

BNCC E BNC-FORMAÇÃO

REPERCUSSÕES NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS E
NA ATUAÇÃO DOCENTE

MICHELI BORDOLI AMESTOY
LUIZ CALDEIRA BRANT DE TOLENTINO-NETO



BNCC e BNC-Formação: Repercussões no Currículo de Ciências e na Atuação Docente

Autores:

Micheli Bordoli Amestoy

Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto

2025

INSTITUIÇÃO:

Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia – AINPGP

DIRETORIA

Prof. Dr. Marcelo Pustilnik Vieira – UFSM (Presidente)
Acad. Kaliene Batista Ferreira - URCA (Vice-Presidente)
Profa. Maria Luzirene Oliveira do Nascimento EB/CE (Primeiro Secretário)
Acad. Romário Cícero da Silva Abreu - UFCG (Suplente de Secretário)
Prof^ª. Dr^ª. Francicleide Cesário de Oliveira - UERN (Primeira Tesoureira)
Profa. Dra. Disneylandia Maria Ribeiro - UERN (Segunda Tesoureira)

CONSELHO EDITORIAL/CIENTÍFICO (NACIONAL E INTERNACIONAL)

Prof. Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento (UFPA)
Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)
Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals de Souza (UFPA)
Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)
Prof. Dr. Bertulino José de Souza (UERN)
Profa. Dra. Ciclene Alves da Silva (UERN)
Profa. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno (UEPB)
Profa. Dra. Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho (UERN)
Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPB)
Prof. Dr. Ernano Arraias Junior (UFERSA)
Prof. Dr. Fernando Gil Villa (USAL y ABS-USAL/Espanha)
Profa. Dra. Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA)
Profa. Dra. Francicleide Batista de Almeida Vieira (UFRN)
Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN/FAPERN)
Prof. Dr. Glaydson Francisco Barros de Oliveira (UFERSA)
Profa. Dra. Kássia Mota de Sousa (UFCG)
Profa. Dra. Maria da Paz Cavalcante (UERN)
Profa. Dra. Maria Eliete de Queiroz (UERN)
Profa. Dra. Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA)
Prof. Dr. Ivanildo Oliveira dos Santos (UERN)
Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva (UFCG)
Profa. Dra. Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra (UERN)
Prof. Me. Luís Filipe Rodrigues (Universidade de Santiago/Cabo Verde)
Prof. Dr. Luís Tomás Domingos (Moçambique/UNILAB/Brasil)
Prof. Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (UFSM)
Profa. Dra. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)
Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)
Profa. Dra. Racquel Valério Martins (ABS-USAL/Espanha)
Prof. Dr. Renato Alves Vieira de Melo (ABS-USAL/ Espanha)
Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)
Profa. Dra. Sandra Meza Fernández (Universidade do Chile/Chile)
Profa. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)
Profa. Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)

A compilação de responsabilidade assumida pelos autores foi validada pelo processo de revisão fechada por pares, ou seja, os manuscritos científicos passaram pelo crivo avaliativo do CONSELHO EDITORIAL/CIENTÍFICO, a fim de garantir a credibilidade da produção, já que a AINPGP, por seu comprometimento com os conteúdos da ciência, toma por preceito ético o atendimento das normas para publicação determinadas pela CAPES.

Copyright da obra é dos autores

Copyright dessa edição: Edições AINPGP

www.ainpgp.org

E-mail: contato@ainpgp.org

Revisora de Língua Portuguesa: Thaynara Luiza de Vargas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A514b

Amestoy, Micheli Bordoli

BNCC e BNC-Formação: repercussões no currículo de ciências e na atuação docente [recurso eletrônico]. /Micheli Bordoli Amestoy, Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto. Pau dos Ferros/RN: Edições AINPGP, 2025.

80 p.

ISBN: 978-65-87527-42-0

1. Educação. 2. BNCC. 3. Formação docente. 4. Atuação docente. I. Amestoy, Micheli Bordoli. II. Tolentino-Neto, Luiz Caldeira Brant de. III. Título.

CDD 370

Bibliotecária: Francismeiry Gomes de Oliveira CRB 15/869

A publicação deste livro, em formato de e-book, contou com o apoio da Edições AINPGP de incentivo à publicação de trabalhos acadêmicos da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). A AINPGP tem como objetivo estimular a produção do saber, através da difusão e utilização de resultados de pesquisas realizadas no campo da educação e áreas afins, mediante negociações e intercâmbios com educadores/as, comunidades e instituições interessadas. Faz parte das ações voltadas ao incentivo da produção do conhecimento na graduação e pós-graduação, planejadas pela AINPGP.

A horizontal red brushstroke graphic with a textured, hand-painted appearance, containing the word 'DEDICATÓRIA' in white capital letters.

DEDICATÓRIA

Dedicamos esta obra a todas as trabalhadoras e trabalhadores da educação que lutam, incansável e diariamente, por uma educação de qualidade e que acreditam na educação pública e gratuita.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	8
PRIMEIRAS PALAVRAS	10
A PESQUISA (2019-2024)	14
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	18
A PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL	19
Caminhos da pesquisa	24
A Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma breve caracterização	25
CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E DA PRODUÇÃO DE TEXTO	29
A BNCC E A BNC-FORMAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS - O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	30
A Base Nacional Comum Curricular e as novas diretrizes instituídas – o contexto da produção de texto	32
Os posicionamentos das sociedades de Ciências da Natureza frente à BNC-Formação: Notas e manifestos!	33
DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	40
UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS DOCUMENTOS: 2002 A 2024	41
DO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO AO CONTEXTO DA PRÁTICA	47
PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO (PPC) E REPRESENTANTES DOCENTES DA UFSM	48
LICENCIATURAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E O CONTEXTO DA PRÁTICA	57
PERCEPÇÕES DAS REFORMAS E CONTRARREFORMAS NA VOZ DOS PROFESSORES	58
PARA NÃO CONCLUIR	68
REFLEXÕES	69
POSFÁCIO	72
PRODUÇÕES RELACIONADAS COM ESSA PESQUISA	74
SOBRE OS AUTORES	75
REFERÊNCIAS	76



AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPgECI/UFSM) pelo financiamento e apoio para que esta publicação fosse possível.

Ao PPgECI/UFRGS pela cota de bolsa para Estágio Pós-Doutoral.

Ao Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/CAPES) pela bolsa concedida por meio do edital de 2019.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa.

Ao Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão de bolsa de produtividade em pesquisa durante parte do período de desenvolvimento desta pesquisa.



PREFÁCIO

A temática central deste livro, escrito por Micheli Bordoli Amestoy e Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto, são as repercussões no currículo de Ciências e na atuação docente, a partir das influências da Base Nacional Comum Curricular - BNCC para a criação da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica no contexto brasileiro.

A obra, fruto de uma profícua pesquisa de pós-doutoramento, apresenta o registro de um período de intensos embates na política educacional brasileira, em especial no que diz respeito à formação de professores.

A percepção dos pesquisadores é de que as normativas brasileiras voltadas às políticas curriculares e à formação de professores, seja ela inicial ou continuada, está circunscrita à agenda política neoliberal influenciada por organismos internacionais, as quais se voltam para o atendimento a uma política educacional global.

No entanto, a discussão proposta pelos autores vai em outra direção, ou seja, se opõe à concepção de formação de professores padronizada e aligeirada voltada aos interesses mercadológicos do Estado neoliberal, o qual vem conduzindo a destruição do sistema público da educação brasileira e transferindo para as escolas e professores a responsabilização pelos resultados dos processos educativos.

Na pesquisa, realizada no período de 2019 a 2024, os autores apoiaram-se em uma literatura atual e diversificada, apresentando análise minuciosa sobre os documentos legais que tratam do objeto investigado, bem como uma interpretação crítica dos dados produzidos no campo empírico, para responder à questão de pesquisa: como a formação inicial de professores da área de Ciências da Natureza têm atuado?

Com base nos contextos do Ciclo de Política proposto por Stephen Ball - da influência, da produção do texto e da prática -, a pesquisa desvela as diferentes e contraditórias trajetórias da BNC- Formação, sendo que nos capítulos que compõem o livro os autores identificam e fundamentam importantes elementos no campo da empiria com posições teóricas consistentes. As reflexões e análises empreendidas pelos autores trazem valiosas contribuições para a compreensão da política de formação de professores do Brasil e possibilitam ampliar o debate para a compreensão crítica dos documentos que a norteiam, bem como sobre como ela é interpretada e recontextualizada nos cursos de licenciatura.

É no âmbito de tal debate que se destaca o valor acadêmico do presente livro, o qual pode suscitar novas interpretações, estudos e pesquisas sobre a formação de professores.

Mary Ângela Teixeira Brandalise

*Professora Sênior dos Programas de Pós-graduação em Educação e Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa
Dezembro de 2024.*



PRIMEIRAS PALAVRAS

Cara leitora, prezado leitor!

Este livro é resultado de uma pesquisa de Pós-Doutorado realizada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) durante o período de 2019 a 2024. Este estudo contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD), no edital 2019. A pesquisa esteve articulada com a Linha de Pesquisa 1 do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPgECi/UFSM) intitulada ‘Educação científica: processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa’, à qual o professor supervisor desta pesquisa encontrava-se vinculado.

O supervisor desta pesquisa, o Professor Doutor Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto, é o líder do Grupo de pesquisa IDEIA - Educação em Ciências (UFSM), que teve sua gênese no ano de 2010, ainda com outro nome, em sua primeira fase de atuação, era chamado pelo acrônimo de “Grupo Interinstitucional Desempenho Escolar e Inclusão Acadêmica”. O Grupo nasce a partir da aprovação do projeto intitulado ‘Desempenho Escolar Inclusivo na Perspectiva Multidisciplinar’ no âmbito do Edital 038/2010/CAPES/INEP – Observatório da Educação - OBEDUC. Contou, inicialmente, com a parceria e colaboração de seis Instituições de Ensino Superior (IES) do país: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

As IES, em parceria com o Instituto de Pesquisas e Desenvolvimento Tecnológico (IPTI), desenvolveram um projeto que teve quatro linhas de pesquisa: (1) Estimativa da Influência dos Distúrbios de Aprendizagem nos

Índices de Desempenho Escolar em Língua, Matemática e Iniciação à Ciência; (2) Estudo da influência da Tecnologia dos Meios de Testagem no Resultado Final de Testes de Desempenho em Língua, Matemática e Iniciação à Ciência - Influência da tecnologia em Testes de Avaliações Padronizadas; (3) Estudo da Correlação entre o Desempenho Escolar em Língua e Matemática e Iniciação à Ciência - Estudos da Correlação entre Desempenho escolar e Livro Didático; e (4) Produção de Materiais Formativos e Institucionais que contemplem o enfrentamento das Dificuldades de Aprendizagem, como Dislexia, Discalculia, Déficit de Atenção e Hiperatividade no processo de formação do professor pesquisador.

Durante o período dos quatro anos de andamento do Observatório, o núcleo de Santa Maria foi responsável pela produção de cinco dissertações e uma tese de doutorado. Além de organização de eventos, participação ativa em eventos nacionais e internacionais, publicações de artigos científicos e o lançamento de dois livros: um deles uma coleção de textos relacionados aos resultados do projeto 'Desempenho Escolar Inclusivo' em 2015, e o outro com uma escrita autobiográfica, fruto de uma das dissertações, que relata a formação de uma pesquisadora imersa em um grupo de pesquisa interinstitucional e multidisciplinar "O que me auto[trans]forma Pedagoga? Um caminho a partir de vivências em um grupo de pesquisa", também em 2015.

Com o término do projeto vinculado ao Observatório da Educação, o Grupo Ideia ganha uma nova roupagem, passando a ser um grupo sediado na UFSM, com autonomia e novas linhas de pesquisa que, a partir desse momento, passam a se concentrar em investigações sobre formação de professores, avaliações em larga escala e políticas públicas de currículo. A partir de sua segunda década de existência, o Grupo Ideia passa a ser chamado de IDEIA - Educação em Ciências, incrementando seu espectro de atuação com três linhas específicas de pesquisa: Políticas Públicas; Formação e Atuação de Professores, e Avaliações em Larga Escala.

Ao longo desses mais de quatorze anos, o Ideia manteve em sua formação a característica de contar com um time formado por alunos da graduação, mestrandos, doutorandos, professores da educação básica e de outras instituições de ensino superior e egressos, o que possibilitou não apenas o engajamento em pesquisas profícuas, mas a solidez enquanto grupo de

pesquisa, que tem como lema priorizar as relações entre pesquisadores (experientes, em formação e recém-chegados) de forma que, ainda que as pesquisas individuais sejam diversificadas, o grande grupo, em suas reuniões semanais, tem conseguido, de forma mútua e colaborativa, manter a horizontalidade nas relações, proporcionando o sentimento de pertencimento e identidade de grupo.

Nesse processo, muitas pesquisas já foram concluídas, mestres(as) e doutores(as) já se lançaram para novos rumos e colocações em institutos e universidades. Nesse sentido, ao longo desses anos de existência, um Grupo de pesquisa em Educação em Ciências ancorado em um Programa de Pós-graduação na área de Ensino tem ganhado destaque na comunidade acadêmica, por meio do amadurecimento de suas pesquisas e produções, mas também pela dedicação, responsabilidade e generosidade de professores(as), pesquisadores(as) os quais têm contribuído para que o Grupo IDEIA se consolide enquanto referência na área de estudo.

No Grupo IDEIA, a participação da professora Micheli Amestoy inicia ainda em meados de 2011 e, mais efetivamente, como bolsista de Iniciação Científica do Observatório de Educação, em 2012. Entre 2013-2015 ela desenvolveu sua pesquisa de mestrado como Bolsista CAPES/INEP/OBEDUC intitulada “Articulações entre os interesses dos alunos e livros didáticos: A voz do estudante na construção curricular de ciências” em que analisou e discutiu o desencontro entre os temas científicos de interesses dos jovens de 15 anos e o conteúdo dos materiais didáticos.

A partir de 2015 e até 2019, Micheli desenvolveu a sua pesquisa de doutorado intitulada “*Accountability*: Política de avaliação externa e suas relações com os modos de regulação dos sistemas educacionais”, que teve como objetivo analisar como as avaliações externas da educação básica influenciam as políticas públicas educacionais e quais os seus efeitos na atuação de professores e gestores. Esta pesquisa contou com a realização de um período de doutorado sanduíche realizado na Universidade do Minho, em Braga/Portugal, sob a orientação da professora Laurinda Sousa Ferreira Leite, ampliando as parcerias e colaborações internacionais com o Grupo.

Ainda em 2019, Micheli inicia uma nova etapa dentro do Grupo IDEIA, agora como pós-doutoranda, atuando em coorientações de mestrados e

doutorados, ministrando disciplinas no PPgECi, em parceria com o professor Luiz Caldeira e desenvolvendo a pesquisa que origina este livro. Nesse sentido, esta pesquisa contribuiu para outros estudos em andamento, pois esteve vinculada a um projeto em um nível superior intitulado: “Políticas públicas e o ensino de ciências: os impactos no currículo da educação básica em Santa Maria/RS”. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) - UFSM com o número de registro CAAE 29692620.4.0000.5346. A partir desse projeto guarda-chuva, o primeiro do Grupo, desenvolveram-se outros estudos de mestrado e doutorados, já concluídos e em andamento.

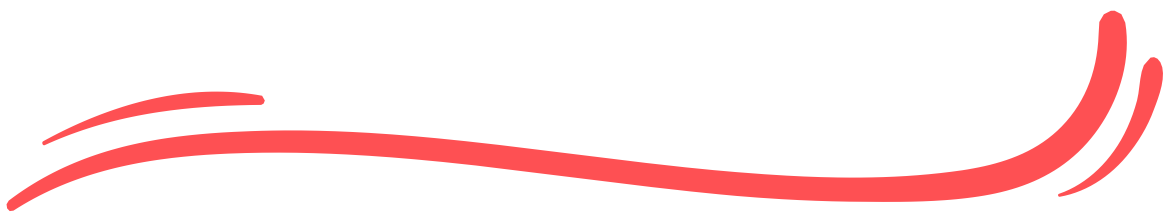
Este livro encontra-se estruturado em seções que vão desde a apresentação da pesquisa, nas considerações iniciais, passando pelos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, perfazendo um dos objetivos do Estágio Pós-Doutoral - divulgar a Abordagem do Ciclo de Políticas como possibilidade de análises de políticas educacionais. Segue com as análises propriamente ditas, iniciando com os contextos de influência e da produção de texto, chegando ao contexto da prática e aos impactos na área de Ciências da Natureza. E, por último, reflexões finais sobre as repercussões das recentes reformas na educação, em especial, na formação de professores.

Desejamos uma boa leitura!

