco em investigações conduzidas no Brasil que, no início do século XXI, afirmavam:

> Apoiando-nos no pensamento de Schön que considera a importância da contextualização da ação profissional, tendo em vista seu caráter imprevisível e complexo, defendemos a ideia de parceria colaborativa como possibilidade de rompimento com a racionalidade técnica. Na parceria colaborativa, a reflexão e a intervenção na realidade se viabilizam a partir da interação entre pares que assumem papéis específicos no processo (Rosa; Schnetzler, 2003, p. 28).

Rosa e Schnetzler (2003) comparam a racionalidade técnica, então paradigma na formação continuada de professores, à racionalidade prática, que entende a escola como um lugar de produção de conhecimentos e reconhece a prática docente como um conjunto de ações baseadas em conhecimentos próprios da profissão produzidos pelo trabalho. Elas afirmam, com base em Maldaner (2000, *apud* Rosa; Schnetzler, 2003), que é preciso superar o modelo da racionalidade técnica, agindo em três frentes: i) buscando parcerias entre universidade e escola; ii) estabelecendo coletivos de professores como sujeitos da ação formativa; e iii) que esses coletivos decidam o que e como ensinar, o tipo de aula e o conteúdo, tendo o currículo oficial ou pré-ativo (Goodson, 1995) como referência e não como fim.

Nós nos apoiamos na racionalidade prática para compreender como os docentes que estão se formando vivenciam as alterações no EM nas escolas. Buscamos, por meio do curso de extensão, superar a racionalidade técnica na formação, agindo a partir dos três pressupostos citados no parágrafo anterior. Planejamos o curso com a organização de encontros mensais entre docentes da universidade e da escola e de licenciandos para estudar como os currículos pré-ativos (Goodson,1995) estavam sendo interpretados e praticados pelos professores. Assim, foi possível produzir uma leitura crítica dessas políticas curriculares, compreender seus impactos no trabalho docente e suas influências na formação docente.

O *corpus* foi produzido com foco na prática docente, um conceito em construção, elaborado por diferentes autores (Pimenta, 1999; Lira; Vilas Bôas, 2020). Dentre eles, Pimenta (1999), que entende que a prática docente é construída por um coletivo, por meio de suas trajetórias acadêmicas, trocas entre pares, do trabalho laboral docente e de suas vivências. A prática docente está relacionada à profissionalização, à construção da identidade profissional e à necessidade de compreensão da educação como uma prática social, complexa, ética e política (Pimenta, 1999).

Entendemos que a prática docente é o conjunto de ações realizadas pelo docente que envolve relações com os pares e os estudantes em que cada profissional expressa sua forma de

ensinar, o seu "saber-fazer", ao mesmo tempo em que o produz. A prática docente se constitui pelo currículo e se realiza em tempos e espaços concretos e, neste processo de concretização, forma os profissionais professores. Essa definição nos leva a assumir a formação dos professores como um processo coletivo, contínuo e epistêmico, influenciado por um currículo prescrito, de modo que novos saberes vão também constituindo este currículo na prática educativa (Pimenta, 1999).

Para Sacristán (1995, p. 68), "a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa", existem influências externas (políticas, econômicas, culturais) que regulam esse trabalho. Em algumas perspectivas, manifestas nas políticas curriculares, os professores são chamados a reproduzir um conhecimento, não podendo nem mesmo determinar suas estratégias de ação. Por isso, é muito importante analisar o significado da prática docente e compreender as suas consequências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente (Sacristán, 1995). Partindo desse argumento, que indica a importância do estudo dos impactos das políticas curriculares na prática e na formação docente, apresentamos a seguir reflexões sobre algumas teorias do currículo.

Nós nos baseamos nas teorias do currículo que o entendem como uma construção permanente, fruto das interações entre as pessoas nos espaços educativos, sob a influência de suas histórias de vida e das políticas curriculares. Essa fundamentação se desenvolveu no Brasil a partir dos estudos da Nova Sociologia da Educação (NSE). Lopes e Macedo (2011) afirmam que a NSE foi desenvolvida nos estudos brasileiros com base em ideias de autores ingleses, como Michael Young e Michael Apple, que problematizam as contradições sociais e políticas envolvidas na produção curricular. Seus estudos evidenciaram professores e estudantes da escola básica produzindo currículo em um processo permanente que se passava no interior da escola.

Para Lopes e Macedo (2010), os estudos da NSE se desdobraram, no final do século XX, em teorias do currículo de matriz fenomenológica que, atualmente, dirigem seu olhar para o interior da escola. Assim, amplia-se o conceito de currículo para algo além de uma lista de conhecimentos e métodos prescritos, passando a ser considerado como um processo, um amálgama da história de vida dos sujeitos e suas trajetórias escolares enredadas e revisadas continuamente. Trabalhos de Pinar, Freire, Schon, Woods e Goodson são citados como exemplos de como se opera essa concepção de currículo como processo em que o "conhecimento altera o sujeito, ao mesmo tempo que é por ele alterado, significado" (Lopes; Macedo, 2010, p. 36).

Elencamos como aporte teórico para nosso estudo as ideias de Goodson (1995) sobre a formação docente e o papel das histórias de vidas dos professores. É importante ressaltar que os estudos dele se tornaram base para trabalhos no Brasil que enfocaram as histórias das disciplinas escolares e os processos de transposição didática (Lopes; Macedo, 2011) e, ao planejar o curso de extensão, nós nos valemos destes para propor atividades aos participantes (Fonseca *et al.,* 2013). Entretanto, o que dá suporte à análise etnográfica que apresentamos neste artigo são as ideias do autor sobre as influências das histórias de vida dos professores na constituição do currículo interativo e em sua formação profissional.

