

Reflexiones sobre *Novo Ensino Médio*: Análisis de perspectivas y evaluación de profesores y estudiantes en relación a los cursos de Formación Inicial

Isadora Luiz Lemes

isa.ulbra@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4122-6802>

Universidade Luterana do Brasil.

Canoas, Brasil.

Renato P. dos Santos

renatopsantos@ulbra.br

<https://orcid.org/0000-0003-1427-9973>

Universidade Luterana do Brasil.

Canoas, Brasil.

Recibido: 08/02/2023 **Aceptado:** 15/05/2023

Resumen

Recientemente en Brasil, se ha homologado un documento normativo denominado Base Nacional Común Curricular que enfatiza los contenidos mínimos que deben trabajarse en las escuelas desde la Educación Infantil hasta la etapa de Educación Secundaria. Además, vinculado a esto, se ha propuesto y homologado la Base Nacional Común para la Formación de Profesores. El objetivo de este trabajo es discutir, a través de un marco teórico, las propuestas abordadas en los documentos y posteriormente, investigar mediante las narrativas de profesores ya graduados o en proceso de formación, lo que consideran necesario reformular en los cursos que han realizado, así como también conocer las percepciones de los docentes participantes sobre la formación inicial. Es importante destacar que los documentos mencionados proporcionan fundamentos para la discusión, pero no se utilizaron para el análisis. La metodología empleada consistió en comprender la posición de los profesores con respecto a los cambios necesarios en los cursos de grado en los que se formaron, realizando un análisis textual discursivo de los fragmentos de sus declaraciones. Aquí se plantea la importancia de discutir las exigencias para la formación docente y para la educación, reconociendo las debilidades presentes en los documentos oficiales que evidencian la urgencia de llevar estas discusiones al ámbito de la formación de profesores. Los datos demuestran que los profesores consideran importante revisar la formación inicial y señalan cuáles serían los cambios más urgentes en relación a los cursos de grado, destacando la necesidad de incluir más experiencias prácticas durante la carrera, el dominio de la didáctica por parte de los profesores formadores, entre otros aspectos.

Palabras Clave: BNCC; Currículos; Formação Inicial de Professores.

Reflexões sobre o Novo Ensino Médio: Análise de perspectivas e avaliação de professores e licenciandos em relação aos cursos de Formação Inicial

Resumo

Recentemente no Brasil, houve a homologação de um documento normativo denominado Base Nacional Comum Curricular que enfatiza os conteúdos mínimos que devem ser trabalhados nas escolas desde a Educação Infantil até a etapa do Ensino Médio e atrelada a esta, surge como proposta já homologada, a Base Nacional Comum para Formação de Professores. O objetivo deste trabalho é discutir por meio de referencial teórico, as propostas tratadas pelos documentos e posteriormente, averiguar, através da narrativa de professores já formados ou ainda em formação, o que estes avaliam ser necessário reformular nos cursos que realizaram, verificando também as percepções dos docentes participantes quanto à

formação inicial. É importante destacar que os documentos mencionados subsidiam a discussão, mas não foram utilizados para análise. A metodologia utilizada tratou de compreender a posição de professores com respeito às mudanças necessárias para os cursos de graduação em que se formaram, realizando uma análise textual discursiva nos excertos das falas. Aqui levanta-se, a importância de discutir-se as imposições para a formação docente e para a educação, reconhecendo as fragilidades apresentadas nos documentos oficiais que denunciam emergência em trazer estas discussões para o âmbito da formação de professores. Os dados demonstram que os professores já consideram importante rever a formação inicial e apontam quais seriam as mudanças mais urgentes com respeito aos cursos de graduação, com destaque para inserção de mais experiências práticas durante a graduação, domínio da didática por parte dos professores formadores, dentre outros.

Palavras-chave: BNCC; Currículos; Formação Inicial de Professores.

Reflections about New High School: Analysis of perspectives and evaluation of teachers and graduates in relation to Initial Training courses

Abstract

Recently in Brazil, there has been the ratification of a normative document called the National Common Curricular Base, which emphasizes the minimum content that should be addressed in schools from Early Childhood Education to High School. Linked to this, there is also the National Common Base for Teacher Education, which has already been ratified as a proposal. The objective of this work is to discuss, through a theoretical framework, the proposals addressed in these documents and subsequently examine, through the narratives of teachers who have already graduated or are still in training, what they consider needs to be reformulated in the courses they have taken, also taking into account the perceptions of the participating teachers regarding initial education. It is important to highlight that the mentioned documents support the discussion but were not used for analysis. The methodology used aimed to understand the position of teachers regarding the necessary changes in the undergraduate courses they completed, conducting a discursive textual analysis of the excerpts from their statements. Here, it is important to raise the importance of discussing the requirements for teacher education and for education as a whole, recognizing the weaknesses presented in the official documents that indicate the urgency of bringing these discussions to the field of teacher education. The data demonstrate that teachers already consider it important to review initial education and point out what they believe to be the most urgent changes regarding undergraduate courses, with an emphasis on the inclusion of more practical experiences during the undergraduate program, mastery of teaching methods by the teacher trainers, among other aspects.

Keywords: BNCC; Currículos; Formação Inicial de Professores

Introdução

Recentemente, o cenário brasileiro vivenciou propostas de reestruturação dos cursos de licenciatura, motivadas, em parte, pelas mudanças que afetam a educação básica, desde a apresentação da Base Nacional Comum Curricular, que é o aspecto central destas reformulações.

Com a implementação da BNCC e, conseqüentemente, com o Novo Ensino Médio, começa-se a propor modificações para os cursos de formação de professores, dando origem

a Base Nacional Comum para Formação de Professores. Antes disto, porém, houve uma resolução do CNE no ano de 2015, trazendo a necessidade de alterar os cursos de formação superior dos professores.

De acordo com Brasil (2018, p. 7) “a Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” que devem ser empreendidas pelos estudantes da educação básica.

Ficou estabelecido que a formação docente esteja em acordo com a BNCC e, desse modo, surge também a Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-FP) na qual são definidos critérios que devem constituir os professores para que possam amparar as exigências imperativas da BNCC.

