



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

MAYRA DA SILVA CUTRUNEO CESCHINI

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL:
PROPOSIÇÕES INSURGENTES À BNCC E À BNC-FORMAÇÃO INICIAL**

Uruguaiana

2023

MAYRA DA SILVA CUTRUNEO CESCHINI

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL:
PROPOSIÇÕES INSURGENTES À BNCC E À BNC-FORMAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências.

Orientadora: Prof. Dr^a. Elena Maria Billig Mello

Uruguaiana

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

C421f Ceschini, Mayra da Silva Cutruneo

Formação e atuação acadêmico-profissional: proposições insurgentes à BNCC e à BNC-Formação / Mayra da Silva Cutruneo Ceschini.
427 p.

Tese(Doutorado) -- Universidade Federal do Pampa, DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE, 2023.
"Orientação: Elena Maria Billig Mello".

1. Política Educacional. 2. Currículo por Competências. 3. Formação Docente. 4. Inovação Pedagógica. I. Título.

MAYRA DA SILVA CUTRUNEO CESCHINI

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL:
PROPOSIÇÕES INSURGENTES À BNCC E À BNC-FORMAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências.

Tese defendida e aprovada em 17 de novembro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof. Dr^a. Elena Maria Billig Mello

Orientadora

UNIPAMPA

Prof. Dr^a Jaqueline Bittencourt

UFRGS

Prof. Dr^a Maria de Fátima Cossio

UFPEL

Prof. Dr^a Maria Silvia Cristofoli

UFFS

Prof. Dr^a Raquel Ruppenthal

UNIPAMPA

Dedico este trabalho a dona Suzi, minha mãe (*in memoriam*), que sempre me incentivou a ser mais no mundo e a minha filha Morgana, que me faz querer ser mais e melhor, para tornar o mundo um lugar mais humano e acolhedor para ela.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deusa e a Deus, às formas femininas e masculinas de energia que se manifestam no Universo e nos colocam no lugar certo, na hora certa, com as intenções certas e com as pessoas certas. Sem isso eu não teria chegado até aqui, então me valho da expressão galesa “Awen”, que significa “espírito que flui” para explicar o sentimento de gratidão pelo caminho trilhado.

Caminho que não percorri sozinha, pois embora a pesquisa exija movimentos solitários, sempre estive cercada de pessoas que me inspiram, e que me forneceram amparo nos momentos de desânimo e motivação para construir este trabalho, que mobilizou todas as minhas emoções e (in)certezas.

Assim, agradeço primeiro a minha mãe, dona Suzi, que não está mais fisicamente neste plano, mas que sempre me incentivou a estudar e que certamente está feliz e comemorando mais essa conquista. Essa é nossa, mãe!

Agradeço a minha filha Morgana, minha maior riqueza, que é uma criança sem igual, que tem uma paciência e uma compreensão com o que estou fazendo quase inacreditáveis. Espero, em breve minha filha, poder te mostrar que todo o nosso esforço valeu a pena e que meu exemplo possa te inspirar a sempre seguir teus sonhos, sabendo que estarei sempre aqui para te apoiar como fizestes por mim, talvez até sem perceber.

Muito amor e gratidão ao meu esposo, Rafael, que me acompanha em todas as loucuras, me apoia, não solta minha mão, tem a paciência de me ouvir reclamar e ainda inventar coisas novas para fazer, como se as que eu tenho já não fossem suficientes. Obrigada por me deixar ler pra ti página por página deste trabalho e me ajudar a perceber os erros e acertos, mesmo sem tudo isso fazer parte do teu mundo, por respeitar meus espaços, sentar-se ao meu lado ou se afastar nos momentos que precisei e sempre me incentivar.

Gratidão Elena, por ser essa orientadora/amiga/figura inspiradora em minha vida, tu és exemplo de força e amorosidade. Nunca esquecerei da proposta para trabalhar com Ball e Bernstein feita com todo jeitinho, me colocando na maior e melhor cilada que já caí! Já que depois de topar não dá para voltar atrás, aí o jeito foi encarar esse maravilhoso desafio de compreender as políticas utilizando esses referenciais de peso. Obrigada por confiar que eu era capaz, apostar em mim, me

acompanhar, ser esta parceira incrível de caminhada, vais ter que me aguentar por muitos anos ainda.

Agradeço aos colegas do grupo de orientandos pelas parcerias, partilhas, risadas e reclamações partilhadas. Em especial ao meu amigo Ronan que é meu cúmplice desde outras empreitadas, me recebe em sua casa em Uruguaiana e ocupa um lugar especial em meu coração.

Sou grata ao GRUPI, pois desde que a Inovação Pedagógica chegou em minha vida a transformação se dá a cada passo, obrigada Elena e Diana por mobilizarem essas pessoas e ideias que me impulsionam a ser e querer mais.

Gratidão a todos os acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas-Licenciatura que partilharam seu percurso formativo comigo durante meus dois anos de Unipampa e me fizeram perceber que estou no rumo certo. Nossas discussões me mobilizaram e nossos afetos marcaram para sempre minha vida.

Sou grata aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências que dividiram salas de aula presenciais e virtuais comigo, compartilhando seus saberes e experiências e contribuindo com minha formação acadêmico-profissional e pessoal.

Finalizo agradecendo as mulheres professoras doutoras que compõem a banca, Maria Silvia, Fátima, Jaqueline, Raquel e Diana por aceitarem o desafio de contribuir com essa pesquisa para qualificá-la com sua *expertise*. Espero encontrá-las pessoalmente em breve para compartilhar um café, um papo sobre política e outros projetos.

"A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa."

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho objetiva investigar como os discursos pedagógicos presentes na BNCC e BNC-FI incidem sobre a formação e a atuação acadêmico-profissional, na Educação Básica e Superior, da professora-pesquisadora da área de Ciências da Natureza, a partir da análise da implementação dessas políticas, compreendidas a partir das Teorias Sociológicas propostas por Stephen Ball e Basil Bernstein. A pesquisa, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como uma narrativa autobiográfica. O *corpus* analítico é composto pelas políticas curriculares e por artefatos pedagógicos produzidos e/ou sistematizados pela professora-pesquisadora durante sua atuação docente como professora substituta no Curso de Ciências Biológicas-Licenciatura, na Universidade Federal do Pampa. São ferramentas metodológicas a Análise Textual Discursiva, a Abordagem do Ciclo de Políticas e a Teoria Sociológica de Bernstein, utilizadas inter-relacionadas para análise dos discursos pedagógicos produzidos nos três contextos: da influência, da produção do texto da política e da prática, com ênfase na teoria da atuação. Os resultados apontam que no Contexto de Influência ressoou a voz dos sujeitos que se agrupam em fundações filantrópicas e nas bancadas conservadoras, a partir de uma intrincada rede de governança, imprimindo no discurso o código neoliberal e neoconservador. No Contexto da Produção do Texto evidencia-se que o Discurso Pedagógico Oficial foi produzido a partir de princípios sociais dominantes, que definem as relações estabelecidas entre Estado, campo da economia e do controle simbólico, que direcionam a ordem social à estrutura dominante, representando uma Inovação Pedagógica regulatória. O currículo está subordinado à Pedagogia das Competências, somada a influência neoconservadora, que obliterou dos textos temas caros à Educação em Ciências, como a Educação em Saúde, Educação em Sexualidade e a Educação Ambiental, estabelecendo-se um currículo por coleção positivista, tecnicista e performático, que expressa forte poder e controle sobre os sujeitos. No Contexto da Prática sobre a política aponta-se que as brechas discursivas presentes no texto subsidiam recontextualizações para uma atuação crítico-inovadora sobre as políticas curriculares, a partir das experiências acadêmico-profissionais da professora-pesquisadora. Nessas adotou-se a concepção Bernsteniana de competências e a Inovação Pedagógica emancipatória para promover uma formação de professores para além das normativas, por meio de movimentos de análise, reflexão e ação crítica sobre o currículo proposto para o Ensino de Ciências, promovendo a compreensão de que existem espaços para uma atuação insurgente sobre a política prescrita para efetivar uma Educação em Ciências crítico-transformadora e inovadora. Ao final da pesquisa, são indicadas outras formas de resistir e insurgir as políticas normatizadas, demonstrando os movimentos político-sociais que se organizam visando sua superação e de onde emergem formas de pensar para além da BNCC e da BNC-FI. Os dados amparam a tese de que a BNCC e a BNC-FI são políticas curriculares de cunho neoliberal, centralizadoras e com forte classificação e enquadramento, ou seja, exercem forte poder e controle sobre o quê e o como ensinar, mas que possuem brechas discursivas significativas, nas quais podemos achar espaços para atuação sobre as políticas, propondo formas de resistência e insurgência a elas.

Palavras-chave: Política Educacional. Currículo por Competências. Formação Docente. Inovação Pedagógica.

ABSTRACT

This work aims to investigate how the pedagogical discourses present in the BNCC and BNC-FI affect the training and academic-professional performance, in Basic and Higher Education, of the teacher-researcher in the area of Natural Sciences, based on the analysis of the implementation of these policies, understood from the Sociological Theories proposed by Stephen Ball and Basil Bernstein. The research, with a qualitative approach, is characterized as an autobiographical narrative. The analytical corpus is composed of curricular policies and pedagogical artifacts produced and/or systematized by the teacher-researcher during her teaching role as a substitute teacher in the Biological Sciences- Graduation Course, at the Federal University of Pampa. Discursive Textual Analysis, the Policy Cycle Approach and Bernstein's Sociological Theory are methodological tools, used interrelatedly to analyze pedagogical discourses produced in the three contexts: influence, policy text production and practice, with emphasis in acting theory. The results indicate that in the Context of Influence, the voice of subjects who group together in philanthropic foundations and conservative benches resonated, based on an intricate network of governance, imprinting the neoliberal and neoconservative code in the discourse. In the Text Production Context, it is evident that the Official Pedagogical Discourse was produced based on dominant social principles, which define the relationships established between the State, the field of economy and symbolic control, which direct the social order to the dominant structure, representing a Regulatory Pedagogical Innovation. The curriculum is subordinated to the Pedagogy of Competences, added to the neoconservative influence, which obliterated themes dear to Science Education from the texts, such as Health Education, Sexuality Education and Environmental Education, establishing a curriculum based on a positivist, technical and performative, which expresses strong power and control over the subjects. In the Context of Practice on Politics, it is pointed out that the discursive gaps present in the text support recontextualizations for a critical-innovative action on curricular policies, based on the academic-professional experiences of the teacher-researcher. In these, the Bernsteinian conception of competencies and emancipatory Pedagogical Innovation were adopted to promote teacher training beyond the norms, through movements of analysis, reflection and critical action on the curriculum proposed for Science Teaching, promoting the understanding of that there are spaces for an insurgent action on the prescribed policy to implement critical-transformative and innovative Science Education. At the end of the research, other ways of resisting and rebelling against standardized policies are indicated, demonstrating the political-social movements that are organized with a view to overcoming them and from which ways of thinking beyond the BNCC and BNC-FI comes up. The data support the thesis that the BNCC and BNC-FI are curricular policies of a neoliberal nature, centralizing and with strong classification and framing, that is, they exercise strong power and control over what and how to teach, but which have discursive gaps significant, in which we can find spaces to act on policies, proposing forms of resistance and insurgency to them.

Key-words: Educational policies. Competency-based curriculum. Teacher Training Pedagogical Innovation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma das perspectivas analíticas <i>top-down</i> e <i>bottom-up</i>	91
Figura 2 – Diagrama-síntese da proposta metodológica para análise das políticas estudadas	93
Figura 3 – Síntese imagética do modelo do discurso pedagógico de Bernstein	103
Figura 4 – Fórmula operacional proposta por Bernstein	106
Figura 5 – Diagrama das dimensões de análise do Discurso Pedagógico Oficial	109
Figura 6 - Mantenedores e apoiadores do Todos pela Educação	116
Figuras 7 - Rede de indivíduos e organizações que compõem o Movimento pela Base.	117
Figura 8 - Representação gráfica da rede política formada pelo Movimento pela Base.	120
Figura 9 - Representação esquemática do processo de construção da BNCC	122
Figura 10 - Representação esquemática do processo de construção da BNC-FI	130
Figura 11 – Síntese imagética do modelo do discurso pedagógico de Bernstein aplicado à BNCC e BNF-FI	132
Figura 12 - Distribuição dos Objetos de Conhecimento por Unidades Temáticas para cada etapa e ano do Ensino Fundamental	165
Figura 13 - Estrutura da Resolução CNE/CP n.º 2/2019	205
Figura 14 - Organograma da matriz de competências e habilidades presentes na BNC-FI a partir de cada dimensão	219
Figura 15 - Aspectos que inibem e favorecem a IP no currículo proposto para o CCBL a partir do PPC de 2013.	250

Figura 16 - Mapa Mental coletivo construído pelos estudantes de PFEII20	261
Figura 17 - Ilustração da Rotação por Estações realizada para investigar as concepções de currículo da turma de PFEV21	262
Figura 18 - Nuvem de palavras produzida no <i>Mentimeter</i> (Rotação por Estações) para expressar a concepção de currículo da turma de PFEV21	262
Figura 19 - <i>Mentimeter</i> produzido com a turma de PFEV22 para investigar a concepção de currículo da turma	263
Figura 20 - <i>Padlet</i> produzido com a turma de PPPEF21 para investigar a concepção de currículo da turma	265
Figura 21 - Imagem inserida no <i>Padlet</i> produzido com a turma de PPPEF21 para investigar a concepção de currículo da turma pelo SL2	266
Figura 22 - Tirinha inserida no <i>Padlet</i> produzido com a turma de PPPEF21 para investigar a concepção de currículo da turma pelo SL4	268
Figura 23 - BNCC, currículo ou não? <i>Mentimeter</i> produzido pela turma de PPPEF20	269
Figura 24 - BNCC, currículo ou não? <i>Mentimeter</i> produzido pela turma de PFEII20	269
Figura 25 - BNCC, currículo ou não? <i>Mentimeter</i> produzido pela turma de PPPEF21	269
Figura 26 - BNCC, currículo ou não? <i>Mentimeter</i> produzido pela turma de PFEV21	270
Figura 27 - BNCC, currículo ou não? <i>Mentimeter</i> produzido pela turma de PFEV22	270
Figura 28 - Tecnólogo ou Agente Social? <i>Mentimeter</i> produzido pela turma de PPPEF20	279
Figura 29 - Tecnólogo ou Agente Social? <i>Mentimeter</i> produzido pela turma de PPPEF21	279
Figura 30 - Slide produzido por SL2 para ilustrar o que é tornar-se professor/a	280

Figura 31 - Concepção de estágio da turma de PPPEF20	288
Figura 32 - Concepção de estágio da turma de PPPEF21	289
Figura 33 - Montagem de fotos de diários do professor-pesquisador enviadas por SL da turma de ECEF21	293
Figura 34 - <i>Jamboard</i> ilustrativo da concepção de IP criado pelo SL24	302
Figura 35 - <i>Jamboard</i> ilustrativo da concepção de IP criado pelo SL13	302
Figura 36 - <i>Jamboard</i> ilustrativo da concepção de IP criado pelo SL21	303
Figura 37 - <i>Jamboard</i> ilustrativo da concepção de IP criado pelo SL28	303
Figura 38 - <i>Jamboard</i> ilustrativo da Atividade “Busca Ativa”	306
Figura 39 - <i>Jamboard</i> com a sistematização da “Busca Ativa” de SL26	307
Figura 40 - Sistematização da análise documental na BNCC realizada por SL12	307
Figura 41 - Exemplificação da análise documental de livros didáticos de Ciências	308

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questões norteadoras para análise das políticas a partir da ACP	36
Quadro 2 – Quadro 2: Sistematização das unidades de significado encontradas no instrumento diário da professora-pesquisadora	46
Quadro 3 – Quadro 3: Sistematização das unidades de significado encontradas no instrumento produção dos acadêmicos	47
Quadro 4 – Quadro 4: Sistematização das unidades de significado encontradas no instrumento gravações de aula	50
Quadro 5: Comparação entre as 10 Competências Gerais da BNCC, BNC-Formação	210

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACN - Área de Ciências da Natureza

ACP – Abordagem do Ciclo de Políticas

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ATD – Análise Textual Discursiva

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-FI – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

C - Classificação

CC - Componente(s) Curricular(es)

CCBL - Curso de Ciências Biológicas Licenciatura

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFBio- Conselho Federal de Biologia

CH – Ciências Humanas

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CP - Conselho Pleno

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEF- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

DI - Discurso instrucional

DIE - Discurso instrucional específico

DP- Diário da professora-pesquisadora

DPO - Discurso pedagógico oficial

DPR - Discurso Pedagógico de Reprodução

DR - Discurso regulador

DRE - Discurso regulador específico

DRG - Discurso regulador oficial

E - Enquadramento

e - Relações externas

EA - Educação Ambiental

EAD - Ensino à Distância
EB- Educação Básica
ECEF - Estágio Curricular no Ensino Fundamental
EF- Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ERE - Ensino Remoto Emergencial
FCPC - Formação e Currículo por Competências
FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante Universitário
GRUPI – Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação
GV - gravações das aulas
i - relações internas
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IP - Inovação Pedagógica
IPEC - Inovação Pedagógica e Ensino de Ciências
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
MNLS – Mobilization for the National Learning Standards
MST - Movimento os Trabalhadores Rurais Sem Terra
NDE - Núcleo Docente Estruturante
NGP - Nova Gestão Pública
O - Orientação de codificação
O^R - Orientação restrita
O^E - Orientação elaborada
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS - Organização Mundial da Saúde
PA - produções dos acadêmicos
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PFE - Prática Formativa e Educativa
PFEII - Prática Formativa e Educativa II
PFEV - Prática Formativa e Educativa V

PFEVIII - Prática Formativa e Educativa VIII

PNE – Plano Nacional da Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPC - Projeto Pedagógicos de Curso

PPGCI- Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PPPEF - Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PRP - Programa de Residência Pedagógica

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SD - sujeito docente

SL - sujeito licenciando

SLA - sujeito licenciando anônimo

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

TPE - Movimento Todos pela Educação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFSM - Universidade Federal Santa Maria

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 SENDAS PERCORRIDAS: MEU CAMINHO ATÉ A PESQUISA	19
2 APONTAMENTOS INICIAIS DA PESQUISA: APRESENTANDO A PROBLEMÁTICA E OS OBJETIVOS	24
3 A ESCOLHA DOS CAMINHOS: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	30
3.1 Pesquisa Narrativa Autobiográfica	30
3.2 Análise Textual Discursiva	34
3.3 Abordagem do Ciclo de Políticas e a Teoria Sociológica de Bernstein	35
3.4 Procedimentos da Pesquisa	38
<i>3.4.1 Contexto e Corpus da Pesquisa</i>	39
4 ANCORADOURO DE IDEIAS: REFERENCIAIS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS QUE ALICERÇAM A PESQUISA	51
4.1 Formação de professores: história, política e perspectivas	51
4.2 Currículo: teorias e afiliações teóricas	66
4.3 Inovação Pedagógica: demarcações conceituais	72
4.4 A pesquisa no campo da política na perspectiva sociológica: demarcando fronteiras conceituais	77
<i>4.4.1 O Estado Neoliberal: a origem das Políticas Curriculares atuais</i>	80
<i>4.4.2 Políticas públicas: tipologias e perspectivas analíticas</i>	86
<i>4.4.3 Abordagem do Ciclo de Políticas</i>	94

<i>4.4.4 A Teoria Sociológica de Bernstein</i>	101
4.5 Preâmbulo da Análise das Políticas Curriculares: Formação e Atuação nos Contextos e Discursos da BNCC e BNC-FI	110
5 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES	112
6 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES	134
6.1 O texto da política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	139
<i>6.1.1 O Currículo a serviço das competências: formação neoliberal desde a Educação Básica</i>	143
<i>6.1.2 Ensino de Ciências e Inovação Pedagógica Regulatória: Educação em Ciências à serviço do positivismo e tecnicismo</i>	158
6.2 O texto da política da Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores (BNC-FI)	191
<i>6.2.1 Contexto e Texto Político para a Formação Docente no Brasil entre os anos de 2002 e 2019</i>	193
<i>6.2.2 Texto da Política para Formação Inicial de Professores a partir de 2019</i>	203
<i>6.2.2.1 Formação Docente a serviço da Pedagogia das Competências: organização curricular tecnicista para cursos de licenciatura de viés neoliberal</i>	205
<i>6.2.2.2 Inovação Pedagógica e Formação Docente Regulatória: existem brechas para propor uma Educação em Ciências transformadora?</i>	228
6.3 Entrelaçamentos analíticos sobre o Contexto da Produção do Texto da Política	239
7 CONTEXTO DA PRÁTICA/ATUAÇÃO SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES	242

7.1 Contextualização do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura	247
7.2 Atuação insurgente: formação acadêmico-profissional sob outra concepção de competência	255
<i>7.2.1 Formação docente a partir da compreensão do currículo e da construção de competências para uma educação crítico-transformadora</i>	259
<i>7.2.2 Inovação Pedagógica e Ensino de Ciências crítico-transformador: proposições para além das normativas</i>	297
7.3 Costuras Analíticas do Contexto da Prática/Atuação sobre a Política	314
8 PROPOSIÇÕES INSURGENTES À BNCC E À BNC-FORMAÇÃO	317
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	330
REFERÊNCIAS	337
APÊNDICES	367
APÊNDICE A – Matriz Metodológica Contexto da Produção do Texto	368
APÊNDICE B - Matriz Analítica Intermediária Contexto da Produção do Texto	369
APÊNDICE C - Matriz analítica Final Contexto da Produção do Texto	370
APÊNDICE D - Matriz analítica do Contexto da Produção do Texto	393
ANEXOS	421
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	422
ANEXO B - Termo de Autorização de Co-Partícipe para Pesquisa	427

1 SENDAS PERCORRIDAS: MEU CAMINHO ATÉ A PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p.32).

Nunca é tarefa fácil falar de si mesmo, talvez porque sejamos muito críticos conosco e seja mais fácil enxergar a beleza que outro traz ao nosso mundo. Mas o processo de doutoramento serve para nos desafiar, nos rasgar, costurar, revirar, nos fazer olhar para dentro e externalizar o que nos motiva a ser mais no mundo.

Meu nome é Mayra, tenho 36 anos, sou Mulher, Gorda, Filha, Mãe, Esposa, Professora Licenciada em Ciências Biológicas, Mestra em Ensino de Ciências, Doutoranda em Educação em Ciências. Cada um desses rótulos forma um pedaço de mim e da minha personalidade.

Tenho prazer em dizer minha idade, pois depois dos trinta venho me tornando uma pessoa melhor e, apesar de minhas insanidades, meu centro vai, a cada dia, ficando mais claro.