*Micheli Bordoli Amestoy
Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto*



A PESQUISA (2019-2024)



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino na área de Ciências na sociedade contemporânea tem se revelado um desafio para a educação, tendo em vista que os processos educativos não têm suprido as demandas de conhecimentos que os sujeitos precisam dominar. A falsa ideia de que na era digital o conhecimento está mais acessível gera uma desvalorização dos educadores que desempenham papel fundamental na mediação entre as inúmeras informações disponíveis e a construção do saber. Essa desvalorização da profissão professor reflete no sucateamento de suas formações, colocando em xeque não apenas a sua autoformação, mas a formação de todos os educandos (Pimenta, 1999; Zimmermann; Bertani, 2003; Nóvoa, 1992). Assim, para Pimenta (1999), o papel do educador está atrelado ao que é ensinar:

[...] como contribuição do processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino com prática social lhes coloca no cotidiano (Pimenta, 1999, p. 18).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, tem como foco orientar a execução de melhorias das políticas públicas educacionais e, para isso, traça diretrizes e metas para a educação brasileira para a década (2014-2024). Entre suas metas, os temas formação docente e valorização profissional encontram-se expressos nas respectivas metas do plano: 15, 16, 17 e 18 (Brasil, 2014). Das quatro metas mencionadas, a meta 15 merece destaque, uma vez que a consideramos como uma meta desafiadora pelo curto espaço de tempo para o seu cumprimento. Ao passo que a mesma prevê que os professores da Educação Básica devam adquirir formação em nível superior no prazo de um ano de vigência do PNE, sendo assim, essa meta já deveria ter sido cumprida até o mês de julho de 2015, o que não aconteceu ainda em sua totalidade.

O PNE confirma a necessidade de uma base nacional curricular, estabelecendo como uma de suas estratégias a formulação e a **implementação**¹

¹ Neste texto, utilizamos a Teoria de Atuação Política desenvolvida por Stephen Ball, Maguire e Braun (2016), a qual entende que as políticas não são implementadas, uma vez que as políticas não dizem o que fazer, elas operacionalizam conjunturas em que a partir das opções disponíveis é decidido o que será feito. Destaca-se aqui, que nos casos em que a palavra 'implementação' aparecer no texto, faz parte de alguma citação direta ou indireta ou do entendimento integral da legislação/documento em análise.

da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para melhorar a educação básica, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, de escolas públicas e privadas do país. No PNE, a BNCC está relacionada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (Metas 2 e 3); à avaliação e ao IDEB (Meta 7); e à formação de professores (Meta 15) (Brasil, 2014). Nas estratégias 2.2 e 3.3 do plano, fica exposta a preocupação de “implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental e do ensino médio, respectivamente”. E na estratégia 7.1 “o estabelecimento mediante pactuação interfederativa de diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (Brasil, 2014, p. 13).

O atrelamento entre a formação docente e a BNCC significa, em palavras, normatizar a licenciatura, pautando-a a partir da BNCC. Essa situação é semelhante à já iniciada com o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e em editais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (RP). Nesse sentido, a grande novidade que a BNCC apresenta:

“[...] é um modo mais elaborado de controlar os professores, atrelando aos seus próprios sucessos os de seus alunos em sistemas padronizados de avaliação de massa, como se estes fossem a certificação de seu aprendizado, e como se os professores precisassem mais de comendas do que de salários condignos e condições materiais para realizar seu trabalho” (Selles, 2018, p. 339-340).

Além disso, segundo a autora, “o efeito dessa apropriação do trabalho docente turva o trabalho pedagógico e significa mais incertezas para a escola e para a formação de professores [...], equaliza as licenciaturas e impõe outra bula para formar docentes” (Selles, 2018, p. 340). Outra frente de trabalho que pontuamos nessa pesquisa é o estudo da proposta e atuação de uma Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC – Formação) - a qual impactará diretamente na formação e carreira docente. A respeito disso, o currículo tem garantido lugar de destaque na agenda nacional,

principalmente dada à amplitude do discurso do movimento político instrumentalizado a partir da BNCC.

Dessa forma, esse assunto tem se tornado o holofote de intensas disputas, o qual protagoniza importante papel não só no âmbito político, mas também no socioeconômico e cultural. Diante da normalização da BNCC, que padroniza as dinâmicas curriculares, esta pesquisa buscou responder a seguinte questão problematizadora: Como a formação inicial de professores da área de Ciências da Natureza tem atuado?

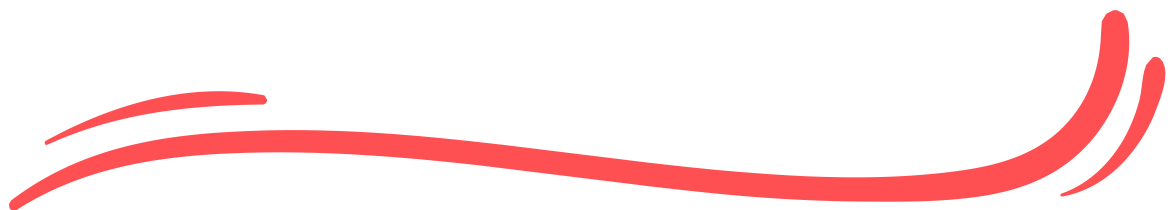
A BNCC representa hoje o epicentro das políticas públicas de educação no país, configurando, assim, um campo de disputas profundas entre projetos distintos de sociedade e de educação, e também está no centro da discussão sobre o projeto de nação atual.

Esta pesquisa discorre sobre as influências da construção da BNCC – política mãe da BCN-Formação –, revelando a atuação dos organismos internacionais e dos atores privados na formulação de políticas educacionais brasileiras. Além disso, debate os impactos do PNE e da BNCC sobre a formação docente, realizando uma análise crítica pautada numa perspectiva de produção de propostas curriculares no Brasil, as quais transitam pelo conceito de qualidade atrelada aos resultados das avaliações em larga escala e, por assim dizer, impactam e limitam a autonomia de escolas e universidades.

A BNC-Formação constitui-se como parte de um projeto societário neoliberal, que se vale da relevância do processo de formação educacional para direcionar os estudantes para os interesses do mercado. Para isso, descaracteriza a formação docente inicial e continuada, com a intenção de utilizar a prática docente como instrumento articulador de uma formação mercadológica, direcionada à competitividade do universo corporativo.



ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS



A PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL

O campo da pesquisa em política educacional está em “permanente expansão e continuamente em construção” (Mainardes, 2018, p.3). Segundo pesquisas realizadas por Mainardes (2018), é possível observarmos uma quantidade elevada de estudos sobre políticas educacionais e, mesmo assim, ainda são poucos os quais se debruçam e destacam os referenciais teóricos que têm sido empregados nessas pesquisas. Diante disso, a realização de estudos teórico-epistemológicos de política educacional torna-se um meio, importante e necessário, para a sua consolidação enquanto campo acadêmico e teórico.

Em relação as políticas curriculares, Pacheco (2003, p. 16) diz que:

Efetivamente, as políticas curriculares são decididas e construídas em espaços e vertentes que envolvem lutas e alianças e que de forma alguma se restringem ao conceito racional e operativo da linearidade política: o papel da administração na prescrição curricular, tanto por meio de uma estratégia *top down*² quanto de uma estratégia de negociação com vistas à recentralização.

Nesse sentido, as políticas de currículo “[...] estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o (a) professor (a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela” (Gatti *et al.*, 2011, p. 36).

No Brasil, a década de 1990 em termos de políticas educativas, está atravessada por relações com os organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Para buscar compreender as influências dos organismos internacionais, no fomento da elaboração das políticas educacionais para a Educação Básica no Brasil utilizamos o Quadro 1, a seguir:

² *top down* – de cima para baixo.

Quadro 1 – Políticas públicas educacionais brasileiras oriundas de acordos internacionais, apresentadas cronologicamente desde 1990.

<p>1990 Conferência Mundial Jomtien (Tailândia)</p>	<p>Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990)</p>	<p>1993: Plano Decenal de Educação para Todos 1996: Lei nº 9394/96 (LDB) 1996: Lei nº 9.424/96 (FUNDEF)</p>
<p>2000 Fórum Mundial de Educação Dakar (Senegal)</p>	<p>Declaração Educação Para Todos: Compromisso de Dakar (2001)</p>	<p>2001: Lei nº 10.172 (PNE) 2005: Lei nº 11.114 (Ensino Fundamental obrigatório aos seis anos de idade) 2006: Lei nº 11.274 (Duração de nove anos para o Ensino Fundamental) 2007: Lei nº 11.494 (FUNDEB) 2007: Decreto nº 6.094 (PDE, IDEB) 2009: Emenda Constitucional nº 59 (Educação Básica obrigatória de 4 a 17 anos) 2010: Resolução nº 4/2010 (DCN) 2013: Lei nº 12.796 (Altera a LDB/1996 para tratar da formação de profissionais da educação) 2014: Lei nº 13.005 (PNE)</p>
<p>2015 Fórum Mundial de Educação Incheon (Coréia do Sul)</p>	<p>Declaração de Incheon “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” (2015)</p>	<p>2017: Lei nº 13.415 (BNCC e Reforma Ensino Médio). 2019: Resolução 02/2019 (BNC-Formação Inicial) 2020: Resolução 01/2020 (BNC-Formação Continuada)</p>

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Amestoy (2019).

O Quadro 1 acima relaciona os documentos resultantes de três grandes eventos globais para a educação e os seus reflexos em leis, decretos e ementas constitucionais nas nossas políticas educacionais. Algumas das importantes

políticas educacionais brasileiras pós-1990 tiveram a finalidade de atender as resoluções da Conferência Mundial de EPT (Tailândia).

O primeiro documento oficial resultante dessa Conferência foi o Plano Decenal de Educação Para Todos - elaborado no Governo Itamar Franco – o qual demarca a aceitação formal, pelo governo federal brasileiro, do que foi estipulado nos fóruns e conferências internacionais da educação, propondo para o período de uma década (1993 a 2003) alcançar metas e estratégias para educação nacional. De acordo com Libâneo (2012, p.15) o Plano Decenal esteve presente:

nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei no 9.394/96), entre outras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público e privado) do Brasil - da educação básica ao ensino superior. A aprovação da LDB em 1996 foi o início de um movimento de reformas na educação brasileira, que se intensificou na medida em que foram realizadas regulamentações posteriores na estrutura educacional. Entre elas, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1996 – que se transformaram em referenciais curriculares da educação brasileira, para Ensino Fundamental, Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, alguns anos mais tarde, vieram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) - Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, previstas na LDB/1996.

A partir da instituição da Emenda Constitucional nº 14/96 e posterior regulamentação pela Lei nº 9.424/96, foi estabelecido o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) com período de dez anos de existência (1996 - 2006). O FUNDEF foi um fundo de natureza contábil que atuava no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal e buscava garantir recursos financeiros necessários para a qualidade do ensino fundamental em todo o país.

A partir do Fórum Mundial de Dakar no ano 2000, emergiram no país muitas leis e emendas constitucionais a fim de cumprir os compromissos

firmados até 2015. O PNE instituído pela Lei nº 10.172 (Brasil, 2001), estabeleceu um período de dez anos, contados a partir de 2001, para atingir metas e diretrizes na educação, para cada um dos níveis de ensino e em cada uma das modalidades, além de questões relacionadas à formação de professores e ao financiamento da educação - uma das exigências estabelecidas pela UNESCO (2001).

Durante os Governos de Luiz Inácio Lula da Silva, popularmente conhecidos como Lula 1 e Lula 2 (2003 - 2010), tivemos legislações que ampliaram a obrigatoriedade da educação: a Lei nº 11.114 (Brasil, 2005), que tornou obrigatória a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental; a Lei nº 11.274 (Brasil, 2006), que provocou alterações no texto dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB (Brasil, 1996), estabelecendo o ensino fundamental obrigatório, com duração de nove (9) anos e início aos seis (6) anos de idade; a Emenda Constitucional nº 59, sancionada em 2009, que prevê a obrigatoriedade do ensino para brasileiros entre quatro (4) e dezessete (17) anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica.

No ano de 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que posteriormente foi referenciado em lei, com a edição da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o PNE até 2024 (Brasil, 2014). Esse PNE apresenta vinte metas e duzentas e cinquenta e quatro estratégias para o desenvolvimento da educação no Brasil. Entre essas metas, encontra-se a Meta 7, na qual está estabelecido o avanço nas médias do IDEB em cada etapa do ensino básico durante a vigência do plano.

No mesmo decreto do IDEB, foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE). Além disso, durante esse período, houve a consolidação da formação de professores a distância e o aprimoramento das avaliações em larga escala da educação básica (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Provinha Brasil) e do ensino superior, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Ainda no mesmo ano é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), uma política substitutiva ao fundo anterior, de maior

abrangência e com a finalidade de superar as limitações e os problemas não resolvidos pelo FUNDEF. O fundo atual (vigente entre 2007-2020) é uma ampliação da política anterior porque, mesmo utilizando a mesma metodologia, iniciou uma redistribuição maior de impostos observando todas as matrículas da Educação Básica e não apenas as do Ensino Fundamental.

Em decorrência do Fórum Mundial de Incheon em 2015, foi sancionada em 2017, no Brasil, uma das mais recentes reformas na Educação Básica por meio da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017). Essa reforma estabelece novas diretrizes para o Ensino Médio (EM), determinando no Art.36 que o currículo do ensino médio será composto pela:

Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I-linguagens e suas tecnologias; II-matemática e suas tecnologias; III-ciências da natureza e suas tecnologias; IV-ciências humanas e sociais aplicadas; V-formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Ainda sobre as reformas, o campo da formação de professores não ficaria de fora do alinhamento de importantes políticas educacionais pós-BNCC. A homologação das Resoluções CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 estabelecem que os currículos para a formação de professores inicial e continuada (BNC-Formação Inicial e BNC-Formação continuada, respectivamente) devem ser implementadas em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica. Além disso, devem ter como referência a BNCC (Brasil, 2018a) a qual define as aprendizagens essenciais que os estudantes devem construir ao longo dessa etapa de ensino. Com caráter tecnicista, a Resolução 02/2019 foi elaborada sem o devido diálogo com as instituições formadoras, com pouco espaço para construções coletivas com as instituições de ensino superior – as quais participaram ativamente no processo de elaboração das diretrizes anteriores.

Esse recorte, mesmo que sucinto, se fez importante para demonstrar o quanto os acordos assinados fora do país influenciam nas nossas escolas. Ademais, mesmo após ter se passado mais de três décadas da Declaração de Jomtien, as políticas públicas oriundas desse acordo continuam selando o destino da escola pública brasileira.

Caminhos da pesquisa³

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa do tipo qualitativa, documental, exploratória e descritiva. Primeiramente, foi realizada uma busca nos documentos oficiais nacionais e locais: Plano Nacional de Educação (PNE), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Documento da BNCC e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), mapeando os fatores políticos e os agentes atuantes presentes no momento que antecedeu a elaboração da BNCC.

Realizou-se um estudo bibliográfico e documental para entender os efeitos da BNCC na formação docente e no currículo, em especial o currículo de Ciências da Natureza do ensino médio. Entre as fontes de informação, estão professores três (3) que representam a área de ensino nos **Núcleos Docentes Estruturantes (NDE)**⁴ dos cursos de Licenciatura da área de Ciências da Natureza – Licenciaturas em Biologia, Química e Física – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Os códigos para representação serão Representantes Ensino de (Biologia, Física e Química) – REB, REF e REQ, respectivamente.

A entrevista semiestruturada foi escolhida como instrumento de produção de dados deste estudo. A elaboração e a criação de um roteiro para a entrevista é uma das etapas mais importantes, que exige tempo, cuidado e planejamento. Assim, as entrevistas realizadas foram registradas em áudio, para posterior transcrição. As entrevistas ocorreram por meio do consentimento dos entrevistados - mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de ética (CEP) da UFSM, entre os meses de maio e julho de 2022. No que se refere à análise das informações obtidas, tanto nas entrevistas como nos documentos, recorreremos primeiramente à Análise de Conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (2011). A análise de conteúdo é uma das formas de tratamento de dados mais usadas, tanto em pesquisas qualitativas, quanto quantitativas. Isso porque ela permite a análise de dados provenientes de mensagens tanto escritas quanto transcritas.

³ Cabe destacar que em decorrência da pandemia da Covid-19, iniciada em Março de 2020, vivenciamos atrasos nos prazos para as atuações das políticas públicas deste estudo.

⁴ De acordo com a Resolução N. 01, de 17 de Junho de 2010 é instituída a normatização dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) nos cursos de graduações, pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAE). Entre as atribuições do NDE está a responsabilidade pela concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos (PPC).

Para refinar a análise, foi utilizada as complementaridades da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) (*Policy Cycle Approach*) proposta pelo sociólogo e pesquisador inglês Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball; Bowe, 1992; Ball, 1994) e a Teoria da Atuação Política (*Theory of Policy Enactment*) de Stephen Ball, Meg Maguire e Annete Braun (2016), a qual destaca que as políticas educacionais não são apenas implementadas pelos profissionais das escolas. Pelo contrário, elas são submetidas a processos de interpretação, reinterpretação, tradução, criação e recriação.