A BNC-FP afirma que, para corresponder às disposições contidas no documento, de acordo com Conselho Nacional de Educação (2019), “os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais” que estejam em conformidade com as supostas “demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa”.

Pesquisadores da área tecem críticas relacionadas à narrativa da educação por competências e habilidades, tão destacada na BNCC e por consequência, na BNC-FP, defendendo que esta visão de formar alunos e professores por competências promove um entendimento de que os humanos são produtos e não sujeitos, apresentando como expectativa a formação dos indivíduos para o atendimento às necessidades contemporâneas do mercado e limitando-se a isto (Albino & Silva, 2019; Rodrigues, Pereira & Mohr, 2021).

De acordo com Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p. 11), os documentos que constituem a Base Nacional Comum para a Formação de Professores decompõem todas as complexidades envolvidas no ato de ensinar, tomando como referência aspectos simplórios para a solução de problemas substanciais que afetam a educação há muito tempo.

Como exemplo, pode-se mencionar o fato de o documento, em sua versão preliminar, direcionar aos professores, estudantes e instituições de ensino a responsabilização pelo fracasso da educação, criando extrapolações exageradas e que não parecem apresentar embasamento nas afirmações, sobretudo quando aponta que:

a) a origem socioeconômica do aluno, sobre a qual a escola não tem controle, embora seja um fator que pese na determinação do desempenho escolar, *pode ser compensada pela ação da escola;*

b) os fatores que podem ser controlados pela escola ou pelo sistema educacional, dentre os quais *o professor é, de longe, o que mais pesa na determinação do desempenho do aluno;* e

c) o papel desempenhado pelos professores bem preparados (sic) faz diferença significativa no desempenho dos alunos, independentemente do nível socioeconômico dos mesmos (Brasil, 2018, p. 5, grifo nosso).

O primeiro ponto mostra-se contraditório, pois inicialmente reconhece que a escola não detém o controle sobre os aspectos socioeconômicos dos estudantes, reconhecendo que essa configuração possui relevância no desempenho dos discentes. Contudo, já neste primeiro item, termina responsabilizando a instituição pela compensação desta desigualdade.

No segundo apontamento, fica clara a destinação da responsabilidade ao professor como o fator determinante no bom desempenho dos alunos. Isso é complementado pelo terceiro aspecto, que ainda dá a entender que apenas a figura do professor, tendo este adequado preparo, pode ser capaz de superar as desigualdades sociais e econômicas vivenciadas pelos estudantes.

O elevado otimismo exposto no último item, embasado apenas em relatórios emitidos pela OCDE, como justificativa de que é o professor que será o principal agente de transformação no que concerne ao ensino e aprendizagem dos alunos (Brasil, 2018, p. 6), faz recordar a ideia de um professor salvador que apenas com seu empenho é capaz de sanar problemas profundos que, cabe ressaltar, não estão ao seu alcance.

Em crítica semelhante, Biondo, Matos, Maciel e Rios (2021), afirmam que alguns trechos extraídos da BNC-FP condicionam a aprendizagem dos alunos ao planejamento, didática e ao empenho dos professores, visando obter bons resultados nas avaliações que serão realizadas para atestar seu desempenho.

Pode-se observar que a BNC-FP define quais aspectos são fundamentais para a formação docente que será tratada nos cursos de formação inicial, pressupondo que os cursos de licenciatura estejam em consonância com os objetivos estabelecidos pela BNCC e pela estrutura do Novo Ensino Médio.

Considerando a importância de intensificar o debate e as reflexões diante das proposições emergentes, o objetivo deste trabalho é discutir, por meio de referencial teórico, as propostas abordadas nos documentos e, posteriormente, debater junto às falas de professores, a fim de verificar o que eles consideram relevante inserir nos cursos de formação inicial, com base em suas experiências formativas. Assim, busca-se ouvir os professores, considerados os principais alvos das modificações.

Portanto, o presente estudo visa identificar as demandas apresentadas por professores que estão realizando ou já concluíram cursos de licenciatura, avaliar sua percepção em relação a essa etapa de formação e analisar suas sugestões de modificações ou manutenções.

Para atingir esse objetivo, a metodologia adotada neste trabalho é qualitativa, utilizando a análise textual discursiva. Serão analisadas as narrativas de professores que foram selecionados a partir de um recorte de um dos instrumentos de coleta de dados utilizados em uma tese de doutorado que investigou a formação de professores. A abordagem da análise textual discursiva busca compreender e interpretar os significados presentes nas narrativas dos participantes, considerando tanto o conteúdo explícito quanto os aspectos discursivos e contextuais envolvidos.

É importante destacar que documentos aqui mencionados, foram utilizados como referências para embasar a discussão e fornecer contexto sobre a formação docente. Eles não foram utilizados para análise direta neste trabalho. Sua função foi fornecer informações e fundamentos teóricos relevantes para apoiar as discussões e reflexões apresentadas.

BNCC e Novo Ensino Médio: reflexões sobre o currículo da Matemática e das Ciências

O Novo Ensino Médio constitui um arcabouço estratégico com o objetivo de reformar o atual sistema educacional, permitindo que os estudantes escolham as disciplinas que mais contribuam para seu projeto de vida e aprofundem seus conhecimentos nelas, entre as opções oferecidas pela grade curricular (Groenwald & Panossian, 2021).

A BNCC estabelece os percursos formativos que os alunos devem seguir, determinando os conteúdos mínimos aos quais devem ter acesso, com o intuito de promover uma educação mais igualitária.

No Novo Ensino Médio, disciplinas como português e matemática continuam presentes nos três anos do ensino médio, como já ocorria anteriormente. No entanto, nota-se uma redução nas disciplinas de Física, Química e Biologia, que compõem a área das Ciências da Natureza.

A maior demanda por disciplinas como português e matemática provavelmente resulta na diminuição de períodos para outras áreas, a fim de acomodar a necessidade de mais tempo dedicado a essas disciplinas. É necessário preparar os futuros professores para esse novo contexto, que apresenta diferentes desafios. Por exemplo, a predominância de algumas áreas pode levar ao descaso em relação a outras, uma vez que houve a redução de

períodos. É importante compreender que podem surgir situações em que professores não habilitados sejam convocados para suprir as necessidades das áreas com maior demanda.