Para Goodson (1995), o currículo é uma construção social tanto em sua prescrição quanto em sua prática. Ele critica o que considera uma mística: o entendimento de que o controle do currículo reside nas burocracias do Estado ou na comunidade universitária. Essa mística leva os docentes a aceitarem que não há agência sobre os processos de escolarização, sendo, com isso, alienados de seu papel cotidiano de construção social do currículo, o que para ele é "uma mentira fundamental" (Goodson, 1995, p. 68).

A perspectiva construcionista social proposta pelo autor busca integrar estudos sobre "aquilo que deveria estar acontecendo" (p. 71) com o que realmente é. O problema da pesquisa sobre currículo para ele não é o enfoque sobre a prescrição nos estudos sobre o currículo, mas como esse enfoque é feito, como se a prática fosse uma deturpação daquilo que é prescrito, como algo indesejado a ser corrigido.

O método de história de vida com "H", proposto por Goodson (1995), analisa a vida do indivíduo em seu tempo e em seus espaços coletivos. Não basta a preocupação com a estória de vida individual, há que se ter uma integração de enfoques: o da história da vida do docente; e o estudo sobre os ambientes coletivos e grupos com os quais aquele professor compartilha sua vivência. As relações entre a vivência individual e as estruturas macrossociais em que os professores estão imersos são fundamentais para compor as Histórias das quais os pesquisadores devem tirar proveito. "O que se torna mais necessário é um método que se detenha nos participantes, na complexidade do processo social, mas que absorva também algum entendimento em relação às repressões que ultrapassam a situação" (Goodson, 2005, p. 75). As repressões são as contingências macrossociais que prescrevem o currículo, constituindo o nível pré-ativo.

Para nosso estudo, interessa a ideia de que o currículo pré-ativo tem relações de ingerência em um processo que Hobsbawn denomina de "invenção da tradição" (Hobsbown, 1975 *apud* Goodson, 1995, p. 77). De acordo com Goodson (1995), a elaboração curricular é

concebida como um processo em que se instaura a tradição e no qual o currículo prescrito direciona, por repetição (documentos oficiais, livros didáticos, manuais, cursos de formação docente), as atividades educativas e seus conteúdos. É a partir dessa repetição, ao longo do tempo, no nível da prática, que o currículo vai se "mistificando" e se tornando tradição. Desta forma, "mentalidades materializam relações de classe social e são internalizadas nas estruturas básicas dos currículos, tornando as disciplinas escolares ativas na produção de subjetividades" (Goodson, 1995, p. 78).

Nossa investigação procurou, portanto, integrar estudos sobre o currículo prescrito e estudos da prática, na qual se manifesta o currículo no nível "interativo" (Goodson, 1995). Assim, buscamos superar o que Goodson (1995, p. 78) chamou de "principal problema" na efetivação de uma agenda de pesquisa para o construcionismo social, usando a Análise de Discurso Sociolinguística de inspiração no círculo de Bakhtin como estruturante teórico-metodológico. (Goodson, 1995, p.78)

Segundo as premissas do Círculo de Bakhtin, a linguagem deve ser estudada como acontecimento e o discurso é a linguagem em uso, composto por enunciados que se dialogizam (Faraco, 2009). Nosso estudo se apoia nos conceitos bakhtinianos de enunciado, ideologia e voz social. A seguir, apresentamos nosso entendimento sobre eles, conscientes de que não é possível ter uma definição acabada.

O Círculo destaca a "enunciação como acontecimento social", ela está ligada às condições materiais e socio-históricas em que ocorre (Bakhtin, 2006. p. 14). Para Bakhtin (2006), o enunciado é a unidade básica do significado que exige a presença de um locutor e de um interlocutor para existir. Enquanto uma frase faz parte de uma construção teórica que dispensa os sujeitos reais, "um enunciado exige uma realização histórica, acontece em um determinado local e em um tempo identificável, é produzido por um sujeito histórico" (Freitas, 2021, p. 510). De acordo com Faraco (2009), a significação dos enunciados tem sempre valor que parte de certa posição social e um enunciado é sempre ideológico, no sentido que se remete ao mundo das ideias e que expressa uma posição avaliativa do grupo social com o qual o seu locutor convive.

Para o Círculo, os signos são intrinsecamente sociais, isto é, são criados e interpretados no interior dos complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio social (Faraco, 2009), surgindo e significando no interior de relações sociais. "Nós, seres humanos, não temos relações diretas não mediadas com a realidade, pois, todas as nossas relações com nossas

condições de existência, com nosso ambiente natural e contextos sociais só ocorrem semioticamente mediadas" (Faraco, 2009, p. 49).

Refração é o processo que possibilita que os signos sejam usados para instituir significados, valores, afetos e intenções de um grupo social, constituindo-se em seu uso conjunto e orquestrando uma sintonia que o círculo entende como voz social. Inspirado em Bakhtin (2002), Faraco (2009, p. 58) afirma que "qualquer palavra proferida por meio da língua se encontra envolta por uma atmosfera social de discursos de outras pessoas e grupos, por uma espécie de "aura heteroglóssica" pela qual nossas palavras atravessam e não "tocam as coisas", mas penetram nessa camada de discursos sociais que recobrem as coisas.

REFERENCIAIS METODOLÓGICOS E CONSTRUÇÃO DO *CORPUS*

O curso de extensão EFor foi executado, majoritariamente, por meio de reuniões pela plataforma *Google Meet.* Ao todo, realizamos oito encontros, entre novembro de 2022 e julho de 2023. Os participantes foram acessados através de convites divulgados nas redes sociais e os encontros registrados em vídeo, com a autorização deles no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Projeto de Pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética (CAAE 59325222.0.0000.5147). Dentre os oito EFor, sete foram gravados e todos registrados em caderno de campo.