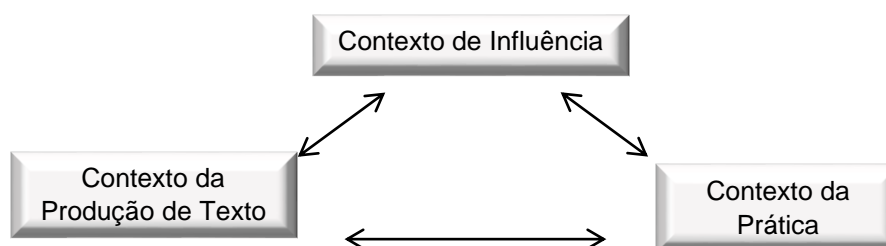
A Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma breve caracterização

A ACP objetiva demonstrar a complexidade das políticas educacionais, assinalando a intersecção entre micro e macropolíticas. Segundo Mainardes (2006, p.49), essa abordagem:

destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

O Ciclo de Políticas é constituído por cinco contextos: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados (efeitos) e Contexto da Estratégia política. No processo de formação de uma política, os três primeiros contextos são considerados os principais (Figura 1).

Figura 1 – Contextos do processo de formação de uma política



Fonte: Mainardes, 2006, p. 51 (tradução nossa).

Segundo Mainardes (2006), esses contextos apresentam uma inter-relação, sem dimensão temporal ou sequencial e não se constituem em etapas lineares. Isso é o que justifica o conceito de ciclo, ou seja, a ideia de um

movimento cíclico em que um elemento influencia o outro, fazendo com que uma alteração ao longo do processo modifique o ciclo como um todo.

Nesse sentido, analisou-se desde o processo de construção, passando pelas versões elaboradas até a homologação e o acompanhamento do processo de atuação da BNCC. Para isso, partimos de uma análise do macrocontexto (políticas internacionais), perpassando pelo mesocontexto (políticas nacionais) e chegando ao microcontexto (política local/municipal). A seguir, descrevemos cada um dos contextos que foram analisados.

O **Contexto de Influência** é aquele em que normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (Mainardes, 2006).

Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais em comissões e grupos representativos; e a atuação de redes internacionais - políticas e sociais - por meio de “soluções” e do empréstimo de políticas educacionais. As “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais, como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) constituem a promoção de um sistema mundial associado ao mercado, caracterizando-os como importantes influenciadores no processo de elaboração e desenvolvimento de políticas nacionais.

De acordo com Mainardes (2006), o contexto da influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto da influência está relacionado com interesses e ideologias mais restritos, os textos políticos geralmente estão associados a uma linguagem mais geral. Para a análise desse contexto, realizaram-se estudos bibliográficos de autores que fizeram pesquisas sobre: o contexto atual da política educacional global (Ball, 1994, 2014, 2021), (Ball; Avelar, 2023), (Ball; Mainardes, 2024) a reforma educacional na educação (Freitas, 2011, 2018) e o estudo da política no contexto das escolas (Ball, Maguire, Braun, 2016).

O **Contexto da Produção de Texto** é representado pelos textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem assumir várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, entre outros. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Desse modo, as políticas são intervenções textuais que também carregam limitações materiais e possibilidades. Assim, as respostas a esses textos têm consequências reais e essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática (Mainardes, 2006).

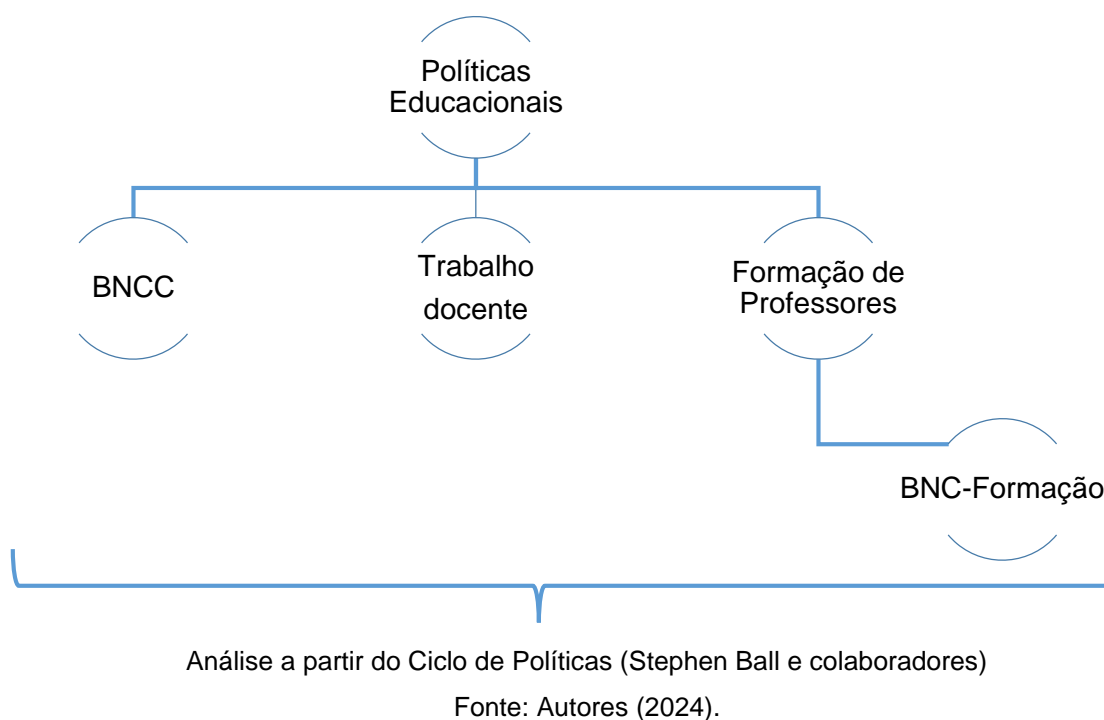
Para este contexto, foram analisados textos políticos internacionais e nacionais, notas, manifestos e posicionamentos, além dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) das licenciaturas de Biologia, Física e Química da UFSM a fim de compreendermos o nascimento e o desenvolvimento da proposta de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica e uma Base Nacional para a Formação Docente e quais os caminhos percorridos no âmbito da legislação brasileira para institucionalização dessa proposta.

O **Contexto da Prática** é aquele em que a política original está sujeita a (re)interpretações e (re)contextualizações pelos atores sociais. Consoante a isso, Lima e Gandin (2012, p.7) destacam que “o processo de implementação da política, com suas contradições, sucessos e fracassos e a ação dos sujeitos que implementam a política no campo microssocial acaba sendo fonte de modificações da política”. O contexto da prática envolveu os dados coletados na pesquisa de campo (entrevistas semiestruturadas).

Assim, quando as políticas de currículo chegam à escola, estamos falando do contexto da prática, que tem como arenas de aplicação as escolas, os professores e demais profissionais da educação que têm função ativa no cumprimento dessas políticas. Esse contexto está diretamente associado à escola – local que recebe os textos políticos –, onde ocorre a atuação política daquilo que foi pensado (contexto de influência) e escrito (contexto da produção de texto). As políticas educacionais costumam chegar às escolas de forma verticalizada (de cima para baixa) com pouco ou quase nenhuma participação daqueles que são considerados os destinatários dessas políticas.

Diante disso, a ACP torna-se uma ferramenta de importante contribuição para a compreensão de políticas educacionais – uma vez que rompe com essa verticalidade e considera as atuações dos atores que fazem a escola acontecer. A análise do Contexto da Prática recebe destaque nesse estudo, pois envolve os dados produzidos a partir da pesquisa de campo. O objetivo dessa análise foi identificar as implicações que BNCC vem promovendo no processo de formação de professores, em especial, os professores da área de Ciências da Natureza, em Santa Maria/RS. Para isso, este estudo tem como eixo a política educacional ancorada nos pressupostos teóricos de Stephen Ball (Figura 2).

Figura 2: Esquema da estrutura teórico-metodológica



Para esse autor, uma pesquisa em política educacional dispõe de várias posições, estilos e preocupações que estão posicionadas diferentemente em relação aos processos e métodos e em relação às tradições e práticas das ciências humanas. As discussões teórico-conceituais encontram no olhar sociológico da educação muitas das explicações para as inquietações aqui dispostas.



CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E DA
PRODUÇÃO DE TEXTO



A BNCC E A BNC-FORMAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS - O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

A BNCC no campo das políticas educacionais constituiu-se em uma política de Estado e não de um governo, a partir da sua obrigatoriedade embasada em marcos legais da educação brasileira, desde a Constituição Federal/1988, na LDB/1996, nas DCNEB/2010 e no PNE/2014. Até a homologação da BNCC, em 2017, o Brasil não tinha um referencial nacional claro e obrigatório na escola. Mesmo assim, a BNCC não se denomina currículo, e sim um referencial obrigatório para os currículos das redes estaduais, municipais e particulares do país.

Com efeito, a BNCC inicia o seu processo de formulação no primeiro semestre de 2015, ainda no governo da Presidenta Dilma Rousseff, porém as discussões sobre um currículo nacional já estavam em andamento desde a aprovação do PNE em meados de 2014. Em seu processo de produção e organização e elaboração, contou com diferentes colaborações, como representantes de associações científicas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e, com expressiva representatividade das organizações empresariais que compõem o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) (Marsiglia *et al.*, 2017).

A organização curricular disposta na BNCC está relacionada à regulação e ao controle da prática escolar que se revela, por exemplo, a partir da intensificação da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, a supervalorização das competências e habilidades, o que implica maior responsabilização dos professores pelos resultados em testes avaliativos oficiais, sem falar na inevitável modificação da grade curricular dos cursos de formação de professores, trazendo sérias repercussões sobre (para) o trabalho docente.

Sem dúvidas, a atuação da BNCC implicará não somente em novas exigências, mas modificará outras importantes políticas educacionais, como a política de formação de professores no país. Isso porque, a Reforma do Ensino

Médio (Brasil, 2017) define, entre suas alterações, no Art. 44, § 3º que os processos seletivos das instituições de ensino superior deverão considerar as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular. E no § 8º orienta que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.

O conceito de competência, adotado pela BNCC, é também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da OCDE, que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e da UNESCO (Brasil, 2018a). A BNCC faz parte do conjunto de políticas apoiadas pelos grandes Organismos Internacionais, e isso se torna evidente ao passo que a Agenda 2030 é citada na introdução do documento, ao justificar que as definições das competências encontram-se alinhadas à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (Brasil, 2018a).

A justificativa para a revisão e atualização de Pareceres e Resoluções é justamente esse alinhamento das principais políticas educacionais a BNCC. A formação de professores não deixaria de estar no foco dessas adequações, e de forma imperativa o Parecer CNE/CP nº 22/2019 passa a vincular todo o processo formativo docente ao desenvolvimento de:

um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes, visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira (Brasil, 2019a, p. 1).

Ainda como justificativa para uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), o Parecer supracitado refere-se a pesquisas nacionais realizadas, resultados e *rankings* de alunos em avaliações externas, responsabilizando de forma desmedida o professor. Além disso, cita também “evidências” de pesquisas internacionais realizadas pela OCDE, as quais atribuem aos professores a culpa pelo déficit de aprendizagem dos estudantes. De acordo com Amestoy (2019, p. 223):

A responsabilização, no sentido de culpabilização além de apresentar uma conotação negativa na educação traz um caráter individual para a educação que é um processo coletivo, que envolve a responsabilidade de muitos fatores e pessoas envolvidas, não apenas do professor.

A responsabilização docente encontra-se de forma marcante no Parecer 22/2019 e reafirma o discurso da racionalidade neoliberal e da responsabilização unilateral, concentrando esforços e justificativas em uma culpabilização docente pelos resultados educacionais, como uma amarga artimanha de políticas com frentes neoliberais.

A Base Nacional Comum Curricular e as novas diretrizes instituídas – *O contexto da produção de texto*

A BNC-Formação (Brasil 2019b) emerge no cenário educacional brasileiro sob a justificativa da necessidade de atendimento à legislação educacional, às novas demandas contemporâneas e às novas proposições da BNCC (Brasil, 2018a). Inicialmente, em dezembro de 2018, o Ministério da Educação (MEC) divulgou uma Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2018b). Já no primeiro trimestre de 2019, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Portaria CNE/CP nº 10, de 8 de abril de 2019, convocou uma Comissão Bicameral, composta por 10 membros, para conduzir reuniões e debates com agentes da educação brasileira, com o objetivo de revisar e atualizar a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015b). Em 23 de setembro de 2019, foi proposta uma audiência pública para colher subsídios e contribuições para sua deliberação. Além da audiência, realizada no dia 8 de outubro de 2019, em Brasília/DF, foram recebidos documentos com colaborações fundamentadas e circunstanciadas, por meio eletrônico, em formato de texto, até o dia 23 de outubro de 2019.

A Proposta de uma Base Nacional Docente tramitou por um ano, de dezembro de 2018 a dezembro de 2019, no CNE e esta análise culminou no Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019 (Brasil, 2019a), que fundamentou a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019b). Essa Resolução alterou as DCN dos Cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, e em seu Artigo 30 revogou a Resolução 02/2015.

Na Resolução 02/2019, são destacadas diversas tabelas, com diferentes tipos de competências e habilidades a serem contempladas na BNC-Formação Inicial, sendo elas: Competências Gerais Docentes; Competências Específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento

profissionais; Competências Específicas e Habilidades do Conhecimento Profissional (4 competências e 21 habilidades); Competências Específicas e Habilidades da Prática Profissional (4 competências e 22 habilidades); Competências Específicas do Engajamento Profissional (4 competências e 19 habilidades). Ao total somam-se 10 competências gerais, 12 competências específicas e 62 habilidades para a formação docente.

Em um retrocesso a um currículo pautado em competências e habilidades, já sinalizado na espinha dorsal da BNCC, a formação por competências tem sua gênese no discurso empresarial com o objetivo de formar sujeitos capazes de solucionar problemas do setor produtivo. A BNC-Formação ao seguir o mesmo modelo para a docência, revela-se como resultado da combinação entre as políticas educacionais e econômicas, produzindo currículos que operam sob as regras corporativas e do mercado.

Os posicionamentos das sociedades de Ciências da Natureza frente à BNC-Formação: Notas e manifestos⁵!

Da mesma forma que a comunidade acadêmica e as principais associações de pesquisa em ensino e educação apresentaram posicionamentos contrários à BNCC (Mattos; Tolentino Neto; Amestoy, 2021), também foi possível observar posições contrárias das principais sociedades de Ciências da Natureza (CN), com relação à BNC-Formação. As associações/sociedades representantes da área de CN no Brasil são a Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBIO), Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ) e a Sociedade Brasileira de Física (SBF).

Destaca-se o movimento de atuação de entidades nacionais, movimentos, sindicatos, fóruns regionais e estaduais, instituições, centros acadêmicos, programas de pós-graduação, grupos de pesquisa, entre outros coletivos, por meio do movimento Revoga BNC-Formação inicial e continuada. O movimento, criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em

⁵ Parte desses resultados já foram publicados no artigo: AMESTOY, M. B.; MATTOS, K. R. C.; HANSEN, T. R.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. Novas diretrizes para formação de professores no Brasil: os posicionamentos de sociedades de ciências frente à BNC-Formação. Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino (REPPE), v. 8, p. 49-66, 2024. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1805>

março de 2023, luta pela revogação das Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023).

Por meio do manifesto intitulado “Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015”, o movimento destacou seu posicionamento contrário à legislação. O documento ressalta ainda que a BNC-Formação atropelou o processo, em andamento, de adequação dos cursos às normas estabelecidas pela Resolução 02/2015, revogando-a antes mesmo do prazo estipulado para a adequação das licenciaturas.

Propondo a retomada da Resolução 02/2015, o manifesto destacou o processo democrático em que a mesma foi elaborada, contando com contribuições de especialistas e considerando os diagnósticos e a produção científico-acadêmica. Outro fator citado no documento em refutação à BNC-Formação refere-se à descaracterização dos cursos de formação de professores, reduzindo a escola à executora da legislação que não assume compromisso com a formação crítica e emancipatória, mas com o ideário neoliberal e mercantilista.

Apresentam-se também alguns motivos de resistência, sendo eles: o viés pragmático e reducionista com a imposição da pedagogia das competências e habilidades; a alienação do magistério com a retirada de autonomia na elaboração de projetos formativos próprios e a distribuição de carga horária que leva à secundarização do processo de construção do conhecimento pedagógico e científico (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023).

Em conjunto com as entidades do manifesto acima citado, a ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior) retomou em outubro de 2023 a Campanha Nacional pela Imediata Revogação da BNC-Formação. A Campanha envolveu uma série de atividades, como *lives* e visitas aos gabinetes de parlamentares, por meio das quais conquistaram o compromisso do Ministro da Educação, Camilo Santana, em revogar a BNC-Formação até o final de 2023.