Com a redução da carga horária dos professores nas áreas de Ciências da Natureza, é esperado que ocorra um movimento de professores ministrando aulas fora de sua formação para completar a carga horária de trabalho. Isso já acontecia anteriormente, levando os docentes a atuarem em mais de uma escola para atingir a carga horária necessária. No entanto, com uma maior demanda na área de Matemática, por exemplo, não será raro vermos professores de Física, Química e até mesmo Biologia cobrindo a falta de professores com formação em Matemática (Branco & Zanatta, 2021, p. 72).

O trabalho temporário dos professores, que já é precário, torna-se ainda mais crítico quando professores não qualificados são designados para lecionar disciplinas para as quais não possuem formação adequada.

Espera-se que, ao ensinar uma disciplina, os professores tenham conhecimentos específicos e competências adequadas. É desconfortável para o profissional ministrar aulas em conteúdos em que possuem fragilidades, e isso é prejudicial para os estudantes em termos de aprendizado e formação, pois provavelmente apresentarão lacunas ao longo de suas trajetórias (Almeida & Chapani, 2021).

No ensino fundamental, observamos a integração das áreas de Física, Química e Biologia na disciplina de Ciências da Natureza. Nessa disciplina, é possível identificar conteúdos de cada uma dessas áreas, evidenciando a necessidade de conectar os conhecimentos em vez de distribuí-los em compartimentos.

Para que isso seja possível, é necessário compreender que o professor de ciências não deve possuir um perfil multidisciplinar, mas sim interdisciplinar, estabelecendo conexões entre os conteúdos em vez de dividi-los de forma isolada (Dias, Ferreira, Luz & Marinho, 2021).

Essa perspectiva cria uma demanda para que os cursos de formação inicial apresentem uma abordagem interdisciplinar ao preparar os futuros professores de ciências, alinhados com a proposta da BNCC. No entanto, não se sabe até que ponto os cursos serão capazes de alcançar esses objetivos, e um dos possíveis cenários sugere uma ênfase maior em uma das áreas, negligenciando as outras, o que descaracterizaria a ideia de interdisciplinaridade, que muitas vezes é confundida com multidisciplinaridade.

A Formação Inicial de professores e o Novo Ensino Médio

Segundo Shulman (2004), as mudanças impostas às escolas raramente têm sucesso a longo prazo. Isso justifica por que os professores, às vezes, resistem às ordens recebidas, especialmente quando não são consultados antes das decisões definitivas serem tomadas “por burocratas sem rosto que buscam agendas políticas” para sua autopromoção (Shulman, 2004, p. 134, tradução nossa).

Mesmo quando se afirma que as decisões foram tomadas com ampla participação da sociedade, ao investigar as pessoas consultadas, descobrem-se nomes que muitas vezes têm pouca ou nenhuma conexão com a realidade das escolas públicas brasileiras.

Um exemplo semelhante ocorreu recentemente com a Base Nacional Comum para a Formação de Professores, que foi amplamente criticada por seu caráter impositivo e autoritário. Após manifestações, foi proposto discutir sua implementação e construir coletivamente o documento orientador para a formação de professores (Alves & Carvalho, p. 91, 2022).

Shulman (2004) destaca alguns elementos que dificultam a adaptação das ordens resultantes das ações políticas nas escolas e fornece características para alguns desses elementos. Neste contexto, três deles são especialmente relevantes: a limitação de recursos, tempo e energia, bem como as restrições nas condições de trabalho dos professores.

Não são poucas as situações em que as demandas burocráticas dos formuladores de políticas educacionais exigem a realização de ações que, por muitas vezes não cabem na rotina do professor, devido a este já possuir inúmeros encargos para dar conta e para além disso, há propostas que não se conectam e ignoram completamente a complexidade envolvida no processo de formação docente, que precisa ser cuidadoso e individualizado.

Vê-se, na maioria das vezes, que a ideia de melhorar a escola vem quase sempre acompanhada da ideia de agregar responsabilidades aos professores e as escolas, expandindo o currículo e, de acordo com Shulman (2004, p. 140, tradução nossa), “nos últimos anos, os acréscimos incluíram a integração de jovens com deficiência, educação sexual, novos currículos de matemática e ciências, auxiliares de professores [...]” o que, certamente, representou um avanço em diferentes aspectos, como, a tentativa de inclusão de indivíduos, a presença de temáticas importantes aos jovens em formação, etc.

Contudo, considera-se que apesar de as temáticas caras exigidas e inseridas nos currículos, têm-se as infinitas atribuições dadas aos professores que acabam por produzir enormes sobrecargas, já que precisam dar conta, não mais apenas de sua área de formação, mas também de temáticas que perpassam seu ambiente de trabalho e precisam ser acomodadas a sua rotina.

Gatti (2014) corrobora essa informação, destacando como uma das principais problemáticas o fato de os estágios ocorrerem sem planejamento e acompanhamento adequados. Muitas vezes, os alunos buscam autonomamente as escolas em que irão estagiar, sem que o professor titular da turma em que atuarão esteja preparado e disposto a contribuir com a formação do futuro professor. Isso pode estar relacionado, principalmente, ao fato de os professores em exercício entenderem que o estágio tem pouca ou nenhuma influência na formação docente. Essa percepção pode ser justificada talvez pelas experiências limitadas que tiveram durante a graduação.

Outra questão importante a ser considerada na etapa inicial é o possível desmerecimento das disciplinas pedagógicas em detrimento das disciplinas consideradas técnicas. Isso pode ser justificado pelo fato de alguns indivíduos não se reconhecerem como professores ou não compreenderem que, para se tornarem professores, é necessário mais do que apenas conhecimento específico da área, pelo contrário. O ideal seria valorizar de maneira igual o conhecimento científico das disciplinas e o conhecimento científico em educação (Nóvoa, 2019).

A Lei de 2018 estabelece que a BNCC deve ser uma referência para os cursos de licenciatura, o que significa que os conteúdos e metodologias devem estar alinhados a ela (Branco & Zanatta, 2021). Portanto, com as mudanças propostas pelo "Novo Ensino Médio", os cursos de ensino superior precisam redesenhar seus programas de formação docente.