Dezenove pessoas se inscreveram no curso via *Google Forms*. Dentre elas, professores da Educação Básica de diferentes disciplinas e licenciandos de diferentes cursos. Para construir cada EFor a equipe do projeto se reunia semanalmente, propondo conceitos e questões para o debate. Nossa equipe foi composta por seis membros, sendo duas docentes doutoras e uma doutoranda, professoras da universidade, e três licenciandos: um voluntário de iniciação científica, um bolsista e um voluntário de extensão. Partindo da perspectiva construcionista social (Goodson, 1995), nosso estudo construiu dois tipos de *corpora*: um de leituras sobre as políticas curriculares brasileiras e sua implementação, cujo teor debatíamos em encontros semanais; outro, empírico, feito a partir de registros das reuniões dos EFor.

Para sistematizar o *corpus* dos vídeos, seguimos orientações da etnografia interacional e elaboramos mapas de eventos; sendo um para cada reunião. Os mapas são um recurso metodológico que estrutura interações entre as pessoas, com base na observação das práticas sociais dos indivíduos em interação uns com os outros (eventos) e servem para a análise da dinâmica das atividades cotidianas desenvolvidas pelos participantes de um grupo (Freitas,

2002). De acordo com Bloome e Bailey (1992), os eventos são construídos por ações das pessoas em interação umas com as outras no ambiente social e sua delimitação envolve o tipo de interação em jogo e os objetivos das ações em curso nas interações. Em nosso estudo, o grupo foi constituído por organizadores e participantes do curso de extensão e nossas atividades cotidianas foram os EFor, mensalmente executados via *Google Meet.*

Os mapas foram organizados em forma de quadros cujas linhas informam os eventos e cujas colunas apresentam, respectivamente: i) o tempo de duração do evento; ii) o que estava acontecendo; iii) tipo de interação se desenrolava; iv) os subeventos, delimitados por alterações nas interações e objetivos dos interlocutores; e v) as relações do tema do subevento com o NEM e comentários sobre o que se falava, quem falava e para quem.

Com essa ferramenta mapeamos os encontros para identificar eventos em que concepções sobre o NEM foram debatidas pelos participantes. Uma primeira leitura dos mapas dos sete encontros (não pudemos mapear o encontro que não foi registrado em vídeo) indicou que Agda e Odair (nomes fictícios) foram os docentes que falavam mais vezes, apresentando relatos de suas práticas, opiniões, perguntas e esclarecimentos. Depois, partimos para uma segunda etapa, que envolveu analisar os eventos à luz dos referenciais teóricos, retornando às gravações quando precisávamos esclarecer dúvidas e escrevendo relatórios sobre as análises. Neste segundo momento, focamos nossas análises nas participações de Agda e Odair.

Decidimos exibir, neste artigo, análises dos eventos 05 e 06 do primeiro EFor e evento 1 do oitavo e último EFor por duas razões: porque foram nestes que os participantes expressaram suas opiniões sobre o curso de extensão e sua participação nele; e porque foram naqueles que os participantes mais representativos do grupo, Agda e Odair, expressaram mais vezes suas concepções sobre o NEM. Na seção Resultados, as transcrições desses enunciados estão entre aspas e destacadas em parágrafo à parte.

RESULTADOS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE ENSINAR NO NEM

As respostas ao questionário enviado aos participantes via formulário de inscrição pelo *whatsapp* e seus enunciados nas apresentações no primeiro EFor nos forneceram elementos dos contextos mais amplos (Gumperz, 1992 *apud* Freitas, 2002) de formação dos participantes, fundamentais para as análises sociolinguísticas. A partir destes elementos, soubemos que Odair é licenciado em Química e Matemática e é professor há mais de 10 anos. Ele trabalha em uma escola municipal, lecionando a disciplina Matemática e em uma estadual, lecionando

Matemática Financeira e Núcleo de Inovação Matemática, demonstrando grande interesse por essas disciplinas. Ele não comentou sobre sua vida pessoal e, quando abria sua câmera para a sala virtual, observamos que ele estava na escola.

Agda é licenciada em Física e professora da Educação Básica há mais de 13 anos. Ela leciona Física e Tecnologia e Inovação e, além de ser professora, é formada em Engenharia Civil e atua na área. Durante as reuniões, ela parava para atender aos filhos na sala de sua casa. Ela é casada, tem um filho e uma filha.

Agda leciona em uma escola estadual de um município com mais de 250 mil habitantes, e Odair leciona em uma escola estadual de um município com menos de 12 mil habitantes. Em consulta aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), verificamos que Odair trabalha em um município que possui uma única escola estadual, enquanto Agda trabalha em uma cidade com 45 escolas estaduais.

Apresentamos, a seguir, análises do primeiro e do último EFor e, depois, as relacionamos, buscando compreender os sentidos e significados em jogo no processo formativo do curso de extensão para os dois docentes.

ANÁLISE DOS EVENTOS 5 E 6 DO PRIMEIRO EFOR

No primeiro EFor, após as apresentações iniciais dos participantes e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, propusemos questões para iniciar um debate: i) como as mudanças introduzidas pelo NEM afetam o exercício docente? ii) Qual seu impacto na formação dos estudantes? iii) Quais interesses estão em jogo? e iv) Como pensar o NEM em uma educação emancipadora? Agda levantou a mão virtual e disse que são muitas mudanças e que, com o NEM, passou a lecionar mais duas disciplinas, o que dobrou o tempo gasto com o planejamento.

A partir da afirmação dela, sugerimos discutir a relação entre planejamento e a nova organização dos livros didáticos, seguindo a lógica da BNCC (Brasil, 2018) e do NEM (Brasil, 2017) e lembrando que as disciplinas de Física, Química e Biologia não possuem mais um livro para cada, mas um único livro de Ciências da Natureza. Essa sugestão inicia o evento 05, em que Agda afirma, para todo o grupo, que a organização dos novos livros não leva em conta a forma como o conteúdo é tradicionalmente abordado nas escolas. Além disso, ela aponta que, em sua escola, se entrega a cada estudante apenas dois livros (a coleção tem seis), o que impede

que os professores ensinem o conteúdo de forma disciplinar, como aprenderam, e diz: “a organização dos livros é uma coisa assim surreal”.