A SBEnBIO, que também atuou no movimento Revoga BNC-Formação, reiterou seu posicionamento crítico e sua preocupação com os efeitos das diretrizes para a formação docente. Além disso, o posicionamento versa a

respeito dos prejuízos à formação docente com a proliferação de cursos de Educação a Distância (EAD), a falta de articulação entre a formação inicial e a continuada de professores e os riscos à qualidade formativa e aos campos disciplinares, com a ligeira compreensão da docência a partir dos conceitos de interdisciplinaridade/multidisciplinaridade e integração curricular (Sbenbio, 2023). No que se refere à formação em Licenciatura em Ciências Biológicas, a sociedade questiona:

A Biologia está sendo desestabilizada e paulatinamente reduzida nos currículos escolares, quem desejará ingressar em uma Licenciatura em Ciências Biológicas e se formar professor ou professora para lecionar uma matéria superficializada e em risco de extinção? (Sbenbio, 2023, p. 3).

Diante do exposto, observa-se a desvalorização do magistério e sobretudo dos conhecimentos científicos disciplinares, em detrimento da ascensão de conhecimentos pragmáticos e utilitaristas. Com o notável alinhamento de políticas educacionais ao capital, observa-se o abandono da formação cidadã e a acentuação da formação para o mercado de trabalho, fundamental para a manutenção do *status quo*.

A SBEnq também assina o Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação revelando seu posicionamento quanto sociedade. Além disso, nesse mesmo ímpeto, a comunidade científica desenvolve pesquisas sobre os impactos da BNC-formação para o Ensino de Química. Entre as críticas, Silva e Nascimento (2023, p. 121) destacam o retorno da dicotomia teoria-prática com a BNC-formação, compreendendo que:

A relação proposta com a prática ao invés de fortalecer a visão defendida pelos educadores, revela um esvaziamento e flerta com a retomada de uma perspectiva tecnicista, fazendo da BNC-Formação uma política nacional de desprofissionalização docente, restringindo os professores como mero executores.

Na Física, a SBF, em nome de pesquisadores(as) participantes do XVIII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física (EPEF) – evento organizado pela sociedade em questão – emitiu nota em que ressaltou a profunda preocupação e repúdio às normativas relacionadas à BNC-Formação. Em mesma nota, a SBF endossou as reivindicações propostas no documento “Contra a desqualificação da formação dos professores da Educação Básica”, publicado pela Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). No referido

documento – assinado por quatorze (14) entidades/associações, incluindo a SBEnBio e a SBEnQ, – as entidades destacam que:

Além de manifestarem seu repúdio à descaracterização da formação imposta, esperam que o MEC reconsidere as posições danosas à formação, reconhecendo o protagonismo das comunidades escolares e a relevância dos profissionais da educação e dos trabalhadores da escola (Anfope, 2020, p. 4).

O prazo inicial para a implementação dessas novas diretrizes (Brasil, 2019b) foi fixado em dois (2) anos a partir de sua publicação, tendo como limite o dia 20 de dezembro de 2021. Já as universidades que implementaram seus currículos de acordo com a Resolução 02/2015, esse prazo seria de três (3) anos. Destaca-se que, em razão da Pandemia da COVID-19, o Parecer CNE/CES nº 498/2020 propõe a flexibilização dos prazos relativos à BNC-Formação, estendendo a data limite para que sua implementação fosse até 15 de abril de 2022 (Brasil, 2020a). Ainda em 2022, ocorreu outra prorrogação, com solicitação devido ao pouco tempo para que as Instituições de Ensino Superior (IES) atendessem à normatização.

Isso porque, logo após a homologação da BNC-Formação, em dezembro de 2019, ocorreu o período de recesso e as férias acadêmicas. Soma-se isso, o fato de grande parte das IES ao retornarem as atividades, em Março de 2020, já se depararem com o cenário pandêmico e de isolamento social, o que dificultou uma ampla e sólida discussão sobre a BNC-Formação. Diante desse intenso cenário de manifestos e solicitações, o novo prazo para a implementação passou a valer para os ingressantes dos Cursos de Licenciaturas a partir de 15 de abril de 2024.

No entanto, em um novo processo que repete a ausência de diálogo, em 12 de Março de 2024, é aprovado o Parecer CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024a), o qual fundamentou a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024b) que dispõe sobre as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), homologada em 29 de Maio de 2024.

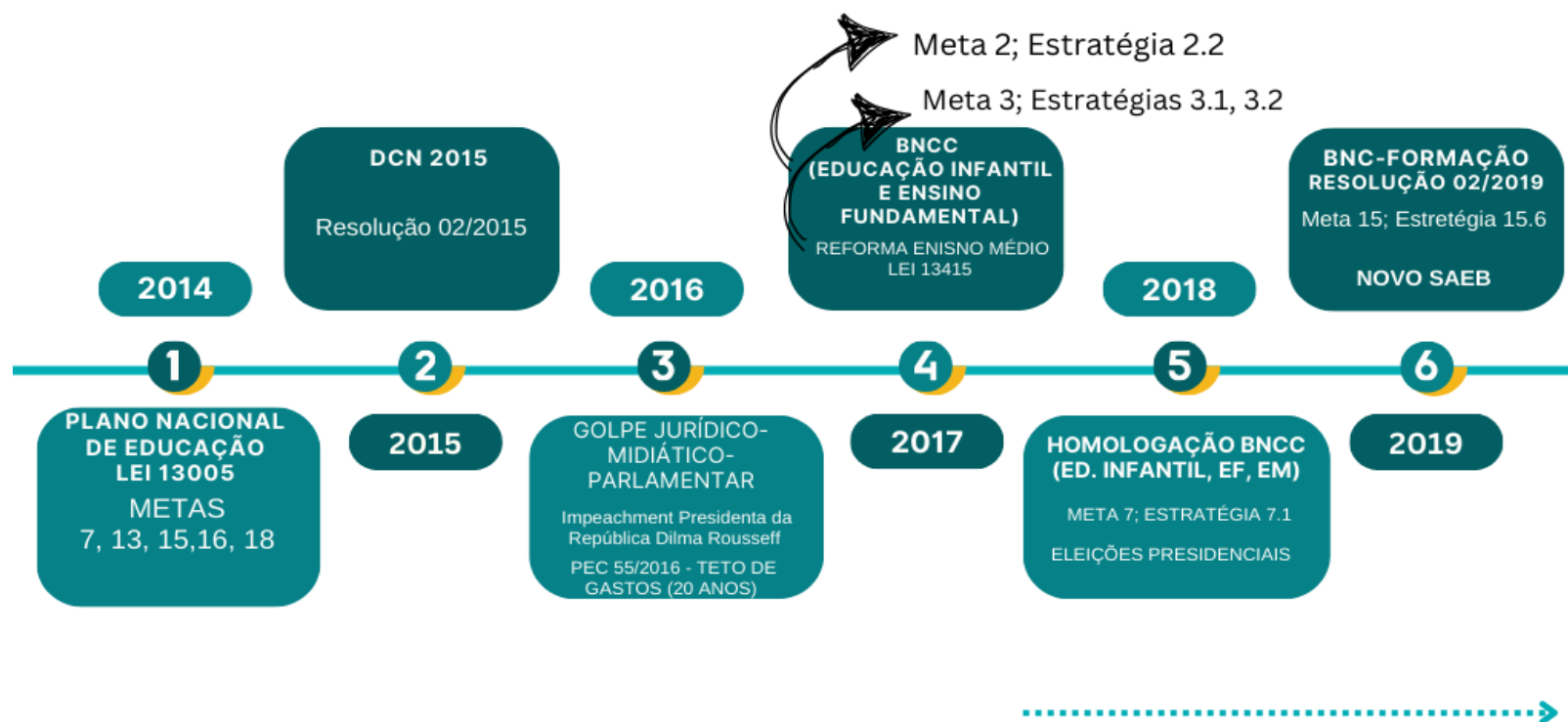
A Anfope também publicou uma nota de esclarecimento sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024, destacando sua “posição contrária ao teor do documento bem como o processo de sua elaboração e aprovação” (Anfope, 2024, p. 1). Na nota, a entidade destacou estar perplexa com a divulgação da proposta que não passou por audiências públicas. Também citou o fato de que não é possível identificar quais foram os elementos apontados na consulta pública realizada entre 6 de dezembro de 2023 e 01 de março de 2024. Além disso, a Anfope ressalta o fato da ‘inexistência’ na construção do documento de uma articulação entre formação inicial, continuada e trabalho docente. O referido Parecer persiste em uma estrutura desarticulada, como existia na Resolução 02/2019 (Brasil, 2019b), uma vez que não apresenta diretriz para a formação continuada dos/as profissionais do magistério, separando assim, novamente, a formação inicial e a formação continuada.

Por fim, salienta a incoerência epistemológica entre os princípios, os meios e os fins anunciados pelo Parecer CNE/CP nº 4/2024 e se posiciona contrária à homologação do mesmo, sugerindo a revogação das Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020 e solicitando a imediata retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Além da imediata retomada da Resolução 02/2015, todas as reivindicações aqui apresentadas buscam o restabelecimento do debate com as instituições de formação docente, com pesquisadores da área e com representantes de movimentos sociais, educacionais e sindicais. No entanto, a Nova Resolução (Brasil, 2024b), em seu Art. 23, revogou as seguintes Resoluções, entrando em vigor a partir de 1º de julho de 2024: I - a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; II - a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019; III - a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.

Nesse sentido, as Novas DCN (Brasil, 2024b) atendem a uma parte dos manifestos e reivindicações, revogando a BNC-Formação Inicial e Continuada, mas mantendo a revogação da Resolução 02/2015. Em meio a tantas alterações a linha do tempo a seguir, Figura 3, sintetiza os principais acontecimentos no período de 2014-2024.

FIGURA 3: LINHA DO TEMPO (2014-2024)

DA ELABORAÇÃO À REVOGAÇÃO: UMA BNC-FORMAÇÃO (NÃO POSSÍVEL)!



Apenas uma parte das solicitações foram atendidas, uma vez que a reivindicação tratava da revogação da Resolução 02/2019 e a retomada imediata da Resolução 02/2015, o que não aconteceu!



Fonte: Autores (2024)



DIRETRIZES PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE



UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS DOCUMENTOS: 2002 A 2024

A formação inicial de professores no Brasil passou a ser orientada por DCN a partir da LDB/1996. A referida lei é o principal marco regulatório que estabelece as diretrizes gerais para toda a educação no Brasil, abrangendo desde a educação básica até o ensino superior. Promulgada em 20 de dezembro de 1996, a LDB determina princípios, finalidades e estrutura para o sistema educacional brasileiro, buscando garantir uma educação de qualidade, inclusiva e adaptada às necessidades do país.

As DCN são definidas pelo CNE, o qual teve o pontapé inicial na construção e elaboração dessas diretrizes a partir de 1997. Para orientar todos os cursos de formação de professores do país, foram criadas as DCN gerais e DCN específicas contemplando as diferentes áreas do conhecimento, bem como suas modalidades de bacharelado e licenciatura.

A primeira DCN para a formação de professores da Educação Básica foi instituída por meio da Resolução CNE/CP nº 1, em 18 de fevereiro de 2002. Em mais de duas décadas, passados vinte e dois anos, seis Resoluções foram elaboradas pelo CNE, sendo quatro destas, na última década (2014 – 2024), período de atuação do PNE/2014, conforme o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Resoluções do CNE/CP que definiram as DCN para a formação de professores no Brasil (2002-2024)

Nº 1/2002	Nº 2/2002	Nº 2/2015	Nº 2/2019	Nº 1/2020	Nº 4/2024
Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação).	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Brasil (2002a, 2002b, 2015b, 2019b, 2020, 2024b).

No Quadro 2 acima, percebe-se que o nascimento das primeiras DCN contemplava apenas os cursos de licenciatura plena, tendo a duração e carga horária instituídas por uma outra Resolução (Brasil, 2002b). As primeiras Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002 tiveram suas vigências até o ano de 2015 e caracterizaram um perfil de formação docente voltado às competências como concepção nuclear da docência. Apesar das críticas tecidas a essas Resoluções, de acordo com Freitas (2002), as DCN de 2002 iniciaram um importante papel em busca pela regulação da profissão docente. Nesse sentido, Metzner e Drigo (2021, p. 990) descrevem que: “essa nova configuração fez com que, de certa forma, os cursos de licenciatura se desvinculassem e se diferenciasssem dos cursos de bacharelado, superando a antiga formação 3+1”.

No contexto político pós-aprovação do PNE/2014 e da realização da II Conferência Nacional de Educação (CONAE), as reivindicações dos movimentos ligados à educação estiveram focadas em garantir o cumprimento da meta 15 (Brasil, 2014), que previa, no prazo de um ano da vigência do plano, uma política nacional de formação dos profissionais da educação. Para a efetivação dessa meta e suas estratégias, tivemos dois movimentos importantes: a aprovação, em 09 de junho de 2015, do Parecer CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015a) e, em consequência deste, a aprovação, em 01 de julho de 2015, da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015b), que instituiu as DCN para a formação de professores; e, logo após, por um processo de consulta pública iniciada em julho de 2015, tem-se a aprovação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, por meio do Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016 (Brasil, 2016).

As DCN de 2015 apresentam a novidade de contemplar tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores da Educação Básica, além de garantir a formação inicial não apenas por meio da Licenciatura Plena. Isto é, passa a contemplar também cursos de formação pedagógica para não licenciados, além da possibilidade de segunda licenciatura para graduados que já possuem o grau de licenciados. Essas DCN destacam-se pelo fortalecimento de uma concepção de formação que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida amplamente pelas entidades acadêmicas do campo da educação, superando, assim, a perspectiva anterior que colocava como centro articulador do processo de profissionalização o desenvolvimento de competências. Essa Resolução foi materializada pela maioria dos

cursos de licenciatura, sendo revogada sem obter uma avaliação processual e uma justificativa estrutural e necessária para sua revogação. Como é possível constatar a partir da fala da Representante do Ensino de Biologia:

“Se a gente tem um trabalho de longa data aí, né, inclusive com as outras reformas, de poder pensar uma formação que está sempre olhando para questões muito amplas do mundo, né. Uma formação crítica, uma formação que perceba a potência de olhar para um ser enquanto um sujeito cognitivo, emotivo, emocional, né. Dentro do seu contexto histórico, econômico, político, enfim. A gente olha, enfatiza tanto isso no campo formativo, né. Que não dá para a gente separar essas coisas que estão intercambiadas no campo do humano. E a última diretriz não está, não faz esse tipo de abordagem, assim. Ela não está preocupada com esse processo, né. Ela não está olhando para isso, assim. Fica muito claro ao meu ver” (REB, 2022, grifo nosso).

A BNC-Formação (Brasil, 2019b) já foi apresentada anteriormente no texto, por ser junto com a BNCC, objeto de investigação deste estudo. No entanto, cabe ressaltar que essa Resolução, sem diálogo com as universidades, desrespeitou os processos e tempos internos das IES, que reformularam seus currículos e construíram suas políticas de formação inicial e continuada de professores, orientadas pela Resolução anterior (02/2015). Posteriormente, a Resolução 01/2020 (Brasil, 2020b) estipulou as DCN e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), tendo em vista que a formação continuada não foi regulamentada na Resolução 02/2019. O objetivo dessa Resolução (Brasil, 2020b) foi direcionado a adaptação dos processos formativos e a preparação para enfrentar os desafios impostos pelas novas exigências curriculares e pedagógicas. A formação continuada, idealmente, deveria ser pensada como um processo de desenvolvimento profissional contínuo, com o objetivo de garantir que os professores permaneçam alinhados às novas políticas educacionais como, por exemplo, a BNCC e as mudanças do Ensino Médio.

As Novas Diretrizes (Brasil, 2024b), voltadas aos cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura, propõem, entre diversos outros pontos, alterações de carga horária nas grades curriculares que, agora, deverão ser compostas por: 880 horas destinadas à formação geral sobre o fenômeno educativo e a educação escolar; 1600 horas voltadas aos conhecimentos específicos de cada área; 320 horas de atividades de extensão e 400 horas de estágio supervisionado. Características e particularidades das Resoluções para a formação docente (02/2015, 02/2019 e 04/2024) estão dispostas no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Aspectos comparativos das Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº4/2024

Aspectos comparativos	Resolução CNE/CP nº 2/2015	Resolução CNE/CP nº 2/2019	Resolução CNE/CP nº 4/2024
Abrangência	Cursos de formação inicial (licenciatura plena, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura) e continuada (atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado).	Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.	Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).
Tempo de duração (mínimo)	4 anos	4 anos	4 anos
Carga horária	3.200 horas	3.200 horas	3.200 horas
Formação específica da área	2.200 horas de estudos para os núcleos de formação educacional e específica de cada área.	Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.	1.600 (mil e seiscentas) horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação, de acordo com o Núcleo II, de que trata o art. 13, inciso II desta Resolução e conforme o PPC da instituição formadora.
Práticas de ensino	400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) e 400 horas de Estágio Supervisionado	400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II.	400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora.
Atividades teórico-práticas de aprofundamento	200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes. Podendo ser, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.	-	-

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Brasil (2015b, 2019b, 2024b).