Meu nome já traz história e constituição familiar, era para me chamar Laura, em homenagem a meu pai, que que agiu de forma “incorreta” com minha mãe que trocou meu nome rapidamente (uma das minhas primeiras lições sobre o mundo e o papel social de homens e mulheres). Minha mãe, então, voltou sua memória às radionovelas que tanto gostava na juventude, de onde já havia tirado o nome de meu irmão, e encontrou para mim o nome perfeito: Mayra. Perfeito porque meu nome significa prêmio e eu nasci num domingo, Dia das Mães. Isso também diz muito sobre mim, minha mãe era um dos meus maiores tesouros, por isso carrego o rótulo de ser Filha com orgulho. Muito me dediquei a esse papel, que desde o início do ano de 2021 não posso mais cumprir, pois minha mãe partiu, deixando-me um vazio e missão de sempre lembrar de onde vim e para onde quero ir. Cabe aqui contar aos leitores que se hoje estou doutoranda é porque sempre fui incentivada a estudar por essa mulher, que era branca, pobre, doméstica aposentada e que sequer terminou os Anos Iniciais do Ensino Primário, porque ela acreditava que a maior riqueza que podemos ter é o que sabemos e que a melhor forma de conseguir isso é o estudo.

Criada por uma mulher à frente de seu tempo que valorizava muito o que não teve a oportunidade de viver, tornei-me uma Mulher cheia de certezas e incertezas, em constante construção, motivada a me compreender enquanto ser humano e a lutar as batalhas que a vida apresenta, sejam elas externas ou internas. Cresci e me compreendi como uma mulher Gorda e isso me define sim, pois cresci sob o estereótipo, em uma sociedade machista e gordofóbica e, por isso, aprendi que o preconceito dói e que lutar por um mundo igualitário, justo, democrático, diverso e sensível é importante e urgente para todos e que o que a sociedade julga ser ideal ou normal pode não ser o que sentimos para nós mesmos, pois já travei muitas lutas com meu próprio corpo e nos momentos que estive mais perto do padrão social foram os mais solitários internamente.

Sou Esposa somente porque encontrei um companheiro que entende a minha necessidade de ser mais, de ser forte, de ser lutadora e independente e, ao mesmo tempo, de ser cuidada, amada e compreendida. Sobretudo um amigo que me apoia nos momentos de dedicação ao trabalho e ao estudo, me dá suporte para viver a vida acadêmica, mesmo não desfrutando dela.

Há 10 anos me tornei Mãe e descobri que o amor pode ser maior que nós mesmas e que esse amor se transforma em vontade de fazer do mundo um lugar melhor e nos impulsiona a crescer, a nos desafiar, a sair da nossa zona de conforto para fazer nossa parte, dar o melhor exemplo possível e tentar ser um bom espelho. Esse é um dos papéis mais difíceis que desempenho, mas, com certeza, o mais inspirador. Voltei ao mundo acadêmico quando minha filha estava com 3 anos, percorri o caminho do mestrado, finalizei. Resolvi dar sequência e me jogar na aventura do doutorado e ela segue sendo uma criança amorosa, paciente e eu diria até resiliente, permitindo-me viver esse sonho em busca do conhecimento e de outros horizontes profissionais.

Fui mãe aos 26, antes disso me graduei e me especializei. Sou Licenciada em Ciências Biológicas, graduei-me como bolsista integral do PROUNI (Programa Universidade para Todos). Tenho orgulho disso, pode não ter sido a graduação dos sonhos, em uma Universidade pública, que na época era muito mais excludente, por não garantir o acesso do filho do pobre e da maioria se situar nas capitais, mas foi a chance da filha da doméstica e do motorista de ônibus ascender ao Ensino Superior. Uma das primeiras da família e hoje prestes a colocar um Dr. ao lado do nome, ultrapassando meus mais tenros sonhos de infância. Dediquei-me muito à minha

formação inicial, saí da universidade e três dias antes da formatura iniciei minha vida como educadora. No mesmo ano iniciei uma especialização à distância, mais uma vez lutando com as armas que tinha.

Já sou Professora, há treze anos! Logo eu que dizia que jamais seria, que não ensinaria o filho dos outros. É, na verdade não ensino! Trato cada um dos meus educandos como se fossem meus filhos, amo-os de verdade, sem demagogia e eles sabem, eles sentem. Luto por eles, coloco-os embaixo das asas se preciso, brigo quando necessário, usando a amorosidade e a rigurosidade metódica das quais nos conta Freire em sua *Pedagogia da Autonomia* (1996). Todos os anos sou regente das turmas e madrinha nas formaturas o que me enche de orgulho, pois isso é demonstração real de carinho do estudante.

Atuo na Educação Básica, na rede Municipal de Ensino no município de São Gabriel/RS, lecionando Ciências no Ensino Fundamental. Lecionei na rede Estadual durante 7 anos, trabalhando, além de Ciências, Biologia com turmas do Ensino Médio, mas me exonerei no início de agosto de 2020, pelas condições insalubres de trabalho da Rede e buscando outros horizontes profissionais. Gosto de trabalhar com adolescentes, com os maiores. Claro que quando preciso trabalho com sexto ou sétimo Anos, mas minha paixão são os mais velhos, que me desafiam e me permitem desafiá-los, que me permitem ser eu, sem papas na língua, e me fazem querer buscar cada vez mais formas de auxiliá-los na busca e na construção do conhecimento.

Inqueto-me e incomodo-me com a acomodação e busco sempre aprender e melhorar, principalmente em minha profissão. Sou Bióloga de formação e apesar de ser encantada pela Biologia é a Educação que me move, é minha paixão. Assim, em minhas formações continuadas sempre busquei me aperfeiçoar na área de Ensino e Educação. Iniciei essa jornada me especializando em Gestão do Trabalho Pedagógico, para compreender melhor o funcionamento da escola. Quando busquei o mestrado, em 2017, encontrei o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé, e me desafiei a voltar ao mundo da pesquisa, encontrei minha escrita, minha autoria, tornei-me Mestre. E a necessidade de ser mais continuou, o que me levou ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECi), também na Unipampa, agora no Campus Uruguaiana, para construir a tese de doutorado, então hoje sou Doutoranda.

Quando ingressei no PPGEci minha intencionalidade de pesquisa era outra, mas, assim como agora, tinha relação com minhas vivências. Na época eu vivenciava o Programa de Residência Pedagógica, como preceptora, e ele seria meu objeto de estudo. Com as mudanças de governo o Programa quase foi finalizado, ficou na geladeira por um tempo e diante desse cenário e dos movimentos que vinha fazendo, decidi, junto a minha orientadora, mudar de foco. Desde então, tenho mirado nas políticas curriculares, que têm perturbado minhas práticas docentes de forma profunda. Tenho dito que tenho tanto “ranço” da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que decidi estudá-la e, como nos tempos políticos nefastos que vivenciamos, a cada momento, tivemos novas surpresas desagradáveis. Dessa política se originaram muitas outras, entre elas a Base para Formação Inicial de Professores, que virou também meu alvo de interesse. Pois, nos entrecruzares do caminho, atuei, durante dois anos (de setembro de 2020 a setembro de 2022), como professora substituta no Ensino Superior, no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Pampa - Campus São Gabriel, participando da formação de novos professores.

Aliás aqui vale ressaltar que encontrei duas paixões: estudar políticas educacionais, sobretudo as curriculares, e a formação de professores. Campos complementares, a meu ver, que se interconectam e me dão prazer de transitar entre as práticas de ensino-aprendizagem e de formação. Nesse movimento tenho me desafiado à leitura, ao estudo, às discussões, aos cursos ministrados e recebidos, às escritas, aos debates, às aulas em que sou a educanda e às aulas em que sou a educadora, aos movimentos do grupo de pesquisa que participo.

No momento de tecer o projeto de pesquisa da tese e qualificar, muitas peças ainda estavam soltas e depois de algumas noites insones veio a iluminação: minha pesquisa passava, principalmente, pela compreensão dos discursos que eu produzia em minha prática docente, como professora formadora de novos educadores e é isso, junto com as políticas curriculares, que eu me movi a compreender.

É por isso que inicio esse trabalho de doutoramento situando o leitor de que encontrará pelo caminho um trabalho fundamentado, mas autoral e autobiográfico, contando com textos estruturados em primeira pessoa e algumas narrativas da minha prática, que foi constructo de análise dessa investigação.

Convido-o, interlocutor, a uma conversa sobre as políticas curriculares e as práticas de formação e atuação acadêmico-profissional, a partir das quais fiz

proposições insurgentes à BNCC e à BNC-FI, para assim construir e apoiar minha Tese.

Assim, este trabalho de doutoramento, fruto de minha pesquisa, está dividido em dez capítulos. No primeiro, **SENDAS PERCORRIDAS: MEU CAMINHO ATÉ A PESQUISA**, apresento ao leitor minha trajetória pessoal e acadêmico-profissional até o momento. No segundo, **APONTAMENTOS INICIAIS DA PESQUISA: APRESENTANDO A PROBLEMÁTICA E OS OBJETIVOS**, introduzo a temática e os objetivos da pesquisa. O terceiro, **A ESCOLHA DOS CAMINHOS: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**, é destinado a explicitar todas as escolhas metodológicas realizadas para consecução da pesquisa. No quarto capítulo, **ANCORADOURO DE IDEIAS: REFERENCIAIS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS QUE ALICERÇAM A PESQUISA**, apresento os embasamento teórico que ampara a pesquisa. Começo a apresentação dos resultados da pesquisa realizada ainda no quarto capítulo, por um **PREÂMBULO DA ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NOS CONTEXTOS E DISCURSOS DA BNCC E BNC-FI**, em que apresento aspectos mais generalistas. Apresento, no capítulo cinco, a análise do **CONTEXTO DE INFLUÊNCIA SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES**; no sexto, do **CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES**; e, no sétimo, do **CONTEXTO DA PRÁTICA/ATUAÇÃO SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES**. Finalizando com um texto dedicado a apontar algumas **PROPOSIÇÕES INSURGENTES À BNCC E À BNC-FORMAÇÃO** e com as **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, que compõem o oitavo e nono capítulos.

2 APONTAMENTOS INICIAIS DA PESQUISA: APRESENTANDO A PROBLEMÁTICA E OS OBJETIVOS

A sociedade civil precisa estar no controle do currículo da escola pública, direito de todos, e não no controle de setores econômicos mundiais. Aos países desenvolvidos a tranquilidade, o bem-viver, a pobreza diminuída, os baixos índices de violência. Nos países que fornecem mão-de-obra desqualificada a seus interesses de expurgação, ficam políticas públicas internacionais à mercê de questões econômicas, a pobreza, a violência, o desemprego. Tudo isso realizado em uma compreensão de educação para atingir metas (Galiuzzi, 2018, p. 5).

No Brasil a preocupação com que conteúdos ensinar é antiga, sendo expressa já no Manifesto dos Pioneiros de 1932 (Galiuzzi, 2018, p.1), que cabe lembrar foi um marco importante para o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem mais humanizadas. No texto da Constituição Federal de 1988 esta premissa também está presente, sendo que o artigo 201 prevê a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental (Brasil, 1988). No entanto, foi na década de 90, com os desdobramentos da Conferência Mundial “Educação para Todos”, que as políticas educacionais passaram a defender a universalização, a democratização e a adequação ao modelo social neoliberal vigente (Souza; Figueirêdo, 2019) e, dessa forma, centraram-se no currículo.

Neste período, o Brasil buscou alinhar suas políticas curriculares à OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), materializando sua ideologia regulatória e neoliberal nas legislações, ampliando a governança da organização financeira por meio de expressões quantitativas que permitem comparativos e de conceitos que demarcam o campo (Macedo, 2019).

A preocupação com o currículo é corporificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDBEN nº 9.394/96), determinando que a União, em colaboração com outros entes federativos, deve estabelecer “competências e diretrizes” para diferentes níveis de ensino que norteiem os currículos e a escolha de conteúdos mínimos para garantir uma “formação básica comum” (Brasil, 1996, s.p.). Em seu artigo 26, a LDB ainda indica que deve haver “uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (Brasil, 1996, s.p.) para a formação dos currículos do Ensino Fundamental e Médio.

Segundo Gama e Najjar (2019), tendo em vista a efetivação da LDB, foram aprovados variados dispositivos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Plano Nacional da Educação (PNE). Esse Plano estabeleceu a criação e adoção de uma base curricular composta por direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes brasileiros (Brasil, 2014).

Subordinando-se ainda mais aos organismos externos e alinhando-se às avaliações estandardizadas, aplicadas no viés mercadológico para aferir uma qualidade subjetiva de educação, foi aprovada, em etapas, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Assim, o Ministério da Educação (MEC) apresentou a primeira versão da Base em 2015. A finalização da construção e a aprovação deste documento ocorreu em meio a um contexto social e político controverso e, dessa forma, não apresentou o diálogo social desejado (Santos, 2019). No final de 2017, a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Somente no início de 2019, a parte referente ao Ensino Médio foi apensada à BNCC; após críticas de entidades educacionais e científicas a essa fragmentação da Educação Básica que a BNCC apresenta.

A BNCC é um “documento de caráter normativo e define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica” (Brasil, 2018, p.7). Ela organiza um currículo por competências e define que 60% do que deve ser aprendido e ensinado deve se constituir da Base Nacional e os 40% restantes são para atender as demandas regionais e locais (Brasil, 2018). No entanto, o texto oficial da política nega que ela seja um currículo.

Segundo Silva (2019a, p. 150), currículo, em uma compreensão ampla do conceito, “é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” e busca modificar as pessoas que irão segui-lo. Segundo Saul (2018, p. 129), “currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora.” Nesse entendimento, currículo é tudo que é vivido na escola e reforçado pelas relações humanas, sendo elas normatizadas e/ou regimentadas pelas instituições de ensino ou não.

A partir disso, entendo o currículo desde a forma como as políticas públicas são construídas e chegam às escolas, assim como a gestão, os tempos-espacos escolares são pensados, organizados e efetivados e como os professores escolhem

o quê e como ensinar ou são condicionados a isso. Além do que é colocado de forma velada, no chamado “currículo oculto”, no qual as normas sociais são impostas e/ou negociadas, geralmente, perpetuando o modelo dominante. Dessa forma, entendo que o currículo deva ser construído a partir do debate com a comunidade de cada escola e que a BNCC é currículo que chega pronto e é entregue aos profissionais da educação para ser implementado no fazer escolar.

Há muitas considerações em torno da BNCC, aprovada em etapas: em 2017, Educação Infantil e Ensino Fundamental; em 2018, Ensino Médio; sendo que em 2019 ocorreu a junção das três etapas da Educação Básica em um documento.

Uma dessas considerações diz respeito ao operador curricular escolhido, ou seja, às competências, cujo conceito é polissêmico, performático, cosmopolita e mercadológico (Melo; Marochi, 2019), que atravessa todo o texto dessa política e direciona as que derivam dela.

Já não fosse suficientemente assustadora a proposição de formar estudantes em nível básico neste viés, a proposta é alargada para a formação de professores, em todos os níveis, visando prepará-los para trabalhar com a BNCC. Assim, em 2019, há a aprovação da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica - BNC-FI. Esta política é regulamentada pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019 (Brasil, 2019a), apresentando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores e em seus anexos a BNC-FI. Entendo que a BNC-FI necessita do discurso expresso no texto das DCN de 2019 para se consolidar nos currículos dos cursos de licenciatura e que a referida Resolução não se materializa sem a BNC-FI, já que ancora todo o seu código discursivo nela, dessa forma, os termos são usados como sinônimos neste trabalho.

A partir da regulamentação dada pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, a formação de professores fica atrelada à BNCC, sendo também condicionada à aquisição de competências e servindo de instrumento para sua efetivação na Educação Básica, suscitando discussões sobre as implicações destas políticas para os cursos de licenciatura, a formação e a atuação docente.

Todas essas mudanças nas políticas curriculares consolidam perspectivas políticas, teóricas e epistemológicas (Mainardes, 2018) e estão acarretando recontextualizações dos currículos da Educação Básica e Superior. O processo de recontextualização contempla as transformações que ocorrem no discurso pedagógico oficial (diretrizes, documentos educacionais, notícias), na prática

pedagógica e na elaboração de recursos didáticos, em que todos esses aspectos integram e constituem o currículo (Silva, 2019).

Todas essas modificações são um importante e potente campo de pesquisa que me mobilizam profundamente, pois impactam diretamente meu fazer pedagógico como docente da Educação Básica e Superior.

Na presente pesquisa, proponho-me a compreender até que ponto as políticas curriculares oficiais podem provocar mudanças e inovações na Educação Básica e na Educação Superior. Demarco, conjuntamente com o grupo de pesquisa no qual faço parte e atuo como pesquisadora - Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-profissional de Profissionais da Educação (GRUPI)¹, que a inovação pedagógica, no campo teórico-conceitual, é um conjunto de intervenções pedagógicas, criadas por decisões coletivas e participativas, com intencionalidade de garantia da aprendizagem e uma formação de professores que se alinhem às transformações histórico-sociais necessárias aos fins pretendidos (Mello; Salomão de Freitas, 2017). Essa compreensão se estabeleceu no âmbito das ações realizadas pelo GRUPI.

Afora isso, ainda é importante pontuar que as políticas curriculares - BNCC e BNC-FI - são campos de pesquisa muito amplos; dessa forma, a pesquisa a que me proponho estabelece foco na construção do currículo da área de Ciências da Natureza,² que sofreu inúmeras alterações e é minha área de formação e atuação, e em discussões sobre a BNCC para o nível Ensino Fundamental, pois é o nível em que venho atuando e promovendo formações. Assim ainda cabe destacar que dentro do Programa de Pós-graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde me afilio à Linha de Pesquisa 1: Processos de Ensino e Aprendizagem em Ambientes Formais e Não Formais e intenciono com minha pesquisa contribuir no campo curricular para qualificação da formação docente em Ciências.

A partir de tais considerações, surgem inquietações que movem esta pesquisa: **Como as implicações decorrentes das políticas BNCC e BNC-FI se**

¹ O GRUPI está registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI). BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Espelho do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação - GRUPI**. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5930141100172062>. Acesso em: 10 set. 2021.

² As Ciências da Natureza são entendidas enquanto área do conhecimento que congrega as disciplinas de Biologia, Química e Física com a finalidade de interpretar fenômenos naturais e conhecimento produzido sobre a natureza para a transformação do mundo pela sociedade. (Brasil, 2018).

mostram na formação e atuação acadêmico-profissional da professora pesquisadora da área das Ciências da Natureza? Quais proposições insurgem nos discursos pedagógicos dessas políticas?

Assim, o **objetivo geral** deste estudo é **investigar como os discursos pedagógicos presentes na BNCC e BNC-FI incidem sobre a formação e a atuação acadêmico-profissional, na Educação Básica e Superior, da professora pesquisadora da área de Ciências da Natureza, a partir da análise dos contextos dessas políticas pela Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e da Teoria Sociológica de Bernstein.**

Este objetivo desdobra-se nos seguintes **objetivos específicos**:

- Compreender o ordenamento legal e normativo presente na BNCC e BNC-FI, com ênfase na área das Ciências da Natureza, à luz das teorias sociológicas;

- Analisar o discurso pedagógico produzido pela presente pesquisadora, enquanto educadora atuante na Educação Superior durante a execução das práticas docentes no Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, referente à BNCC e a BNC-FI à luz das teorias sociológicas;

- Compreender como as políticas curriculares oficiais provocam, na Educação Básica e na Educação Superior, inovações pedagógicas e em que perspectiva se apresentam;

- Recontextualizar a política curricular BNCC e BNC-FI, nos contextos do texto e da prática, a fim de propor insurgências ao currículo da área de Ciências da Natureza e à formação de professores.

A priori considero importante apresentar aos leitores meu entendimento sobre o conceito de insurgência. Compreendo o termo em seu radical, ligado ao ato de rebelar-se contra um poder estabelecido, mas mais profundamente como movimento de contraposição e resistência às desigualdades geradas no processo sócio-histórico, vislumbrando a igualdade de direitos a todas e todos os cidadãos que são e serão educados neste país, assemelhando-se a conceitualização de “cidadania insurgente” de Holston (2009). Cabe ainda ressaltar que as frentes insurgentes são, geralmente, aquelas diretamente afetadas pelo poder repressivo do Estado. E que, a partir da supressão de suas vozes, pelo entrincheiramento (Holston, 2013), criam identidades, ressignificações culturais e resistências que impulsionam o embate (Silva, 2017). Desse modo, frentes insurgentes buscam a

validação de direitos àqueles que foram prejudicados no processo, neste caso, a garantia dos direitos de ensino e aprendizagem a todas e todos para além da BNCC e da BNC-FI.

A partir da análise das políticas curriculares e de minha práxis, apresento um panorama dos discursos pedagógicos presentes e ausentes na BNCC e na BNC-FI, sendo este estudo importante para promover a compreensão dessas políticas, (re)significá-las, encontrar e sugerir formas de resistir aos retrocessos no processo de formação e atuação acadêmico-profissional docente e apontar caminhos possíveis para a recontextualização pedagógica dessas políticas curriculares no Contexto da Prática sobre a Política.

3 A ESCOLHA DOS CAMINHOS: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nenhuma metodologia é neutra, por essa razão, ao explicitar suas bases epistemológicas, o pesquisador deve preocupar-se com a vigilância epistemológica da metodologia de sua pesquisa, cuja construção deve partir da posição e perspectiva epistemológica desenvolvendo construções metodológicas consistentes (Tello; Mainardes, 2015, p.158)

As políticas curriculares que me propus a pesquisar são recentes e, portanto, um campo de estudo ainda a ser explorado, buscando elaborar e aprofundar os conhecimentos sobre elas, enquanto objeto de estudo (Fernandes; Gomes, 2003). Assim, a pesquisa foi desenvolvida em nível exploratório (Gil, 2008).

Saliento que tive a intencionalidade de produzir informações que colaborassem para o campo de estudos, contudo não tive preocupação em elucidar dados numéricos, mas aspectos da realidade que não podem ser quantificados (Gerhardt; Silveira, 2009), sendo a pesquisa categorizada, dessa forma, com abordagem qualitativa.

Outrossim, o percurso da investigação para construção da tese requereu a utilização de diferentes estratégias metodológicas, que dessem aporte para as análises que foram realizadas. Desta forma, apresento o referencial metodológico desta pesquisa subdividido em seções, para, em cada uma, caracterizar a pesquisa, elucidar os tipos de análise e seus procedimentos.

3.1 Pesquisa Narrativa Autobiográfica

Nós, professores, somos contadores de histórias. Gostamos de falar de nossas salas de aula, dos alunos, dos nossos sabores e dissabores com a docência e das nossas condições de trabalho docente. Essas histórias, muitas vezes, são apenas contadas, mas raramente, escritas (Nacarato; Moura, 2022, p.15)³.

Deslauriers (1991, p. 58) afirma que em uma pesquisa com abordagem qualitativa o “cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas”.

³ Adair Mendes Nacarato e Jônata Ferreira de Moura são os organizadores do livro “Como nos tornamos pesquisadores narrativos”, publicado em 2022, pela editora Pimenta Cultural. O livro reúne artigos escritos pelos pesquisadores do grupo de pesquisa “Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática”, liderado pelos referidos organizadores. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/pesquisadores-narrativos>. Acesso em 27 maio 2023.

Tomando essa afirmativa como fundamento, desenvolvi uma pesquisa narrativa autobiográfica, atuando e investigando a minha própria história como docente, que está entrelaçada com o cenário histórico e sociocultural das políticas que me propus a analisar, compreender e propor formas de insurgência.