É importante considerar que, com a popularização dos cursos de Educação a Distância (EAD), pode haver um aumento significativo na procura por licenciaturas, especialmente por profissionais que já possuam formação superior e desejam ingressar na carreira por meio de complementação pedagógica (bacharéis que cursam disciplinas pedagógicas). Além disso, existem os cursos de segunda licenciatura, que permitem que professores que já possuam formação obtenham outra licenciatura, ampliando suas oportunidades profissionais. Isso pode resultar em um aumento da carga horária de trabalho em um único local, solucionando, em parte, o problema discutido anteriormente.

É essencial que esses futuros profissionais sejam devidamente inseridos na profissão e recebam acompanhamento adequado durante seu processo formativo, a fim de evitar a desqualificação decorrente da falta de orientação adequada e direcionamento para a carreira.

É verdade que enfrentamos o desafio da desqualificação da profissão e uma maior desvalorização dos cursos, como evidenciado em pesquisas que indicam um maior desinteresse pelas áreas de Ciências da Natureza (Gatti, 2014).

Uma das mais recentes e conhecidas ações para contornar estas e outras lacunas no período da graduação é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que teve por finalidade, de acordo com Brasil (2016, p. 3) “(II) Contribuir para a valorização do magistério e (III) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura”, oferecendo aos licenciandos a oportunidade de desenvolver projetos em escolas da educação básica, que por si só, promovem experiências que contribuem para sua construção como docente.

É amplamente reconhecido que a proximidade com a prática durante a formação inicial é fundamental para que os estudantes vivenciem experiências no contexto escolar e coloquem em prática seus conhecimentos acadêmicos, enquanto adquirem conhecimentos específicos do ambiente escolar. Isso inclui desde a observação da postura adotada pelos professores titulares em sala de aula até o aprendizado sobre as práticas de gestão inerentes a esses espaços.

A seguir, serão apresentados os procedimentos adotados para a construção deste trabalho.

Metodologia

A metodologia deste trabalho envolve a utilização de um questionário/entrevista aplicado durante uma pesquisa de doutorado, que resultou na construção de uma tese. O questionário foi composto por 16 questões que abordavam temas relacionados à formação docente, concepções sobre tecnologias e perspectivas futuras para a educação.

É importante destacar que, na tese, os dados provenientes desse instrumento foram tratados e analisados sob a perspectiva da análise de conteúdo, inspirada em Bardin (2016). Neste trabalho, será analisada uma questão específica extraída desse instrumento, que indaga os participantes sobre a avaliação do curso de Licenciatura que eles realizaram e suas sugestões de modificação e aspectos interessantes a serem mantidos.

Serão apresentados excertos relevantes das falas dos participantes, dentro do contexto da análise textual discursiva. Segundo Moraes e Galiuzzi (2006), essa abordagem de análise de dados transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. A descrição e interpretação dos dados ocorrem simultaneamente nessa categoria de análise.

De acordo com Medeiros e Amorim (2017), a interpretação está alinhada com a perspectiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa e busca reconstruir significados. Isso é importante para compreender as expectativas de mudanças nos cursos de formação inicial levantadas pelos participantes do estudo.

Nessa perspectiva, serão identificadas as menções mais frequentes nas narrativas dos professores que possam indicar os possíveis caminhos de mudanças desejados por esse grupo investigado.

Em relação à identificação dos sujeitos desta pesquisa, as falas são provenientes de 19 professores, incluindo aqueles que atuam e os que não atuam nas áreas de Biologia, Matemática, Física, Química e Pedagogia. Para preservar o anonimato dos participantes, os professores serão identificados por siglas, como apresentado no Quadro I.

Na próxima seção, serão apresentados os resultados, acompanhados de discussão e análise.

Resultados e Discussões

Para organizar as falas dos professores, foi realizada uma análise da composição das respostas, categorizando os temas mais recorrentes. Os fragmentos das respostas dos docentes estão apresentados de forma ordenada neste trabalho. No Quadro 1, é apresentada a ocorrência de cada tema para cada professor analisado neste artigo.

De acordo com o Quadro 1, os temas mais mencionados pelos professores são prática, didática, tecnologias e integração das ciências, respectivamente. O tema relacionado à prática é o mais frequente, com 11 ocorrências, o que indica a necessidade de ações que promovam atividades práticas nos cursos de licenciatura, para preparar os futuros professores para atuarem de forma efetiva.

Quadro 1 – Organização dos temas mais recorrentes nas colocações dos participantes quanto as sugestões de mudanças para os cursos de licenciatura realizados por número de vezes mencionados.

<i>Menções</i>	<i>Temas Recorrentes</i>			
	Prática	Didática	Tecnologias	Integração das Ciências
P3, P5, P6, P8, P10, P12, P14, P15, P16, P18 e P19	P1, P2, P3, P4, P5, P6	P9, P11 e P13	P7 e P17	
<i>Total de Menções por tema</i>				
	11	6	3	2

Fonte: a pesquisa (2022).

Em relação à prática, Oliveira, Araújo e Silva (2021) afirmam que a docência é uma "prática profissional situada, complexa e socialmente produzida", o que implica no professor como um agente ativo na construção de sua prática.

É compreensível que os professores apontem um distanciamento entre o que é vivenciado na formação inicial e a realidade encontrada quando estão atuando. No entanto,

mesmo que a prática não seja central na formação inicial, é essencial que ela esteja presente para que os futuros profissionais não sejam totalmente despreparados.

É possível que nos cursos de graduação haja pouco contato dos licenciandos com o ambiente de trabalho dos professores, o que pode levar a observações sobre a falta de contato com a prática. Será no exercício da profissão que o docente sentirá a carência em sua formação, ao se deparar com a falta de recursos didáticos que permitam a preparação e a realização de aulas, além de explorar possibilidades que garantam a aprendizagem de seus alunos.