As Novas Diretrizes (Brasil, 2024) têm a justificativa ancorada nos resultados do último **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)**⁶ (2021), divulgados em setembro de 2022, quando se verificou que muitos graduandos e graduandas tiveram pontuações abaixo do esperado. A conclusão do CNE foi a necessidade de rever as diretrizes de formação.

Em um primeiro momento, quando as novas diretrizes propõem a revogação da BNC-Formação, aparentemente, pareciam atender as demandas pautadas nos últimos anos. No entanto, ao estudar detalhadamente a proposta e estrutura da Nova Resolução (Brasil, 2024b), percebe-se no texto proposto pelo CNE uma visão que insiste em não contemplar: a necessária articulação entre formação inicial e continuada, condições dignas para o exercício do trabalho docente, a valorização dos profissionais da educação do magistério, plano de carreira e piso salarial, entre outros. Além disso, o texto assemelha-se muito ao processo de ‘bricolagem’, no sentido do improvisado, que se perde em vários elementos conceituais, que são referenciados por autores(as) pesquisadores/as proeminentes do país. Tanto no Parecer quanto na Resolução, os conceitos e orientações para a formação inicial parecem ser uma junção das duas Resoluções, no entanto, sem abrir mão de uma BNCC como base formadora.

Para além da carga horária, algumas alterações merecem destaque aqui em relação à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), as Práticas como Componentes Curriculares (PCC) e as atividades de extensão. No campo das práticas pedagógicas, a disciplina de ESC tem a proposta de 400h, que devem ser diluídas ao longo da formação, iniciando desde o primeiro semestre do curso, que se resumem a 50h por semestre. Além de apresentar uma visão pragmática e utilitarista do estágio, revela um esvaziamento de fundamentação teórica e conteúdos pedagógicos e específicos das áreas necessários para o campo de atuação do estagiário(a) na escola, o que implicará um enfraquecimento da reflexividade proposta pela disciplina que compreende a relação teoria-prática. Além disso, as 400h de PCC presentes na Resolução 02/2015 que ainda estavam no Grupo III da Resolução 02/2019 deixam de existir na nova resolução (Brasil, 2024b).

⁶ Para mais informações, ler: BARROS, R. Mudança célere: o novo Enade. Revista Ensino Superior. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2024/09/03/mudanca-celere-novo-enade/>. Acesso em 18 out. 2024.

As atividades de extensão previstas são destinadas apenas para o ambiente escolar, o que demonstra uma visão reduzida e um empobrecimento do conceito de extensão universitária. Para além disso, as 200h previstas na Resolução 02/2015 destinadas a atividades ‘teórico-práticas de aprofundamento’ também deixam de existir na Nova Resolução. A formação nos moldes ‘*Fast-food*’⁷ e a possibilidade da *McDonaldização*⁸ da formação de professores, ocupa lugar de destaque em vários momentos da Nova Resolução. Ao equivaler que cursos de formação inicial a distância tenham os mesmos critérios e pesos que os cursos presenciais, abre o leque de opções para o aumento de oferta de cursos de formação de professores(as) a distância no país, ao definir em Resolução que a oferta dos cursos deverá ser ‘preferencialmente’ presencial.

O oferecimento de formação EAD, em até 6 meses, é vista como além de um campo de mercado, uma maneira viável e rápida de formar professores em quantidade, menor tempo e com menores custos. Diante dessas inconsistências, a ANFOPE, o ANDES e outras entidades e instituições de ensino superior têm manifestado o pedido de revogação da Nova Resolução.

Para tornar o estudo mais completo, na próxima seção, apresenta-se uma análise comparativa dos PPC dos Cursos de Licenciatura da área de Ciências da Natureza da UFSM, com o objetivo de identificar as últimas alterações/reformulações em andamento nos cursos em questão. Além dos dados escritos, oriundos dos documentos, a próxima seção contará com excertos de entrevistas realizadas com representantes docentes das áreas de ensino dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE).

⁷ Educação *Fast-Food* é caracterizada por um sistema de ensino mais padronizado e superficial.

⁸ Analogia feita a partir do conceito do sociólogo americano George Ritzer (1993) de *McDonaldização* da sociedade (não especificamente McDonald’s, mas na maioria das lojas *fast-food* dos dias de hoje).



DO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO AO
CONTEXTO DA PRÁTICA



PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO (PPC) E REPRESENTANTES DOCENTES DA UFSM

Inicialmente, foi realizada a leitura flutuante, de acordo com Bardin (2011), dos PPC mais recentes dos Cursos de Licenciatura na área de Ciências da Natureza (CN) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (Biologia, Física e Química), Campus Sede - Santa Maria/RS, totalizando três documentos, sendo um de cada curso, conforme mostra o Quadro 4 a seguir:

Quadro 4: Atualização do Projeto Pedagógico de Curso

Curso	Ano/Semestre	Documento
Licenciatura em Ciências Biológicas	2024/1	250 páginas
Licenciatura em Física	2023	131 páginas
Licenciatura em Química	2023/1	170 páginas

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação/UFSM (2023a, 2023b, 2024).

Após a primeira leitura, identificou-se que os três documentos se encontram atualizados de acordo com a Resolução 02/2019 (BNC-Formação). A partir de uma busca dos termos “competências”, “habilidades” e “BNCC” nos três documentos, foi elaborado o Quadro 5 comparativo da abordagem e o lugar que a BNCC ocupa nos três PPC.

Quadro 5: Termos relacionados a BNCC nos PPC

TERMOS RELACIONADOS	Licenciatura em Biologia	Licenciatura em Física	Licenciatura em Química
Competências	20 vezes	11 vezes	35 vezes
Habilidades	14 vezes	10 vezes	10 vezes
BNCC	3 vezes	6 vezes	7 vezes

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos PPC dos Cursos.

Para a análise detalhada dos documentos, além da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), utilizou-se também a metodologia de grelhas com base em Creswell (2007), buscando e classificando itens de análise que são apresentados no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6: Grelha de análise dos PPC dos Cursos da área de CN

Itens da grelha de análise	PPC Licenciatura em Ciências Biológicas (PPCbio)
Tempo de duração	8 semestres
Justificativa da última reforma curricular	“A reforma curricular do ano de 2024 ocorreu em vista da necessidade de inserção da carga horária de extensão no currículo do Curso de Ciências Biológicas, de forma a atender à Lei N. 13.005, de 25 de junho de 2014, e à Resolução N. 003/2019 da UFSM” (PPCbio, p. 10, 2024).
Envolvidos com a discussão/escrita do documento	“Na construção deste novo Projeto envolveram-se, além dos professores/as do Núcleo Docente Estruturante (NDE), membros do Colegiado do Curso de Ciências Biológicas, servidores/as Técnico Administrativo (TAE) do curso, TAEs de secretarias de outros Cursos e de Departamentos diversos, Chefias e Docentes de Departamentos diversos da UFSM, Servidores/as da Biblioteca Central, da Coordenadoria de Desenvolvimento de Ensino (CODE - PROGRAD) e Coordenação de Planejamento Acadêmico (COPA-PROGRAD), acadêmicos/as, por meio do Diretório Acadêmico do Curso, entre outros” (PPCbio, p.5, 2024).
Perfil do egresso	De acordo com a Resolução 02/2015: “O(A) egresso(a) (...) deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado, cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (PPCbio, p. 20-21, 2024).
<p data-bbox="204 1223 571 1285">Conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos</p> <p data-bbox="204 1420 571 1482">Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)</p>	<p data-bbox="916 1169 1107 1200" style="text-align: center;">Grupo I – 810h</p> <p data-bbox="603 1205 1410 1361">Três disciplinas introdutórias dentro do curso (120 horas), duas disciplinas que trabalham os fundamentos filosóficos e sociais (60 horas), bem como dez disciplinas diretamente voltados à formação pedagógica (465 horas) e ao desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (165 horas).</p> <p data-bbox="603 1388 1410 1617">Desta carga horária, 165h são destinadas ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), distribuídas em três disciplinas (TCC I, II e III). “Na última disciplina de TCC (TCC III), em particular, os/as alunos/as de Licenciatura deverão redigir e defender uma monografia, com apoio de seu/sua orientador/a. O trabalho será individual e relacionado com o exercício profissional no ensino de Ciências Biológicas” (PPCbio, p. 48, 2024).</p>
Conteúdo específicos das áreas	<p data-bbox="900 1653 1107 1684" style="text-align: center;">Grupo II – 1980h</p> <p data-bbox="603 1688 1410 1818">Disciplinas específicas das diferentes áreas do conhecimento biológico, como “Biologia Celular, Molecular e Evolução”, “Diversidade Biológica”, “Ecologia” e “Fundamentos das Ciências Exatas e da Terra”.</p>
Prática Pedagógica	Grupo III – 810h
Práticas como componente curricular	São 405h de práticas como componentes curriculares desenvolvidas junto a diferentes disciplinas dos Grupos I (base comum dos

	conhecimentos científicos) e II (aprendizagem e domínio dos conteúdos específicos das áreas).
Estágio Curricular Supervisionado	São 405h distribuídas em disciplinas de estágio curricular supervisionado I ao IV, do 5º ao 8º semestre do curso.
Atividades Complementares de Graduação (ACG) e extensão (ACEx)	São 385h, sendo que <i>“As atividades complementares estão contempladas nas 150 horas obrigatórias de ACG (Atividades Complementares de Graduação) e nas 235 horas obrigatórias de ACEx (Ações Complementares de Extensão) que os/as alunos devem cumprir”</i> (PPCbio, p.30, 2024).
Carga horária*	Total = 3985h
Oferta carga horária EAD*	Não oferta
Itens da grelha de análise	PPC Licenciatura em Física (PPCfis)
Tempo de duração	8 semestres
Justificativa da última reforma curricular	<i>“Passados 16 anos desde a última adaptação curricular, está sendo apresentado este novo Projeto Pedagógico para o Curso de Física - Licenciatura - Integral, procurando adaptar o curso a novas realidades sociais e educacionais e a novas exigências legais, principalmente à Resolução CNE/CP Nº 02, de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”</i> (PPCfis, p. 5, 2023).
Envolvidos com a discussão/escrita do documento	-
Perfil do egresso	De acordo com DCN para os Cursos de Física (2001), o físico ou a física, <i>“[...] seja qual for sua área de atuação, deve ser um(a) profissional que, apoiado(a) em conhecimentos sólidos e atualizados em Física, deve ser capaz de abordar e tratar problemas novos e tradicionais e deve estar sempre preocupado(a) em buscar novas formas do saber e do fazer científico ou tecnológico. Em todas as suas atividades, a atitude de investigação deve estar sempre presente, embora associada a diferentes formas e objetivos de trabalho”</i> (PPCfis, p. 14, 2023). E em conformidade com a Resolução 02/2019 <i>“o licenciando ou a licenciando deve desenvolver, ao longo do seu processo formativo, determinadas competências e habilidades”</i> (PPCfis, p.15, 2023).
Conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos	Grupo I – 810h Está distribuído nas disciplinas: Psicologia da Educação, A Didática da Física Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica A, Libras: Licenciaturas, Pesquisa em Ensino de Física, Grandes Projetos de Ensino e Currículo, Epistemologia, Livro Didático, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Física, Metodologia para Ensino de Ciências, Tópicos Transversais Para a Formação Docente I, Tópicos Transversais Para a Formação Docente II, DCG* I, DCG II.

<p>Conteúdo específicos das áreas</p>	<p style="text-align: center;">Grupo II – 1650h</p> <p>Está distribuído nas disciplinas: Introdução à Física, Laboratório de Introdução à Física, Mecânica Newtoniana, Laboratório de Mecânica Newtoniana, Oscilações, Ondas e Fluidos, Laboratório de Oscilações, Ondas e Fluidos, Eletricidade e Magnetismo, Laboratório de Eletricidade e Magnetismo, Física do Calor, Laboratório de Física do Calor, Ótica, Laboratório de Ótica, Física Moderna, Laboratório de Física Moderna A, Mecânica Clássica, Mecânica Quântica, Relatividade Especial, Cálculo “A”, Cálculo “B”, Geometria Analítica, Álgebra Linear, Equações Diferenciais “A”, Algoritmo e Programação, Estrutura Química da Matéria, Transformações Químicas, Leitura e Produção Textual para Ciências Naturais e Exatas, Introdução à Biologia Para Licenciaturas na área de Ciências da Natureza.</p>
<p>Prática Pedagógica</p>	<p style="text-align: center;">Grupo III – 810h</p>
<p>Práticas como componente curricular</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)</p>	<p>São 405h distribuídas nas seguintes disciplinas: “<i>Experimentos em sala de aula Planejamentos de Ensino e Extensão Práticas de Ensino de Ciências Práticas de Ensino de Física, Trabalho de Conclusão do Curso</i>” (PPCfis, p. 25, 2023).</p> <p>Destas horas, 105h são destinadas ao TCC, onde o acadêmico deverá: “<i>Elaborar uma monografia em que analisa e discute sua atuação nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências A e B ou Estágio Supervisionado em Ensino de Física A e B ou de outras práticas docentes vivenciadas no decorrer do curso; fazer uma apresentação pública e defender esta monografia frente a uma banca constituída para esse fim</i>” (PPCfis, p. 124, 2023).</p>
<p>Estágio Curricular Supervisionado</p>	<p>São 405h distribuídas em quatro disciplinas: Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências A, Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências B, Estágio Supervisionado em Ensino de Física A, Estágio Supervisionado em Ensino de Física B.</p>
<p>Atividades Complementares de Graduação (ACG) e extensão (ACEx)</p>	<p>No mínimo 100h em Atividades Complementares de Graduação (ACG), sendo estas atividades entendidas como pertinentes e úteis para a formação humana e profissional do acadêmico, e 310h em Ações Complementares de Extensão (ACEx).</p>
<p>Carga horária</p>	<p style="text-align: center;">Total = 3680h</p>
<p>Oferta carga horária EAD</p>	<p style="text-align: center;">60h</p>
<p>Itens da grelha de análise</p>	<p style="text-align: center;">PPC Licenciatura em Química (PPCquim)</p>
<p>Tempo de duração</p>	<p style="text-align: center;">9 semestres</p>
<p>Justificativa da última reforma curricular</p>	<p>“<i>Nesta ocasião, propõe-se uma reforma curricular para reforçar determinadas competências específicas em vista da implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), com fundamento i) na Resolução CNE/CES N° 8, de 11 de março de 2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química, ii) na Resolução CNE /CP N° 02/2019 de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-</i></p>

	Formação), e iii) na Resolução CNE/CES N° 7, de 18 de dezembro de 2018 que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira” (PPCQuim, p. 6-7, 2023).
Envolvidos com a discussão/escrita do documento	-
Perfil do egresso	De acordo com a Resolução CNE/CES N. 08-2002, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. <i>“O Licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média”</i> (PPCQuim, p. 15, 2023).
Conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos	Grupo I – 810h Está distribuído nas disciplinas: Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação B, Introdução à Geologia para Licenciatura, Introdução à Biologia para Licenciatura, Psicologia da Educação B, Toxicologia e Segurança de Laboratório, Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica A, Fundamentos da Educação Especial A, Libras: Licenciatura/PCC, Libras: Licenciatura/PCC, Química Ambiental e Gerenciamento de Resíduos, Tecnologia da Informação e Comunicação no Ensino I, Metodologia para o Ensino de Química, Metodologia da Pesquisa em Educação, Tecnologia da Informação e Comunicação no Ensino II, Introdução à Pesquisa em Ensino de Ciências e Química, Trabalho de Conclusão de Curso, Disciplinas Complementares de Graduação.
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	Desta carga horária, 45h são destinadas para a disciplina de TCC: <i>“introduzida a partir desta reforma curricular, deve ser conduzida com vistas à consolidação do portfólio do estudante desenvolvido ao longo do percurso de formação, sendo, portanto, de autoria própria, e, ao fim, defendido perante uma Banca Examinadora. O documento autoral do aluno versará sobre as práticas como componente curricular (I)”</i> (PPCQuim, p.37, 2023).
Conteúdo específicos das áreas	Grupo II – 1620h Está distribuído nas disciplinas: Matemática Básica, Estrutura Química da Matéria, Transformações Químicas, Introdução à Química Experimental, Cálculo A, Química Analítica Qualitativa A, Química Analítica Qualitativa Experimental B, Química Inorgânica Estrutural, Física I, Cálculo B, Química Analítica Quantitativa A, Química Analítica Quantitativa Experimental B, Química Orgânica A, Eletromagnetismo, Termodinâmica, Química Inorgânica Descritiva, Análise Instrumental B, Química Orgânica B, Equilíbrio de Fases e Eletroquímica, Fenômenos Ópticos, Química Inorgânica Descritiva Experimental, Identificação e Análise Estrutural em Química Orgânica, Cinética e Processos Intermoleculares, Física Experimental I, Química de Coordenação, Mecanismos das Reações Orgânicas, Físico Química Experimental B, Química de Coordenação Experimental, Química Orgânica Experimental B, Princípios de Bioquímica I.