Para Marques e Satriano (2017), a pesquisa narrativa oportuniza ao pesquisador um encontro individual com sua singularidade e coletivo com o contexto em que está situado “uma vez que o sujeito-ator do processo de investigação encontra-se socialmente situado, imbricado em uma rede de interrelações, que envolve o individual e o coletivo” (Silva; Mendes, 2009, p. 7). Nesse sentido, o que é narrado pode tornar-se conhecimento científico, pois alia a subjetividade intencional e inconsciente do pesquisador/pesquisado à dimensão social que transpassa a experiência vivida (Marques; Satriano, 2017).

Para conceituar experiência me aproprio das ideias de Larrosa (2002, p. 21), quando afirma que experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Assim, proponho-me a construir conhecimento científico a partir da experiência vivida de forma profunda, estudada, analisada, diferenciada de mera informação e opinião vazia ou supostamente crítica, mas fundamentada na leitura e na vivência de mundo e dos referenciais que amparam esta pesquisa. Maturada no tempo e utilizando o tempo-espço de trabalho e formação docente como espaço de pesquisa, como forma de aliar o que se faz, o que se pensa e sente, como dialética.

Nesse movimento, compreendo a educação na perspectiva política e crítica, que demanda reflexão sobre a prática, a partir da experiência e do sentido, considerando, em concordância com Larrosa (2002), que as palavras são mecanismos de subjetivação, que tem a potencialidade de produzir realidades e sentidos.

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (Larrosa, 2002, p. 21).

Assumo, assim, a centralidade das palavras ditas e não ditas, do discurso validado e do invisibilizado na construção desta pesquisa e me assumo como sujeito da experiência, ou seja, aquela que está exposta à experiência, receptiva, aberta,

pronta para ser formada e transformada por ela (Larrosa, 2002). Entendo que a experiência é um saber particular, singular e relativo, mesmo que o acontecimento seja comum a vários sujeitos, como no caso da implementação das políticas estudadas, contudo o saber que é produzido por meio dela permite uma apropriação real e concreta do vivido e se alinha com a teoria da atuação sobre a política proposta por Ball, Maguire, Braun (2016).

Ferraroti (1988 *apud* Bueno, 2002) integraliza essas ideias ao afirmar que nossa práxis é reveladora das apropriações das relações que temos e fazemos e das estruturas sociais que nos cercam, sendo que, dessa forma, apreendemos a realidade, a transformamos e a traduzimos subjetivamente, reapropriando o singular do universo social e histórico, compreendendo as camadas contraditórias e as mudanças sociais expostas (Marques; Satriano, 2017).

Bruner (1997), por meio da sua psicologia cultural, enuncia que a narrativa é uma forma de articular o vivido com a realidade sociocultural, o que permite que membros de uma sociedade compartilhem significados e compreensões a partir de uma narrativa. Para tanto, elucida que esses textos devem ser estudados a partir da interpretação de seus sentidos e da exploração de seus significados, pensando para que e a quem servem, o que defendem, a que ideal de homem e de sociedade se alinham. Os registros autobiográficos servem como forma de resposta e alinhamento teórico, epistemológico e metodológico a esta perspectiva, pois colocam o pesquisador como sujeito contextualizado na pesquisa.

Pesquisas narrativas autobiográficas são uma alternativa sociológica ao método positivista de pesquisa, que surgiu no final do século XIX, mas que vem sendo empregada na educação recentemente, ganhando força no cenário internacional a partir da década de 80 (Santos; Garms, 2014). As referidas autoras (2014, p. 4095), expressam que “o método biográfico foi concebido como a ciência das mediações capaz de traduzir comportamentos individuais ou microssociais”.

No Brasil, segundo Bueno e colaboradoras (2006), pesquisas deste tipo são impulsionadas a partir da década de 90, tendo seu fortalecimento dentro de programas de pós-graduação a partir dos anos 2000, representando perspectivas de pesquisa e formação docente (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011). Santos e Garms (2014) ressaltam que esse método investigativo objetiva não somente colaborar com a ciência da educação com novas dimensões e conhecimentos, mas colocar o sujeito como protagonista de sua formação e da investigação sobre ela. Visto que,

quando nós professoras e professores registramos nossas práticas, modificamos nossas maneiras de pensar e atuar, nos posicionando de forma crítico-reflexiva e motivando-nos a inovar nossas práticas (Santos; Garms, 2014).

Dessa forma, a investigação autobiográfica é provocação e movimento de contracultura, de resistência à submissão e à opressão hegemônica, servindo à investigação e à formação simultaneamente, de forma ética e subjetiva, buscando o questionamento de seus interlocutores (Santos; Garms, 2014).

Esse tipo de pesquisa fundamenta-se na descrição, reflexão e introspecção emocional e intelectual do pesquisador sintonizado aos seus referenciais teóricos, não sendo uma pesquisa neutra, mas sim impregnada das apropriações e estranhamentos do autor (Santos; Garms, 2014).

As fontes das quais emergiram as narrativas autobiográficas desta pesquisa foram os registros de atuação e formação acadêmico-profissional da pesquisadora, nos componentes curriculares Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental, Estágio Curricular no Ensino Fundamental e Práticas Formativas e Educativas (PFE) II, V e VIII, no Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura (CCBL), no campus São Gabriel da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), no período de setembro de 2020 a agosto de 2022. Esses registros compõem gravações de aula, anotações, fotos, produções realizadas com os acadêmicos, descrições das vivências, relações sociais e contextos. Dessa forma, os acadêmicos do referido Curso de Licenciatura, que participaram das turmas em que lecionei nesse período, foram sujeitos indiretos dessa pesquisa.

Além dos artefatos pedagógicos produzidos na práxis da pesquisadora, os textos das políticas curriculares BNCC e BNC-FI formam o *corpus* analítico da pesquisa, que foi organizado e analisado utilizando como ferramenta metodológica a Análise Textual Discursiva, a Abordagem do Ciclo de Políticas e a Teoria Sociológica de Bernstein.

3.2 Análise Textual Discursiva

Pesquisas que valorizam o discurso e vão do dito ao não dito, num movimento permanente entre o manifesto e o oculto, num afastamento dos sentidos imediatos para a identificação de sentidos contextualizados, cuja explicitação requer inferências cada vez mais aprofundadas. Este esforço de captar mensagens conscientes e inconscientes implica um movimento de ultrapassagem de uma leitura de primeiro plano para outra de maior profundidade (Moraes, Galiazzi, 2013, p. 61).

Para sistematizar e analisar os dados da pesquisa, utilizei aproximações a metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD), que consiste num método analítico dos dados coletados, assumindo como referencial norteador para essa metodologia Moraes e Galiazzi (2013). Para esses autores (2013, p. 45), a Análise Textual Discursiva é um “processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo, a partir de materiais textuais referentes a esses fenômenos”.

Optei pela ATD por ela objetivar a compreensão dos fenômenos e discursos a partir da análise, síntese, leitura, descrição e interpretação de materiais textuais produzidos no processo da pesquisa (Moraes; Galiazzi, 2013). Esse método orienta a análise do material coletado seguindo os procedimentos de: a) Leitura e Organização; b) Desconstrução dos textos; c) Unitarização dos excertos; d) Categorização das unidades de significado; e) Escrita de Metatexto (Moraes; Galiazzi, 2013).

A ATD é concebida a partir de movimentos opostos que se complementam: o primeiro de desconstrução e estabelecimento de relações e a análise; o segundo de reconstrução e síntese textual. A desmontagem dos textos é chamada de processo de unitarização, que implica em analisar os detalhes de cada texto, separando seus fragmentos em unidades de análise ou de significado. Posteriormente, é realizado o processo de categorização, relacionando unidades de significado que se assemelham, resultando as categorias, que devem ser nomeadas, definidas e aperfeiçoadas no processo. A reconstrução e síntese textual emergem da análise feita anteriormente a partir de uma nova compreensão do todo. Os metatextos resultantes deste processo devem ser analíticos e expressar sentidos lidos no conjunto do *corpus*. São constituídos de descrição e interpretação, com base nas teorizações e argumentações do pesquisador.

Saliento que a metodologia empregada serviu de início para o caminho analítico, pois a partir da unitarização e categorização foi possível enxergar o *corpus* por categorias analíticas, as quais serviram de base para análise teórico-metodológica das políticas curriculares foco deste estudo, utilizando-se da Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe, 1992) e da Teoria Sociológica de Bernstein (1996), de onde emergiram os metatextos narrativos autobiográficos.

3.3 Abordagem do Ciclo de Políticas e a Teoria Sociológica de Bernstein

Estudar e entender os conceitos sociológicos é primordial não apenas para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, mas também a compreensão de tal domínio torna-se um termômetro do momento em que a sociedade está passando (Bodart; Silva, s.a., s.p.)⁴.

A fundamentação teórica dessas duas escolhas metodológicas será abordada *a posteriori*, cabendo aqui evidenciar as inter-relações entre elas e situar o leitor com relação ao foco analítico principal.

Na construção deste trabalho me propus a realizar uma pesquisa que mantivesse uma coerência interna entre os referenciais escolhidos e minhas práticas, para realizar uma análise que explicitasse meu posicionamento político e o enfoque epistemológico assumido. Nesse sentido, evidencio que a base epistêmica dessa pesquisa foi alicerçada na produção crítica do conhecimento, baseada na investigação profunda da realidade, para gerar hipóteses e tecer uma tese, com elementos fundantes sólidos.

Dessa forma, entendo que o principal método analítico não pode ser apenas um recurso metodológico, mas também um referencial epistemológico da pesquisa, por isso assumo o ideário de Ball e Bernstein como referências epistemológicas.

Segundo Mainardes (2017a):

⁴ Cristiano Bodart e Roniel Sampaio Silva administram o blog “Café com Sociologia”, uma das referências na temática de ensino de Sociologia, conta com mais de 9 milhões de acessos e reúne textos, materiais didáticos etc sobre a temática. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/tag/teoria-sociologica/>. Acesso em 27 maio 2013.

O enfoque epistemometodológico é o modo como se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico. Refere-se ao nível de coerência entre os diferentes aspectos da pesquisa (objetivos, referencial teórico, metodologia, análises, conclusões). Nenhuma metodologia é neutra. Por essa razão, ao explicitar suas bases epistemológicas, o pesquisador pode exercer a vigilância epistemológica em sua pesquisa, cuja construção parte da perspectiva e do posicionamento epistemológicos assumidos. O sentido de reunir as palavras epistemologia e metodologia deseja representar que a metodologia da pesquisa decorre das orientações epistemológicas do pesquisador. O enfoque epistemometodológico pode ser compreendido como o fio condutor que articula todos os elementos da pesquisa, ampliando sua coerência, consistência e rigorosidade (Mainardes, 2017 *apud* Mainardes, 2017a).

Desse modo, não usar a ACP e a Teoria Sociológica de Bernstein como epistemometodologias seria utilizá-las apenas como ferramentas analíticas frias, o que não foi o objetivo, mas sim, vivenciá-las na pesquisa como enfoque e perspectiva, ou seja, como fio condutor e elemento de coerência e coesão da análise.

Saliento mais uma vez que essas duas teorias foram utilizadas inter-relacionadas para análise dos discursos pedagógicos produzidos nos três contextos: da influência da política, da produção do texto da política e da prática da política, com ênfase na teoria da atuação. Para auxiliar na compreensão dos contextos utilizei uma adaptação das “questões norteadoras para aplicação da abordagem do ciclo de políticas” utilizada por Mainardes (2007), apresentadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Questões norteadoras para análise das políticas a partir da ACP.

(continua)

Contextos	Questões Norteadoras
<p>Contexto da Influência na Produção da Política Curricular</p>	<p>1 - Quais as influências globais/internacionais, nacionais e locais presentes sobre/na BNCC e sobre/na BNC-FI e por que essas políticas emergiram agora? Houve influências de agendas internacionais e redes políticas de governança? Como elas se relacionam?</p> <p>2 - Como o discurso da BNCC e da BNC-FI foi constituído no decorrer do tempo? É possível identificar a configuração de diferentes versões das políticas?</p> <p>3 - Quem são as elites políticas e que interesses elas representam? Quais são os interesses e grupos de interesse? Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência?</p> <p>4 - Quais os grupos de interesse foram representados/excluídos no processo de produção das políticas BNCC e BNC-FI? Houve espaço para participação ativa dos profissionais envolvidos na construção das políticas?</p> <p>5 - Houve a intenção de buscar consensos na construção das políticas (texto escrito ou não)? Como eles foram atingidos?</p>

Quadro 1 - Questões norteadoras para análise das políticas a partir da ACP.

(conclusão)

<p>Contexto da Produção do Texto da Política Curricular</p>	<p>1 - Quais são os discursos predominantes e ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam? 2 - É possível identificar interesses e opções ocultos no texto? 3 - Como é a linguagem do texto? Os textos são acessíveis e compreensíveis? 4 - Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto? 5 - Além dos textos principais (BNCC e BNC-FI), houve a produção de textos secundários?</p>
<p>Contexto da Prática/Atuação sobre as Políticas Curriculares</p>	<p>1 - Como as políticas foram recebidas? Como estão sendo implementadas/atuadas? Há evidências de resistência individual ou coletiva? 2 - Como a professora-pesquisadora, licenciandos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações dos textos para a concretização das políticas? Há variações no modo pelo qual os textos são interpretados, nos diferentes espaços observados na pesquisa? 3 - Os profissionais e acadêmicos envolvidos na implementação/atuação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão ou suporte? 4 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pela professora-pesquisadora, que atua na prática, e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos? 5 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como a professora-pesquisadora e demais profissionais e licenciandos lidam com elas? 6 - Como são as relações de poder dentro do contexto da prática e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola/universidade com o MEC e as secretarias de educação/reitorias? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias? 7 - Que inferências é possível fazer sobre o impacto das políticas expressas na BNCC e na BNC-FI para seus receptores?</p>

Fonte: Autora (2021, adaptado de Mainardes, 2007, p. 231-235).

Aponto ainda que para chegar à compreensão profunda das *policies*⁵ analisadas precisei compreender a governança e as redes de política envolvidas no processo e que analisei as políticas na perspectiva analítica de implementação *bottom-up*⁶.

⁵ O termo *Policies* se refere a políticas públicas, ou seja, política que estão a serviço da ordenação da vida social de uma comunidade e será explicado com maior aprofundamento no Capítulo 4 deste trabalho.

⁶ Perspectiva analítica de implementação *bottom-up* é utilizada para analisar as políticas considerando as subjetividades encontradas no processo de implementação, bem como, o contexto sócio-histórico e as relações sociais que permeiam o processo. Aprofundamentos sobre essa perspectiva serão apresentados no Capítulo 4 desta pesquisa.

3.4 Procedimentos da Pesquisa

É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (Minayo, 1993, p. 23.)

Esta pesquisa para construção de tese caracteriza-se como uma investigação narrativa autobiográfica, assim fui, ao mesmo tempo, pesquisadora e sujeito da pesquisa, sendo os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que cursaram os componentes curriculares de Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental, Estágio Curricular no Ensino Fundamental e Práticas Formativas e Educativas II, V e VIII, no período compreendido entre setembro de 2020 e agosto de 2022, sujeitos indiretos da pesquisa. Esse estudo é derivativo da pesquisa ampla intitulada “Inovação pedagógica nas ações educacionais da Educação Básica e Superior durante e no pós-crise pandêmica”, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação – (GRUPI), ao qual sou vinculada. A presente pesquisa ampla foi registrada, inicialmente, no SIPPEE/UNIPAMPA sob o n.º 20200601220116. Esse foi substituído, em 2022, pelo Sistema de Projetos Acadêmicos - SAP/UNIPAMPA, sendo assim a pesquisa ampla está registrada no SAP/UNIPAMPA sob o n.º 2022.PE.UR.282. Importante informar que foi aprovada pela Comissão de Ética em Pesquisa da UNIPAMPA, pelo parecer consubstanciado CAAE n.º 42570820.4.0000.5323 (ANEXO A).

Para que eu pudesse utilizar os materiais produzidos durante minha prática docente na Educação Superior, de forma ética, solicitei ao coordenador do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura que assinasse o Termo de Autorização de Co-Partícipe para Pesquisa (ANEXO B).

Cabe salientar que esta pesquisa se enquadra dentro da pesquisa ampla, considerando como critérios de inclusão (a) a análise das políticas curriculares propostas recentemente e que estão em fase de implementação e (b) a minha própria interpretação e atuação sobre elas dentro de minha prática enquanto professora na Educação Superior no Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura.

Em atenção às normas de conduta ética na pesquisa com seres humanos, é minha obrigação informar possíveis riscos que poderiam decorrer desta. Sendo que eles para mim, enquanto sujeito da pesquisa, seriam mínimos e poderiam se referir à

possibilidade de desencadear alguma emoção desconfortável quanto às vivências pedagógicas, especialmente no que se refere à atuação profissional. Também poderia experimentar algum constrangimento ao dialogar sobre o planejamento e a prática, necessidade de esforços de memória para arrazoados que se fizeram necessários e na notabilização de eventuais discontinuidades e/ou incongruências presentes nas ações relatadas. Os sujeitos indiretos não foram expostos a nenhum risco, visto que os materiais utilizados no *corpus* de análise foram produzidos em atividades didático-pedagógicas, sendo aproveitadas para perspectivas analíticas desta pesquisa.

Cabe salientar ainda que foram tomadas medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações referentes aos estudantes atendidos por mim, dentro das componentes curriculares, visto que analisei os constructos dos processos de ensino-aprendizagem.

Aponto como benefícios diretos dessa pesquisa a possibilidade de reflexão, diálogo e acompanhamento reflexivo, observando o contexto de implementação da BNCC nas escolas e, portanto, impactando as práticas formativas docentes na Universidade e a possível implementação da BNC-FI. Como benefícios indiretos, salientam-se a reflexão sobre a reorganização da estrutura escolar na Educação Básica e dos cursos de licenciatura, na perspectiva da inovação pedagógica, que será importante para que haja resignificação desses processos de mudança nos currículos.

3.4.1 Contexto e Corpus da Pesquisa

Os procedimentos da pesquisa foram realizados seguindo o cronograma estabelecido e os pressupostos teóricos e epistemológicos adotados. Contudo, considero importante narrar cada uma das fases da construção desse complexo trabalho de pesquisa no qual emerge.

Durante a construção do projeto a preocupação maior foi realizar uma fundamentação teórica mínima adequada e a proposição de linhas metodológicas a serem seguidas, para que a banca, com sua expertise, pudesse me auxiliar na escolha pelos caminhos mais adequados à realização da pesquisa. O momento da qualificação foi de uma riqueza ímpar, uma verdadeira aula sobre política curricular

que auxiliou muito na elucidação de pontos que precisavam de revisão e/ou aprofundamento teórico-conceitual.

A partir das contribuições das mulheres professoras da banca examinadora, que compõem o corpo técnico que acompanha, analisa e contribui com essa pesquisa e em diálogo com minha orientadora, fiz os ajustes necessários, aprofundando pontos do referencial teórico, incluindo tópicos, repensando pontos da análise e me aprofundando no estudo das políticas curriculares BNCC e BNC-FI.

É importante ainda destacar que, durante os quatro anos de pesquisa, foram realizadas, conforme havia me proposto e previsto em meu cronograma, revisões bibliográficas sobre produções científicas que relacionam currículo e as Ciências da Natureza, fundamentadas nas teorias sociológicas de Bernstein e na Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball. Sem, contudo, construir um estado da arte, utilizando esses referenciais para fundamentar a pesquisa e discutir os resultados encontrados. Também realizei a análise do ordenamento legal e normativo referente à formação de professores, estudei e analisei a área das Ciências da Natureza na BNCC e na BNC-Formação de professores à luz da teoria sociológica de Bernstein e da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball; e, por último, a análise do discurso pedagógico (Bernstein, 1996) produzido durante minhas práticas docentes no ensino superior no Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, sobre a atuação/implementação (Ball; Bowe, 1992; Ball; Maguire; Braun, 2016) da BNCC e BNC-FI.

Assim, para analisar o Contexto de Influência sobre a Política recorri a estudos bibliográficos, análise de documentos (BNCC, BNC-FI, Guia do PNLD, Manual de Propostas de Implementação da BNCC⁷), sites (BNCC, Todos pela Educação, Movimento pela Base), vídeos (propagandas da BNCC) e também a leitura de variados artigos e livros (todos referenciados neste trabalho) para fundamentar esta etapa da pesquisa. Saliento que o Contexto de Influência é aquele onde os discursos são apresentados e disputados, ecoando com mais força àqueles que têm maior influência política e econômica no Estado (Ball; Bowe, 1996), sendo, dessa forma, importante a análise das regras hierárquicas e dos deslocamentos de

⁷ BRASIL. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Propostas de Práticas de Implementação. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

poder que se formam e circulam na produção do Discurso Pedagógico Oficial (Bernstein, 1996).

Para realizar a análise do texto da política prescrita pela BNCC me comprometi novamente com uma leitura atenta de seus textos iniciais (Apresentação, Introdução, Estrutura da BNCC) e do texto voltado para o Ensino Fundamental (A Etapa do Ensino Fundamental). Na sequência, também fiz a leitura do texto para a Área de Ciências da Natureza, com ênfase para os Anos Finais do Ensino Fundamental, por serem os anos com os quais desenvolvo minhas práticas de ensino-aprendizagem na Educação Básica e relacionados aos Componentes Curriculares com os quais trabalhei na Educação Superior, principalmente os estágios supervisionados e as Práticas Formativas e Educativas.

Após essas leituras, por meio de aproximações à Análise Textual Discursiva, propus categorias *a priori* para unitarização dos excertos, sendo elas: Marcos Legais e Elaboração (MLE), Ensino-Aprendizagem (EA), Poder e/ou Controle (PC), Pluralidades (PI), Inovação Pedagógica (IP), Brechas Discursivas (BD), que compuseram uma primeira matriz metodológica (APÊNDICE A). Após a separação dos excertos dentro dessa matriz metodológica para unitarização, foi feita uma reorganização das categorias, para formar a matriz analítica com as categorias intermediárias (APÊNDICE B). Dessa forma, a categoria Marcos Legais e Elaboração foi descartada, pois percebi que a maioria de seus excertos já compunham as discussões abordadas na análise do Contexto de Influência e os restantes foram agrupados em uma nova categoria, Currículo por Competências (CPC). Além dessa, foram formadas as categorias Formação (FO) e Ensino de Ciências (EC), nas quais foram desdobrados os excertos anteriormente categorizados em Ensino-Aprendizagem e Poder e/ou Controle. A categoria Inovação Pedagógica foi mantida na matriz intermediária, absorvendo excertos da categoria Pluralidades, que foi extinta e ainda se desdobrou nas categorias Formação e Ensino de Ciências. A categoria Brechas Discursivas foi descartada, pois percebi que o que enxergo dessa forma no texto, são, na verdade, recontextualizações para a prática pedagógica, devendo ser explicitadas e analisadas em separado, pois dão suporte à tese apresentada.

A partir dessa matriz intermediária, os excertos foram enxugados e foi realizado igual procedimento para o Texto da Política prescrita pela Resolução CNE/CP Nº 2/2019 e sua Base Nacional Comum para a Formação de Professores

da Educação Básica (BNC-FI), utilizando-se as mesmas categorias: Formação (FO), Currículo por Competências (CPC), Ensino de Ciências (EC) e Inovação Pedagógica (IP).