Entendemos, a partir de Goodson (1995), que o currículo pré-ativo, que orienta a prática docente da Agda, é expresso por ela quando ela fala da organização dos livros. Esta organização, para ela, é diferente da que ela usa em sua prática, que, de acordo com Goodson (1995) constitui o currículo interativo. Entendemos isso pelo uso da palavra “surreal” e pelos dizeres no evento anterior sobre seu tempo de trabalho de planejamento ter aumentado.

As formas tradicionais de uso dos livros, balizadoras do planejamento são parte da prática que os professores desenvolvem por confiar neles e considerá-los importantes para a missão de ensinar (Zambon; Terrazan, 2017). O novo formato do livro didático de Ciências não permite que os professores o usem como fonte de atividades para seus alunos, pois, como apontado por Agda, a organização do conteúdo de Física está “espalhada” ao longo dos seis volumes e os estudantes só têm acesso a dois. Isso indica que a implementação do NEM não levou em conta as experiências docentes relacionadas à elaboração e uso dos materiais didáticos. Como afirma Goodson (1995), isso pode ser prejudicial ao trabalho docente ao frustrar o que professores consideram como sua missão central. As mudanças curriculares feitas de “cima para baixo” chocam-se com as realidades vivenciadas pelos professores que perdem referencias do trabalho construído ao longo dos anos de sua prática docente.

No minuto 42:30 do evento 05, Odair, respondendo Agda, afirma que na cidade dele os professores reclamaram da organização dos novos livros no início, mas que, ao longo do ano, não reclamaram mais e acrescentou: “esse novo ensino médio ehhh... é algo que nós temos que fugir do tradicional, né? Nós temos que trabalhar de forma interdisciplinar, essa é a proposta”.

Em seguida, Odair falou que os itinerários formativos e a Formação Geral Básica devem “ser casados” e deu o exemplo das disciplinas que ele leciona (Educação Financeira e Inovação Matemática) e dos projetos interdisciplinares que desenvolveu com colegas professores de Química, Artes, Matemática, História e Física. Segundo ele, sua maior dificuldade, em 2022, foi conseguir tempo para se reunir com eles e discutir os projetos interdisciplinares.

Identificamos, no enunciado do Odair, que o NEM é, para ele, reforma positiva, inovadora, que modifica formatos tradicionais de organização curricular, apesar de ele ver dificuldade para elaborar projetos juntamente aos colegas, o que requer “trabalhar de forma interdisciplinar”.

Entendemos que ele opõe tradição e interdisciplinaridade, considerando a tradição como algo do qual devemos “fugir”. De acordo com Goodson (1995), o tradicional não é dado, mas

construído. Neste sentido, a elaboração do currículo pode ser considerada um processo que inventa tradição. Assim, o termo tradicional é, com frequência, empregado "[...] quando as "disciplinas tradicionais" ou "matérias tradicionais" são justapostas contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança (Goodson, 1995, p. 78).

Ao valorizar a interdisciplinaridade como inovadora, o professor a concebe como positiva e não critica as reformas do NEM como Agda. Então, ao falar no evento 05, ele discorda dela no que diz respeito ao valor do NEM. Seu enunciado "fugir do tradicional" é uma das formas de produção da tradição que relaciona a interdisciplinaridade à inovação, algo desejável, um modelo a ser seguido. É preciso lembrar que a interdisciplinaridade foi proposta no século passado, no currículo pré-ativo, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e, nesse sentido, não é algo inovador em 2023. Entretanto, quando Odair diz que "temos que trabalhar de forma interdisciplinar, essa é a proposta", observamos no enunciado acontecer a materialização das relações de classe social que foram internalizadas por ele, via estruturação curricular, que torna "as disciplinas escolares ativas na produção de subjetividades" (Goodson, 1995, p. 78).

Odair contou que os colegas tentaram, nos módulos (reuniões pedagógicas obrigatórias programadas pela direção das escolas), pensar coletivamente como trabalhar de forma interdisciplinar, mas que as questões administrativas e burocráticas eram urgentes e consumiram o tempo que eles tinham para trabalhar juntos e não permitiram essa integração no planejamento pedagógico. Mesmo reconhecendo essa limitação material, ele segue enunciando o discurso do currículo oficial:

> tem muitos professores que são resistentes também, né? porque são professores tradicionais, eles querem ali continuar naquele formato tradicional que agora não é mais possível. Nós temos que ampliar as estratégias, as novas ideias e, infelizmente, muitos estão presos a uma caixinha, né? Eles não querem ehh entender que é necessário aplicar essa nova metodologia porque agora nós temos uma base nacional, né?

O uso da palavra "resistente" para adjetivar os colegas nos leva a entender que Odair concebe as alterações postas pelo NEM e pela BNCC como inevitáveis e que os colegas, "infelizmente", não querem aderir a elas por estarem "presos em caixinhas". Esse enunciado refrata (Bakhtin, 2006) a voz da Secretaria Estadual de Educação e das gestões das escolas estaduais e reproduz um sentido para forma tradicional de trabalhar dos professores como ultrapassada e não mais adequada à realidade. Entendemos que, para o professor Odair, os saberes docentes resguardados pela memória não são tão valiosos quanto às inovações do NEM

e, sobre esse enunciado que remete à memória da profissão, classificando-a como tradicional, buscamos o construcionismo de Goodson (1995) como base para nossas interpretações.