Prática Pedagógica	Grupo III – 825h
Práticas como componente curricular	São 405h distribuídas nas disciplinas: <i>Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação B, Introdução à Biologia para Licenciatura, Psicologia da Educação B, Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica A, Fundamentos da Educação Especial A, Libras: Licenciatura/PCC, Metodologia para o Ensino de Ciências, Metodologia para o Ensino de Química, Metodologia da Pesquisa em Educação, Práticas Pedagógicas para o Ensino de Química Inorgânica, Práticas Pedagógicas para o Ensino de Química Analítica, Práticas Pedagógicas para o Ensino de Físico-Química, Práticas Pedagógicas para o Ensino de Química Orgânica, Laboratório de Instrumentação para Ensino e Divulgação Científica</i> (PPCquim, p.25, 2023).
Estágio Curricular Supervisionado	São 420h distribuídas nas disciplinas de “ <i>Estágio Supervisionado em Ciências I, Estágio Supervisionado em Ciências II, Estágio Supervisionado em Química I, Estágio Supervisionado em Química II</i> ” (PPCquim, p.24, 2023). Estas disciplinas estão propostas para ocorrer no 6º, 7º, 8º e 9º semestre do curso, respectivamente.
Atividades Complementares de Graduação (ACG) e extensão (ACEx)	São no mínimo 100h de Atividades Complementares de Graduação (ACG) e 310h de ações complementares de extensão (ACEx).
Carga horária	Total = 3665h
Oferta carga horária EAD	45h

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos PPC/UFSM (2023a, 2023b, 2024).

*Carga horária mínima dos cursos exigida pela Resolução 02/2019 são 3.200h.

*DCG – Disciplina complementar de Graduação.

*EAD – Modalidade de Educação à distância.

De acordo com a proposição de carga horária e distribuição nos cursos de licenciatura, a Resolução 02/2019 prevê a distribuição das horas em três grupos: grupo I: 800 (oitocentas) horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, bem como para o domínio pedagógico desses conteúdos; e grupo III: 800 (oitocentas) horas de prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. Essa distribuição é apontada como ‘pouco flexível’, de acordo com o Representante de Ensino de Física:

“Se tinha uma flexibilidade maior com a resolução de 2015, coisa que aqui a gente não tem. Você tem três grupos, uma carga horária muito bem definida, a tal ponto de dizer que não, o grupo dois, você não pode trabalhar no primeiro ano” (REF, 2022).

[...] “Como é que você explica para um aluno que vem cursar Física, que ele não vai ter Física no primeiro ano. Como assim? Complexo, né? Muito prejudicial nesse caso. [...] E essa parte específica da BNCC, a gente não, por discordar, a gente não vai estar implementando. Vai ter Física desde o primeiro semestre. As disciplinas de cunho didático, pedagógico foram trazidas desde o primeiro semestre para tentar justamente fazer essa articulação desses saberes” (REF, 2022).

Já a Representante do Ensino de Biologia destaca os desafios para o deslocamento da ênfase do direito à Educação para o direito de aprender:

“E essa noção tecnicista, pragmática, do resultado, de um produto, vamos dizer assim, né? Muito para... Nesse caminho mercadológico. **Acaba dando uma noção de que se o indivíduo não faz aquilo, ou seja, se ele não aprende aquilo, essa competência, o problema é dele, né? Novamente, a gente coloca o problema do aprender no aluno**, né? E aí a gente tem uma hipervalorização desse processo (REB, 2022, grifo nosso).

A formação inicial do professor é o momento no qual o(a) licenciando(a) irá adquirir base teórica e metodológica a fim de compreender como funcionam as diferentes aprendizagens como teorias educacionais, estratégias pedagógicas e práticas didáticas, para poder atender as demandas e desafios presentes nas instituições de ensino básico. O documento responsável por guiar a formação acadêmica é o PPC. Nele, encontra-se a justificativa para a estrutura do curso, sua importância social, além de definir objetivos a serem atingidos pelo acadêmico, o perfil do egresso que descreve o tipo de profissional que se deseja formar ao final do curso, a organização das disciplinas e seus devidos conteúdos, entre outros.

Percebe-se pela análise realizada (Quadro 6) que todos os PPC encontram-se atualizados de acordo com a Resolução 02/2019 que determinou os princípios e diretrizes da BNC-Formação. No entanto, de acordo com a análise da construção e elaboração dos PPC, a partir do contexto da prática, onde os sujeitos envolvidos na atuação de uma política criada geralmente fazem mudanças na direção a ser seguida, segundo suas peculiaridades, vivências, princípios e concepções de vida na forma como irão interpretar, reinterpretar e efetivar as políticas educacionais em questão, percebe-se (re)interpretações diferentes da política em cada um dos documentos.

Os documentos apresentam similaridades no quesito contemplar os itens obrigatórios para a reformulação curricular proposta pela BNC-Formação, no entanto, cada um apresenta, a partir de sua autonomia institucional, interpretações e

adaptações para a nova proposta de formação de professores. Conforme Ball, Maguire e Braun (2016), a política é complexamente codificada em textos e é decodificada (ou recodificada) de forma igualmente complexa. No entanto, a elaboração de políticas e, ou melhor, a atuação (tradução do termo *enactment*) é muito mais sutil. Assim, a atuação de políticas “envolve processos de interpretação e recontextualização – ou seja, a tradução de textos em ação e abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 14).

Algumas dessas interpretações na prática do texto político (BNC-Formação) são destacadas a seguir. Em relação à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), esta apresenta-se como estreada nos PPC de Física e Química. Já no PCC de Biologia, essa disciplina já era ofertada na grade da proposta anterior de currículo. Além disso, a sua distribuição dentro dos grupos de carga horária nos documentos diferencia-se a partir de entendimentos distintos de seu objetivo no curso. Por exemplo, na Biologia, a disciplina faz parte do Grupo I, constituindo-se como uma Monografia a ser entregue ao final do curso e que verse sobre o ensino de Ciências Biológicas. Já na Física e na Química, a disciplina apresenta uma outra organização, em que a entrega do texto escrito deverá relatar experiências no Estágio Supervisionado Curricular ou outras vivências práticas no curso. No caso da Química, o portfólio da aprendizagem compilará as evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo. Nos momentos finais da formação, o portfólio servirá, então, de subsídio para a elaboração do TCC. Outra diferença é o entendimento da distribuição de sua carga horária. Enquanto o curso de Química também articula o TCC com as disciplinas que compõem o Grupo I – dos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos –, o Curso de Física articula o TCC ao Grupo III de disciplinas direcionadas para atender a prática pedagógica. Nesse sentido, no contexto do TCC, o curso de Física entende que:

a Prática como Componente Curricular se propõe a superar a dicotomia entre teoria e prática na formação inicial, focalizando na aprendizagem da docência na Educação Básica. Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática, proposta no TCC, ocorre a partir dos componentes curriculares mais práticos e significativos aos licenciandos (PPCfis, p.62, 2023).

Outro ponto importante a destacar é que, apesar de os três documentos, em suas justificativas de reformulação, apresentarem a BNC-Formação, em todos os documentos o perfil do egresso do curso, ou seja, do(a) futuro(a) professor(a) de

Biologia, Física e Química, buscam em outras Resoluções as descrições para os seus perfis desejados e construídos. Enquanto o curso de Biologia recorre à Resolução 02/2015 para a sua descrição, os cursos de Física e Química recorreram às Resoluções que tratam sobre as diretrizes curriculares para o curso de Física e de Química – Licenciatura e Bacharelado. O Curso de Física, por exemplo, recorre à Resolução de 2001, em que:

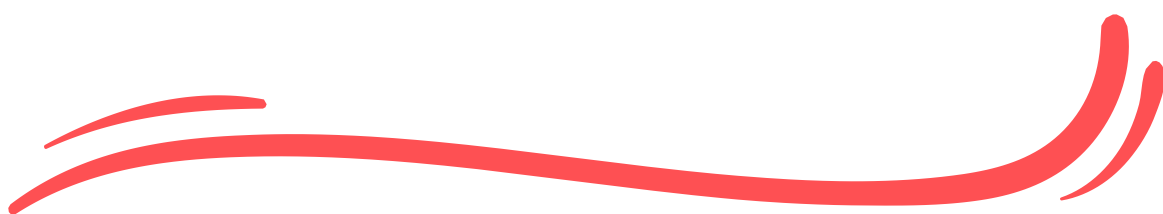
“[...] tem muita ideia do físico-educador. E esse físico-educador remete muito a uma estrutura do curso em que, mais ou menos, na primeira metade, você trabalhava com Física, que é, basicamente, o que a gente ainda tem hoje, o curricular daquela época. E depois vinham, basicamente, os conteúdos de ensino de Física” (REF, 2022).

Em relação ao processo de discussão e elaboração dos novos documentos, destaca-se que apenas o curso de Biologia menciona que, para essa nova versão do PPC, foram ouvidos não apenas docentes representantes do NDE, mas também docentes do curso, Técnicos Administrativos em Educação (TAE) e representantes do Diretório acadêmico, constituindo-se em um documento diverso e democrático do ponto de vista da abertura ao diálogo e a escuta de sugestões, melhorias. Os demais cursos não mencionam sobre os seus processos de elaboração, o que impossibilita aqui afirmar se foram participativos e colaborativos.

Em relação à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), destaca-se que nos três documentos o entendimento foi o mesmo, e o ECS encontra-se com suas cargas horárias distribuídas no Grupo III, juntamente com a carga horária das práticas como componente curricular (PPC). Além da disciplina de TCC, outra estreia nos PPC foi a inclusão de ações complementares de extensão (ACEx), uma das exigências da Resolução 02/2019. Em relação à modalidade EAD, apenas o curso de Biologia apresenta-se 100% presencial.



LICENCIATURAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA
NATUREZA E O CONTEXTO DA PRÁTICA



PERCEPÇÕES DAS REFORMAS E CONTRARREFORMAS NA VOZ DOS PROFESSORES

O Contexto da Prática do Ciclo de Políticas Públicas de Ball e colaboradores, pode estar diretamente associado à instituição de ensino, a qual recebe os textos oficiais. Como, por exemplo - orientações curriculares, materiais didáticos e de apoio -, e onde ocorre a prática da política pública, tendo em vista como ela foi pensada dentro do contexto de influência e de como foi escrita no contexto da produção de texto.

Dessa forma, nesta seção, foram analisadas entrevistas semiestruturadas realizadas com 03 (três) docentes representantes das áreas de ensino do Núcleo Docente Estruturante (NDE) da UFSM, representados aqui pelos códigos: Representante Ensino de Física (REF), Representante Ensino de Biologia (REB), Representante Ensino de Química (REQ). As **entrevistas**⁹ foram transcritas e posteriormente analisadas e categorizadas. Algumas das principais palavras destacadas nas entrevistas encontram-se representadas na Figura 4, a seguir, sendo que o tamanho das palavras é proporcional à sua centralidade e destaque, segundo as/os entrevistadas/os:

Figura 4: Nuvem de palavras derivada da fala dos representantes docentes

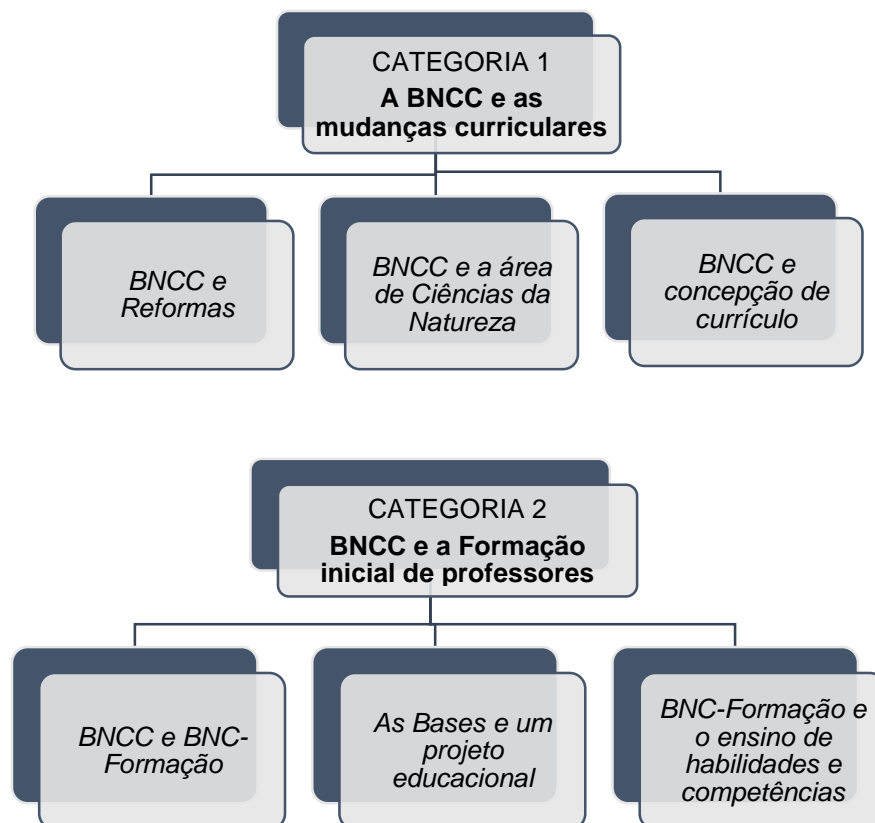


Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

⁹ Cabe destacar aqui, que as entrevistas foram feitas entre Maio e Julho de 2022, anteriores as reestruturações dos PPC de Licenciaturas em Ciências Biológicas e Química e concomitante a reestruturação do PPC de Licenciatura em Física.

A partir da análise de conteúdo das entrevistas, foram criadas duas categorias e seis subcategorias *a posteriori* às entrevistas, intituladas: Categoria 1 “A BNCC e as mudanças curriculares” e Categoria 2 “A BNCC e a formação inicial de professores”. Para cada categoria, emergiram subcategorias representadas na Figura 5 a seguir:

Figura 5: Categorias e Subcategorias de análises



Fonte: Autores (2024).

Nas últimas duas décadas, as disputas por protagonismo na elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores foram intensificadas, consolidando o currículo como um território em disputa (Arroyo, 2013). Só na última década, tivemos três importantes alterações na área das Licenciaturas, sendo que as mais recentes resultaram na substituição da Resolução CNE/CP nº 2/2015 pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, e a substituição das anteriores pela Resolução CNE/CP nº 04/2024.

Em relação à BNCC e às mudanças curriculares, a subcategoria BNCC e Reformas revela sentimentos e pensamentos atrelados às últimas mudanças no cenário da formação de professores:

“[...] se a gente for, talvez, voltar um pouco no tempo, era um pouco do que a gente tinha lá com os PCN em 1998, e aí, a ideia dos PCN+, que, por exemplo, na física, trouxeram os TEF, que são os temas estruturadores do ensino de física. Então, me parece um sentimento um pouco semelhante. É um retrocesso, lógico” (REF, 2022).

“[...] a BNCC vem fortalecer, de certa forma, uma tendência desses termos aí de **competências e habilidades** que já surgia, né, nos planos nacionais de educação aí em 2002. E o que a gente tem depois é mais **essa perspectiva tão mercadológica**, vamos dizer assim, já vou falar um pouco mais da BNCC, onde a gente tem aí uma mudança de governo também, né, longos anos aí de governo mais progressista. Então, tem uma perspectiva de formação mais holística, mais crítica, mais reflexiva, mais social, né, esses muitos aspectos de formação e valorização da docência, no intervalo aí entre 2013 e 2016, né, 2015, 2016, com o golpe, enfim, com as mudanças de governo nesse país” (REB, 2022, grifo nosso).

“Então a BNCC de um lado, para Ciências, ela virou mais Ciências. É mais adequado como Ciências aquilo. Mas como aula, como trabalho educacional, **ela não prestou atenção nenhuma na formação de professores**. [...] Olha, formar professor de Ciências é um desafio muito grande. Eu faço isso há um tempão e tive que estudar e me preparar muito. **Devia ter licenciatura só pra Ciências**” (REQ, 2022, grifo nosso).

A questão chave que articula toda a discussão em torno do projeto de formação instituído pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019 é o fato de a BNCC ter se tornado a referência nacional para a reelaboração dos currículos de formação de professores, conforme o Art. 17:

Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do § 8.º do art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com art. 11 da Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017, p. 11).