A demanda pela prática, fica evidenciada nas seguintes falas:

Acredito que em meu curso, e de modo geral nas licenciaturas, o foco está nos conteúdos específicos, em aprofundar o conhecimento matemático. Mas ao chegar na sala de aula nos falta parte pedagógica, didática para planejar as aulas conforme cada dificuldade dos alunos. Muitas disciplinas que realizei não vou lecionar seus estudos, mas o como lecionar é o que usamos em todas as aulas, e o que pouco aprendi na graduação. (PRÁTICA e DIDÁTICA) (P3)

Meu curso focava em três áreas: atuação, direção e docência. Obviamente que enquanto educadora senti que a parte docente poderia ter sido bem mais aprofundada, a prática em sala de aula e a teoria, mas a universidade tinha o PIBID, por meio dele percebi que muitos colegas se prepararam melhor para a rotina de uma sala de aula. (PRÁTICA e DIDÁTICA) (P5)

No curso que realizei teve muito conteúdo, muita formação para bacharel. Faltou a parte da didática, sem falar que as disciplinas pedagógicas algumas eram muito teóricas, e pouco práticas. (PRÁTICA e DIDÁTICA) (P6)

Além de enfatizarem a questão prática nos cursos de formação, os participantes P3, P5 e P6 também destacam a necessidade de avaliar e melhorar a formação pedagógica oferecida, argumentando que a habilidade didática não é desenvolvida adequadamente. Nas falas de P3 e P6, é observado ainda que há um excesso de formação técnica em detrimento de conhecimentos voltados à atuação docente.

Para Nóvoa e Vieira (2017) a prática por si só, é pouco relevante se não for acompanhada de processo reflexivo e pensamento conjunto de forma constante, constituindo assim, um produto eficiente para a formação continuada. Portanto, é importante ressaltar que há uma importância em destacar formações acadêmicas que possibilitem a articulação dos conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos. No entanto, é no ambiente escolar, ao longo da carreira profissional, que ocorre a consolidação dessa articulação.

Na fala do participante P18, parece não haver uma percepção semelhante à dos autores mencionados, pois ele considera que houve "muita teoria e pouca prática".

O que poderia melhorar é referente à prática em si, muita teoria e pouca prática. (PRÁTICA)(P18)

Talvez por esse motivo, seja possível notar uma distância entre o que é observado nas universidades e o que é encontrado nas escolas, como é constatado nas falas de P8 e P16, que ressaltam que os cursos de licenciatura não preparam adequadamente para a realidade encontrada.

[...]Jeu acho que em todos os cursos de pedagogia não se trabalha muito com a realidade eu acho que em certa forma o currículo do curso de pedagogia é um currículo um tanto ultrapassado, pois muitas teorias que não se enquadram dentro de um contexto que a gente vive hoje e tu prepara o professor teoricamente mas ele chega na sala de aula e vê aquele contexto ali [...] (PRÁTICA)(P8)

A minha licenciatura em pedagogia eu diria que ela foi mediana eu fiz a semipresencial que tinha um encontro mensal nas sextas a noite, então tu não tinha um aprofundamento no conteúdo não tinha assim um espaço pra ti entender ver como aquilo ia pra realidade de uma sala de aula, eu acho que um curso de licenciatura ou bacharel ele não leva pra realidade tu acaba fazendo um curso de estudo, de pesquisa ele não é um curso pra ti sair daqui e ir lecionar o que eu mudaria no caso trazer pro curso não apenas estágios onde o aluno não é preparado pra atuar ele e preparado apenas pra construir projeto ele é preparado pra escrever um artigo a gente não é ensinado a preparar um plano de aula pra mim o que falta é um curso que realmente prepara o professor pra saber porque 'tá' ali, as vezes tu leva 2, 3 anos pra saber o que tá fazendo na escola e pra mim o grande erro é esse (PRÁTICA)(P16)

Estas percepções denotam falta de entendimento de que a formação dos professores passa por etapas distintas e que, na fase em que se encontram na graduação, é natural que a teoria seja mais evidenciada, o que não significa negligenciar o outro lado (Nóvoa, 2019).

Um ponto a ser debatido refere-se ainda à etapa da graduação, em que pouca vivência é experimentada por aqueles que estão em formação para se tornarem professores. Resumindo-se a isso, estão apenas as disciplinas com foco nos estágios, que oferecem pouca experiência em sala de aula, seja para dominar a parte técnica de seu conhecimento pedagógico, seja para o desenvolvimento de sua didática (Nóvoa, 2019).

A formação prática do indivíduo precisa ser valorizada, pois as próprias disciplinas pedagógicas podem acabar sendo precarizadas para equilibrar ou enfatizar as demais. No entanto, ainda é surpreendente encontrar professores que ensinam com excelência, apesar dessas lacunas (Shulman, 2004, p. 143).

Para Nóvoa (2019), nem a universidade, nem a escola são ambientes propícios para a formação de professores do século XXI. Portanto, esses espaços devem ser repensados, tendo como entendimento que "o lugar da formação é o lugar da profissão" (Nóvoa, 2019, p. 7).

Nóvoa (2019, p. 7) compreende ser necessário que ocorra interação entre três vértices: o profissional, a universidade e a escola, pois acredita ser nesse sentido que as potencialidades para a transformação da prática docente se encontram.

Os participantes P10, P12 e P19 consideram que o curso realizado foi bom e reconhecem que desde a época de suas formações até os dias atuais ocorreram mudanças, principalmente para P19, que menciona isso de forma mais direta. Já P10 compartilha que em seu curso enfatizava-se mais a formação técnica, com incentivo para que os graduandos dessem continuidade às pesquisas da área básica, enquanto P12 acredita que, por já ter se formado há algum tempo, é possível que a própria universidade já esteja realizando autocrítica e reconhecendo que mudanças são necessárias para que os estudantes recebam uma formação mais adequada.