Goodson (1995) destaca que reformas curriculares podem provocar efeitos como perda de memória e de referências profissionais. A perda de memória está relacionada à desimportância dada às competências herdadas pelos antigos profissionais. Para o autor, professores perdem a valorização e orgulho de sua profissão ao perderem a memória, além das referências profissionais, o que leva à desilusão e à desconsideração daqueles pares mais experientes. O enunciado de Odair refrata o sentido de imobilização para a tradição, ao relacionar professores "tradicionais" com a imagem de "presos na caixinha".

Entendemos que as mudanças implementadas pelo NEM possuem para Odair, neste primeiro momento do curso, sentido de inovação em relação a um currículo que estava defasado e ele apoia esta inovação. Esse sentido de apoio diverge dos manifestados por Agda sobre o NEM, pois, para ela, pelo menos em relação aos livros, as reformas estão sendo negativas, pois complicam seu trabalho de planejamento, aumentando o seu volume. Os dois professores avaliam de forma distinta, em seus enunciados, as mudanças impostas pelo NEM, por meio de relações dialógicas que possuem posições avaliativas divergentes. Para Faraco (2009)

> Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado em um enunciado, *tenha fixado a posição de um sujeito social*. Só assim é possível responder [..], isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confrontá-la ou rejeita-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (Faraco, 2009, p.66)

Agda enuncia avaliando o impacto da nova organização dos livros didáticos como pior do que era antes, avaliando responsivamente o currículo pré-ativo, enunciado nestes materiais, como não adequado à sua prática. Entendemos que ela resiste à mudança que estas orientações curriculares do livro impõem à sua subjetividade e às suas concepções do que seja ensinar Física (Goodson, 1995). Concepções estas que imaginamos, sejam herdadas dos antigos profissionais de quem ela aprendeu a prática de ensinar e que circulam nas comunidades de professores de Física, lugar de onde ela, como sujeito social enuncia. Odair, ao enunciar, avalia responsivamente a dois enunciados. O de Agda, com o qual ele produz certo confronto, pois tem posição avaliativa sobre os livros e sobre a prática docente tradicional distinta da dela, entendendo que não é mais possível ensinar como antes. Ele avalia, também, o enunciado do Ministério da Educação, a BNCC, com o qual concorda, indicando que sua subjetividade pode

estar sendo construída, na prática de ensinar, desconstruindo competências herdadas dos antigos profissionais.

ANÁLISE DO EVENTO 1 DO ÚLTIMO EFOR: ALTERAÇÕES NOS SENTIDOS SOBRE NEM

O último EFor começou com saudações, seguidas da apresentação do tema principal do encontro: relatos dos projetos dos docentes para o segundo semestre de 2023 e para 2024. Também pedimos que cada um avaliasse sua participação nos EFor, dizendo o que aprendeu. Todas as falas dos oito participantes que estavam presentes constituem o primeiro evento. Sendo o segundo a se expressar, Odair apresentou uma avaliação da sua participação, dizendo que gostou dos EFor, porque pôde ouvir as diferentes realidades de cada escola, acrescentando: “crescemos cada vez mais".

Seu enunciado refrata a consciência que ele tem de que suas ideias e concepções podem estar mudando. O uso do verbo “crescer” indica que se saiu de um estado de conhecimento para outro e que esta alteração foi positiva. A coordenadora do curso insiste para que ele fale sobre os seus planos para o segundo semestre e sobre o que aprendeu. Ele disse que quis participar para aprender com os colegas sobre como acontecia o NEM em outras escolas. Ele afirma que percebeu que sua escola estava “há anos luz em relação a outras escolas”.

Entendemos que há, no enunciado, uma reflexão do professor sobre o contraste entre suas expectativas e o que ele vivenciou nos encontros. Ele parece tomar consciência de que a implementação de certas ferramentas do NEM não funcionavam em algumas escolas, mas na dele sim. Após a fala de Odair, ainda no evento 01, subevento 04, Agda começou a falar, dizendo:

> o momento de falar, né? da nossa profissão.. . muito pouca gente escuta a gente, né? Então, realmente foi muito bom da gente conversar ehh e expressar ehh como que é nosso serviço, como é que está acontecendo nosso serviço e ver outras possibilidades em outras escolas [...] tava querendo, né? respirar um pouquinho mas não sei, né? as contas sempre falam mais alto [...] O novo ensino médio [...] é um trabalho voltado para o aluno fazer as coisas, ele desenvolver ele, por a mão na massa, mas ainda falta toda uma estrutura na escola e falta uma estrutura de treinamento pra professor ... é, investe em um tipo de material que às vezes o professor não tem habilidade naquilo... [...] a gente tenta entender, tenta até dar uma opinião, mas é difícil viu, a carga de trabalho é muito grande, não é fácil, eles estão em cima aqui na escola, aqui é em cima mesmo, terça-feira passada a inspetora tava na escola o dia do conselho de classe tinha que acontecer tal dia [..] Nós tivemos que nos reunir às pressas para preencher uma planilha que eles queriam naquele momento, senão é canetada mesmo, entendeu? Fiquei muito chateada terça-feira por

> conta disso porque o bimestre nem acabou, o bimestre acabava na quarta e o conselho de classe era segunda e terça que tinha que acontecer.

O enunciado de Agda é um desabafo, ela dialoga com enunciados que divulgam o NEM nas mídias e nas escolas, prometendo condições de trabalho que ela avalia que não são cumpridas, com críticas à implementação do NEM. Ela denuncia que a estrutura imposta intensificou a pressão sobre o trabalho pelo aumento do número de diários, de burocracias e da fiscalização. A vigilância acontece para a secretaria se certificar de que o NEM está sendo cumprido e as horas-aula estão sendo lecionadas.

Odair respondeu ao enunciado de Agda dizendo: “graças a Deus eu tô perdendo aula e tô querendo perder mais ainda. Eu quero ficar com poucas aulas, sabe? No Estado, porque eu tenho 40 aulas no município”.