A partir da relação entre as unidades de significado que se assemelham foi realizada a construção da matriz analítica com as categorias finais e o processo de categorização dos excertos nomeados por codificação alfanumérica. Com isso, a matriz analítica final para o Contexto de Produção do Texto da Política (APÊNDICE C) conta com duas categorias: **Formação e Currículo por Competências** (FCPC) e **Inovação Pedagógica e o Ensino de Ciências** (IPEC). Os excertos codificados estão organizados por códigos alfanuméricos sequenciais, explicitando o nome da categoria, a ordem que o excerto aparece no texto e o documento do qual foi retirado. Assim, categorizei cinquenta e nove unidades de significado, nomeadas FCPC_1_BNCC até FCPC_59_BNCC, referentes à categoria **Formação e Currículo por Competências** na BNCC; e trinta, nomeadas FCPC_1_BNCFI a FCPC_30_BNCFI, na BNC-FI. Já para a categoria **Inovação Pedagógica e o Ensino de Ciências** encontrei quarenta unidades de significado na BNCC, nomeadas IPEC_1_BNCC à IPEC_40_BNCC e na BNC-FI foram retiradas apenas nove unidades de significado, nomeadas IPEC_1_BNCFI à IPEC_9_BNCFI.

A construção dos metatextos analíticos do Contexto da Produção do Texto da Política foi realizada a partir da interrelação entre as matrizes e os discursos, utilizando-se das teorias sociológicas de Ball (1992) e Bernstein (1996) para a discussão, sendo essas elementos de condução, coerência e coesão analítica. Indico também a interlocução teórica realizada com diversos e importantes autores da área de educação e a utilização de textos analíticos produzidos durante a realização do doutoramento em parceria com colegas e minha professora orientadora, que representam recortes da pesquisa relevantes para chegar aos entendimentos finais.

Considero ainda importante esclarecer que para distinguir, nos metatextos, as citações textuais longas das unidades de significado, apresento-as, quando expressas textualmente (de forma direta) no corpo do texto, com a seguinte formatação: letra arial, tamanho 11, espaçamento, 1,15 e recuo de 1,25. Quando me refiro às unidades de significado de forma indireta no texto, as mesmas são expressas dentro da formatação padrão. Essa formatação foi adotada para

apresentar as unidades de significado do Contexto da Produção do Texto e da Prática/Atuação sobre a Política.

O Contexto da Prática/Atuação sobre a Política foi construído a partir da análise do discurso pedagógico sobre a atuação/implementação (Bernstein, 1996; Ball; Bowe, 1992) da BNCC e BNC-FI, produzido durante minhas práticas docentes no ensino superior, no Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura (CCBL). Desse modo, os sujeitos da pesquisa, a quem me refiro nas análises realizadas sou eu, denominada como sujeito docente (SD) e os acadêmicos que partilharam comigo os CCs utilizados como foco analítico, denominados como sujeito licenciando (SL), acrescido de um número de 1 a 39, que os individualiza e, ao mesmo tempo, mantém seu anonimato. Saliento que vários desses estudantes cursaram mais de um CC sob minha responsabilidade e que, por isso, aparecem diversas vezes nas unidades de significado codificadas e que ainda houve produções nas quais os mesmos não se identificaram ou eu não os identifiquei, sendo tratados nestas como sujeito licenciando anônimo (SLA).

O *corpus* de análise se constituiu dos registros realizados por meio dos seguintes instrumentos: diários da professora-pesquisadora (DP), produções dos acadêmicos (PA) realizadas dentro dos componentes curriculares de Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental, Estágio Curricular no Ensino Fundamental e Práticas Formativas e Educativas II, V e VIII; gravações das aulas (GV) síncronas, realizadas na plataforma *Google Meet*, durante o período de isolamento social provocado pela Pandemia⁸ da Covid-19⁹, já que a oferta dos componentes curriculares foi concretizada neste período por meio do ensino remoto emergencial¹⁰ (ERE).

⁸ Pandemia é o termo utilizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para se referir a distribuição geográfica de uma doença, quando ocorre em vários países e regiões do Planeta em um mesmo período histórico.

⁹ A Pandemia da Covid-19, provocada pelo Coronavírus, foi declarada pela OMS em março de 2020 e durou até maio de 2023.

As informações referentes às notas 9 e 10 podem ser encontradas no site da Organização Pan-Americana de Saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2011%20de%20mar%C3%A7o%20de,pela%20OMS%20como%20uma%20pandemia>. Acesso em: 05 out. 2023.

¹⁰ O ensino remoto emergencial foi a estratégia utilizada durante a pandemia para viabilizar atividades de ensino-aprendizagem, visto que a emergência sanitária exigiu o isolamento social. Essas atividades, em sua maioria mediadas pelo uso de tecnologias digitais da informação e comunicação, foram propostas e regulamentadas pelas redes e instituições de ensino por meio de decretos e normativas. Saliento que são diferentes da educação a distância, por não serem estrategicamente pensadas para ocorrerem online, mas como adaptação temporária viabilizadora das práticas educativas (Conrad; Ceschini; Cunha, 2022).

Saliento que os registros que compõem o *corpus* se originaram nos seguintes componentes curriculares e ofertas, que foram escolhidos, dentre os outros que trabalhei, em virtude de sua relação teórico-prática com os conhecimentos da docência:

- Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental (PPPEF), ofertado no primeiro semestre letivo de dois mil e vinte e de dois mil e vinte e um remotamente;
- Estágio Curricular no Ensino Fundamental (ECEF), ofertado de forma remota no segundo semestre letivo de dois mil e vinte e de dois mil e vinte e um;
- Prática Formativa e Educativa II (PFEII), ofertada no segundo semestre letivo de dois mil e vinte na modalidade remota;
- Prática Formativa e Educativa V (PFEV), ofertada no primeiro semestre letivo de dois mil e vinte e um de forma remota e no primeiro semestre de dois mil e vinte e dois presencialmente;
- Prática Formativa e Educativa VIII (PFEVIII), ofertada de forma remota durante o segundo semestre letivo de dois mil e vinte e um.

Dessa forma, organizei a matriz analítica para o Contexto da Prática/Atuação sobre a Política realizando a unitarização e categorização de excertos dos registros realizados nos já referidos instrumentos, a partir de movimentos metodológicos em aproximação a ATD (Moraes; Galiazzi, 2013). Saliento que utilizei as mesmas categorias analíticas finais adotadas para o Contexto do Texto, **Formação e Currículo por Competências** (FCPC) e **Inovação Pedagógica e o Ensino de Ciências** (IPEC), como forma de apresentar a análise de forma coerente e coesa.

Para a codificação das unidades de significado montei códigos alfanuméricos que representam: i) Instrumento; ii) Componente Curricular/Oferta; iii) Ordem de incidência nos instrumentos; iv) Sujeito; v) Categoria. Conforme exposto nos exemplos a seguir: DP_PPPEF20_1_SD_FCPC; DP_PPPEF21_1_SD_IPEC; GV_PFEV21_1_SD_FCPC; GV_ECEF20_1_SD_IPEC; PA_PFEII20_1_SLA_FCPC; PA_PFEVIII20_1_SL39_FCPC.

A matriz analítica apresentada (APÊNDICE D) possui quatrocentos e nove unidades de significado, sendo duzentas e cinquenta e três para a categoria **Formação e Currículo por Competências** e cento e cinquenta e seis para a categoria **Inovação Pedagógica e o Ensino de Ciências**.

As unidades de significado organizadas para o instrumento diário da professora-pesquisadora foram sistematizadas a partir de apontamentos realizados em oito diários, cada um contendo os registros de cada componente curricular (CC) utilizado como foco dessa pesquisa, compreendendo o período de setembro de dois mil e vinte a setembro de dois mil e vinte e dois. Escolhi utilizar o diário como instrumento de registro porque ele se constitui como uma potente ferramenta para fixar em palavras as memórias, impressões, encaminhamentos, preocupações etc, sendo elementos pulsantes para (auto)biografar os sujeitos da pesquisa (Oliveira, 2014) e para promover processos reflexivos.

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista (Macedo, 2010, p. 134).

Tendo em vista o foco investigativo dessa pesquisa, que enfatiza a potência da Teoria da Atuação sobre a Política para compreendê-las, percebi que era necessário registrar momentos e falas que indicassem as concepções e ações dos sujeitos frente às normativas e aos processos de formação docente. Assim, registrei, ainda nos diários, falas dos estudantes para síntese e memorização, percepções minhas, sentimentos, ideias e planejamentos. Essas anotações foram realizadas durante as aulas, em sua preparação e/ou ao seu término, para garantir que a memória não falhasse posteriormente (Oliveira, 2014). Nesse sentido, entendo que os diários são instrumentos que possibilitam a “apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo” (Araújo *et al.*, 2013, p. 54), para serem revisitadas após o vivido, permitindo a compreensão do fenômeno. Assim, foram sistematizadas para esse instrumento, cento e vinte e oito unidades de significado, dentre essas setenta e três para a categoria **Formação e Currículo por Competências** e cinquenta e cinco para a categoria **Inovação Pedagógica e o Ensino de Ciências**, conforme a organização expressa a seguir.

Quadro 2: Sistematização das unidades de significado encontradas no instrumento diário da professora-pesquisadora.

Componente Curricular/Oferta	Quantidade de Unidades de Significado por categoria		Total de Unidades de Significado organizadas a partir do Instrumento em cada CC/Oferta
	FPCP	IPEC	
PPPEF20	10	7	17
ECEF20	26	4	30
PFEII20	3	2	5
PPPEF21	8	4	12
ECEF21	12	3	15
PFEV21	3	3	6
PFEVIII21	3	29	32
PFEV22	8	3	11
TOTAL	73	55	128

Fonte: Autora (2023).

Como forma de evidenciar as concepções, percepções, compreensões e construções dos estudantes durante nosso trabalho, utilizei ainda suas produções durante os CCs como instrumento de coleta de dados. Essas compostas por artefatos pedagógicos propostos pela professora-pesquisadora e realizados por eles em cada CC. Assim, compõem a matriz de análise cento e dezenove unidade de significado oriundas deste instrumento, sendo sessenta e oito pertencentes a categoria **Formação e Currículo por Competências** e cinquenta e uma a categorias **Inovação Pedagógica e Ensino de Ciências**, conforme o quadro a seguir.

Quadro 3: Sistematização das unidades de significado encontradas no instrumento produção dos acadêmicos.

(continua)

CC/Oferta	Artefatos	Quantidade unidades de significado em cada Artefatos por Categoria		Quantidade de Unidades de Significado por categoria		Total de Unidades de Significado organizadas a partir do Instrumento em cada CC/Oferta
				FCPC	IPEC	
PPPEF20	Padlet	7	3	11	6	17
	Mentimeter 1	1	0			
	Mentimeter 2	1	0			
	Mentimeter 3	1	0			
	Mentimeter4	0	1			
	Projetos de Estágio	1	2			
ECEF20	Memórias de Aula	5	3	14	6	20
	Relatório de Estágio	9	3			
PFEII20	Mentimeter 1	1	0	3	4	7
	Mapa Mental	1	0			
	Mentimeter 2	1	0			
	Relatório (Resumo)	0	4			
PPPEF21	Mentimeter 1	1	0	15	5	20
	Nuvem de palavras	1	0			
	Apresentação partilhada	1	0			
	Mentimeter 4	1	0			
	Jamboard	1	0			
	Padlet	6	0			
	Mentimeter 4	1	0			
	Fórum	3	1			
	Projeto de Estágio	0	4			

Quadro 3: Sistematização das unidades de significado encontradas no instrumento produção dos acadêmicos.

(conclusão)

ECEV21	Cartas Pedagógicas	3	3	14	8	22
	Diário	1	0			
	Memórias de Aula	3	3			
	Relatório de Estágio	7	2			
PFEV21	Rotação por Estações	1	1	1	9	10
	Análise Documental	0	4			
	Planos de Aula	0	4			
PFEVIII21	Análise Documental	0	6	0	9	9
	Planejamento das lives	0	1			
	Realização das lives	0	1			
	Relatório	0	1			
PFEV22	Mentimeter 1	1	0	10	4	14
	Mentimeter 2	1	0			
	Análise Documental	0	2			
	Planejamento de Aulas	0	2			
	Podcast	8	0			
TOTAL				68	51	119

Fonte: Autora (2023).

Utilizei ainda como fonte de dados, para melhor aproximação do objeto de pesquisa dentro do Contexto da Prática sobre a Política, gravações de minhas aulas dadas durante o período de ERE. Considerei esse instrumento necessário, baseada nas ideias de Loizos (2008), que indica que registros em vídeo são importantes para

compreender ações humanas complexas, como atividades de ensino em sala de aula. Nesse sentido, Carvalho (2004, p.03) afirma que gravações de aula “tem se mostrado altamente produtivas quer nas pesquisas em que o enfoque é o professor quer nas investigações que procuram entender como os alunos constroem os conhecimentos científicos durante as aulas”, principalmente quando trianguladas com anotações do professor-pesquisador e os resultados obtidos nas produções dos estudantes, como o realizado nesta pesquisa.

Dessa forma, revisei todas as gravações produzidas na plataforma *Google Meet*, no período de setembro de dois mil e vinte a março de dois mil e vinte e dois, quando se encerrou o último semestre ofertado no formato de ERE (2021/2). As gravações estavam armazenadas nas salas de aula virtuais criadas na plataforma *Google Classroom*, totalizando sessenta aulas síncronas, com duração entre duas a quatro horas cada, um quantitativo de mais de cento e cinquenta horas de gravação. Esse movimento metodológico teve um impacto muito grande em mim, pois me fez rememorar toda minha vivência enquanto professora pandêmica no Ensino Superior, despertando muitos sentimentos, como estranheza em me assistir dando aula, saudades do período, dos estudantes e das partilhas, vontade de voltar para este lugar de docência. Além de reviver todas as dificuldades que todos nós enfrentamos nesse momento histórico.

Ressalto que não realizei a transcrição das gravações de aulas, amparada no referencial produzido por Garcez, Duarte e Eisenberg (2011, p. 260), no qual afirmam “que a vídeo-gravação não deve ser transcrita, pois dessa forma perde grande parte de seu potencial e de sua riqueza”. Assim, as unidades de significado produzidas a partir delas foram organizadas com transcrições de falas importantes ou sínteses delas ou de ações que considerei serem importantes para a compreensão do fenômeno estudado.

A partir do movimento analítico realizado foram extraídas cento e sessenta e duas unidades de significado das gravações de aula, cento e doze pertencentes a categoria **Formação e Currículo por Competências** e cinquenta à **Inovação Pedagógica e o Ensino de Ciências**, conforme organização expressa no quadro a seguir.

Quadro 4: Sistematização das unidades de significado encontradas no instrumento gravações de aula.

Componente Curricular/Oferta	Quantidade de Unidades de Significado por categoria		Total de Unidades de Significado organizadas a partir do Instrumento em cada CC/Oferta
	FPCP	IPEC	
PPPEF20	52	21	73
ECEF20	2	0	2
PFEII20	12	3	15
PPPEF21	34	5	39
ECEF21	5	4	9
PFEV21	4	9	13
PFEVIII21	3	8	11
PFEV22	0	0	0
TOTAL	112	50	162

Fonte: Autora (2023).

Para composição do nono capítulo da tese, que trata das ações de resistência e proposições de insurgência às políticas curriculares estudadas neste trabalho, utilizei como base todos os dados produzidos durante a pesquisa e o arcabouço de materiais bibliográficos reunidos durante o período de realização deste estudo.

Ressalto ainda que algumas construções teórico-práticas realizadas ao longo do período de doutoramento foram publicizadas em eventos científicos, como Seminários Estaduais da ANPAE, encontros na área de Ensino de Ciências e do campo do Currículo e publicadas em Anais, compondo capítulos de livros ou como artigos em periódicos. Pretendendo-se ainda publicar outras partes dessa pesquisa, para que possa contribuir de forma efetiva com a área de estudo.

4 ANCORADOURO DE IDEIAS: REFERENCIAIS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS QUE ALICERÇAM A PESQUISA

O posicionamento epistemológico pode ser entendido como um pêndulo que se move de um extremo a outro dentro de uma determinada perspectiva teórica (Mainardes; Tello, 2016, p. 3).

Neste capítulo do trabalho apresento os referenciais que fundamentam as principais ideias que ancoram a pesquisa, ou seja, que serviram de embasamento para que a realização da pesquisa encontrasse êxito. Dessa forma, o leitor encontrará aporte teórico-epistemológico sobre formação de professores, concepções curriculares, inovação pedagógica, demarcações conceituais sobre a política curricular no campo da sociologia, bem como suas perspectivas analíticas e tipologias e o referencial sociológico que é entendido como base deste estudo, a partir das teorias sociológicas de Ball (1992) e Bernstein (1996).

4.1 Formação de professores: história, política e perspectivas

No sentido etimológico, a palavra “formação” vem do latim formare, que, como verbo transitivo, significa dar forma; como verbo intransitivo, significa colocar-se em formação e, como verbo pronominal, significa ir se desenvolvendo uma pessoa (Veiga; Viana; 2010, p. 19).

Em seus escritos, Freire já alertava que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991a, p. 58). É essa formação constante de identidade e de saberes docentes que me movem como professora-pesquisadora pelos espaços docentes de atuação e formação, na constante práxis reflexiva, na busca de ser mais e de contribuir para que meus educandos e companheiros de caminhada docente tenham espaço e meios para sua emancipação, que passa pela prática da autonomia, da criatividade e da criticidade.

Para tanto, considero relevante compreender como se dão os processos formativos dos profissionais docentes na atualidade, buscando na história suas raízes, como forma de demarcar meu posicionamento, visto que “a educação é um ato político” (Freire, 1991b, p. 20). Dessa forma, precisa ser exercida de um lugar de conhecimentos fundamentados, para embasar a luta pelo projeto de sociedade que

almejo, que indubitavelmente também passa pela formação de professores que defendo, visto que a profissão do professor é basilar na sociedade.

A preocupação com uma formação específica para os profissionais que se dedicam a ensinar os conhecimentos social e historicamente construídos pela humanidade é documentada pela primeira vez por Comenius, no século XVII. Mas a institucionalização da formação de professores deu-se somente no século XIX, após a Revolução Francesa, com a criação das Escolas Normais (Saviani, 2005). Esse mesmo autor expressa que essas escolas nascem da urgência de instrução popular, para tanto era necessário primeiro instruir professores para executar essa função, que ficou segregada em duas, uma formação para atuar junto ao ensino primário e outra para o secundário. Seguindo o exemplo francês, os demais países europeus e os Estados Unidos foram implantando as Escolas Normais para preparação de seus professores (Saviani, 2005).

No Brasil, ainda nos tempos do Império, houve uma preocupação com a formação de professores. Nessa época, Rui Barbosa já sinalizava a carência e a importância de um olhar sobre ela (Borges; Aquino; Puentes, 2011). Contudo, a institucionalização da formação emerge da mesma questão francesa, a instrução popular, e ocorre após a Proclamação da Independência em nosso País. Tal formação se dava apenas nas capitais e treinava professores para aplicar o Método Lancaster¹¹, custeada pelos próprios professores, sendo o método prevalente de 1827 a 1890 (Saviani, 2005).

Em meio a preparação lancasteriana de professores iniciou-se o processo de descentralização para as províncias, que foram tomando a responsabilidade de escolarização da população e da formação de seus mestres. Nesse cenário, são implantadas as primeiras Escolas Normais brasileiras, sendo que a primeira delas, situada em Niterói, sequer oferecia rudimentos de uma formação didático-pedagógica, sendo fechada e reaberta em outros moldes anos mais tarde (Saviani, 2005).

Diante desse cenário caótico, as Escolas Normais só conseguiram consolidar-se no Brasil República, quando as províncias passaram a Estados federados e São Paulo promoveu uma importante reforma educacional. Nela

¹¹ Método Lancaster ou Ensino Mútuo utilizado como forma de instrução do maior número de alunos ao mesmo tempo, contando com alunos monitores para auxiliar no processo, sendo um para cada dez alunos e somente eles tinham acesso ao professor, que era disciplinador e se colocava na sala em um tablado acima de seus estudantes.

estipulou que os professores necessitavam de formação pedagógica e científica para que pudessem bem preparar os demais cidadãos. Se iniciando a reforma pela Escola Normal, que passou a contar com um programa de estudo enriquecido e com exercícios de prática da docência (Saviani, 2005). Assim, iniciou, no Brasil, a formação docente voltada à alfabetização e instrução básica, segundo Gatti e Barretto (2009, p. 37), “essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Devemos lembrar que, nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos”. A Escola Normal paulista passou a ser referência para as demais em nosso país, que enviavam seus professores para observar e estagiar nela. Este método formativo esteve presente em prevalência no cenário nacional de 1890 a 1932 (Saviani, 2005).

Durante a década de 1920, houve um movimento pela expansão da escolarização, sendo criada a Associação Brasileira de Educação e iniciando-se a organização de Conferências Nacionais de Educação, movimentos que inflaram pensamentos reformadores que tomaram corpo entre 1932 e 1939 com a organização dos Institutos de Educação. Destacaram-se, nessa época, as reformas promovidas por Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e por Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933, ambos amparados pelo ideário da Escola Nova (Borges; Aquino; Puentes, 2011). Para Saviani (2009), esses institutos eram espaços de cultivo educacional, para ensino e pesquisa, incorporando exigências da pedagogia. Segundo Borges, Aquino e Puentes:

A preocupação em formar professores para o secundário apareceu no início do século XIX, o que corresponde hoje aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, em cursos regulares e específicos. Fez-se necessária a criação da Universidade para a formação desse profissional docente, pois, até então, o ofício era comumente exercido por profissionais liberais ou autodidatas. Há de se considerar, ainda, que o número de escolas secundárias, nessa época, era bem pequeno, bem como o número de alunos. A industrialização no país trouxe a necessidade de maior escolarização e, conseqüentemente, a expansão do sistema de ensino. O aumento da demanda de professores apareceu como uma consequência natural (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 98).

Assim, o Instituto de Educação do Distrito Federal foi incorporado, em 1935, à Universidade do Distrito Federal, recém-criada, sob o nome de Escola de Educação e o Instituto de Educação Paulista foi agregado à Universidade de São Paulo, em 1934. Dessa forma, em 1939, nasceram os primeiros cursos de Pedagogia e de

Licenciatura do País, cabendo aos primeiros formar professores para as escolas normais e aos segundos formar professores para áreas específicas de atuação no ensino secundário (Saviani, 2005). Ambos aplicavam o criticado modelo formativo 3+1, sendo três anos de formação em disciplinas específicas e um para formação didática (Borges; Aquino; Puentes, 2011).

Contudo, a orientação legal para a formação docente no Brasil, com relação à estrutura curricular dos cursos, somente começa a ser expressa nas legislações federais e estaduais a partir da década de 60 (Gatti; Barretto, 2009).

Em 1968, em meio ao Regime Militar, houve a Reforma Universitária, que definiu normas para o funcionamento do Ensino Superior. Uma reforma ambígua, que promoveu a autonomia universitária, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a eleição da universidade como forma prioritária de organização da educação superior, mas, ao mesmo tempo, fechou departamentos de ensino, enturmou alunos de variados cursos, organizou cursos de curta duração, criou o sistema de créditos estudantis e de organização semestral de ensino, enfraquecendo o movimento dos estudantes universitários (Saviani, 2011). Essa reforma preparou o campo para reformas educacionais subsequentes. A educação no Brasil, nesse período, teve forte tendência liberal e tecnicista, visando a formação técnica e rápida de mão de obra para o mercado de trabalho, assim obedecia ao pensamento racionalista do sistema capital, sendo a universidade destinada apenas a elite e a preparação técnica destinada ao proletariado (Borges; Aquino; Puentes, 2011). Romanelli caracteriza muito bem este momento:

Nesse contexto, a racionalização, a eficiência e a produtividade tornam-se valores absolutos: têm validade em si e por si mesmos. A racionalidade técnica procura sobrepor-se a qualquer opção de ordem política e a neutralizar o processo de inovação de qualquer ingerência de caráter ideológico (Romanelli, 1984, p. 231).