Eu me formei em 1993. Uma realidade bem diferente, pois naquela época, notadamente na instituição em que eu estudava, a despeito do curso ser de Licenciatura, não havia uma preocupação efetiva com a formação pedagógica. Toda ênfase era dada para melhor preparar os alunos para pesquisa na área básica. Efetivamente nem se falava em pesquisa relacionada com educação e ensino. (PRÁTICA)(P10)

Acho que foi um bom curso, sei que o currículo já mudou desde que me formei, então acredito que essa própria autocrítica é realizada pela Universidade. Eu acho que me faltou um pouco mais de prática durante a graduação. (PRÁTICA)(P12)

Creio que na época foi muito bom, mas se considerarmos as mudanças que ocorreram precisaria ser repensado as abordagens relacionadas ao processo de avaliação e desenvolvimento de metodologias para as aulas, a importância de se pensar em uma intencionalidade pedagógica ao que está sendo proposto, qual será o papel do estudante, como ele poderá estabelecer sua autonomia e ações de pesquisas. Acho que a investigação histórica dos processos educacionais poderia ser mantida porque é importante para problematizarmos o presente. (PRÁTICA)(P19)

O participante P14 menciona a necessidade de haver práticas de elaboração de aulas com materiais que possam ser aproveitados posteriormente em seu trabalho. Já o participante P15 considera necessário um acompanhamento prévio antes do estágio efetivo nas escolas, permitindo que os alunos da disciplina de estágio apresentem sua aula antecipadamente e possibilitem a avaliação prévia por parte dos professores.

Foi bom, acho que deveria ter mais aulas de elaboração e confecção de materiais concretos para o uso em aula e mantidos os estágios em todos os níveis. Foram de grande bagagem de experiência pra mim, assim como as observações dos profissionais, dos quais pude avaliar o bom e ruim e a partir daí ter um parâmetro da profissional que eu queria ser. (PRÁTICA)(P14)

Acredito que na parte final, onde executamos os estágios, deveríamos ter mais oportunidade de apresentarmos uma aula, uma atividade, demonstrar como faríamos uma aula para que os professores desde já possam nos avaliar e auxiliar. (PRÁTICA)(P15)

Nóvoa (2019) acredita que é necessário envolver acadêmicos nas práticas de ensino durante a graduação. Destaca-se também a importância de os futuros professores estarem próximos da aprendizagem e da autoaprendizagem.

Com o aumento da carga horária nos cursos de licenciatura proposto pelo CNE, observamos que a parte prática é mencionada, traduzindo-se em atividades acadêmicas, palestras, iniciação científica e estágios.

Os tópicos mais abordados como sugestões de mudanças nos cursos de formação inicial pelos professores referem-se à didática. Isso inclui tanto a perspectiva de ensino dos professores do curso quanto o desenvolvimento da didática dos licenciandos. Isso também levanta a questão da necessidade de proporcionar mais situações que envolvam a prática dos acadêmicos, a fim de aproximá-los mais da realidade que envolve a profissão docente.

Aparece ainda, como sugestão, a integração das ciências durante a formação inicial, proposta por duas participantes, assim como a necessidade de inclusão, prática e debate sobre tecnologias nos cursos de ensino superior.

Em relação à didática, os professores destacam a importância de os docentes dos cursos de ensino superior dominarem a didática, a fim de facilitar a compreensão dos estudantes sobre os conteúdos, proporcionando uma melhor experiência de ensino e aprendizagem.

Spessatto e Carminati (2018) também conduziram uma pesquisa semelhante à de Pereira (2018), observando que a profissão docente, por si só, já é desvalorizada e apresenta barreiras em termos de incentivo para os professores. Segundo os autores, isso é ainda mais desafiador para aqueles que não receberam uma formação sólida para atuar em sala de aula, mas que foram atraídos para a profissão por diferentes motivos.

Um dos questionamentos que surge ao examinar as respostas fornecidas pelos participantes é em relação a quem está responsável pela formação dos professores para a educação básica. Além disso, também é possível refletir sobre a formação continuada dos docentes do ensino superior, como Pereira (2018) fez em sua pesquisa, onde questionou se os professores das instituições de ensino superior recebem incentivos para continuar sua formação e têm a oportunidade de aprimorá-la. É importante destacar esse aspecto sobre a formação dos professores da educação básica, pois há menções por parte dos docentes em relação à falta de didática dos professores do curso que eles frequentaram, especialmente em disciplinas específicas, como no caso mencionado de P1 no excerto abaixo.

[...] o único problema é que as cadeiras específicas da matemática, os professores deveriam ter um pouquinho mais de didática. Geralmente são professores do

bacharel, né, da matemática pura, então dão a aula, assim, eles não têm didática nenhuma [...] (DIDÁTICA) (P1)

[...] Acredito que a didática de alguns professores precisa ser revista (DIDÁTICA)(P2)

Diferentemente da declaração de P1, que explicitamente menciona ter tido professores com formação voltada para o bacharelado ministrando aulas em seu curso, P2 também aponta a questão da didática dos professores como algo a ser melhorado, sem fornecer mais detalhes. No entanto, P3 destaca problemas mais profundos, pois, embora não mencione a falta de didática nos professores que formam os futuros professores, ressalta a falha em contribuir para a construção da identidade de professor dos licenciandos, relatando a falta de preparo suficiente para exercer a profissão durante a graduação.

Além das questões relacionadas à didática, a fala de P3 evidencia a necessidade de maior prática durante a graduação, assim como a declaração de P4, que complementa que no curso que frequentou havia poucas disciplinas específicas de matemática com uma abordagem mais pedagógica.

Conforme Nóvoa e Vieira (2017) afirmam, ser professor não se resume apenas a ter domínio técnico em um determinado campo de conhecimento, mas também envolve saber lidar com esse conhecimento no contexto das relações humanas.

Acho muito importante ter disciplinas que tenham a questão pedagógica de como ensinar, como entender o aluno. O curso ele não existe mais, trocou a grade curricular, e tínhamos poucas cadeiras pedagógicas específicas da matemática e isso sentimos muito a falta. Os professores são maravilhosos e disciplinas como comissão profissional 1 e 2 deveriam ter sequência. (DIDÁTICA) (P4)

Com a implementação da BNCC, a área de Ciências da Natureza passa a ser descrita de forma integrada, deixando de ser apresentada de forma fragmentada como Biologia, Química e Física. Essa mudança ocorre tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto no ensino médio. Com relação a esse aspecto, as contribuições das diretrizes P7 e P17 são destacadas nas seguintes falas:

Muito bom, apesar de meu curso não existir mais, creio que a interdisciplinaridade oferecida pelos cursos de Ciências é de grande valia. (INTEGRAÇÃO DAS CIÊNCIAS) (P7)

De acordo com o que se pode entender da fala de P7, este participante parece ter vivenciado experiências em seu curso que envolviam a integração das disciplinas de Ciências da Natureza. Ao expressar seu desapontamento pelo fechamento de seu curso, ele ressalta a importância da interdisciplinaridade proporcionada pelos cursos de ciências.