O professor disse ainda que ministrava 56 aulas por semana e que, destas, 16 eram na escola estadual e que queria ficar com apenas 9 aulas no Estado, pois, na escola municipal, a estrutura de trabalho era bem melhor. Esse enunciado de Odair surpreendeu os participantes, pois avaliamos que era muito trabalho e porque ele respondeu o enunciado de Agda, confirmando-o, o que destoava do que ele vinha afirmando até então sobre o NEM. Ele concordou que o Estado cobra, mas não dá suporte e deu exemplos que vivenciou em sua escola: falta de material, computadores, verba carimbada para comprar reagentes e vidrarias. Os outros participantes do curso EFor, imediatamente, enunciaram responsivamente a Odair, também confirmando o enunciado de Agda, gerando uma rede responsiva de acolhimento da avaliação crítica feita, pois seus enunciados confirmam que o Estado coloca disciplinas que a escola não tem condições de desenvolver. Destacamos que todos pediram a palavra na reunião virtual para endossar a fala de Agda.

COMPARAÇÕES ENTRE ENUNCIADOS: DIALOGIAS E REFRAÇÕES SOBRE A REFORMA CURRICULAR

Ao relacionarmos as análises dos enunciados de Odair no último EFor àquelas do primeiro, percebemos que os sentidos e valores sobre o NEM que o professor manifestava se modificaram. Sua participação no último EFor indica uma valoração negativa para o NEM que ele não manifestou em suas primeiras participações. São dois os elementos que amparam nossa interpretação: i) a crítica presente na comparação entre o trabalho no Estado e no município; e ii) as críticas à falta de recursos e de apoio pedagógico para implementação do NEM.

Entendemos que neste último EFor o trabalho no NEM tem sentido, para Agda e Odair, de labor, que exige muito tempo e que não apresenta condições adequadas para ser cumprido, haja vista os temas de seus enunciados: sistema de diários eletrônicos que não suporta muitos acessos, falta de material, excesso de novas disciplinas, com novas ementas, aumento do número de diários. Além disso, para Agda, há também o sentido de temor da vigilância sobre seu trabalho. Com base em Bakhtin (2006), entendemos os enunciados dos professores como manifestações ideológicas, no sentido que expressam sua posição avaliativa como grupo social de professores do sistema estadual de ensino de Minas Gerais, grupo com o qual eles convivem. Para além de uma crítica ao novo currículo prescrito, Agda e Odair manifestaram, como professores da rede, sentidos de insatisfação pelo excesso de trabalho.

Os dois docentes desabafaram suas dificuldades em nosso último encontro, o que nos indica que eles se sentiram confiantes em fazer isso junto ao nosso grupo. De acordo com o círculo de Bakhtin (Faraco, 2009), a dialogia é um processo que constitui o enunciado e sua forma e tema são elaborados com base no interlocutor para quem ele se destina. Então, esses enunciados em tom de desabafo, cujo tema é a crítica aberta ao sistema estadual de ensino e ao NEM, nos levam a entender que a participação nos EFor possibilitou a produção de reflexões sobre suas práticas e a realização de críticas sobre o sistema para uma audiência, que eles supunham, compreensiva. A relação de confiança se mostrou fundamental na produção das reflexões dos professores junto ao grupo e um componente a ser destacado para pensarmos cursos de formação continuada.

Outro tema comum nos enunciados de ambos é que eles ressaltam que a participação nos EFor lhes permitiu conhecer o que acontece em outras escolas, entendendo a singularidades e as similaridades entre as práticas educativas das instituições em que trabalham e as demais escolas estaduais. Quando as formações em serviço têm como eixo as experiências concretas dos docentes na vivência do currículo interativo, elas lhes permitem: identificar situações problemáticas, conhecer as vivências de seus colegas, interpretá-las, realizar as mudanças em suas concepções, sentidos e valores das práticas e, além disso, criar saberes pedagógicos com base em suas experiências formativas (Freitas, 2021).

Em relação às diferenças de sentidos sobre o NEM presentes nos enunciados dos dois docentes, indicamos: o sentido de que o NEM exerce grande vigilância da prática educativa manifestado pela Agda e que Odair não expressou; e o sentido de inovação que Odair dá às reformas do NEM no primeiro EFor, que não percebemos nos enunciados de Agda. Segundo a posição do professor, no início do curso, as tradições no ensino devem ser repensadas, a

interdisciplinaridade é uma inovação necessária, a reforma é inevitável. A professora, já no primeiro EFor, reconhece limitações para a implementar a interdisciplinaridade com o NEM, principalmente no que diz respeito ao uso do livro didático de Ciências da Natureza.

Elementos dos contextos mais amplos em que estes dois participantes constroem suas experiências profissionais precisam ser trazidos para a análise (Freitas, 2002; Bakhtin, 2006). Um deles é o contexto físico e socioeconômico de trabalho em que estão inseridos os dois, entendendo que o sistema de educação de Minas Gerais gerencia escolas em diversos municípios com condições sociopolítico-geográficas bem distintas. Outro é o contexto de formação inicial e o conteúdo que estes professores lecionam, o que impacta seu número de aulas por semana, por turma, consequentemente, o número de diários a preencher; os tipos de recursos didáticos que usam em suas aulas.

O relatório publicado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) apresenta dados sobre a realidade das escolas estaduais em diferentes regiões do Brasil (ANPEd, 2023). Dos 5.668 municípios brasileiros, 2.661 possuem apenas uma escola de EM. As distintas condições de trabalho dos dois docentes levam a diferentes experiências de formação continuada e influenciam os sentidos e valores sobre o NEM.