Seguindo essa lógica, ainda no período da ditadura, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71 (Brasil, 1971), que modificou toda a estrutura e organicidade do ensino básico no País. Nesse cenário, também houve a modificação da formação de professores, substituindo a Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério, que habilitava para o exercício da docência até a 6ª série do 1º Grau. Para atuar como docente nas demais séries deste Grau ou no 2º, era necessária formação em cursos de Licenciatura. Toda a estrutura de ensino

dessa época seguia a mesma linha, buscando a eficiência e a produtividade, com o ensino baseado em performance e desempenho voltados ao mercado de trabalho e a instauração de currículos mínimos e padronizados, adotando-se, inclusive, os mesmos nomes e cargas horárias das disciplinas obrigatórias nos cursos de licenciatura (Diniz-Pereira, 2021).

Os cursos de Pedagogia seguiam preparando professores para atuarem na formação em Habilitação Específica de Magistério e/ou especialistas educacionais - diretores, supervisores, inspetores de ensino, enquanto as Licenciaturas poderiam ser cursadas na modalidade curta (3 anos) ou plena (4 anos) (Borges; Aquino; Puentes, 2011). A organização dos cursos de Licenciatura em cursos com menor ou maior carga-horária (curta e plena) foi muito criticado, levando o Conselho Federal de Educação a emitir, anos mais tarde, a orientação da retomada gradual ao modelo pleno (Borges; Aquino; Puentes, 2011). O mesmo Conselho ainda emitiu resoluções que instituíram um currículo mínimo a ser cumprido por cada uma delas, definindo disciplinas obrigatórias. Sendo o modelo 3+1 o privilegiado na organização curricular, ou seja, a formação para a área específica sendo privilegiada em tempo, em detrimento da formação pedagógica que ocorria somente no final da graduação (Borges; Aquino; Puentes, 2011).

Silva e colaboradores (1991) apontam que a formação de professores no Brasil em Cursos de Licenciatura, no período de 1950 a 1986, era imprecisa com relação ao perfil profissional desejado, com currículos enciclopédicos, elitistas, idealistas e que diante das reformas acabaram aligeirados, com a formação geral diluída e a específica superficial. Nesse sentido, Gatti e Barretto (2009) apontam que a identidade profissional dos licenciados foi afetada, ficando entre duas formações: o especialista em área específica ou o professor, questão que ainda acompanha estes profissionais.

Diante de todas essas questões foram feitos apontamentos por especialistas e entidades sobre necessidades de revisão no processo formativo docente, como:

- Necessidades formativas diante da situação existente;
- Formas de articulação e relação entre formação em disciplina específica, formação educacional geral e formação didática específica, levando em conta os níveis de ensino;
- Novas formas de organização institucional que possam dar suporte a essas necessidades e novas formas de articulação; formação dos formadores, ou seja, de pessoal adequadamente preparado para realizar a formação de professores no nível de 3º. Grau;
- Novo conceito de profissionalização dos professores baseado na proposta de um continuum de formação (Gatti; Barretto, 2009, p.42).

Assim, nos anos 80, diante do rompimento com a racionalidade técnica e da influência da Pedagogia Progressista Libertadora, iniciou-se um movimento de reforma dos cursos de Licenciatura, com a adoção do princípio da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, 2003, *apud* Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 101). Nesse período, ocorreu um rompimento com o pensamento tecnicista, como expresso a seguir:

Nesse prisma, diversos educadores produziram e explicitaram concepções avançadas sobre a formação docente, destacando o caráter sócio-histórico da formação, a necessidade de um profissional com formação ampla, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir nas condições da escola, da educação, da sociedade e transformá-las. Essa concepção emancipadora de educação e de formação avançou na superação de dicotomias entre a ideia de professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, uma vez que a escola avançava na democratização de seus espaços, possibilitava revisão das relações de poder e trabalhava para construção de novos projetos coletivos. Essa construção teórica avançou no sentido de construção de uma nova concepção de profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico, as suas particularidades e especificidades (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p.101).

Contudo, as esperanças emanadas com a abertura política do País demoraram a chegar nas políticas educacionais. Com relação à formação docente, não houve avanços diretos no texto na Constituição de 1988; contudo, na Carta Magna se amplia a obrigatoriedade e, portanto, o direito à oferta de vagas para escolarização das pessoas. Sendo a necessidade formativa docente oriunda desse processo e regulamentada pela LDBEN n.º 9.394/96 (Brasil, 1996). O texto desta política inaugura uma outra fase, a expressão de uma agenda neoliberal global que se desdobra a partir de uma arena marcada pela presença de instituições alinhadas ao ideário capital e as reformas políticas que vinham sendo praticadas em outros países.

Nesse sentido, cabe esclarecer que o neoliberalismo surge numa concepção desenvolvimentista do capitalismo como uma tentativa de superar a crise de 1929, onde até então se vivenciava o liberalismo clássico (Freitas, 2018). O modelo neoliberal se constitui enquanto ideologia, proposta por Ludwig von Mises e propagada por Friedrich von Hayek que criou a Sociedade do Mont Pèlerin (1947), difundindo o pensamento neoliberal que se consolidou a partir de 1970 (Diehl, 2018). Segundo Harvey (2008), o neoliberalismo é fundado na liberdade do indivíduo de comprar e vender em livres mercados e ter direito à propriedade privada, cabendo ao Estado garantir estes direitos com interferência mínima.

Entretanto, Moll (2015) aponta que, em detrimento de suas origens históricas, o neoliberalismo não se desenvolveu da mesma forma nos Estados Unidos e no restante da América e na Europa, mas que ancorou suas raízes na mesma estrutura social: a crise do capital somada à excessivos gastos públicos, altos impostos e regulação do governo que geraram prejuízos à produtividade. Em ambos os casos, inicialmente, o ideário neoliberal estava separado do conservador, que, mais tarde soma-se a ele com roupagem de neoconservadorismo, afirmando que, além das bases neoliberais, era necessário, para o desenvolvimento da economia, que o Estado defendesse valores morais clássicos e democráticos (Moll, 2015). Da aliança entre neoliberais e neoconservadores surge a Nova Direita, conceito que passou a ser utilizado na literatura norte americana e europeia (Clarke; Newman, 1997; Afonso, 1998; Apple, 2000; 2003 *apud* Lima; Hypolito, 2019) para designar esse movimento que surgiu 1970. A Nova Direita teve papel central para o desmonte do Estado de Bem-estar e para a recriação das formas de administrar o Estado, sobretudo a partir das reformas promovidas por Margareth Thatcher e Ronald Regan (Lima; Hypolito, 2019), que mais tarde se espalharam para outras regiões do globo, como o Brasil.

No Brasil o desenvolvimento do sistema capitalista se deu de forma tardia, em virtude de nossas heranças coloniais, que postergaram a industrialização e que impôs ao país restrições financeiras e de tecnologia estruturante (Mercadante, 1995). Nesse sentido, o Brasil vivenciou, dos anos de 1930 ao final da década de 1980, o período do desenvolvimentismo, com o processo de industrialização, crescimento econômico e posterior crise e endividamento do país, que o levaram a adesão de políticas neoliberais no início dos anos 1990 (Coletti, 2015). Assim, as políticas neoliberais começaram a ser implementadas no governo do presidente

Fernando Collor de Mello (1990) e se concretizaram no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Essas se efetivaram por meio de políticas que se caracterizam pela “abertura comercial e financeira das economias ao capital internacional, política de privatizações, política de desregulamentação do mercado de trabalho e de redução dos direitos sociais” (Coletti, 2015, p.40).

Nesse cenário, onde o ideário neoliberal se expandiu, na década de 90, a educação é também subordinada a um processo de mercantilização. Isso ocorreu a partir da publicação da “Declaração Mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, elaborada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que apresentava as atividades educacionais como pacto social para formatação e adaptação dos sujeitos aos modelos sociais vigentes (Borges; Aquino; Puentes, 2011).

Essas intencionalidades globais aparecem nas políticas educacionais brasileiras a partir do “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993) e do “Planejamento político-estratégico do MEC” (1995-1998), que transferem o papel do Estado para a sociedade, dando ênfase ao privado em busca da eficiência e da qualidade de ensino (Borges; Aquino; Puentes, 2011). Essas políticas são desdobramentos que se deram no mesmo contexto de criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que operou uma reforma gerencial no Estado, instaurando práticas de governança (Leite, 2022) que permitiram a transferência de deveres do Estado para outros entes federados e para o setor educacional privado.

Nesse sentido, os preceitos neoliberais e neoconservadores chegaram à política brasileira com extrema força, afirmando a ineficiência da gestão do Estado, também na área educacional, segundo Borges (2009):

[...] o neoliberalismo de mercado julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação; por isso, dá ênfase ao ensino privado, na busca da eficiência e qualidade de ensino. Propõe uma escola diferenciada e dualista, oferecendo o ensino propedêutico para a formação das elites intelectuais, e os cursos profissionalizantes para a classe menos favorecida, atendendo assim, às demandas do mercado de trabalho (Borges, 2009, p.31).

Assim, o processo de criação da LDBEN n.º 9394/96 foi arena de disputa entre dois projetos conflitantes (que tramitaram por oito anos no Congresso

Nacional), revelando, segundo Brzezinski (2010, p.190), “o campo de disputa ideológica entre o público e o privado”, entrando em conflito defensores do direito à escola pública, gratuita e de qualidade para todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, “administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação” (Brzezinski, 2010, p.190). No texto final da política alguns interesses foram conciliados, havendo perdas para ambos os lados, mas favorecendo os ideais neoliberais na constituição da normativa que regulamenta, ainda nos dias de hoje, a educação brasileira (já com muitas alterações em seu texto original).

A formação docente foi impactada por esta normativa, pois a partir da aprovação da LDBEN de 1996, foi instalada a obrigatoriedade da formação de professores em nível superior, por meio de licenciaturas plenas cursadas em Universidades e/ou Institutos Superiores de Educação. Considerando que muitos professores atuantes nas redes públicas e privadas da época tinham formação somente em nível Médio, a Lei estipulou o prazo de dez anos para adequação dos sistemas de ensino (Gatti; Barretto, 2009). Essa exigência foi expressa pelos artigos 62 e 63¹², onde ainda se lê a exceção aberta aos educadores da Educação Infantil e Séries (hoje Anos) Iniciais do Ensino Fundamental:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

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

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

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

Cabe ainda ressaltar a importância dada à formação de professores na LDBEN de 1996, visto que, segundo Gatti e Barretto (2009), só se encontram normativas anteriores com relação à estrutura curricular dos cursos de formação de

¹² O caput deste artigo da LDBEN 9.394/96 transcrito no texto desta Tese é diferente da redação vigente, para manter a historicidade do documento. A última alteração na redação do caput foi dada pela lei nº 13.415, de 2017.

professores nas Leis n.º 4.024/61 (LDBEN), n.º 5.540/68 (Reforma Universitária), n.º 5.692/71 (LDBEN) e n.º 7.044/82 (profissionalização no 2º Grau), que estabeleceram normatizações em nível federal e estadual. Nesse sentido, houve articulações para organizar essa formação dentro do espaço universitário e, segundo Gatti e Barretto (2009), os Institutos Superiores de Educação¹³ mostraram-se como um novo modelo de formação possível a ser implementado por faculdades isoladas ou integradas, que poderiam substituir cursos fragmentados existentes e oferecer a possibilidade de integração e institucionalização da Escola Normal Superior.

Ainda neste aspecto, ocorreu a desfragmentação dos processos formativos docentes ao serem publicados o Parecer CNE/CP n.º 115 e a Resolução CNE/CP n.º 1/99 pelo Conselho Nacional de Educação, com a nova estrutura formativa advinda da LDB, propondo um caráter orgânico e flexível à formação docente, exigindo uma maior formação de professores formadores (especialização *stricto sensu*, dedicação exclusiva e experiência na Educação Básica) e apontou a necessidade da coletividade na construção dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos (Borges; Aquino; Puentes, 2011). Obviamente não houve consensos e foram autorizados cursos de formação, sobretudo de Escolas Normais Superiores que não respeitavam tal organicidade, pois ela demandava reorganizações profundas das instituições de ensino e investimento (Gatti; Barretto, 2009).

Somente em 2002 é que foram feitas as adaptações curriculares para a formação docente, a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), sendo, posteriormente, promulgadas diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo CNE (Borges; Aquino; Puentes, 2011).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram normatizadas pelos textos das Resoluções CNE/CP n.º 1/2002 e CNE/CP n.º 2/2002 (Brasil, 2002a; 2002b).

Essas DCN separaram os cursos de Licenciatura e Bacharelado, desde o ingresso na Universidade, aumentaram a carga horária teórico-prática dos cursos, estabeleceram a prática como componente curricular como forma de separar esse

¹³ Os Institutos Superiores de Educação foram propostos como alternativa para a formação de professores fora do espaço da Universidade, exigindo baixa qualificação do corpo docente, sendo a pesquisa deixada em segundo plano e menor valorização para formação docente. Assim, a criação desse espaço formativo foi um rebaixamento na hierarquia universitária, implicando em perda de qualidade e prestígio para a formação docente (Bazzo, 2004).

momento formativo dos estágios e articulá-los com a teoria (Santos; Diniz-Pereira, 2016). Contudo, representavam um retorno ao tecnicismo, pois elegeram como operadores curriculares para a formação de professores as competências, incorporando ideias do racionalismo técnico à formação docente. As universidades demoraram muitos anos para colocar essa política em prática e, quando conseguiram implementá-la, houve outra mudança legislativa.

A partir do ano de 2003, houve uma virada política no cenário brasileiro, com os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-ago.2016), no qual ocorreu um retorno de políticas desenvolvimentistas. Segundo Coletti (2015), as políticas implementadas por esses governos são de cunho neodesenvolvimentista, pois, “se trata de uma política econômica e social de crescimento econômico com certa distribuição de renda, que, entretanto, não ousa romper com os limites do modelo econômico liberal ainda vigente no país” (p. 43). Ou seja, não rompem totalmente com os preceitos neoliberais e neoconservadores, mas vislumbram políticas que ampliam um pouco o papel financiador do Estado.

Seguindo essa linha, como forma de apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada, foi lançada em 2009, a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto presidencial nº. 6.755/2009, que define a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para o fomento a programas de formação inicial e continuada (Brasil, 2009). Essa política organizou regimes de colaboração entre os entes federados visando equalizar a oferta de formação inicial e continuada no país, criou Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e proporcionou a oferta de bolsas de fomento a esses processos formativos.

Esse Decreto ainda propõe ações formativas, fomentadas pela CAPES e realizadas em parceria Universidade-Escola, que visam a inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisa com impacto na formação de docentes (Brasil, 2009). A partir dele nascem o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹⁴ e, anos mais tarde e em outro cenário político, o

¹⁴ O PIBID foi criado pelo Decreto nº 7.219, em 24 de junho de 2010 com finalidade de fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira (Brasil, 2010). Essa política foi ameaçada de descontinuidade entre os anos de 2015 e 2017, sendo mantida por meio dos

Programa de Residência Pedagógica (PRP)¹⁵, que tem como um de seus objetivos a superação da dicotomia formativa entre teoria e prática, por meio do aumento do espaço/tempo formativo dentro das escolas.

Durante os governos Lula e Dilma, ainda dentro das ideias neodesenvolvimentistas, houve o movimento de expansão universitária em nosso País, sendo implementado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com a distribuição de Bolsas por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), com a expansão do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante Universitário) e com a criação do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nesse cenário, houve ainda uma grande expansão da oferta de cursos universitários na modalidade de Ensino a Distância (EAD), que atraiu muitos licenciandos (Barretto, 2015). Havendo uma grande preocupação com as bases formativas oferecidas nesses cursos, pois a “oferta de formação de professores a distância, tal como vem sendo implantada por diversas instituições, salvo poucas exceções, está longe de explorar a contento as potencialidades formativas dessa modalidade de ensino” (Gatti *et al.*, 2019).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 foi aprovado. Apontou, em sua Meta 13, a necessidade de requalificar os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas para integrá-los às demandas da Educação Básica e para que os licenciandos tenham uma formação que os prepare para o exercício profissional (Brasil, 2014). A partir dessa meta foi proposta a reformulação das licenciaturas, por meio do Parecer CNE/CP n.º 2/2015 (de 9 de junho de 2015) e da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (de 1º de julho de 2015), que definem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada.

As DCN de 2015 mantiveram muitos aspectos das anteriores em seus pontos propositivos, retirando do texto da política a Pedagogia das Competências, assumindo objetivos de aprendizagem mais alargados e concepções de currículo

movimentos de resistência estudantil e mobilização social (Pereira; Souza; Dominschek, 2020). Contudo, foi remodelado para proporcionar bolsas para acadêmicos que estão na primeira metade dos cursos de Licenciatura (Brasil, 2018a).

¹⁵ O PRP foi criado pela Portaria n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018, como forma de garantir a implementação da Base Nacional Comum Curricular nas escolas de Educação Básica, que disponibiliza bolsas para acadêmicos na segunda metade dos cursos de Licenciatura. O PRP gera a cooperação entre Educação Básica e Superior, a fim de contribuir com o aprimoramento da formação inicial e continuada de professores (Brasil, 2018b).

numa perspectiva crítica. Além de primar pela valorização da profissão docente (Diniz-Pereira, 2021), o entrelaçamento entre teoria e prática e a ampliação de espaços e tempos formativos. A Resolução CNE/CP nº 02/2015 instituiu o prazo de dois anos, a contar de sua publicação, para sua implementação; contudo, o prazo foi estendido por mais um ano frente a demandas das associações representativas das universidades que não haviam conseguido adequar-se.

É importante pontuar que, em agosto de 2016, houve outra mudança importante no cenário político brasileiro, como o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, que partiu de uma ofensiva neoliberal contra o governo e “culminou com o golpe parlamentar” (Coletti, 2015, p. 44). Esse movimento político se alicerçou na crise econômica que o país estava vivenciando desde 2014 e amplificou as forças da Nova Direita brasileira que se associou a outras vertentes políticas, recebeu apoio jurídico, parlamentar e da mídia, tomando o poder sob a forma de “democracia liberal” (Freitas, 2018, p.15). Assim, organizou uma rede de influências com “partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos” (Freitas, 2018, p.15), que tiveram influência direta sobre a produção dos textos das políticas curriculares regulamentadas desde a investidura de Michel Temer como presidente da República (ago. 2016 – 2018).

No Governo Temer ocorreu a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, já citada no texto introdutório deste trabalho e discutida a fundo nos constructos da pesquisa (Capítulo 6). Mas que necessita ser aqui citada, pois materializa em seu texto o ideário neoliberal na construção do currículo para Educação Básica, através do operador curricular escolhido - as competências - que retornam ao cenário educacional. Cabe lembrar que a BNCC foi aprovada em etapas: em 2017, Educação Infantil e Ensino Fundamental; em 2018, Ensino Médio; sendo unificada em 2019 e que seu texto vem influenciando a construção de outras políticas curriculares.

Nesse contexto, em junho de 2018, o MEC solicitou nova prorrogação para o prazo de implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, alegando que as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio ainda estariam em andamento e que os currículos dos cursos de formação de professores deveriam estar vinculados a BNCC, tal solicitação não foi atendida, mas explicitou o desejo do Ministério em atrelar as formações (Diniz-Pereira, 2021).

Cabe indicar que há instituições que ainda estão no processo de implementação das DCN de 2015, mas que em virtude da política de cascadeamento decorrente da aprovação da Base Nacional Comum Curricular, foi aprovado Parecer CNE/CP nº 22/2019 (Brasil, 2019b) e a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 (Brasil, 2019a), apresentando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e em anexo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores, subordinando a formação docente a BNCC como já vinha sendo sinalizado pelo MEC.

As DCN de 2019 são foco de análise dessa pesquisa, sendo apresentada, posteriormente, de forma completa sobre seu conteúdo; contudo, cabe já pontuar que o prazo para a implementar seria dezembro de dois mil e vinte e um, sendo que foi ampliado, após mobilização de entidades educacionais. A ampliação do prazo se deu por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, que estipulou o período máximo de dezembro de 2023 para implementação da política. Há ainda de ser pontuado aqui, que, em 2019, a Nova Direita teve a ascensão legítima ao Poder, após a eleição do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), que personificou os ideais neoliberais e neoconservadores, que ganharam ainda mais força nos textos e contextos políticos.

Assim, é importante ressaltar que a política expressa pelas DCN de 2019 separa a formação inicial e continuada, dissocia todo o processo de valorização profissional conquistado nas DCN anterior (2015) e regressa aos operadores curriculares das DCNs de 2002 - as competências. A ideia de competência materializada nas políticas curriculares de nosso país, desde a década de 90, descende do viés regulatório, neoliberal e tecnicista (Macedo, 2019) e exprime no currículo uma tendência performática, cosmopolita e mercadológica (Melo; Marochi, 2019).

Assim, as DCN de 2019 apresentam-se como uma política de cunho regulatório, neoliberal e neoconservador, que carrega consigo o princípio da performatividade. Vale pontuar que o conceito de performatividade que acompanha essa política é compreendido, na visão de Ball (2010), como uma cultura, uma tecnologia política e um método de regulação social. Assim compreendo, junto a Melo e Marochi (2019), que essa dominação afeta diretamente a educação, pois o Estado institui sistemas de avaliação que separam, classificam e hierarquizam sujeitos e instituições, na maioria das vezes culpabilizando os professores pelos

índices obtidos nelas, sua “eficiência”, performance, sem considerar os processos ou os meios encontrados em cada escola. Processo que provoca o adoecimento e a perda da identidade profissional do professor.

Pimenta (1999) compreende que a identidade profissional é constantemente construída, reconstruída como um processo sócio-histórico, que possibilita significados à profissão, no confronto entre teorias e práticas, nas relações com outros professores, com os estudantes e nas experiências da atividade docente. Como no dizer da própria autora, os saberes docentes se constituem a partir dos conhecimentos da área específica, dos saberes da experiência, complementados pelos saberes pedagógicos. Dessa forma, assim como a identidade profissional do docente vai se formando e se transformando nos processos formativos e de atuação como docentes, sendo que a formação é compreendida como processual. Assim, concordo com Mello (2010) quando afirma que a formação docente:

Ocorre pela reflexão crítica sobre as práticas e pela reconstrução permanente de uma identidade pessoal e coletiva, que servem de apoio ao desenvolvimento profissional. Ao repensar a formação docente significa pensá-la como um *continuum* de formação acadêmico-profissional. Essa formação vai se construindo constantemente nos momentos de reflexão na e sobre a prática. O professor torna-se aquele que, dialeticamente, reflete sobre o que faz, como faz, por que e para que faz, interagindo com seus pares, construindo-se pessoal e profissionalmente (Mello, 2010, p. 72-73).