Na fala de P17, é sugerida uma alternativa interessante, pois esse participante argumenta que é necessário pensar em mudanças nos cursos de formação inicial para a área

de ciências, de acordo com as demandas apresentadas pela BNCC. Assim, ele acredita que a integração das disciplinas de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) deve ser buscada com o objetivo de atender às mudanças impostas pelo documento normativo.

Agora com essa(mudança), nós fomos formados por caixinhas né, que a gente comentava ano passado, e agora a gente tem que trabalhar com as ciências da natureza né, então acho que tinha que mexer nisso, envolver as três áreas em uma. Tinha que ter química e física, algumas disciplinas a mais, tanto na biologia, como tinha que ter na química e como tinha que ter na física. Então isso faz falta. (comentou que uma colega não pode assumir durante a licença dela, por ser física). Por isso acha que faz falta esta mudança. Física e Química desde o 6º ano. (INTEGRAÇÃO DAS CIÊNCIAS) (P17)

Essa perspectiva revela certa insatisfação por parte de P17 em relação à forma como as disciplinas que compõem a área de Ciências da Natureza estão sendo distribuídas. Parece que P17 acredita que a interconexão entre as ciências deve se refletir na construção de aulas que integrem essas disciplinas.

De acordo com os participantes P9, P11 e P13, é considerado essencial o envolvimento das tecnologias nos cursos de ensino superior que preparam os professores. P11 sugere a inclusão de disciplinas voltadas para as tecnologias como uma solução, enquanto P13 faz uma análise crítica, apontando que o curso realizado se afastou das necessidades que um professor enfrentará no exercício da profissão.

[...] Então eu pensava que as outras habilitações precisavam ter proximidade com tecnologia. [...] (TECNOLOGIAS)(P9)

[...]Modificado eu não digo mas uma sugestão seriam mais disciplinas sobre o uso da tecnologia na educação pois no curso todo tivemos apenas uma e também seria de grande valia um preparo ou até mesmo uma disciplina que explicasse sobre o Mestrado, Doutorado, as possibilidades que temos além/ após a licenciatura. (TECNOLOGIAS) (P11)

Hoje eu enxergo que foi um curso muito distante das necessidades encontradas nos alunos. Falo da necessidade de projetos, de aulas diferenciadas, uso de tecnologia, enfim uma didática distante do ensino tradicional. (TECNOLOGIA)(P13)

Ainda existem lacunas a serem preenchidas quando se trata da formação em cibercultura para docentes, como demonstrado no trabalho de C. Machado, Saboia e Felix (2022), que analisaram a presença desse tema nos currículos dos cursos de Letras das universidades públicas do estado do Ceará, identificando deficiências ainda presentes.

A ideia de incluir tecnologias na sala de aula deve ir além do mero uso por parte de professores e alunos, como tablets substituindo cadernos de planejamento e datashows ocupando o lugar do quadro. Isso por si só não implica na integração da tecnologia no planejamento e prática pedagógica do professor (Monteiro, 2020).

É importante ressaltar que o fato de os docentes utilizarem tecnologias não garante que eles sejam capazes de usá-las de forma pedagogicamente eficaz (Modelski, Giraffa & Casartelli, 2019; Monteiro, 2020). A fala de P13 enfatiza que, antes de tudo, os professores precisam de recursos básicos para trabalhar com tecnologia, como acesso à Internet e computadores, conforme afirmado por Blikstein et al. (2021, p.21). Além disso, é importante não encarar a tecnologia como um substituto do que já é conhecido, apenas feito de maneira diferente (Papert, 1980, 2008), como ocorreu durante a pandemia, em que os computadores assumiram um papel passivo como ferramenta de acesso às aulas.

No trabalho de Heinsfeld e da Silva (2018), é observada a inserção de tecnologias no debate sobre as diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), analisando como o papel das tecnologias é entendido. Os autores destacam que, na segunda versão do documento, há uma ênfase maior na natureza instrumental das tecnologias, o que não avança muito na terceira versão, na qual os pesquisadores apontam o "apagamento dos aspectos socioculturais das tecnologias digitais".

Por um lado, é desejável evitar que a escola tradicional se mascare como inovadora; por outro lado, também é importante ter cuidado para que as salas de aula não sejam confundidas com espetáculos, os alunos como plateia e os professores como protagonistas do show (Lipovetsky & Serroy, 2015; R. Silva, 2018).

Mais do que simplesmente adotar uma ferramenta que transforme as aulas em espetáculos e que utilize a tecnologia de forma vazia em atividades mecânicas, integrar a tecnologia aos conteúdos trabalhados indica um caminho que valoriza atividades que estimulem o pensamento crítico e a construção de ideias, acima de tudo.

Considerações Finais

Como pode ser observado, existem inúmeras propostas impositivas que afetarão os cursos de licenciatura e o trabalho docente. Ao analisar as narrativas dos professores, percebe-se diferentes demandas, tanto daqueles que ainda estão cursando a graduação como daqueles que já estão trabalhando como professores.

Dentre os principais aspectos, nota-se que a didática dos próprios professores que formam licenciados entra em questão, além da necessidade de haver uma maior aproximação dos graduandos com a prática docente, como foi apontado de forma enfática.

Das manifestações, a que mais destoa da maioria refere-se à necessidade de os cursos de licenciatura considerarem a formação em Ciências da Natureza de forma conjunta, devido

ao fato de o documento (BNCC) trazer essa integração como proposta, principalmente para a etapa do Ensino Fundamental.

Por ser algo ainda não muito claro, esse aspecto precisará ser tratado pelos cursos de formação superior, correspondendo a uma formação que se dedique à interdisciplinaridade e que seja capaz de formar profissionais capazes de ministrar aulas nessa perspectiva.

É importante considerar a etapa da formação inicial como espinha dorsal do processo no novo ensino médio, uma vez que os docentes requerem mudanças em sua formação de modo que elas possam dar sustentação ao seu trabalho no ambiente escolar.