Nesse sentido, surgem desafios entre a proposta da BNCC e a área de Ciências da Natureza, como pode ser visto a partir dos excertos a seguir:

“E talvez um dos principais desafios, que a gente tem observado, primeiro, para a nossa área, que é a Ciência da Natureza, talvez **a abrangência muito grande das competências e das habilidades**, no sentido de que, na prática, a gente sabe o que é que o documento está se propondo, não é uma base de conteúdos, mas **é uma base de competências e habilidades**. Bom, a partir daí, as instituições vão produzir o seu próprio currículo” (REF, 2022, grifo nosso).

“**A BNCC, para a minha área, por exemplo, Ciências e Química, ela tem uma coisa, ela tornou as disciplinas de Ciências muito mais com caráter de Ciências**, porque historicamente o que nós temos no Brasil, biologizaram o ensino de Ciências até não dar mais. **Porque a formação do professor de Ciências ficou localizada no curso de Biologia, então ela foi biologizada**. E agora com a nova BNCC, com esses novos conteúdos de Física, Química, **um pouco mais equilibrados**, eu acho que aquilo é mais ensino de Ciências. Mas nominalmente, **porque na prática a coisa não acontece**, porque assim, com todos os professores praticamente provenientes do curso de Biologia,

eles não têm condições de ensinar aqueles conteúdos, a não ser que eles estudem tudo de novo ou façam qualquer coisa” (REQ, 2022, grifo nosso).

Em relação às implicações da BNCC na formação docente, a habilitação do Curso de Licenciatura em Física para o Ensino Fundamental na UFSM foi uma das implicações alavancadas pela estrutura e organização dos conteúdos da BNCC, já que antes a habilitação previa apenas o Ensino Médio:

[...] **“foi uma exigência da resolução, mas foi uma implicação da BNCC. Quer dizer, do novo Ensino Médio.** A gente olhou e analisou a BNCC do Ensino Médio, e alguns colegas também fizeram isso para o Fundamental, e a gente percebeu que, na prática, perdeu o tempo da carga horária. Nós tínhamos seis aulas semanais, uma na primeira, duas na segunda e uma na terceira série. Agora a gente tem duas na primeira, duas na segunda e nada na terceira. Por outro lado, **a gente ganhou espaço no Ensino Fundamental.** Então, se a gente analisar a BNCC do Fundamental, a Biologia perde espaço no meu ponto de vista. E a Química e a Física ganhou mais espaço do que tinham até então” (REF, 2022, grifo nosso).

Essa mudança na sequência e constituição dos conteúdos propostas para a área de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental, com conteúdos mais específicos da área da Física e da Química, passou a desenhar a necessidade de revisão da formação do professor de Ciências no país:

“A gente tem um campo de formação de professores de ciências adequado? Porque a biologia definitivamente não é um lugar de formação de professores de ciências. A não ser que você confunda ciências com biologia, diga que é isso. Que é só isso. É o que a gente acabou fazendo, não é?! **Então eu acho que a BNCC cria um equilíbrio e há disciplinas científicas, mas ela empaca tudo. Na medida em que não se pergunta como se forma essa pessoa**” (REQ, 2022, grifo nosso).

Além disso, é possível discutirmos ainda sobre os descompassos entre o documento e a formação:

Há um total descompasso, ao meu ver, dos objetivos do sétimo e sexto ano, com o desenvolvimento neurobiológico daquela faixa etária. **É absurda a falta de conexão entre o entendimento do que é uma criança de seis anos, em termos de abstração, de pensamento lógico, enfim.** Com a noção conceitual e de competências e habilidades que eles querem que uma criança de dez, onze anos aprenda (REB, 2022, grifo nosso).

Outro importante ponto que se distancia entre o prescrito e o praticado é em relação à interdisciplinaridade proposta pela BNCC para a área de CN:

“Nós não somos formados de modo interdisciplinar. E dentro do ensino fundamental, a gente não consegue conectar uma coisa na outra. E a nossa formação de professores, por mais que esteja tentando produzir uma relação mais holística dos conhecimentos [...] **a nossa formação escolar não faz isso.** Então, óbvio que os estudantes também sentem muita dificuldade” (REB, 2022).

“Então, acho que a principal implicação da BNCC é essa, quer dizer, tanto na formação inicial quanto na formação em continuada, os professores já em exercício, **a área precisa trabalhar de forma articulada. Então, para vias de formação inicial, acho que essa é a principal implicação.** Agora, como é que a gente traduz essa implicação na prática?” (REF, 2022, grifo nosso).

Em relação à noção discutida sobre ao que se propõe o documento da BNCC e a sua concepção de currículo, podemos perceber um consenso entre os docentes:

“E se você pensar num currículo, né, como todas as discussões voltadas ao que ensinar, por que ensinar, pra quem ensinar, como ensinar, a gente entende e olha pra BNCC muito mais voltado, por exemplo, no porquê ensinar. E talvez mais do que o que ensinar. Por quê? Porque estão muito mais, né, olhando para as competências e habilidades, pra objetivos de aprendizagem, que é o porquê. Ou para quem. Mas não tanto o quê. Então, nesse sentido, **ela não é um currículo, mas ela também não deixa de ser um currículo**, porque, enfim, todo o restante do currículo, se espera que ele seja estruturado, a partir das competências e habilidades. Quer dizer, a partir do ponto de partida que é onde eu quero chegar, que são as competência e habilidades, é que os conteúdos, como ensinar os recursos, estratégias, sejam alterados [...] **então, é e não é?!**” (REF, 2022, grifo nosso).

“**E a base, se diz base, mas ela funciona efetivamente como currículo**, e ela quer ainda ser um guia para a sala de aula, assim, ela não sabe exatamente o que faz ali enquanto texto, enquanto redação, inclusive, né. [...] **Ela é um currículo, ela é um currículo**” (REB, 2022, grifo nosso).

“**Durante a ditadura existiam os currículos mínimos que inclusive estavam na lei listados.** E aí o maior discurso que tinha naquela época é sobre a liberdade de cátedra. O professor é livre para fazer qualquer coisa, mas ele precisa primeiro ensinar os conteúdos mínimos. Uma vez ensinado os conteúdos mínimos ele é livre para fazer tudo. Eu duvido quem é que conseguia ensinar aqueles conteúdos mínimos. Minimamente os mínimos. Então assim, depois que ensinasse tudo aquilo eu podia fazer qualquer coisa. Só que não dava para fazer, imagina qualquer coisa. **Nós estamos na mesma situação. Chame a BNCC de currículo mínimo, do que quiser, ou de base, ou de qualquer coisa, sugestão.** Chame. Não é? **Estamos na mesma situação**” (REQ, 2022, grifo nosso).

A BNCC funciona como carro-chefe das políticas educacionais no país e promotora de um alinhamento com as demais políticas, então as Bases articulam-se a um projeto educacional para a educação brasileira:

“Quando você termina a pergunta com um projeto educacional, pelo menos assim, se tratando da formação de professores, **está realmente bem prejudicado nesse sentido.** [...] **Porque algumas coisas sim conversam, mas em termos da formação inicial, essa estrutura para nós afunda.** O que a gente diz, a gente não vai conseguir seguir isso à risca. E não seguimos à risca. Porque a gente tem Física lá no primeiro semestre, tem cálculo lá no primeiro semestre. Mas pela resolução não ocorreria [...]” (REF, 2022, grifo nosso).

Então, a BNCC vem consolidar esse plano de formação, a meu ver, **de um sujeito que é preparado para atuar dentro de um mercado financeiro**, assim, dentro de um objetivo muito claro, **de um sujeito preparado para agir de acordo com competências específicas do mercado, do mundo, né, esse sistema globalizado, capitalista, enfim.** Ela traz todo um panorama, assim, ainda com teóricos progressistas, né, pega algumas linhas aí também humanistas, mas isso, a meu ver, é para mascarar, para deixar, para tentar

agradar gregos e troianos mesmo, né. Mas quando ela chega nos objetivos da aprendizagem, ela deixa isso muito vivo, né, muito forte, assim [...] (REB, 2022, grifo nosso).

E aí, cabe a gente ver qual que é essa opção de educação que se tem, né? É básico, é só a gente olhar para a base e perceber **a noção de educação aqui é a escolarização. A gente está ali para escolarizar. E o que é escolarizar? Criar tolerância a longas horas de tédio, criar uma tolerância a muitos conteúdos trabalhados, desvinculados da própria vida.** Se fala, foco na aprendizagem. Esse foco na aprendizagem é uma ideia de que o indivíduo vai ter que ir meio que behaviorista, assim, né? Vai aprender a fazer tal coisa. Então, é uma noção de que esse indivíduo precisa fazer tal coisa. Como ele faz isso? Como eu promovo ele a fazer isso? Isso a base não está nos ajudando. (REB, 2022, grifo nosso).

Em relação à BNCC servir como um instrumento de aprofundamento da lógica empresarial na gestão da escola pública:

“A noção de, esse é o problema da noção de habilidades, né, e **essa noção de competência e habilidade que a base vende, que é extremamente voltada para o mercado, ou seja, um indivíduo que vai resolver problemas na sociedade.** Então, você coloca tudo em formato de verbo, como para dar esse teor de que se você aprende a olhar esse verbo aqui, e esse problema que é assimilado, você é capaz de fazer isso lá fora, né. Então, muitas contradições, por exemplo, assim, o indivíduo precisa assimilar, assimilar, é um verbo que está lá, assimilar a posição do Sol, da Terra com o movimento de rotação, por exemplo, tá, não sei qual ano tem isso, mas tem lá. Como que é assimilar? Que é assimilar, entendeu? Então, o que o professor faz para esse sujeito assimilar? Não tem, não está escrito. (REB, 2022, grifo nosso).

“[...] **Só um gerente enxerga o processo educacional dessa maneira, de você trabalhar meia hora com uma pessoa e identificar que competência e habilidade foi gerada ali.** Primeiro não. A avaliação nem é apropriada para isso, porque a avaliação que segue o modelo dos cursos, das avaliações que tem aí, do vestibular, a avaliação que segue esse modelo, ela não é apropriada para pensar competência e habilidade” (REQ, 2022, grifo nosso).

Em relação à BNC-Formação e o ensino de competências e habilidades, destaca-se os impactos da BNCC no currículo de formação dos futuros professores (as):

“[...] **essa noção de ensino de habilidade e competência, ela é antiga. Ela é a noção de aprender a aprender, ela é muito mecanicista, né?** Ela é desvinculada de um fator mais, assim, por que eu faço isso? Por que eu preciso, de fato, olhar para isso, aprender determinada coisa? Então, toda essa perspectiva mais da gente produzir ou pensar em fomentar uma educação de um sujeito que tem a famosa noção de uma certa consciência de mundo, uma consciência de si, uma relação de viver em comunidade, isso não está sendo trabalhado muito nessas relações quando se fala na afirmação da necessidade de produzir professores para trabalhar habilidades e competências. Então, as consequências práticas disso, ao meu ver, é cada vez mais a gente ter um **sujeito desvinculado, de fato, das necessidades desse indivíduo que está na frente dele**” (REB, 2022, grifo nosso).

“[...] **de alguma forma está limitando o que você conseguiria trabalhar mais em relação a esse espaço- tempo que você tem na formação inicial.** Então você vincular isso ao desenvolvimento de **um conjunto de**

habilidades e competências que já está definido, que são aqueles da BNCC, talvez traduzidos para a BNC formação. Então acho que isso **prejudica no sentido de você limitar realmente as potencialidades**” (REF, 2022, grifo nosso).

“Primeiro, do meu ponto de vista, avaliar uma habilidade é uma consequência. A competência não pode ser uma coisa de você dar uma aula e avaliar que habilidade e competência foi produzida. Isso é mentira. É uma mentira. Não tem como. Eu acho que se você avaliasse habilidades e competências de um ano, o aluno entrou podendo fazer isso com esse tipo de escrita, com esse tipo de capacidade de realizar cálculo e está saindo assim. Aí você pode fazer. Mas por período, por aula? Por aula não” (REQ, 2022, grifo nosso).

Percebe-se que tanto a BNCC quanto a BNC-Formação são assuntos de interesse e de conhecimento dos entrevistados. Não houve nenhuma sinalização entre os contribuintes com a pesquisa que se constituíssem em visões contrárias ou de desconhecimento em relação às Bases e suas reformas. Pelo contrário, os participantes da pesquisa de campo conseguiram tecer críticas relacionadas às suas organizações, estruturas e proposições tanto para o campo da formação de professores quanto para a educação básica, promovendo reflexões importantes sobre um projeto educacional do país.

Não temos aqui como objetivo maior tecer uma análise acabada e completa sobre as últimas reformas e os seus impactos na área de Ciências da Natureza, mesmo que isso fosse possível. A intenção foi demonstrar, a partir de alguns excertos das entrevistas e das análises documentais, como reverberam as políticas de cunho reformistas nas universidades e nas escolas, seus impactos e consequências para os(as) professores(as) e estudantes. Buscou-se, a partir disso, deixar questionamentos e reflexões sobre as mudanças que estão ocorrendo na nossa educação, nas nossas escolas, principalmente de que estamos diante de uma nova (re)configuração do significado do que é educação e do que significa ser professor e aluno nesses contextos.

Diante do exposto neste estudo, desde a análise do contexto de influência e no contexto de produção de texto, destaca-se a predominância cada vez maior do setor privado na educação pública. De fato, o Estado ainda é o responsável pelo acesso e, inclusive, amplia as vagas nas escolas, mas “o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que, assim, estão contribuindo para a qualidade da escola pública” (Peroni, 2018, p. 233). Leilões de escolas públicas paulistas e o Programa Parceiros da Escola no estado do Paraná são exemplos vivos e pulsantes

dessa entrada rápida do setor privado na educação pública, com o respaldo dos governos em atuação.

Nos trechos de algumas das entrevistas, foi possível identificar a relação entre as Bases e os interesses de mercado educacional. Segundo Afonso (2005), o controle sobre os currículos e a tendência à uniformização curricular constitui-se em uma característica do Estado Avaliador. Em termos de política educativa, o autor afirma que:

“Trata-se agora de tentar conciliar o Estado avaliador – preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados [...] e a filosofia de mercado educacional assente, nomeadamente, na diversificação da oferta e na competição entre escolas [...]” (Afonso, 2005, p. 119).

Com base no conceito de que “as escolas ‘fazem’ política, especificamente sobre como as políticas tornam-se ‘vivas’ e atuantes (ou não) nas escolas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 12), é que se amplia aqui essa compreensão também para as instituições de ensino superior – universidades. Entende-se, a partir do estudo realizado, que o texto político em si é “apenas texto”, sendo que a política se constrói no contexto da prática.

A partir do escopo teórico-metodológico da escolha pela Abordagem do Ciclo de Políticas como “[...] uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’” (Ball, 2009), e assim fornecer suporte para o estudo sobre as disputas que habitam o campo do currículo nos diversos contextos de produção de políticas (Ball; Bowe, 1992), as produções e escritas desse estudo foram viabilizadas. Soma-se a Abordagem do Ciclo de Políticas, o entendimento da expressão *policy enactment* (atuação ou encenação política) como mecanismo para “[...] indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas.” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 24), enfatizando que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política [...]” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 25).

A partir das análises dos PPC dos cursos e das entrevistas realizadas, foi possível perceber que, embora os três cursos estivessem reformulando seus currículos a partir de uma mesma política (BNC-Formação), foi possível perceber, diferentes interpretações para as mesmas orientações, isso porque: “as políticas não costumam dizer o que fazer, elas criam circunstâncias em que as opções disponíveis para decidir o que fazer são reduzidas ou alteradas” (Ball, 1994, p. 19).

Nesse sentido, as políticas educacionais não são meramente "implementadas" pelos profissionais que atuam nas escolas/universidades – locais privilegiados de produção de políticas, de adaptação, de resistência - as políticas nesses espaços são submetidas a processos de (re)interpretação e tradução por distintos atores que atuam no contexto da prática, não como leitores ingênuos, mas como profissionais que encaram os textos políticos mediante suas histórias, experiências, valores e propósitos (Bowe; Ball; Gold, 1992). A importância desse olhar não ingênuo é fundamental, pois muitas dessas políticas encontram-se enraizadas por “discursos de excelência, efetividade e qualidade, bem como a lógica e cultura do novo gerencialismo” (Ball, 2011, p. 24). Sem deixar cair no esquecimento que esses textos políticos são:

“produto de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas”. (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011, p. 157).

Portanto, é preciso ter em mente as potências e fragilidades que carrega o texto da política do contexto da prática, já que a política em si se constrói dentro das inconsistências e incoerências da escola/universidade. Em relação às ‘bricolagens’ evidenciadas em textos políticos analisados, como a nova Resolução 04/2024 para formação de professores, Stephen Ball afirma que:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. (Ball, 2001, p. 102).

Diante do exposto, cabe lembrar ainda que a política é algo mais complexo e multidimensional do que ordenam as linhas das diretrizes documentais. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016):

“Isso é em parte porque textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados “em” prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14).