Cabe salientar que, nesse sentido, compreendo a formação na perspectiva “acadêmico-profissional”, apontada por Diniz-Pereira (2008), na qual o processo formativo ocorre por meio da necessária parceria entre universidade e escola, objetivando a construção de conhecimentos potencialmente transformadores das realidades sócio-históricas das comunidades, por meio de práticas educativas realizadas entre professores experientes e iniciantes. Contudo, para que o processo formativo ocorra nesse viés, é necessário estabelecer parcerias, superando a visão de que a universidade é detentora do conhecimento, promovendo a organização e a flexibilização de espaços-tempos para formação, além de incentivos financeiros e valorização profissional, pontos que estão em segundo plano ou inexitem nas diretrizes curriculares vigentes para a formação docente.

Considero, ainda, que seja importante garantir uma formação que prime por princípios democráticos, desde sua composição mais radical, entendida por Freire (1979) como a forma de compreendermos o mundo, o poder, as relações e

elementos de mudança social. Nesse sentido, a formação de professores também deve partir de princípios crítico-inovadores. A criticidade, conceito central da pedagogia freireana, potencializa processos transformadores, por meio da reflexão-ação, da participação e leitura de mundo (Freire, 1979). Assim, compreendo que a formação crítica está relacionada à dimensão inovadora, demarcada teórico-epistemologicamente como aquela que é originada de ações, que não necessitam ser inéditas, mas que tenham a intencionalidade de produzir mudanças nas estratégias de construção ou organização de conhecimentos e garantir a aprendizagem (Mello; Salomão De Freitas, 2017).

Nesse sentido, relevante é a formação de professores como “agentes sociais”, que concebem a educação como “uma prática social e um processo lógico de emancipação” (Veiga, 2002a, p. 85), sua e de seus educandos. Segundo Veiga (2002a), a formação nesta perspectiva requer a construção dos saberes da docência, unidade entre teoria e prática, coletividade, autonomia, percepção da dimensão política da educação e valorização da docência. Para tanto, urge a construção de currículos, a partir de Diretrizes Curriculares Nacionais que se alicercem em concepções crítico-transformadoras e não em bases neoliberais performáticas.

4.2 Currículo: teorias e afiliações teóricas

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae no currículo se forma nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2019a, p. 150).

Conceituar currículo não é tarefa das mais fáceis, pois demanda posicionamento teórico-epistemológico, já que é conceito em disputa. Contudo, provavelmente, venha à mente de muitos leitores, a associação clássica e tradicional à lista de conteúdos e procedimentos de ensino que devem ser vivenciados ao longo de um determinado período de escolarização.

Segundo Sacristán (2013), o termo currículo etimologicamente:

[...] deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem) (Sacristán, 2013, p. 16-17).

Nesse sentido, currículo parece algo evidente, sendo o quê o professor ensina e o estudante aprende, mas indo mais a fundo para compreender suas origens, implicações e agentes envolvidos, ou seja, “os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damo-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar.” (Sacristán, 2013, p. 16).

Cabe salientar que o currículo passou a ser objeto de estudo na década de 20 com a massificação do processo de escolarização, que precisava educar mão de obra para o trabalho industrial (Hornburg; Silva, 2007). Nessa perspectiva, os currículos começaram a ser pensados no sentido da racionalidade técnica, para dar conta das demandas do mercado, preocupando-se inicialmente com o processo de ensino eficaz, para que os estudantes passassem de níveis acadêmicos menores para maiores, definindo um percurso racional. Contudo, as escolhas do que, porque e como ensinar, assim como a quem, em que nível, para que, a serviço de que e de quem passaram a integralizar as preocupações dos estudiosos da área, que passaram a explorar outras de suas dimensões.

Silva declara que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva, 2019a, p. 23).

Assim, é importante evidenciar as dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais que compõem o currículo, evidenciando o que o permeia, as forças que nele atuam, as ideologias, os valores e as visões de mundo que estão representadas e que irão contribuir para a formação de identidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Pacheco, 2017).

Desta forma, é importante conhecer as teorias que orientam a formulação dos currículos, que carregam características próprias de definição e proposição curricular, sendo elas: as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

As teorias tradicionais visam a neutralidade do currículo, o compreendendo como lista de objetivos e procedimentos a serem seguidos para formação do trabalhador especializado (Silva, 2019a). Essa teoria se ancora no pensamento de Bobbit e incorpora o pensamento taylorista, buscando a eficiência no sistema de ensino, encarando o currículo como questão de gestão de tempos e espaços, conteúdos, métodos e avaliação focados em objetivos claros, prescritivos e hegemônicos, que se difundiram sob a ideia de grade curricular (Silva, 2019a). Cabe salientar que, dessa perspectiva de currículo, emergem as avaliações que enfatizam a capacidade de armazenamento de informações, são classificatórias, meritocráticas e regulatórias, na perspectiva economicista podem ser verificadas nas avaliações em larga escalas definidas e definidoras das políticas curriculares atuais, como a BNCC e a BNC-FI.

Para Pacheco (2017, p. 2799), as teorias tradicionais se resumem em “conteúdos e objetivos qualitativos, ou seja, destacando a medida. Quem avalia os resultados obtidos é o professor que também participa de uma cultura conservadora burocrática”. Sendo considerado como conhecimentos válidos aqueles que preparam os sujeitos para a vida em sociedade, sendo a aprendizagem valorizada aquela aferida em hábitos estereotipados mensuráveis e aplicáveis e as pedagogias expositivas e centradas na figura do professor.

É ainda importante destacar que as teorias tradicionais/conservadoras de currículo geraram três grandes paradigmas educacionais que são: o paradigma tradicional, o paradigma escolanovista/humanista e o paradigma tecnicista/comportamentalista, sendo predominantes até a década de 60, quando em meio a críticas aos modelos vigentes, surgem as teorias críticas. (Pacheco, 2017).

As teorias críticas questionam o pensamento e a estrutura educacional, bem como o papel central do capitalismo nesse sistema. Segundo Silva (2019a),

[...] as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (Silva, 2019a, p. 29-30).

Nesse sentido, Pacheco (2017) expressa que emergiram teóricos como Althusser, Bourdieu, Passeron e Freire, que não só questionavam o modelo, mas compreendiam a escola e a educação como ferramentas de legitimação e reprodução das desigualdades sociais da sociedade capitalista. Essa contribuição, para Silva (2019a, p. 33), não se dá “propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais”, que podem ser de subordinação ou autonomia, dependendo do contexto social vivenciado pela comunidade escolar. Assim a alternativa foi buscar um currículo com significado, que influenciasse a forma de ser e estar no mundo e de pensar e fazer a escola moderna, garantindo lugar a outros sujeitos nos espaços educacionais a partir de diferentes ideologias. Nesse viés, Eyng pontua que:

As teorias críticas operam os conceitos fundamentais de: “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência” (SILVA, 2007, p. 17). Tais conceitos subsidiam a compreensão de que os currículos são ideologicamente situados e inseridos nas relações de poder, especialmente nos interesses das lutas de classe. Nessa linha, os currículos são entendidos como espaço de resistência, como forma de libertação da opressão econômico-capitalista e possibilidade de emancipação a partir da conscientização (Eyng, 2015, p. 138).

É importante compreender que o currículo está associado à cultura e à ideologia, impregnando-se delas e as reproduzindo dentro da escola, por meio da reprodução social dominante. O currículo expressa a cultura, a linguagem e o código dominante (Pacheco, 2017; Silva, 2019a). Assim, a educação também é responsável pela exclusão daqueles que não acessam ou não compreendem os códigos hegemônicos na sociedade. Desse pressuposto nascem os “movimentos de reconceptualização” do currículo, que propunham que ele não pode ser burocrático, aliando estratégias como a hermenêutica e a fenomenologia para seu estudo, bastante criticados no campo (Pacheco, 2017).

Outros teóricos problematizam as relações da escola e da educação com a sociedade por meio de suas teorias críticas. Freire, por exemplo, não propôs uma teoria de currículo, mas sim uma teoria de educação. Por meio da obra *Pedagogia do Oprimido* (2011), propõe uma educação problematizadora, centrada no educando, que considera a leitura de mundo como precursora à leitura da palavra, numa perspectiva crítico-libertadora em favor das classes populares e trabalhadoras.

Em seu trabalho à frente do Sistema Público de Ensino de São Paulo, Paulo Freire ressignificou o valor do currículo, através de sua construção de forma democrática, participativa e dialógica, pelos professores em conjunto com a comunidade escolar. Tornou possível aos atores da educação refletir a quem interessava o currículo, para que e para quem estava sendo pensado e a favor de quem seria dirigido (Saul, 2018). Dessa forma, é notório que, para Freire, o currículo é algo inacabado, que pode e deve ser ressignificado na e para a realidade escolar, de forma coletiva.

Seguindo ainda a linha crítica, Young problematizava o insucesso escolar de crianças da classe operária, questionando o conceito de poder e como se relacionava com as escolhas curriculares de certas disciplinas e conteúdos em detrimento de outros (Pacheco, 2017). Seguindo essa linha, Basil Bernstein, colocava o currículo em xeque, por meio de sua teoria sociológica, sendo que o mesmo propõe que os códigos elaborados (conhecimentos acadêmicos) são acessados de formas diferentes por classes sociais diversas, tendo relação íntima com a reprodução de poder e controle dos discursos sociais presentes no currículo (Silva, 2019a).

As teorias pós-críticas surgiram logo após as críticas, nas décadas de 60 e 70, e tem em sua centralidade as diversidades e o multiculturalismo. Segundo Eyng (2015):

As teorias pós-críticas operam os conceitos fundamentais de: “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA, 2007, p. 17). Nessa linha de teorização, os currículos atuam como práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder, sendo os currículos entendidos como formas de seleção e representação da cultura, compreendendo demandas das questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa (Eyng, 2015, p. 138).

O multiculturalismo representa uma resposta a hegemonia branca, eurocêntrica, masculina, machista e heteronormativa que prevalecia (e prevalece) nos currículos escolares forjados pela classe dominante. Sendo esse movimento, segundo Silva (2019a), um modo legítimo de reivindicação cultural dos grupos dominados, que lutam por currículos mais abrangentes e igualitários, visto que consideram que nenhuma cultura pode ser julgada superior à outra. Desse

movimento emergem duas vertentes, a liberal ou humanista e a crítica, com uma corrente filosófica materialista e pós-crítica.

A corrente liberal encara o ideário da tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas, enquanto a crítica prevê que, dessa forma, permanecem intactas as relações de poder emanadas da sociedade e da cultura dominante, diminuindo o papel de outras formas culturais (Silva, 2019a). As relações de raça/etnia e de gênero são questões muito presentes nas teorias pós-críticas do currículo, tendo centralidade questões levantadas pelo movimento feminista como o acesso à educação e aos diferentes saberes, bem como a diferentes carreiras acadêmicas e valorização dos conhecimentos construídos pelas mulheres e por sujeitos de outras culturas e raças, que não a branca (Silva, 2019a).

Para o movimento pós-crítico, o currículo necessita ser diverso, espelhando questões históricas e políticas presentes na sociedade. Nesse sentido, segundo Pacheco (2017, p. 2805), “o currículo deve ter um papel primordial na desconstrução do texto considerado como oficial, questionando os valores tidos como certos, incluindo e valorizando os valores de todos os grupos sociais, sem distinções”.

Partindo dessas demarcações teóricas sobre as teorias do currículo, é importante demarcar as concepções curriculares que me acompanham e permeiam minhas reflexões. Concordo com Silva (2019a) quando afirma que o currículo tem significados muito além daqueles destacados nas teorias tradicionais, que o compreendem como listagem de conteúdo, objetivos, métodos e planejamentos que visam eficiência dos processos de aprendizagem, pois são vivos e expressam os lugares, os territórios, os sujeitos, os caminhos trilhados e as relações, sendo, assim, “texto, discurso, documento [...] de identidade” (Silva, 2019a, p. 150). Dessa forma, entendo que o currículo deve expressar quem aquela instituição de ensino é, o que almeja de seus profissionais e estudantes e qual sua concepção de educação e sociedade, precisando ser uma construção social, coletiva e historicamente situada em seu contexto. Compreendo currículo na perspectiva crítico-transformadora, como tudo que é vivenciado dentro e fora da escola e impacta e/ou reforça as relações humanas mediatizadas por ela, sendo, como aponta Saul (2018), na perspectiva freireana, o fazer diário educativo, a teoria e a política.

Dessa forma, compreendo que a BNCC é sim currículo, que vem pronto, é normativo e imposto às escolas, educadores e estudantes e que para garantir sua implementação carrega um pacote de outras políticas, programas e ações que estão

a seu serviço e precisam ser compreendidas para que os educadores não sejam apenas executores da política curricular, mas atuem sobre ela de forma crítico-inovadora, para garantir que a identidade de suas escolas e universidades seja respeitada. Assim, venho me debruçando sobre essas políticas e as analisando, tomando como referência a Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe, 1992) e a Teoria Sociológica de Bernstein (1996), ambas ancoradas na Sociologia, o que me permite tentar compreender suas origens, paradigmas, engendramentos e desdobramentos sócio-históricos com a intencionalidade de garantir a aprendizagem dos estudantes afetados por minhas práticas educativas.

4.3 Inovação Pedagógica: demarcações conceituais

A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação. (Nóvoa, 1988, p. 8)¹⁶.

Analisando as propostas históricas para formação de professores e as teorias de currículo que surgem para acompanhar e/ou questionar os modelos sociais impostos, legitimados e reproduzidos pela escola, percebo que há sempre algo incomum entre elas, todas têm intencionalidade, nem sempre claras, mas sempre estão lá. Na verdade, na educação a intencionalidade deveria estar explícita e ser inquestionável: garantia de aprendizagem! Mas outros interesses políticos e econômicos entram na arena e desviam o foco. O que é certo nesse ponto é que mudanças de cenário político-econômico promovem mudanças curriculares que impactam o que-fazer docente e o dia a dia das escolas e universidades.

Outrossim, todos os dias são publicados novos trabalhos que apresentam à comunidade educativa novas formas de compreender a educação, os estudantes, as práticas de ensino, de aprendizagem, de avaliação etc. Também são lançados novos materiais e tecnologias de ensino e aprendizagem. É muita novidade, que chega aos docentes travestida do rótulo de inovação, termo, que segundo Carbonell (2001), vem sendo utilizado atualmente com significações muito diversas.

¹⁶ António Nóvoa é português, professor da Universidade de Lisboa, doutor em Ciências da Educação e História Moderna e Contemporânea, referência no campo da educação e da formação docente. A citação aqui utilizada pode ser encontrada no texto “A inovação para o sucesso educativo escolar”, publicado na Aprender - Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, 1988, v.6, p.5-9. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18305/1/Revista%20Aprender%206.pdf>. Acesso em: 27 maio de 2023.

Mas afinal o que é inovação? "O termo inovação vem do latim *innovatio* (acusativo = *innovationem*, por sua vez de in + novo = renovar), cuja acepção semântica mais comum é a de 'renovação' [...]" (Cardoso, 2014, p.15). Olhando para a origem latina da palavra penso que o termo remete a tudo que é novo, mas o novo é novo para quem? A novidade, o ineditismo de algo podem ter esse *status quo* em um contexto específico e não em outro. Nesse sentido, Cardoso aponta que a inovação:

[...] é a introdução do novo: a inovação implica sempre uma novidade num âmbito específico, traz algo de diferente do que já existe. Todavia, "novo" não tem que designar algo completamente de novo. "Pode ser algo de inédito, mas para um determinado contexto e vivido como tal pelos atores ou observadores. Não é necessariamente uma invenção. (Cardoso, 2000, p. 63 *apud* Cardoso, 2014, p. 16).

Assim, a inovação passa por algo nunca vivenciado em um contexto histórico-social em um determinado período, geralmente, para encarar uma problemática que se mostra e/ou em resposta às modificações sociais que nos são impostas. Dessa forma, muitas vezes, a inovação nos chega como resposta urgente e inédita a alguma problemática que se apresenta (Cardoso, 1997). A inovação, de uma maneira ou de outra, desafia os sujeitos e pode ocorrer em diferentes campos e áreas do conhecimento, sendo um termo muito caro a quem trabalha no setor da indústria e da tecnologia.

Aproximando o conceito do campo educacional, temos a conceitualização da Inovação Pedagógica (IP), que diferente do pensamento industrial, não está ligada aos meios tecnológicos (Singer, 2019). Antes disso, a inovação educacional traz algo novo, não estreado naquele contexto educativo, "mas intencional e exige um esforço deliberado e conscientemente assumido" (Cardoso, 2014, p. 20).

Conforme Vasconcellos (2021, p. 42), a intencionalidade das práticas inovadoras está ligada diretamente com o querer inovar criticamente, explicitando que o agente que vai mobilizar a ação de inovar no campo pedagógico de forma crítica, necessita vislumbrar o problema na sua "gravidade, radicalidade, extensão e urgência". Nesse sentido, o ato de inovar pedagogicamente consiste em construir e aprender novas metodologias e conceitos que sirvam de instrumento para apoiar e facilitar a superação das adversidades vivenciadas pelas comunidades (Singer, 2019). Essa inovação é construída a partir de movimentos baseados em três pilares

fundantes: a construção do coletivo; a pesquisa do contexto; a inovação social, no contexto educacional (Singer, 2019).

Autoras como Singer (2019) e Cardoso (2014) apontam que a Inovação Pedagógica requer uma ação persistente, corajosa e muito bem instrumentalizada dos sujeitos, sendo mais profunda e complexa do que apenas renovar ou reformar algo. Vasconcellos (2021) aponta que é necessário observar a intencionalidade transformadora por trás do ato inovador, para o professor ou instituição educativa não cair “no erro de começar a inovar porque 'tem que' inovar, partindo para mudanças superficiais ou equivocadas, sem estarem pautadas num projeto (pessoal ou construído coletivamente)” (p. 35).

Singer (2015) nos lembra que a inovação que vale a pena começa nas pessoas e que o projeto será mais inovador quando fizer sentido para mais sujeitos envolvidos, tornando-o coletivo, comprometendo a todos com sua realização e com o processo de transformação histórico-social que se almeja a partir dele. Visto que a Inovação Pedagógica, encarada nesse viés, é prática humanizadora, pois nasce de uma ação intencional crítica e propõe a ruptura com os modelos impostos visando a transformação social, baseada na realidade, na vocação ontológica do homem em ser mais, na leitura de mundo e na assunção de aprender/ensinar e empoderar cada um e cada uma a dizer a sua palavra (Freire, 1996).

Seguindo nessa linha em que a Inovação Pedagógica é compreendida como movimento de rompimento com o que está socialmente posto e imposto, Cunha (2018), entende IP como ruptura paradigmática que está presente em formas alternativas de saberes e experiências, as quais exigem uma reestruturação do educador no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo a condição de escuta, de espera e de análise crítica e reflexiva para promover a emancipação de seus educandos. Ainda segundo a autora, é possível estabelecer indicadores para mensurar a Inovação Pedagógica, que envolvem:

- *Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender* e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;
- *Gestão participativa*, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- *Reconfiguração dos saberes*, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc;
- *Reorganização da relação teoria/prática*, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade;
- *Perspectiva orgânica* no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.
- *Mediação* entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer.
- *Protagonismo*, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos (Cunha, 2018, p. 13-14, *grifos da autora*).

Considerando a formação docente, penso ser importante que os professores em contínua formação acadêmico-profissional conheçam e compreendam esses indicadores para que embasam as modificações que considerarem pertinentes e/ou necessárias em suas práticas educativas. Assim é fundamental que a Inovação Pedagógica, na perspectiva transformadora, esteja amparando as práticas formativas docentes e que sua formação seja alicerçada em processos dinâmicos e inovadores, que vá além dos componentes técnico-operativos, assegure um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte, considerando a dimensão coletiva inerente dos processos de ensino-aprendizagem e os desafios do cotidiano escolar (Coutinho, 2020).

A partir dos referenciais que venho estudando acerca da Inovação Pedagógica apresentados aqui e da vivência no território formativo¹⁷ do GRUPI, ainda considero importante pontuar a concepção emergente de um estudo realizado dentro do grupo de pesquisa, com a finalidade de investigar as concepções de IP de seus integrantes. Partindo das respostas dos grupianos ao questionamento: Inovação Pedagógica é?, separamos (meus orientandos na referida pesquisa e eu) seus entendimentos sobre Inovação Pedagógica em quatro categorias analíticas,

¹⁷ Para Cunha (2008, p. 195), “o território tem uma ocupação, e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona”. Nessa perspectiva, o GRUPI é território formativo acadêmico-profissional, pois “estabelece relações entre as experiências desenvolvidas e as motivações políticas e institucionais presentes, além de mapear as bases epistemológicas que sustentam as diferentes experiências e sua relação com a pesquisa no campo da educação e o envolvimento na formação acadêmico-profissional” (Leivas, Noal, Ceschini, 2022, p. 113).

que expressam as concepções de IP de sujeitos que a vivenciam em sua formação acadêmico-profissional contínua (Leivas, Noal, Ceschini, 2022).

Assim, emergiram as categorias: ação intencional crítica individual e/ou coletiva, que parte do pressuposto que para inovar criticamente é necessário ir além da superficialidade, propor de forma individual e/ou coletiva práticas pedagógicas que incentivem movimentos e ações inovadoras para garantir a transformação; ruptura/transformação, que se refere a práticas pedagógicas com um novo olhar, não necessariamente inédito, mas transformador, criativo e crítico; prática humanizadora e protagonismo/emancipação que estão associadas, pois visam a liberdade e autonomia intelectual, política e social do educador e educando que se envolvem em práticas educacionais inovadoras (Leivas, Noal, Ceschini, 2022).

Com base nos constructos analíticos da pesquisa realizada, nas categorias analíticas propostas e teorizadas e na concepção anterior de IP do GRUPI, propusemos então a sua reescrita. Dessa forma, a partir desse constructo de pesquisa, conceituo a Inovação Pedagógica como:

[...] ações intencionais críticas, criadas, preferencialmente, de forma coletiva e participativa, que buscam a ruptura com a perspectiva regulatória, por meio de mudanças nas estratégias de gestão, (re)construção, organização e sistematização de conhecimentos, promovendo a humanização, a criatividade, a curiosidade epistemológica, a criticidade e o protagonismo que levem os sujeitos a aprendizagens transformadoras de si, de seus espaços educativos, de suas comunidades e a sua respectiva emancipação (Leivas, Noal, Ceschini, 2022, p. 123).

Contudo, para a compreensão da forma como são analisadas as políticas nesta pesquisa doutoral é imperativo indicar que a inovação no contexto educacional que defendo é a de caráter emancipatório ou edificante (Veiga, 2003). Visto que, identifiquei, junto a Veiga (2003) duas vertentes antagonistas, mas que se confundem por quem não se apropriou delas, sendo a emancipatória e a regulatória (Veiga, 2003). Ambas provocam mudanças e são inéditas em seus contextos, contudo a primeira visa a transformação e a outra a acomodação ao sistema vigente.

Ponto, então, mais uma vez, junto com Veiga (2003), que a inovação educacional emancipatória pressupõe a ruptura, busca o diálogo com os saberes locais e se baseia no contexto histórico e social, alicerçada no caráter emancipador e argumentativo, buscando superar a fragmentação das ciências, luta contra as

formas instituídas e os mecanismos de poder, reestruturando-os nas instituições educativas, nas relações sociais e nos valores agregados a elas (Veiga, 2003).