No que diz respeito às tecnologias, é perceptível que entre aqueles que já concluíram sua formação inicial, existe a noção da carência de formações que abordem o uso de tecnologias, proporcionando conhecimentos sobre as possibilidades de incorporá-las no planejamento docente.

Como observado, é necessário intensificar as discussões que possam embasar a tomada de decisões de forma mais assertiva, no que se refere às mudanças não apenas trazidas pelos documentos discutidos, mas também proveitosas, principalmente em relação aos cursos de formação inicial.

Sendo assim, é fundamental que nos cursos de formação inicial ocorra uma maior aproximação com a profissão, priorizando o preparo didático não apenas dos licenciandos, mas também daqueles que formam os futuros professores, investindo, nesse caso, em formação continuada para garantir a constante atualização do corpo docente nas universidades.

Referências Bibliográficas

- Albino, Ângela C. A., & da Silva, A. F. (2019). BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Retratos Da Escola*, 13(25), 137–153. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>.
- Almeida, D. N. D., & Chapani, D. T. (2021). PROFESSORES DE BIOLOGIA QUE ATUAM FORA DA ÁREA DE FORMAÇÃO: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA. *Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional*, 8(8).
- Alves, V. M. S., & Carvalho, M. E. R. d. (2022). *A formação de professores na Base Nacional Comum (BNC-FORMAÇÃO): impasses para execução dos itinerários formativos*. EdUEMG. <https://editora.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2022/Veredas/veredas-cap2.pdf>.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

- Biondo, F. G., Matos, M. C. d. F. G., Maciel, C. M., & Rios, N. T. (2021). Base Nacional Comum Curricular de Ciências: interseções entre currículo, docência e Formação de Professores. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 7(3), 1697–1712. <https://doi.org/10.12957/riae.2021.55064>
- Blikstein, P., Silva, R. B., Campos, F., & Macedo, L. (2021). *Tecnologias para uma educação com equidade: novo Horizonte para o Brasil*. <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/04/Relatorio-Tecnologias-para-uma-Educacao-com-equidade.pdf>
- Branco, E. P., & Zanatta, S. C. (2021). BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. *Revista Insignare Scientia-RIS*, 4(3), 58-77.
- Brasil. (2016) *Portaria Nº 46, de 11 de Abril de 2016*. Acesso em 18/10/2022: <https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Acessado em 09/11/2022: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>.
- CNE (Conselho Nacional de Educação) (2019). 3ª versão do parecer (Atualizada em 18/09/19). Assunto: *Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica*. Acessado em 09/11/2022: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>
- Dias, L. F., Ferreira, M., da Luz, A. S., & Marinho, J. C. B. (2021). A formação de professores para o ensino na área de Ciências da Natureza e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Insignare Scientia-RIS*, 4(6), 145-166.
- Gatti, B. A. (2014). Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(57), 24-54.
- Groenwald, C. L. O., & Panossian, M. L. (2021). Reflexões sobre o Novo Ensino Médio: possibilidades e desafios. *Revista Internacional De Pesquisa Em Educação Matemática*, 11(1), 5-23. <https://doi.org/10.37001/ripem.v11i1.2686>.
- Heinsfeld, B. D., & Silva, M. P. R. N. D. (2018). As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. *Currículo sem Fronteiras*, 18(2), 668-690.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2015). *A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista*. Editora Companhia das Letras.
- Machado, C. M., Saboia, A. L., & Felix, A. M. L. (2022). A importância de disciplinas sobre tecnologia nos currículos dos cursos de licenciatura. *Caminhos em Linguística Aplicada*, 26(1), 94-109.

- Medeiros, E. A., & Amorim, G. C. C. (2017). Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. *Laplage em revista*, 3(3), 247-260.
- Modelski, D., Giraffa, L. M. M., & Casartelli, A. de O. (2019). Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educação E Pesquisa*, 45, e180201. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945180201>
- Monteiro, S. D. S. (2020). (RE)INVENTAR EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL EM TEMPOS DA COVID-19. *Revista Augustus*, 25(51), 237–254. <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p237>.
- Moraes, R., & Galiuzzi, M. D. C. (2006). Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação (Bauru)*, 12, 117-128.
- Nóvoa, A., & Vieira, P. (2017). Um alfabeto da formação de professores (A teacher education alphabet). *Crítica Educativa*, 3(2), 21-49.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44.
- Oliveira, S. M. S., Araújo, F. M. L., & da Silva, C. D. M. (2021). A prática como lócus de produção de saberes: vozes de professores sobre formação inicial e práticas escolares cotidianas. *Revista Educação & Formação*, 6(1).
- Papert, S. (1980). *Logo: Computadores e Educação*. Editora Brasiliense.
- Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças*. Editora Artmed.
- Pereira, D. C. (2018). Processo de formação continuada: narrativas de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura (Continuing formation process: narratives of Bachelor's professors who act in teacher training undergraduate courses). *Revista Eletrônica de Educação*, 12(3), 741-756.
- Rodrigues, L. Z., Pereira, B., & Mohr, A. (2021). Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, e35617-39.
- Spessatto, M. B., & Carminati, C. J. (2018). Bacharéis docentes: a formação de professores não licenciados. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (20).
- Shulman, L. S., & Wilson, S. M. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. Jossey-Bass.
- Silva, R. R. D. da. (2018). Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil. *Educação e Realidade*, 43(2), 551-568. <https://doi.org/10.1590/2175-623667743>

Autores

Isadora Luiz Lemes

Licenciada em Física pela Universidade Luterana do Brasil.
Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil.
Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade do Brasil.
biginiciacao@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4122-6802>

Renato P. dos Santos

Bacharel e Licenciado em Física pela Universidade Estadual de Campinas.
Mestre em Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
Doutor em Física pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas.
Professor adjunto no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da ULBRA.
renatopsantos@ulbra.br
<https://orcid.org/0000-0003-1427-9973>

Como citar o artigo

LEMES, I. L.; SANTOS, R. P. Reflexões e Novo Ensino Médio: Análise de perspectivas e avaliação de professores e licenciandos em relação aos cursos de Formação Inicial.

Revista Paradigma, Vol. XLIV, Edição Temática N0. 4: Currículos de Matemática: Políticas Públicas Teorías y Prácticas; Sept. de 2023 / - 186 – 206. **DOI: xxxxx**