Odair trabalha na única escola da cidade que oferece o ensino médio, o que lhe possibilita experiências distintas das de Agda que trabalha em uma das 45 escolas de sua cidade que ofertam o EM. O contexto em que Odair trabalhava nos leva a pensar em um conjunto de professores que poderia apoiar ações de reflexões conjuntas sobre as políticas curriculares menor que a da cidade em que Agda trabalha. Esse professor também se encontrava em um ritmo muito intenso de trabalho, com muitas aulas por semana, o que pode dificultar conseguir tempo para práticas reflexivas.

Em relação aos conteúdos que estavam ministrando na época do curso, Agda, professora de Física, enfrentou o problema de ter que trabalhar com um livro didático muito diferente do que ela conhecia, com a diminuição da carga horária semanal por turma. No caso de Odair, que ministrava aulas de Matemática, alteração de conteúdo, do número de aulas semanais por turma e formas de uso do livro não foram problemas relatados.

Para o círculo de Bakhtin, todo enunciado é dialógico por ser sempre uma resposta a outro; então, nele sempre há duas vozes pelo menos. “A relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo faz-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais” (Fiorin, 2020, p. 28). O enunciado de Odair, no primeiro encontro do curso, cujo tema é o NEM como reforma inevitável e positiva, traz implícita a voz do governo do Estado

com a qual ele concordava, valorizando a interdisciplinaridade nas disciplinas de projetos de vida exigidos pelo NEM. Os enunciados de Agda, já no primeiro EFor, envolvem críticas ao NEM, ressoando neles a voz social dos trabalhadores da rede estadual de ensino, o que pode ser resultante de um processo reflexivo qualificado por ter se apoiado em melhores condições materiais: apoio de uma rede de colegas, tempo para o diálogo, entre outras que precisamos investigar melhor.

Embora os dois professores no primeiro EFor tenham divergido nos sentidos sobre o NEM, no último apresentaram críticas embasadas em suas práticas docentes realizadas nos anos de 2022 e 2023. Estas, relatadas no evento 01 do último EFor, nos levaram a refletir sobre: i) a relevância do curso de extensão como espaço/tempo para construção de reflexões de forma conjunta entre docentes sobre suas práticas; ii) a autoria da política curricular que apresenta um portfólio de diversas disciplinas para possibilitar escolhas de itinerários pelos estudantes, mas que parece desconhecer contextos concretos da prática docente. Partindo da perspectiva construcionista social (Goodson, 1995; Lopes; Macedo, 2011), entendemos que o currículo pré-ativo, enunciado na BNCC e nas diretrizes curriculares do estado de Minas (Minas Gerais, 2021) como distante da tradicional prática docente, o que implica nas dificuldades relatadas pelos professores.

Entretanto, para além das críticas, os docentes apresentaram relatos de práticas que contornavam as dificuldades. Lopes (2005) afirma que as políticas macroestruturantes são orientações curriculares oficiais que se modificam ao serem apropriadas pelos sistemas educacionais e por cada escola, concretizando-se em textos de apoio à prática de ensino que se modificam nos contextos disciplinares. Essas adaptações, ou contornos, envolvem a resistência docente às prescrições da política curricular, como, por exemplo, a atitude de Agda de abordar conteúdo da disciplina Física em aulas da disciplina Tecnologia e Sociedade, para dar conta de todo o conteúdo de Física da BNCC, com metade das aulas que ela tinha antes da reforma.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ANÁLISES

Os resultados aqui expostos são fruto de análises de reuniões ocorridas entre 2022 e 2023 e é importante lembrar que, no início de 2024, o governo do Estado de Minas Gerais, por meio da lei 14.945/2024, mudou o NEM, após consulta feita por aplicativo de mensagens *Whatsapp*, à comunidade escolar. Dentre as principais alterações destacamos o aumento da carga horária das disciplinas obrigatórias, ou da Formação Geral Básica (FGB), de 1800 horas para 2400 horas e a diminuição da carga horária dos itinerários formativos de 1200 horas para

600 horas. Desta forma, a quantidade de aulas, por semana, de Física, de Biologia e de Química foi aumentada, impactando o trabalho docente. Possivelmente, como consequência, foi alterada a organização dos livros do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) do Ensino Médio, por área do conhecimento, que foi tema de muitos enunciados dos participantes, nos EFor. O PNLD mais recente (2025-2029), apresentou mudanças e as obras voltaram ao formato tradicional com volume único, separadas por componente curricular. Buscamos, com novo projeto de pesquisa que iniciamos em 2026, compreender estes impactos.

Apresentamos análises de eventos iniciais e finais dos EFor para compreender concepções, sentidos e valores que orientavam as práticas dos docentes participantes em relação às políticas curriculares, principalmente as relativas ao NEM: disciplinas eletivas, itinerários formativos, projetos interdisciplinares e uso de livros didáticos, nos anos de 2022 e 2023. Um tema presente ao longo dos oito EFor foi a relação entre as exigências da reforma curricular e a prática no NEM. Os enunciados refratam (Bakhtin, 2006) sentidos e valores enunciados pelos docentes participantes, para tal reforma, que foram sendo modificados ao longo do curso. Dentre eles observamos enunciações que confrontam as políticas implementas e outras que com elas têm acordo. Podemos considerar, então, que há indícios de que os propositores do NEM podem não ter levado em conta as práticas docentes tradicionais e como seus executores as vivenciam o currículo interativo ao formular as políticas curriculares para o NEM.

Os problemas enunciados pelos docentes reforçam o que é apontado por Goodson (1995) em relação às consequências das reformas curriculares: dificuldades na permanência e recrutamento docente, dificuldades dos professores diante das burocracias impostas pelo aumento das disciplinas e diminuição de aulas nas disciplinas destinadas à formação geral, o que dificulta o trabalho coletivo e os desanima de lecionar. Em vista disso, no último EFor, os dois docentes indicaram que pretendem diminuir seu número de aulas no NEM.