Os estudos sobre políticas educacionais, especialmente os desenvolvidos por Stephen Ball e colaboradores, promoveram importantes contribuições para o entendimento da ação/atuação dos diferentes atores na formulação e no desenvolvimento de políticas educacionais. Entre elas, a noção de que as políticas não são 'apenas implementadas', uma vez que entre a política escrita e a política na prática, há um complexo processo de conversão/transformação do texto em ação.



PARA NÃO CONCLUIR...





REFLEXÕES

Ao longo deste estudo, buscou-se analisar a BNCC e os seus desdobramentos em relação à formação docente (BNC-Formação), considerando algumas contradições, ameaças e retrocessos para a docência na área de Ciências da Natureza (Licenciaturas em Biologia, Física e Química) decorrentes dessa e de outras recentes reformas educacionais brasileiras, como, por exemplo, a Reforma da Reforma do Ensino Médio. O conjunto dessas novas políticas educacionais são, não apenas, no campo da formação de professores, mas na educação básica também, um caminho desafiador para a efetivação de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Em relação à formação de professores, essas reformas de cunho neoliberal e com agendas globais que buscam cada vez mais inibir a autonomia docente e institucional, apresentam o retorno à pedagogia das competências presente nas Resoluções 01 e 02/2002 e extintas na Resolução 02/2015. O seu ‘reaparecimento’ nas Resoluções 02/2019 e 04/2024 demonstra o papel central e de espinha dorsal que a BNCC ocupa na agenda educacional do país, ao fundamentar a formação de professores a partir de uma Base Nacional Comum Curricular.

Como resultados, a agenda de interesses mercadológicos e direcionada à competitividade do universo corporativo avança rapidamente e o abandono de uma noção de educação crítica, democrática e com justiça social torna-se invisibilizada por uma agenda com o foco na aprendizagem do estudante. Observa-se um deslocamento da ênfase do “direito à educação” transformando-se em “direito ao aprender” – focando em um currículo de competências e habilidades, recheado de conteúdos ‘essenciais’. Ou seja, o foco no estudante, no conteúdo e na aprendizagem volta-se para um escopo da aprendizagem conteudista – produtivista – utilitarista, em uma caminhada direcionada a partir de uma reforma estrutural do Estado e a efetivação de uma privatização mais ampla da educação.

As Bases se articulam promovendo o alinhamento das políticas educacionais, seja da Política Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e dos materiais educacionais, da formação inicial e continuada de professores, ou do fortalecimento dos movimentos das avaliações em larga escala e padronização do ensino – reafirmando um caráter regulador e estreito no alinhamento com a BNCC.

No campo das epistemologias, podemos dizer que experienciamos momentos de clausuras epistemológicas, as quais mobilizam práticas instrumentais de mera aplicabilidade – um ‘receituário’ docente. Uma vez que essas bases não dialogam com a diversidade, não produzem sentidos e nem possibilidades, pelo contrário, produzem o empobrecimento de pensar o currículo e a docência. Outras possibilidades de pensar e dialogar a docência são subtraídas, ao traçar um sentido único de currículo, pautado na branquitude eurocêntrica. Outros sentidos são inviabilizados pela impossibilidade do diálogo com outras epistemologias afrodiaspórica, ameríndias, outras possibilidades de se pensar com os povos quilombolas, indígenas não estão desenhadas nas linhas de uma Base para a formação docente.

O retrocesso posto por meio da BNC-Formação contribuiu para a (des)profissionalização da docência, tratando-a como uma atividade de lógica instrumental e o fazer das competências, por meio da reprodução do que está prescrito na BNCC. As duas Bases, que deveriam ser documentos progressistas, promovendo os caminhos possíveis para o direito à educação entre os estudantes da educação básica e do ensino superior, de qualificação profissional para os professores, da valorização da profissão docente e da garantia do estudo das diferenças culturais, de gênero, étnico-raciais, geográficas, históricas, entre outras que se fazem presentes entre os estudantes, escolas e universidades, acabam por produzir ainda mais desigualdades.

Ainda há muito o que ser pesquisado acerca dos impactos que a BNCC, a Reforma do Ensino Médio e a BNC-Formação promovem para o ensino de Biologia, Física e Química, além daquelas já destacadas neste estudo. Sem luta e mobilizações, os avanços para uma educação pública, gratuita e de qualidade poderão ser pouco expressivos diante da expansão do setor privado e das parcerias público-privadas no âmbito educacional e das influências de fundações, institutos e do Movimento Todos pela Educação no CNE, o qual tem garantido um projeto de privatização da educação por meio da articulação entre uma base comum, um ensino

padronizado, uma avaliação externa atuante e a responsabilização de professores e gestores.

A Resolução CNE/CP nº2/2019 foi revogada em 1 de julho de 2024. No entanto, passa a vigorar, desde então, a nova Resolução para formação de professores, a Resolução CNE/CP nº4/2024 a qual apresenta, aparentemente, características importantes e reivindicadas da Resolução CNE/CN nº 02/2015, pincelando pelo texto expressões como relação entre teoria e prática, valorização de profissionais da educação, articulação entre formação inicial e continuada de professores, e com referências para esses temas, de autores (as) que historicamente apresentam-se alinhados com a perspectiva progressista. Mas, na verdade, após uma leitura mais acurada, o que se percebe é uma “bricolagem” de concepções distintas e direcionamentos opostos, mantendo em seu alicerce documental a pedagogia das competências e não desvencilhando-se de uma BNCC como fundamento para a formação de professores.

Diante do exposto, observa-se que tanto as/os docentes em formação inicial e/ou continuada, quanto as/os estudantes brasileiros da educação básica estão tendo seu direito de acesso a uma educação responsiva, crítica e emancipatória cerceada pelos interesses capitais. Com isso, destaca-se a relevância de movimentos de resistência, como os apresentados ao longo desse estudo, que visam estagnar/reduzir os danos diante dos seguidos ataques à educação. Reconhecem-se os limites de análise e discussão desta produção, porém se espera que esta escrita inspire novas pesquisas nesse viés, mantendo em pauta a luta brasileira por uma educação para além do mercado. Por fim, finalizamos esta escrita com o desejo de que mais pesquisadores(as), professores(as) possam ter acesso a este estudo.

*Por uma educação pública, gratuita e de qualidade!
Pela valorização da formação e do trabalho docente!*



POSFÁCIO

Ao longo desta árdua pesquisa resultante deste relatório de pós-doutoramento, a pesquisadora investigou as implicações da Base Nacional Comum Curricular no que se refere à formação docente com efeitos para professores que atuam em um curso de Ciências em formação frente às diferentes reformas impostas pelas agências multilaterais de ordem global. Com a utilização da Abordagem do Ciclo de Políticas em seus principais contextos juntamente com a Análise de Conteúdo, foi possível evidenciar os efeitos das políticas internacionais influentes e da política que é produzida pelos professores em seu contexto de prática em que atuam. O presente estudo aponta o olhar sobre as diferentes tensões e desafios enfrentados por instituições formadoras e dos profissionais da educação, levando em consideração as diretrizes de formação docente que também são políticas e que, embora estejam alinhadas a interesses de cunho global, acabam desconsiderando as especificidades locais e regionais do Brasil.

Os resultados da pesquisa mostram que, enquanto a BNCC visa padronizar currículos e práticas pedagógicas, a própria também acarreta uma redução da autonomia docente e institucional. Tudo isso gera um arcabouço de disputas que não é apenas político-educacional, mas também socioeconômico e cultural. Além disso, as análises apontaram para um retrocesso na valorização da interdisciplinaridade, de modo que, por vezes, o foco ficou mais centrado sobre um componente curricular em detrimento de outros em relação às Ciências – área de investigação. Assim, aponta-se para uma formação mais tecnicista alinhada às recentes e atuais demandas do mercado com ênfase em competências específicas e habilidades que os sujeitos devam aprender ao longo de sua formação. Ao mesmo tempo, os docentes são colocados no meio desse entrave e complexa forma de visão global e cosmopolita de agentes multilaterais e nacionais que impõem sua agenda independente dos diferentes contextos.

Apesar dos desafios, as resistências locais e nacionais revelam um movimento significativo de professores, associações científicas e outros atores sociais em defesa de uma formação docente mais alinhada às necessidades da realidade social brasileira no âmbito de uma pluralidade de ideias e culturas indo de encontro ao que a BNCC aponta como formação de uma única história. Este trabalho contribui para essa resistência ao expor criticamente os efeitos das políticas educacionais, fornecendo subsídios para a reflexão e a mobilização de críticas e posicionamentos frente ao que a BNCC aponta como ideal de um sujeito econômico e flexível para enfrentar os desafios desse mundo globalizado.

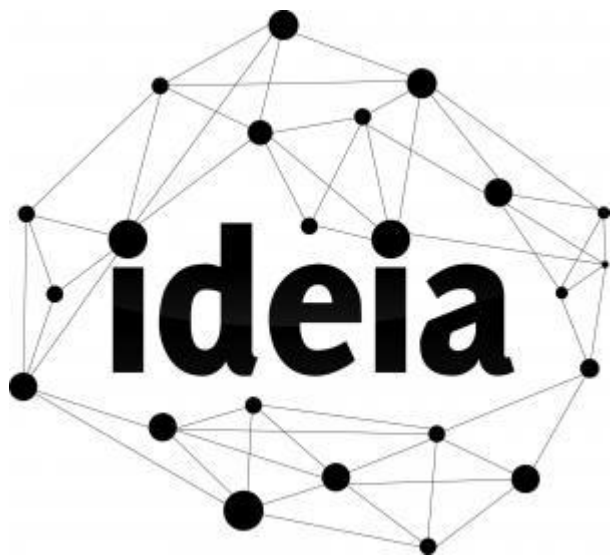
O futuro da formação docente no Brasil dependerá de um diálogo mais democrático e ao mesmo tempo mais inclusivo, ou seja, que respeite mais as diferenças de diversidade de vozes, ao passo que promova uma educação que vá para além de atender necessidade específicas do mercado, o qual cada vez mais tem exigido dos sujeitos um alinhamento às mais recentes demandas tecnológicas impostas pelas grandes corporações de tecnologia. Assim, é essencial que as políticas públicas considerem tanto os aspectos técnicos quanto os humanos, fortalecendo o papel dos professores como mediadores e críticos no processo educativo.

Por fim, parablenizo a autora pela envergadura intelectual e desejo que este estudo seja uma fonte para novas pesquisas e práticas, jogando luz sobre novos olhares frente ao surgimento de políticas e reformas de formação docente parametrizadas à BNCC, que estão sempre em um processo constante de reformas, fazendo disso, assim, uma inspiração teórica, colocando a educação como emancipatória e de transformação social na vida dos sujeitos em formação.

Eliezer Alves Martins
Doutor em Educação em Ciências e Professor de Química
Dezembro de 2024.



PRODUÇÕES RELACIONADAS COM ESSA PESQUISA
GRUPO IDEIA - EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS



Redes sociais

@ideiaufsm





SOBRE OS AUTORES

Micheli Bordoli Amestoy

Doutora em Educação em Ciências. Professora do Departamento de Biologia Geral da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM/UEPG).

Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto

Doutor em Educação. Professor do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN/UFSM) e do Programa em Educação em Ciências (PPgECI/UFSM-UFRGS).



REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- AMESTOY, M.B. **A política de accountability na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de Santa Maria/RS**. 265 p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Contra a desqualificação da formação dos professores da Educação Básica**. 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2020/11/MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNCFC.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **NOTA DA ANFOPE SOBRE O PARECER CNE/CP Nº 4/2024**. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AVELAR, M.; BALL, S. Network ethnography: shifting perspectives and approaches to make sense of education governance. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e22640, p. 1-14, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22640/209209218113>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf. Acesso em: 28 abr. 2019.
- BALL, S. J. Response: policy? Policy research? How absurd. **Critical Studies in Education**, [s. l.], v. 62, n. 2, p. 387-393, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2021.1924214>.
- BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, 288 p.
- BALL, S. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevistadores: Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- BALL, S. J. **Educação Global S.A: Novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edição 70. 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2005.

BRASIL. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 3.ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC/CNE, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 02, de 25 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 13, 25 junho 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 8-12, 2 de julho de 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016. Disponível:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília-DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 20 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília-DF, 2018b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 22, de 07 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133001-rcp022-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, Diário Oficial da União, seção: 1, p. 46, de 15 de abril de 2020. Brasília-DF, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES N. 498, de 06 de agosto de 2020**. Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/157501-pces498-20/file>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). In: Diário Oficial da União, Brasília-DF, Seção 1, p. 103-106, 29 out. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 dez. 2020.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP Nº 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015. 2023**. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/manifesto-frente-nacional-pela-revogacao-das-resolucoes-cnecp-022019-e-012020-e-pela-retomada-da-implementacao-da-resolucao-cnecp-022015-movimento-revoqa-bnc-formacao-manifesto-da-frente-revoqa-bnc-formacao-pela-retomada-da-res-022015/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 04, de 12 de Março de 2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de

formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Brasília, DF, 2024a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-ppcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192. Acesso em: 26 de abr. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4/2024 de 29 de Maio de 2024**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF, 2024b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 10 Jun. 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 maio. 2023.

GATTI, B.A. et. al. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, I. G.; GANDIN, L. A. Ciclo de políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. In: **35ª Reunião Anual da ANPED**, Porto de Galinhas, 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de 141 políticas educacionais. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 27, n. 94, p. 4769, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/njDMt6PiSDLjzByjpXwr4zh/>. Acesso em: 20 Jun. 2020.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.): **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, 288 p.

MARSIGLIA, A. C. G. et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso em: 18 Jul. 2020.

MATTOS, K. R. C.; TOLENTINO-NETO, L.C.B.; AMESTOY, M.B. Produção de texto da base nacional comum curricular e o posicionamento da área das ciências da natureza. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 7, n. 20, p. 266-281, 2021.

METZNER, A. C.; DRIGO, A. J. Avanços e Retrocessos das DCN para formação de professores: comparação entre a Resolução de 2015 e os documentos anteriores. **Revista E-Curriculum (PUCSP)**, v. 19, p. 988-1013, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v19n3/1809-3876-curriculum-19-03-988.pdf>. Acesso em: 15 Maio 2022.

NÓVOA, A. **Formação de professores e formação docente**. In: Os professores e a sua formação. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

PACHECO, J. A. **Políticas Curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, p. 1-27, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>. Acesso em 10 Jan. 2020.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SELLES, S.E. A BNCC e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 para a formação docente: a “carroça na frente dos bois”. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 35, n. 2, p. 337-344, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2018v35n2p337/37457>. Acesso em 23 Maio 2021.

SILVA, M. A. A.; NASCIMENTO, T. M. S.B. Profissionalização docente: DCN e Licenciatura em Química. In: DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic; BORTOLAI, Michele Marcelo Silva; NASCIMENTO, Tsylla Madowry de Souza Bouças. **Diálogos sobre a BNCC e o ensino de Ciências/Química**. Cruz das Almas: Edufrb, 2023. Cap. 4. p. 101-126.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE ENSINO DE BIOLOGIA (SBEnBio). **Posicionamento das entidades nacionais sobre o parecer e a minuta de resolução do CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais**. 2023. Disponível em: <https://www.sbenbio.org.br/geral/posicionamento-das-entidades-nacionais-sobre-oparecer-e-a-minuta-de-resolucao-do-cne-que-define-as-diretrizes-curricularesnacionais/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico de Curso**. Graduação em Licenciatura em Física. Renovação. 2023a. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/fisica/projeto-pedagogico>. Acesso em 20 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico de Curso**. Graduação em Licenciatura em Química. Renovação. 2023b. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/quimica/projeto-pedagogico>. Acesso em: 18 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico de Curso**. Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas. Renovação. 2024. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/ciencias-biologicas/projeto-pedagogico>. Acesso em: 15 Maio 2024.

ZIMMERMANN, E; BERTANI, J. A. Um novo olhar sobre os cursos de formação de professores. **Cad. bras. ens. fís.**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p.43-61, abr. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6563/6047>. Acesso em: 10 dez. 2019.

Este livro é resultado de uma pesquisa que teve como foco o estudo das relações entre a BNCC e a formação inicial de professores de Ciências, partindo do nível da macropolítica e circunscrevendo a análise em âmbito local. Este estudo teve como eixo a política educacional ancorada nos pressupostos teóricos de Stephen Ball e, para isso, contou com o referencial teórico-analítico do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação. Diante da normalização da BNCC, que padroniza as dinâmicas curriculares, esta pesquisa colabora com o entendimento de como a formação inicial de professores da área de Ciências da Natureza têm atuado nesse cenário. Como desdobramentos deste estudo, objetivamos uma maior difusão do Ciclo de Políticas, como um referencial analítico útil que permite a análise crítica e contextualizada de políticas educacionais desde sua formulação até sua atuação.



ISBN: 978-65-87527-42-0