Veiga (2003) afirma que, ao contrário, a inovação educacional regulatória se caracteriza pelo caráter regulador e normativo, e que a mudança é introduzida por partes, visando a padronização, a uniformidade, o controle burocrático e o planejamento centralizado. A inovação no viés regulatório possui uma aplicabilidade técnica, deixando de lado o processo coletivo, seus resultados são transformados em normas e prescrições, e é instituída no sistema com a intencionalidade de provocar mudança temporária ou parcial em algo que reproduz o mesmo sistema, já modificado.

Assim, ao analisar as novidades que são apresentadas aos educadores para sua prática e/ou formação, por meio da proposição, aprovação e implementação de políticas curriculares é importante observar se as inovações pedagógicas que chegam ao campo são regulatórias ou emancipatórias e como a atuação inovadora dos educadores pode ainda recontextualizar as políticas prescritas pela BNCC e BNC-FI em seus textos e contextos.

4.4 A pesquisa no campo da política na perspectiva sociológica: demarcando fronteiras conceituais¹⁸

Política é um processo social, relacional, temporal, discursivo. Uma epistemologia profunda envolve-se com questões mais amplas e profundas dos pressupostos de poder, verdade, subjetividade (Mainardes, 2017b, p. 5).

A educação é prática social que põem sujeitos em relação mediatizada por saberes, que produzem efeitos que podem ser aferidos pelas mudanças qualitativas provocadas na prática social global (Saviani, 2020). Dessa forma, as práticas educativas passam pela compreensão das práticas sociais e vice-versa, sendo ambas constantemente recontextualizadas pela ação dos atores sociais envolvidos. Assim, sendo importante serem representados nos currículos por meio da escolha de objetivos educacionais pertinentes àqueles envolvidos no processo educativo,

¹⁸ Parte do que é apresentado no texto do tópico 4.4 e seus subitens foi organizado no formato de Artigo Científico e publicado na revista Espaço do Currículo em parceria com a minha orientadora professora Elena Maria Billig Mello, sob o Título: TEORIAS SOCIOLÓGICAS DE BALL E BERNSTEIN: vias analíticas para compreensão de textos e contextos das políticas curriculares. O manuscrito pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/61406>.

seja ele na Educação Básica ou na formação de professores, tomando o processo educativo como ponto de partida e chegada para a construção de currículos com potencial crítico-transformador (Saviani, 2020).

Para Ball (2011), a educação, enquanto ciência humana e social, está entrelaçada politicamente com o gerenciamento prático de problemas sociais e políticos. Cabe a nós, dessa forma, compreender que existem relações complexas entre o contexto social e político que são explícitas no planejamento, na construção e na implementação das políticas curriculares. Assim, os aspectos amplos da sociedade na qual e para a qual a política se destina são essenciais para compreendê-la.

Nesse sentido, demarco o conceito de política, compreendida por Arendt (2013) como garantia de liberdade, espaço de convívio plural para deliberar e equacionar as diferenças por meio de ações, discussão e tomada de decisão. Sendo assim, o espaço político é aquele que permite a mudança através da interação social, mediatizada pelo Estado, pelas relações de poder e pelos discursos produzidos.

O conceito central de Estado passa por diferentes e amplas demarcações teóricas, dependendo do lugar de fala e da intencionalidade, sendo de forma ampla demarcado como o poder simbólico que organiza a vida social de uma civilização, através da negociação de consensos, sendo muito próximo do próprio conceito de política. Historicamente, o Estado nasce da necessidade de gerenciamento dos contingentes populacionais, inicialmente com caráter territorialista e bélico, enquanto no período moderno toma a tarefa de organizar de forma centralizada as demandas políticas, administrativas, jurídicas e econômicas de uma nação unificada. Nessa perspectiva, entendo que o Estado é constituído por seu povo, seu território e o poder político soberano que exerce nele e sobre ele (Aith, 2006). Contudo, cabe pontuar que o conceito de Estado é campo de disputa, sendo analisado no campo sociológico como um agente de controle social de viés regulatório, mas também espaço de disputa de classes, dominação, consciência e/ou crença coletiva (Marx, 1993; Weber, 1999; Durkheim, 2002; Bourdieu, 2014). Essa crença ou consciência coletiva é apontada como a chave para o exercício de poder simbólico do Estado sobre as pessoas, através do pacto social que é estabelecido.

Aqui é necessária outra demarcação conceitual, já que o poder pode ser entendido também a partir de várias interpretações teórico-epistemológicas. As

relações de poder a que me refiro são alicerçadas no ideário foucaultiano. Para o filósofo francês, o poder deve ser analisado quando exercido em redes que se capilarizam em variadas direções e é concebido como estratégia, gera efeitos, técnicas, manobras, táticas e é assim exercício constante (Foucault,1987). Esse exercício terá efeitos sobre as ações dos sujeitos, que projetarão uma rede de relações sempre tensas e em atividade, podendo gerar aceitação ou resistência. Contudo, para que haja o enfrentamento, é necessária a liberdade e o potencial de revolta nos sujeitos sobre quem o poder é exercido, condição fundamental para a existência das relações de poder (Foucault,1987).

Nesse sentido, concordo com Ball (1994) quando afirma que a política deve ser compreendida como texto e discurso, explicitando o poder de quem as pensa, escreve e implementa, não em uma perspectiva personalista, mas do que está socialmente intrincado nas relações de poder. O discurso de quem estabelece as regras do jogo e o campo de disputa por sua significação são contextos discursivos que marcam presença na rede de relações de poder e que se transformarão em texto das políticas, sejam eles plurais ou dominantes, fazendo parte do processo de formulação, escrita e implementação das políticas.

Nessa perspectiva, Ball (1994) aponta para a existência, nas sociedades contemporâneas, de discursos em disputa, havendo a perspectiva de pluralidade, mas a predominância hegemônica de regimes de verdade e conhecimentos eruditos, marcados no campo da política social pelo neoliberalismo, por exemplo.

Evidencio que as perspectivas discursivas entremeadas nos contextos das políticas carregam consigo paradigmas que podem ser regulatórios ou emancipatórios. O paradigma emancipatório perpassa por uma trajetória descolonizante, que leva os sujeitos a práticas solidárias, enquanto o paradigma regulatório percorre o caminho do caos à ordem instituída (Sousa Santos, 2021).

Nessa linha, Veiga (2003) aponta que o paradigma emancipatório ou edificante se alicerça no caráter emancipador da Ciência emergente, visando a argumentação, a contextualização histórico-social e a superação das fragmentações e separações entre meios e fins, sendo intencional a ruptura com o contexto social imposto. Enquanto o paradigma regulatório ou técnico tem raízes na Ciência conservadora, de caráter regulador e normativo, sendo marcada por processos fragmentados, autoritários, limitados e não-articulados, exercendo controle burocrático sobre os sujeitos e negando sua diversidade, visando o controle, a

burocratização e a estabilidade, transformando os sujeitos em cumpridores de mecanismos de regulação dominante (Veiga, 2003).

Por meio da análise sociológica, percebo claramente que o paradigma regulatório é o dominante nos contextos das políticas curriculares brasileiras, sobretudo na atualidade. Contudo há uma constante luta por hegemonia nas redes de poder, que se dá no espaço de interpretação das políticas, fortemente influenciadas pelas tramas decorrentes dos sistemas de governança que vem definindo a agenda política global atual.

4.4.1 O Estado Neoliberal: a origem das Políticas Curriculares atuais

O Estado, anteriormente conceituado, como agente de controle social que regula os sujeitos por meio de uma consciência e/ou crença coletiva, exercita o poder simbólico sobre as pessoas, por meio de um pacto social estabelecido, que tem um viés regulatório e determina espaço de disputa e de dominação (Marx, 1993; Weber, 1999; Durkheim, 2002; Bourdieu, 2014). Por conseguinte, a forma como o Estado está organizado impacta a forma como concebemos, organizamos e percebemos o que é sociedade ou socialmente aceito.

Nesse sentido, é importante pontuar que vivemos sob a ótica social capitalista, na qual o Estado se organiza para favorecer a acumulação de bens e meios de produção que garantam a acumulação de riquezas. O que, a partir de 1980, tomou proporções ainda maiores, com a reestruturação do sistema capital amparada em um processo duplo: a “reestruturação produtiva, com modificações no mundo do trabalho e o neoliberalismo, ofensiva ideológica e política” (Reis *et al.*, 2021, p. 115483). Processos que se retroalimentam e são a “base material do projeto ideo-político neoliberal” (Antunes, 1999, p. 58).

Nesse sentido aponto, juntamente com Gentili, a:

[...] importância teórica e política de se compreender o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica. Isto é, como uma estratégia de poder que se implementa sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc. e, por ou através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades (Gentili, 1996, s.p.).

Assim, num cenário em que o capital vem expandindo seu poder, o Estado neoliberal promove políticas ofensivas para garantir a liberdade econômica e a livre iniciativa, sem interferências, difundindo políticas de desregulamentação, liberalização e privatização, a fim de defender a ideia “de que o mercado é mecanismo fundamental para prover o desenvolvimento da sociedade” (Reis *et al.*, 2021, p.115484).

Cabe ressaltar que o ideário neoliberal se vende facilmente ao senso comum, ou seja, exercita um forte poder simbólico e mobiliza a crença coletiva social, porque seus representantes no campo acadêmico (ou não) validam o sistema oferecendo explicações para a crise capital e soluções para sair dela (Gentili, 1996). Soluções essas que passam pelo abandono ao coletivismo, estratégias de livre mercado, mínima regulação estatal e maquinaria pública, ou seja, a apresentação do Estado mínimo.

Para Frigotto (2004, p. 84), “Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital”, afastando-o de seus compromissos sociais, promovendo a terceirização das responsabilidades no provimento de políticas sociais e a descentralização do poder Estatal. Pois, dentro dessa perspectiva, o ideal é, além de racionalizar recursos seguindo lógicas de mercado, esvaziar o Estado de poder, “já que instituições públicas são permeáveis às pressões e às demandas da população e improdutivas, pela lógica mercadológica. Nessa perspectiva, a responsabilidade pela execução e pela direção das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade.” (Peroni; Lima, 2020, p.4).

Esse deslocamento de poder torna as fronteiras entre Estado e mercado fluídas, surgindo novas formas de gestar recursos públicos e influências políticas. Para tanto, diferentes atores políticos e arranjos institucionais se articulam para executar tarefas de obrigação do Estado, estabelecendo-se padrões de governança, que remete a formas de governo com alargamento de relações com a sociedade civil para o cumprimento de metas que proporcionem o bem comum, visto que o Estado sozinho, nessa perspectiva, não as consegue realizar, e que são enfatizadas por

uma gestão por resultados, visando a ampliação da *performance*¹⁹ (Cóssio; Scherer, 2018; Cóssio, 2018).

A ideia de governança se atrela ao Estado a partir de movimentos reformadores da maquinaria pública, no qual se insere a coerência ideológica e orgânica do gerencialismo²⁰ (Newman; Clarke, 2012). Nesse sentido, o Estado passa a gerenciar recursos materiais, humanos e simbólicos e os serviços públicos são condicionados à lógica capital competitiva, exigindo desempenho (Peroni; Lima, 2020). Segundo Cóssio (2018), a reforma gerencial buscou inserir nos sistemas públicos modelos e conceitos de gestão utilizados no setor privado como “a eficiência, eficácia, competitividade, administração por objetivos, meritocracia e demais concepções oriundas de um meio em que a finalidade é a obtenção de lucro e que, portanto, dispensa pouca atenção para as finalidades sociais” (p.68). Deixa espaço para que a sociedade civil legitime práticas de governança ao prestar serviços sociais e “regule” essas ações por meio de mecanismos de controle, regulação e transparência, como conselhos fiscalizadores e avaliações externas (Cóssio, 2018).

Dentro dessa lógica, surge a Nova Gestão Pública (NGP) que objetiva a modernização da gestão pública, tornando-a mais eficaz e eficiente dentro da política de mercado. Para isso, utiliza-se de estratégias como a privatização, a publicização e a terceirização, todas implementadas no cenário brasileiro pelo já citado MARE, na década de 1990 (Cóssio, 2018). Há de se destacar aqui os processos de publicização²¹, que deslocam a responsabilidade sobre serviços sociais, como a educação, do Estado para o setor público não estatal, sendo as

¹⁹ Segundo Ball (2011), é postulado que a performance pode ser ampliada pela redução dos sistemas de controle, pela inspiração de pessoas em posição de liderança na busca pela qualidade, eficiência e eficácia (gerencialismo). O autor ainda coloca que a imposição da performatividade na educação aproxima as políticas educacionais para formação docente mecanismos de regulação e controle próprios do setor privado. Isso institucionaliza no setor público ideologias hegemônicas mercantis, não se podendo distinguir a educação de um negócio.

²⁰ Para Newman e Clarke (2012) o gerencialismo representa uma substituição ao modelo de profissionalismo utilizado pelo Estado de Bem-Estar Social*, no qual o sistema burocrático é contraproducente e repreende o espírito empreendedor dos sujeitos trabalhadores, segundo os reformadores. Assim, o sistema gerencial flexibiliza os sistemas de controle e motiva as pessoas a produzir com “qualidade” e “excelência”, gerando compromisso coletivo para ser o melhor.

*O Estado de Bem-Estar Social é um tipo de organização político-econômica, no qual o Estado é protetor e defensor de políticas sociais e organizador da política econômica, sendo agente regulador econômico-social em diferentes níveis (Gewirtz; Ball, 2011).

²¹ Freitas (2018) expõe que a distinção entre os termos privatização e publicização aparecem no contexto político brasileiro nas reformas promovidas pelo MARE. Nele a escola é concedida à gestão privada, geralmente sem fins lucrativos. Dessa forma, continua sendo patrimônio estatal e fica sob regulação do Estado, no que seria a criação do “público não-estatal”.

políticas sociais consideradas como serviços não exclusivos do Estado e, portanto, públicas, não estatais e/ou privadas (Cóssio, 2018).

No âmbito educacional brasileiro, os padrões de governança dados pela NGP são claros e perceptíveis nas políticas curriculares atuais e em seus mecanismos de controle, as avaliações externas, que condicionam os sujeitos a alta performance. Essa indicada por medida de produtividade e por um padrão de qualidade instituído. De acordo com Peroni (2015), a educação de qualidade, dentro deste cenário, é expressa pela formação de sujeitos adaptáveis, trabalhadores e consumidores que se prestem aos objetivos de expansão do capital. Essa concepção de qualidade está ligada à lógica empresarial e ao rendimento verificável em testes padronizados, com indicadores de desempenho e ranqueamento dos sujeitos e instituições (Cóssio, 2018). Essa expressão do gerencialismo na gestão educacional demonstra o papel regulador do Estado, por meio das políticas curriculares e de avaliação externa que assume.

Muito frequentemente esquecemos que o neoliberalismo não procura tanto a “retirada” do Estado e a ampliação dos domínios da acumulação do capital quanto a transformação da ação pública, tornando o Estado uma esfera que também é regida por regras de concorrência e submetida a exigências de eficácia semelhantes àquelas a que se sujeitam as empresas privadas. O Estado foi reestruturado de duas maneiras que tendemos a confundir: de fora, com privatizações maciças de empresas públicas que põe fim ao “Estado produtor”, mas também de dentro, com a instauração de um Estado avaliador e regulador que mobiliza novos instrumentos de poder e, com eles, estrutura novas relações entre governos e sujeitos sociais (Dardot; Laval, 2016, p. 272-273).

Assim, os sujeitos vão sendo responsabilizados por seu processo educativo, sendo capital humano ou sujeitos competentes a empregabilidade (Frigotto, 1999), responsáveis meritocraticamente pelo seu sucesso ou insucesso, passando o indivíduo a ser visto como uma empresa que vende seu serviço ao mercado (Dardot; Laval, 2016).

Essa perspectiva gerencial é incorporada à educação pelo que Robertson (2013) chama de governança educacional, na qual atividades outrora de dever do Estado vão passando a ser executadas, cada vez mais, por entidades não governamentais. A partir dessa governança vão também se expandindo valores e projetos neoliberais globalizados (Robertson, 2013), que estendem redes políticas de influência sobre diferentes campos, sobretudo aqueles que podem exercer maior

controle da educação como mercadoria e como garantia de controle ideológico para o capital.

Dessa forma, o padrão de governança está ligado aos organismos internacionais que se projetam dentro de cada país por meio do ideário globalizante, compreendido por Cóssio e Scherer (2018, p. 138) como “o movimento com vista ao aprofundamento da integração internacional econômica, social, cultural e política, impulsionado a partir do final do século XX e início do século XXI”. Cabe salientar que a partir desse movimento, diferentes países, dentre eles o Brasil, passaram a organizar suas políticas seguindo orientações globais originadas em reuniões, fóruns, cúpulas etc, organizadas para garantir a realização de uma agenda política globalmente organizada (Shiroma, 2020).

Essa agenda política neoliberal global explicita localmente os interesses de uma rede política ampla e legítima dentro de cada país, as relações de governança, movimentando influências globais em cenários locais, regulando de forma amplificada os sujeitos (Cóssio; Scherer, 2018).

As redes de política se constituem dentro da lógica de governança, reunindo diferentes atores políticos que tecem teias para articular suas intenções, ampliando seu impacto e hegemonia global, legitimando-os, mesmo sem explicitar seus reais interesses políticos e econômicos, produzindo, muitas vezes, consensos hegemônicos em torno do projeto social ao qual estão ligados (Shiroma, 2020). Ball (2014) utiliza a concepção de redes globais de política para analisar o discurso por elas produzidas, enquanto vozes e narrativas que orientam políticas e enquanto rede de governança através da qual fluem “ideias, discursos, dinheiro e pessoas” (Ball, 2014, p. 19), que impactam esse novo espaço político que necessita ser tomado para a análise, buscando-se compreender a macro e a micropolítica.

Shiroma (2020) aponta ainda que as redes de política visam produzir consensos, sendo as propostas levadas às agendas políticas facilmente travestidas de consenso global necessário no contexto local. Assim, as redes de governança exercem grande influência na elaboração e implementação de políticas no Estado neoliberal.

Há ainda de se ponderar que a agenda neoliberal encontra a agenda neoconservadora, visto que ambas são adeptas ao individualismo, criticam a regulação do mercado pelo Estado, bem como sua interferência em questões que consideram restritas à esfera individual ou familiar, de cunho ideológico, moral ou

religioso (Peroni; Lima, 2020). Harvey (2008) aponta que há diferenças e similitudes entre os dois movimentos, mas que o neoconservadorismo reage e responde a movimentos com pautas sociais identitárias, reacendendo vertentes muito tradicionais e ultraconservadoras, que emergem na agenda política e nas redes de governança global.

Segundo Lima e Hypolito (2019), a Nova Direita é, no Brasil, a responsável por articular tradições neoconservadoras (morais-religiosas) e interesses neoliberais (produtivo-econômicos), com a intencionalidade de impor a agenda neoliberal e neoconservadora na educação e nas definições do papel do Estado.

Nesse sentido, as políticas educacionais brasileiras atuais, em especial as curriculares, estão subordinadas à lógica global econômica, a valores neoconservadores e de mercado e a modelos de gestão gerencial, que tencionam sua privatização ou publicização. Barroso (2005) alerta para a criação do mercado ou quase-mercado educacional, no qual o público atendido vira clientela e a preocupação é com a eficiência e eficácia do serviço. Surge, assim, o Estado regulador ou regulação burocrática, que é realizada pelo próprio Estado e por outros agentes sociais e educacionais, como forma de retirar do Estado o papel de executor de serviços e políticas sociais, passando a ser seu gestor (Oliveira, 2009 *apud* Mello, 2010). Nas palavras de Barroso (2005, p. 727), a “regulação” é flexível quanto à definição de procedimentos de controle e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados.

Bauby (2002, p.15 *apud* Barroso, 2005, p. 730) afirma que “a regulação de um grupo social corresponde [...] às interações entre os interesses particulares de cada componente do grupo e o interesse comum ou geral do mesmo”, sendo processo social e podendo ser mediada por instituições normativas e de controle, como o Estado ou uma organização hierárquica. Sendo esta regulação definida como

O conjunto de ações decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as ações e as interações dos atores sobre os quais detém uma certa autoridade” (Maroy e Dupriez, 2000). Esta definição põe em evidência, no conceito de regulação, as dimensões de coordenação, controle e influência exercidas pelos detentores de uma autoridade legítima, sendo por isso próxima da acepção que prevalece na literatura americana (no domínio da economia, mas também da educação) enquanto intervenção das autoridades públicas para introduzir “regras” e “constrangimentos” no mercado ou na ação social (Barroso, 2005, p. 730-731).

A regulação é uma ferramenta de controle dos sujeitos dentro do sistema político neoliberal e neoconservador, que imprime nas políticas públicas sociais formas de assegurar as ideologias mercantis, as redes de governança e as agendas políticas globais.

Conforme Freitas (2018), todos esses mecanismos gerenciais evidenciados na organização do Estado neoliberal e na construção das políticas educacionais brasileiras fazem parte de um projeto de reforma empresarial. Esse projeto passa por fases, nas quais se processa a gradual privatização da escola pública, que vai ocorrendo pela introdução da lógica empresarial, que cria exigências à escola. Dessa forma, foram incorporados nos textos das políticas curriculares atuais, como a BNCC e a BNC-FI, procedimentos organizacionais gerenciais para garantir a reforma empresarial, dada por:

Padronização através de bases nacionais curriculares [...], testes censitários [...] e responsabilização verticalizada [...]. A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de “alinhamento” (Freitas, 2018, p. 78).

Assim, as atuais políticas curriculares passam a regulamentar o processo de responsabilização. A partir delas são definidas metas, que definem a responsabilização dos sujeitos e instituições, sendo a regulação realizada por meio das avaliações standardizadas. Fecha, neste sentido, o ciclo performático das políticas, que precisam ser compreendidas enquanto processo social, para serem contestadas.

4.4.2 Políticas públicas: tipologias e perspectivas analíticas

Já foi abordado neste texto o conceito central de política, contudo cabe salientar que ele se desdobra em sua polissemia e na perspectiva de Mello (2010, p. 47) é possível percebê-lo em três esferas complementares: a “*polity*, *politics* e a *policy*”. Segundo a autora, a *polity* é a esfera institucionalizada da política, sendo a organização do governo em seu caráter político-administrativo e jurídico; a *politics* é a esfera da atividade política, o processo político pelo controle do poder e decisão e

a *policy* é a esfera da ação política, onde ela se concretiza e é implementada. Na mesma linha, Muller e Surel (2002), destacam que a primeira esfera é a fronteira volátil entre a política e a sociedade, a segunda é o terreno das disputas partidárias e a terceira é a que “designa o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública (Muller; Surel, 2002, p. 11).

Assim, a *policy* é meu foco de análise e dentro da sistemática do Estado na proposição e implementação de políticas, é importante pontuar o que entendo como políticas públicas (*policies*), tendo elas um conceito transdisciplinar que nasce dos estudos de diferentes autores do campo apontados por Souza (2006), sendo Harold Laswell (1936), que cunhou a expressão análise de políticas públicas; Herbert Simon (1957), que aproximou o conceito de racionalidade dos decisores políticos; Charles E. Lindblom (1959; 1979), que agregou variáveis às análises de políticas públicas, como as relações de poder e as diferentes fases do processo decisório; e David Easton (1965), que definiu a política pública como um sistema originado de formulação, resultados e ambiente. Nesse sentido, as políticas públicas são o desfecho da ação do Estado na ordenação da vida social, que impactam a vida de todos os componentes daquela sociedade (Andrade; Santana, 2017).