As reformas no currículo pré-ativo (Goodson, 1995), para serem implementadas, exigem acompanhamento pedagógico e apoio material. Sem esse apoio, materializar o NEM em currículo interativo produz danos ao trabalho docente. Os enunciados em tom de desabafo do último EFor expressaram o medo de punições da Secretaria de Estado, indicando que esta vem concentrando mais recursos na vigilância das práticas docentes do que no acompanhamento pedagógico, no tempo para planejamento coletivo de aulas e material adequado às novas disciplinas.

Nosso estudo, por ser exploratório, possui limitações, dentre elas a de não se aprofundar nas questões apontadas: relação teoria-prática incoerente; condições materiais de

implementação insuficientes; invenção da tradição na inserção da interdisciplinaridade no ensino de Ciências no NEM; desvalorização das memórias coletivas dos professores; aprofundamento do trabalho individual na relação entre currículo pré-ativo e interativo. Buscaremos nos aprofundar no entendimento de algumas destas questões em futuras pesquisas, usando estudos sobre processos de recontextualização (Bernstein, 1996 *apud* Lopes, 2005). Esse nos parece ser um conceito promissor para entender como os docentes, agentes do campo recontextualizador, constroem suas práticas tensionando as políticas curriculares.

Os EFor foram importantes para que os participantes conhecessem diferentes formas de vivenciar o NEM, enunciando, como sujeitos sociais a partir de suas posições avaliativas (Faraco, 2009), respostas aos impactos desta política curricular em seu trabalho, situando-se em relação aos novos conteúdos e estratégias de ensino por meio de uma aura heteroglóssica (Faraco, 2009) tecida, nas participações nos encontros, junto aos enunciados de seus colegas. Os encontros foram, então, espaço de estabelecimento de relações de confiança mútua, de críticas ao NEM e de reflexões sobre sua formação profissional, pois discutimos relações entre os currículos prescrito ou pré-ativo (Goodson, 1995) e interativo a partir de compartilhamento de experiências, o que nos diz da importância da Extensão como prática universitária e nos move a continuar a oferecer cursos assim.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Seminários ANPEd.** Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para a Consulta Pública. Relatório Final. Rio de Janeiro: Diretoria ANPEd, 2023. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_final_-_seminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf. Acesso em: 22 maio 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In.:* BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 261-306.

BLOOME, David; BAILEY, Frederick Marshman. Studying Language and Literacy Through Events, Particularity, and Intertextuality. *In.:* BEACH, Richard. *et al.* **Multiple Disciplinary Perspectives on Literacy Research Urbana**: National Conference on research in English; National Council of Teachers in English, 1992. p. 181-210. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343082.pdf. Acesso em: 10 ago.2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. 1997.

Brasília, DF: MEC/SEF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União:** seção 1,Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1- 3, 16 fev. 2017. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/02/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=440. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 2018. Brasília, DF. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 de mar. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais: Ensino Médio**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021. Disponível em: https://portalpedagogico.educacao.mg.gov.br/. Acesso em: 19 agosto 2026.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDEZ, Carmen. Revisitando a Base de Conhecimentos e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) de Professores de Ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.17, n.2, p. 500-528, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1983-21172015170211. Acesso em: 22 jan. 2025.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2020.

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues da *et al.* Panorama da produção brasileira em história do currículo e das disciplinas acadêmicas e escolares (2000 – 2010): entre a História da Educação e a Sociologia do Currículo. **Rev. Bras. Hist. Educ.,** Campinas, v. 13, n.1 (31), p. 193-225, 2013. DOI: http://dx.doi.org/10432/rbhe.2013.019. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38829/20347. Acesso em: 10 ago.2024.

FREITAS, Cláudia Avellar. **Imagens faladas:** Estudo da dinâmica discursiva, uso e interpretação de imagens em aulas de biologia. 2002. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2002.

FREITAS, Cláudia Avellar. Saberes profissionais docentes em construção em um projeto de ciências na Residência Docente da UFJF. **Instrumento:** Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 23, n.3, p. 504 – 521. Edição Especial. 2021. DOI: https://doi.org/10.34019/1984-5499.2021.v23.35063. Disponível em: C:/Users/Luiz/Downloads/35063-Texto%20do%20artigo-152141-1-10-20211222.pdf. Acesso em: 22 jan. 2025.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIRA, André Augusto Diniz; VILLAS BÔAS, Lúcia. Conceitos de "prática" no campo educacional: história conceitual e teoria das representações sociais em foco. **Rev. Diálogo Educ.,** Curitiba, v. 20, n. 66, p. 989-1014. 2020. Disponível em:

https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27104/24474. Acesso em: 15 ago.2024.

LOPES, A. C. Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v.5, n. 2, p. 50-64. 2005. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In.:* MAINARDES, Jefferson; BALL, Stephen J. **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In.:* PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n.1, 2003. DOI: 10.1590/S1516-73132003000100003. Disponível em: C:/Users/Luiz/Downloads/A_investigacao-acao_na_formacao_continuada_de_prof.pdf. Acesso em: 10 ago.2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In.:* NÓVOA, Antônio. (Org.) **Profissão Professor.** 2.ed. Porto: Ed. Porto, 1995. p. 63-92.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos *In.:* NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SIMÃO SOARES, Renata; RAMALHO, Mara Lúcia. Novo Ensino Médio no Estado de Minas Gerais. **Educação em Foco**, v. 28, n. 1, 1 out. 2023. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/41146. Acesso em: 19 agosto 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Livros Didáticos de Física e sua (sub)utilização no Ensino Médio. **Ensaio Pesquisa Em Educação Em Ciências**, Belo Horizonte, v. 19, n. e2668, p. 1-22, 2017. DOI: 10.1590/1983-21172017190114. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epec/a/FnrtvCfGZH95cP4VHf75VcT/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 ago.2025.

Recebido em: 15 de maio de 2026
Aprovado em: 21 de agosto de 2026