As políticas públicas se diferenciam quanto a seus objetivos, sua forma de elaboração, seu planejamento e execução e sua forma de financiamento, sendo, dessa forma, classificadas em políticas públicas de Estado e políticas públicas de Governo (Aith, 2006). As políticas de Estado, segundo Aith (2006, p. 235) servem para “estruturar o Estado para que este tenha condições mínimas para a execução de políticas de promoção e proteção dos direitos humanos”, sendo realizadas apenas pela administração pública, sem quebra de continuidade, sem ligação a ideologias político-partidárias, com financiamento público e tendência a perenidade (Andrade; Santana, 2017). As políticas de Governo, ao contrário, buscam a proteção e promoção de direitos constitucionalmente garantidos, mas que podem ser implementados por diferentes atores da sociedade civil, ter financiamento público-privado e ser característica de um governo específico, durante o cumprimento de seu mandato.

Rua (2009) designa as políticas públicas como um conjunto de procedimentos com a intencionalidade de resolver conflitos e alocar bens e recursos públicos, sendo o critério de alocação desses recursos realizada de acordo com o setor com o

qual a política se vincula²², estando a educação classificada dentro das Políticas Sociais (Rua; Romanini, 2013).

De acordo com Mello (2010), Rua e Romanini (2013) embasadas nas ideias de Lowi (1964; 1962), posso ainda enquadrar as políticas públicas no tocante a seus efeitos de implementação, alocação de recursos e resolução de conflitos políticos, em:

1º Políticas Distributivas: distribuem vantagens e não acarretam custos, alocam bens ou serviços a frações específicas da sociedade, caracterizam-se por baixo grau de conflitos políticos.

2º Políticas Redistributivas: redistribuem bens ou serviços a segmentos específicos da população, são conflituosas e polarizadas.

3º Políticas Regulatórias: estabelecem obrigatoriedades, interdições e condições, podendo essas beneficiar interesses restritos ou equilibrar setores sociais diversos.

4ª Políticas Constitutivas ou Estruturadoras: indicam as regras do jogo político, sendo as condições sob as quais são formuladas e implementadas as demais políticas públicas.

Todas essas classificações são tipologias que possibilitam o enquadramento das políticas públicas em uma ou mais categorias analíticas. Contudo, cabe salientar que não há categoria exaustiva, pois nenhuma delas elucida todos os aspectos de uma política. Assim, concordo com Muller e Surel (2002, p.11) quando afirmam que “uma política pública é um constructo social e um constructo de pesquisa”.

Nessa perspectiva, para compreender as políticas públicas é necessário analisá-las tendo em vista as tipologias úteis para a investigação pretendida, as demandas sociais que as geraram (novas, recorrentes ou reprimidas), os atores

²² As políticas são classificadas, conforme o critério de alocação de recursos da seguinte forma:

a) Políticas Sociais: aquelas destinadas a prover o exercício de direitos sociais como educação, seguridade social (saúde, previdência e assistência), habitação etc.;

b) Políticas Econômicas: aquelas cujo intuito é a gestão da economia interna e a promoção da inserção do país na economia externa. Ex.: política monetária, cambial, fiscal, agrícola, industrial, comércio exterior etc.;

c) Políticas de Infraestrutura: aquelas dedicadas a assegurar as condições para a implementação e a consecução dos objetivos das políticas econômicas e sociais. Ex.: política de transporte rodoviário, hidroviário, ferroviário, marítimo e aéreo (aviação civil); energia elétrica; combustíveis; petróleo e gás; gestão estratégica da geologia, mineração e transformação mineral; oferta de água; gestão de riscos e resposta a desastres; comunicações; saneamento básico; mobilidade urbana e trânsito etc.;

d) Políticas de Estado: aquelas que visam garantir o exercício da cidadania, a ordem interna, a defesa externa e as condições essenciais à soberania nacional. Ex.: política de direitos humanos, segurança pública, defesa, relações exteriores etc. (Rua; Romanini, 2013, p. 10).

políticos envolvidos (sujeito ou instituição que tenham algum interesse em jogo com a política em questão), a agenda política, os jogos de poder, as tomadas de decisão, a implementação e a avaliação das políticas. (Rua, 2009).

Assim, tomo para minha pesquisa as tipologias úteis ao constructo da Tese doutoral construída, sendo analisada na esfera da ação política (*policy*) as políticas públicas sociais de Estado, que regulam os currículos normativos para o Ensino Básico (Ensino Fundamental/Área de Ciências) e Superior (Formação Docente).

No âmbito das políticas sociais, políticas públicas voltadas para a oferta de bens e serviços básicos à população, como a educação, há ainda de se considerar em sua análise a organização de redes de política (*policy networks*) e governança (*governance*). As políticas públicas sociais demandam muitos recursos e, diante do cenário político e econômico, marcado pelo neoliberalismo e pela descentralização no poder do Estado, essas são possibilidades de transferências de recursos públicos e influências para o âmbito privado, visando garantir a implementação das políticas, enquanto o Estado fica responsável pelo controle do processo e a partir dele, compactua com o discurso de sua ineficiência e ineficácia em relação ao setor privado (Cóssio; Scherer, 2018). Sendo importante analisar as redes de governança que são tecidas e explicitam discursos hegemônicos que orientam a macro e a micropolítica.

A partir desse constructo, meu foco analítico encontra-se sobre a dimensão micropolítica, buscando ampliar a compreensão sobre a implementação de políticas públicas sociais, voltadas à educação, particularmente no campo do currículo, buscando compreender o ciclo da política como um todo, mas principalmente as relações de subjetividade que ocorrem no processo fenomenológico de implementação, como processo não linear.

Para Rua, a implementação:

Pode ser compreendida como o conjunto de ações realizadas por grupos ou indivíduos de natureza pública ou privada, as quais são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões anteriores quanto a políticas. Em outras palavras, trata-se das ações para fazer uma política sair do papel e funcionar efetivamente. Este processo precisa ser acompanhado, entre outras coisas, para que seja possível identificar porque muitas coisas dão certo enquanto muitas outras dão errado entre o momento em que uma política é formulada e o seu resultado concreto (Rua, 2009, s.p.).

A partir dessa compreensão da autora, esse processo pode ser problemático e de difícil controle, dependendo de muitos fatores e sendo seus protagonistas os agentes que estão no topo do jogo político. Essa visão explicita a retirada de poder dos sujeitos que farão a política acontecer, os sujeitos da base do jogo político, sendo a implementação entendida em uma perspectiva linear.

Esse entendimento vai ao encontro da vertente de análise *top-down* (de cima para baixo), que, segundo Passone (2013), analisa a política na perspectiva de quem a escreve e a envia para ser implementada, ou seja, de posições de poder verticalizadas e privilegiadas e pressupõe um momento anterior de tomada de decisão e formulação da política. Obviamente, essa perspectiva passa também pelo entendimento de implementação que é tomada como ação direcionada à realização de objetivos previamente estabelecidos por decisões políticas anteriores. Ou seja, que não serão modificadas no processo, somente aplicadas, tal como foram escritas e prescritas, não considerando as relações de poder estabelecidas no âmbito da implementação (Passone, 2013).

Ao contrário desta, a perspectiva analítica *bottom-up*, analisa a política de baixo para cima, levando em consideração toda a subjetividade encontrada no processo fenomenológico, sendo horizontalizada e apresentando as relações de poder de forma difusa, bem como o que é vivenciado na e para a efetivação da política num determinado espaço-tempo sócio-histórico-cultural e, portanto, passível de mudanças (Passone, 2013). Além disso, considera a dinâmica complexa entre os atores políticos que têm interesses em jogo com a efetivação da política, tendo em vista os desejos, comportamentos e processos descentralizadores desses sujeitos e instituições (Passone, 2013). Sob essa perspectiva, a implementação é vista não como um processo de realização da política como foi projetada, mas um espaço de negociação, de mutação e transmutação participativa dos sujeitos. No organograma adaptado de Pulzl e Treib (2007) por Rua e Romanini (2013), ficam evidenciadas as diferenças entre as perspectivas analíticas *top-down* e *bottom-up*, apresentado na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Organograma das perspectivas analíticas *top-down* e *bottom-up*.

	TOP-DOWN	BOTTOM-UP
Estratégia de Pesquisa	Parte das decisões políticas para a execução administrativa.	Parte dos burocratas individuais para as redes administrativas.
Objetivo da Análise	Fazer previsões e oferecer recomendações políticas.	Descrever e explicar a implementação.
Modelo de Processo Político	Composto por estágios ou fases em um ciclo.	Não há estágios diferenciados, há uma fusão dos diversos momentos.
Caráter do Processo de Implementação	Direção hierárquica.	Resolução de problemas descentralizada.
Modelo de Democracia Subjacente	Elitista.	Participativa.

Fonte: Rua e Romanini (2013, p. 99).

Dentro da perspectiva analítica *bottom-up* encontro a linha de pensamento com a qual me filio, vindo ao encontro das ideias de Arretche (2001) quando a autora afirma que a implementação das políticas públicas ocorre num ambiente marcado pela mudança, que ocorre independente da vontade dos atores políticos envolvidos no processo, sendo necessário admitir que a implementação modifica as políticas públicas. Cabe considerar aqui que esses agentes serão, pelo menos dois, os encarregados da “formulação dos termos de operação de um programa” e os “agentes encarregados de executá-lo”, sendo que “na prática são estes últimos que fazem a política” (Arretche, 2001, p. 53-54). Nesse sentido, quem avalia a política terá que ter em mente que seu desenho original foi modificado no processo de implementação (Arretche, 2001), ou seja, que houve atuação dos sujeitos sobre o texto da política inicialmente formulado (Ball; Bowe, 1992).

Para realizar essa avaliação são tomados indicadores como forma de amparar a métrica do que se buscava com a implementação da política. Rua (2003, p.12) aponta cinco critérios para realizar essa análise, sendo eles: a) eficácia - “capacidade de produzir os resultados esperados”; b) eficiência - “capacidade de produzir os resultados desejados com o menor dispêndio de recursos”; c) efetividade - “capacidade de produzir resultados permanentes, diretos e indiretos, usualmente definidos como impactos [...] e de produzir o (menor) número possível de efeitos colaterais”; d) equidade - “capacidade para contribuir para a redução das desigualdades e da exclusão social”; e) sustentabilidade - “capacidade de

desencadear mudanças sociais permanentes que [...] retroalimentam o sistema de políticas sociais”.

Outra ferramenta analítica que pode ser utilizada para realização da avaliação da política é o paradigma multidimensional de administração da educação proposto por Benno Sander (2007). Nele o autor constrói uma base analítica que coloca em posição de confluência e contradição simultâneas os quatro modelos de administração da educação (eficiência econômica, eficácia pedagógica, efetividade política, relevância cultural), quebrando suas concepções reducionistas e fragmentadas. Para Sander (2007, p. 91-92), o conceito de simultaneidade se estabelece como resultado do conceito de sucessividade de tempos ou etapas e de suas correspondentes abordagens”, articulando-se, assim, de forma dialética, quatro dimensões, as quais correspondem critérios de desempenho respectivos: a) dimensão econômica – eficiência; b) dimensão pedagógica – eficácia; c) dimensão política – efetividade; d) dimensão cultural – relevância social (Sander, 2007).

Sander (2007) pontua que a eficiência de uma política educacional é mensurada pela racionalidade econômica, sendo eficiente o sujeito que produz muito desperdiçando o mínimo de custo, insumo ou trabalho; a eficácia é medida pela viabilização de metas e cumprimento de objetivos no campo pedagógico, em geral relegado em detrimento ao econômico; a efetividade é associada às demandas e responsabilidades sociais partilhadas para atender a comunidade que demandou a política; a relevância social está interligada a capacidade de exprimir as crenças e valores da comunidade a quem se destina a política, respeitando seus valores sociais.

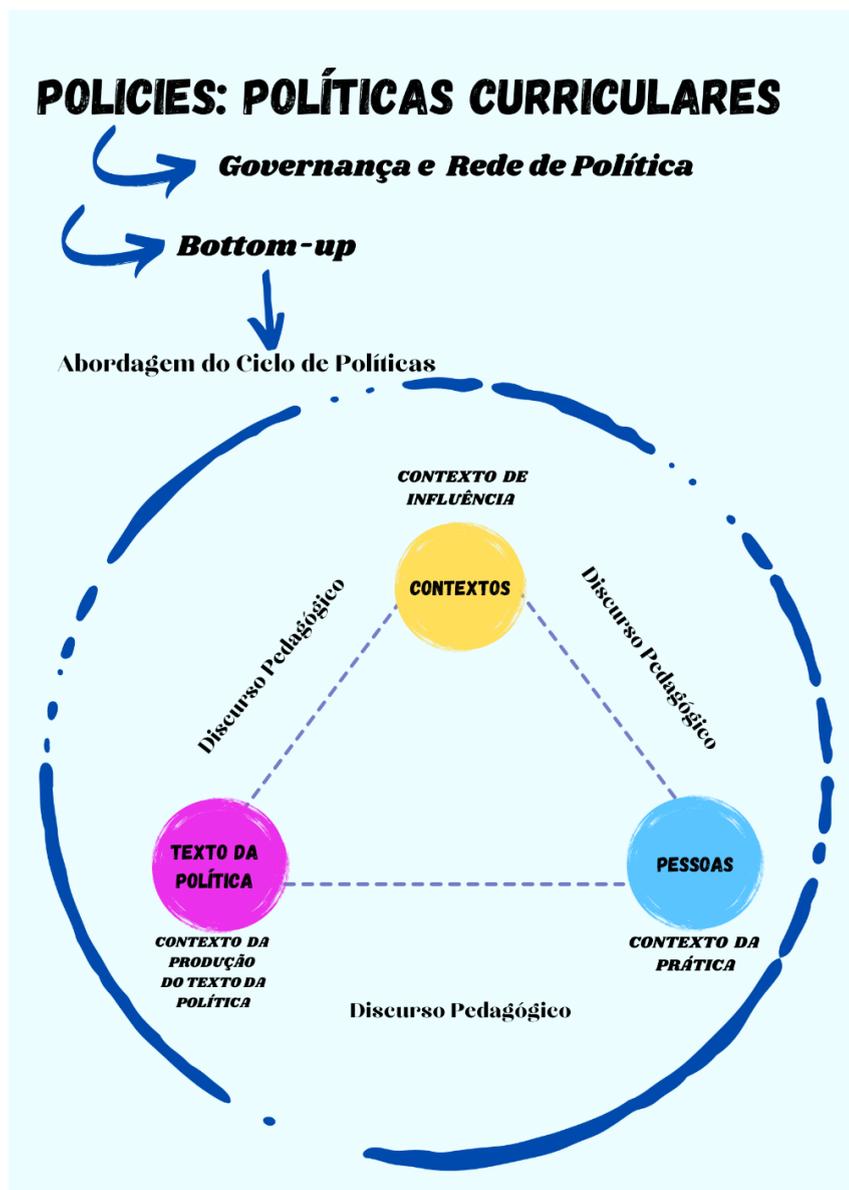
Há ainda a possibilidade de realizar a avaliação da política, utilizando-se de estratégias da Abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Ball e Bowe (1992), levando-se em conta os resultados ou efeitos da política para mensurar e avaliar questões relativas à garantia de direitos sociais, como igualdade no acesso à educação por meio da política curricular proposta.

Percebo que para realizar a avaliação das políticas é importante que tenha decorrido algum tempo, a partir de sua implementação, para que seja possível reunir dados suficientes para uma análise verossímil dos reais efeitos da política no cenário social. Com relação às políticas curriculares que me propus a estudar nesta pesquisa, BNCC e BNC-FI, considero que esses dados ainda não são suficientes para uma avaliação contundente. Cabe lembrar que a BNCC teve o prazo de

implementação até o final de 2019, passando a normatizar os currículos escolares, com obrigatoriedade, em 2020. Enquanto a BNC-FI encontra-se em processo de implementação ainda.

A partir do quadro geral das perspectivas analíticas, aqui apontadas embasadas nas tipologias das políticas do meu campo de interesse, é imperativo delimitar os vértices analíticos que serão adotados nesse estudo para focalizar a matriz analítica e a compreensão do leitor. Para isso, faço uso do diagrama de triangulação visualizado na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Diagrama-síntese da proposta metodológica para análise das políticas estudadas



Fonte: Autora (2021).

Nesse sentido, aponto que para chegar à compreensão profunda das *policies* analisadas foi preciso compreender a governança e as redes de política envolvidas no processo. Dessa forma, analisei as políticas na perspectiva analítica de implementação *bottom-up*, considerando que as políticas necessitam ser estudadas enquanto constructos cíclicos, compreendendo a implementação de forma não linear e como processo que leva em conta o poder advindo dos sujeitos que colocam a política em ação no contexto da prática. Assim aponto a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), proposta por Ball e Bowe (1992), a qual compreendo que ao ser intercruzada com a Teoria Sociológica de Bernstein (1996), fornece uma estrutura teórico-metodológica sólida para analisar e discutir as políticas analisadas partindo de três vértices: os contextos (influenciadores do processo), os textos da política (produção dos textos das políticas curriculares); as pessoas (atuação dos sujeitos envolvidos na implementação). A partir dessas colocações, passo a apresentar a ACP, perspectiva teórico-metodológica que vai ao encontro da análise não linear a qual me propus.

4.4.3 Abordagem do Ciclo de Políticas

A Abordagem do Ciclo de Políticas (*policy cycle approach*) foi elaborada a partir da investigação realizada por Stephen Ball, Richard Bowe e seus colaboradores (1992) acerca da reforma curricular inglesa, proposta pelo governo Thatcher no final dos anos 80 e início da década de 90 (Oliveira; Lopes, 2011). Essa proposta foi desenvolvida dentro do campo da sociologia das políticas, utilizando-se de teorias e metodologias sociológicas para promover a análise de processos políticos e os efeitos causados por eles (Lopes; Macedo, 2011).

A Abordagem do Ciclo de Políticas foi construída sob uma perspectiva pós-estruturalista, que considera a ação dos atores, a fluidez do poder e sua posse pelos sujeitos envolvidos no jogo político, apontando a importância da análise do discurso presente nas políticas para compreensão da arena de disputa de significados (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011). Assim, a proposição de Ball foi analisar textos como discursos, o que estabelece limites para o que é legitimado, visto que somente algumas vozes serão ressoantes. Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011), a partir da teoria literária, a política é conceituada como texto que

apresenta codificações complexas, sendo produto de influências e agendas variadas e de negociações dentro do Estado para que aconteça seu processo de formulação. Contudo, nesse processo algumas vozes são ouvidas e legitimadas em detrimento de outras. Assim, a análise de documentos de políticas não é simples e demanda a identificação de ideologias, interesses, conceitos, embates, vozes presentes e ausentes etc. (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011).

Para Ball (1992, 1994), o processo de formulação de políticas não se encerra na finalização da escrita do texto oficial da política, mas é constituído de um ciclo contínuo, no qual as políticas são constantemente recriadas (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011). Nesse sentido, é uma proposta aberta, que visa romper com modelos herméticos e lineares de análise de políticas, visando uma interpretação flexível, dinâmica, não linear, complexa, que vai de encontro “à perspectiva estadocêntrica” (Lopes; Macedo, 2011, p. 252). Essas autoras consideram que enfoques desse tipo tendem a interpretar os textos das políticas sem levar em conta os discursos pedagógicos produzidos nas escolas, separando a proposta e a implementação da política, fato que a ACP visa superar. Para Ball (1994, p. 26), o ciclo é uma “estrutura conceitual para o método das trajetórias das políticas”, sendo sua principal preocupação investigativa o processo recontextualizador que ocorre dentro dele.

Ball (1994) intersecciona com a ACP conceitos filosóficos e sociológicos importantes, que permitem a compreensão das políticas no macro e micro contexto; nesse intercruzar valoriza o conceito Bernsteniano de recontextualização do discurso pedagógico (a ser abordado *a posteriori* nesta pesquisa), como algo inerente ao processo de circulação das políticas em seu ciclo, pois ao girar de um contexto para outro é reinterpretada e atuada pelos atores políticos que se relacionam com o processo de produção, reprodução, reinterpretação, resistência e mudança nos diferentes níveis (Lopes; Macedo, 2011). Nesse sentido, Ball e Bowe (1992 *apud* Mainardes, 2006, p. 96) indicam que o principal foco analítico deve ser a formação do discurso da política”, bem como “a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática”. O que envolve pesquisar e identificar processos que ocorrem dentro das arenas políticas e entre elas como “conflitos, resistências, acomodações, subterfúgios e conformismos” (Mainardes, 2006, p. 96). Além disso, aponta que no processo oficial, dentro do aparelho do Estado, os profissionais da educação são excluídos da escrita dos textos das políticas, suas vozes não são ouvidas e os textos

saem para implementação com viés prescritivo e não escrevível, ou seja, para ser colocado em prática tal qual e não para ser reformulado pelos atores da política em seu local de ação real (Mainardes, 2006); o que, sem dúvida, é percebido na prática, quando observo a articulação e a escrita prescritiva das políticas curriculares que são tecidas por burocratas e não por professores, que esperam a implementação acrítica e robotizada destes e não sua interpretação sobre os textos e discursos apresentados.

Dessa forma, a proposta busca “‘transformar’ a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes ‘interpretações’ conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13), nos locais onde ocorre de fato, ou seja, dentro das instituições educativas a quem o texto da política curricular se destina. Compreendendo a política como textos, legislações, estratégias e processos discursivos que se recontextualizam, pois é “escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13) e, portanto, codificada e recodificada na ação cíclica, empoderadora dos sujeitos que atuam sobre os textos.

Para explicar o ciclo de políticas, inicialmente Ball e Bowe (1992) caracterizaram o processo político dentro de três arenas: política proposta, a política de fato e a política em uso. Sendo a primeira aquela que explicita a intencionalidade do Estado; a segunda, os textos políticos; e a terceira, os discursos e práticas de implementação/atuação política (Mainardes, 2006). Contudo, logo romperam com essa linguagem, que apresentava muita rigidez e não expressava as intencionalidades analíticas do ciclo como pretendiam, refinando a proposta e apresentando os três contextos principais para a análise das políticas: o Contexto de Influência da Política, o Contexto da Produção do Texto da Política e o Contexto da Prática. “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011).

O Contexto de Influência se caracteriza como aquele em que primariamente as políticas se originam e os discursos políticos são construídos (Ball; Bowe, 1992). É a arena onde nascem ou são recriados os princípios que orientam o discurso, a partir de tensões, disputas de poder e ideologias distintas que travam conflitos pela

dominância do cenário, visando a hegemonia para orientação da política (Lopes; Macedo, 2011). Mainardes (2006, p. 96-97) explicita que “é nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”, ou seja, é onde atuam os partidos políticos e seus representantes eleitos, o processo legislativo, os grupos privados, as agências multilaterais, as fundações, as comunidades disciplinares e institucionais, as associações de classe, fundamentalistas religiosos, as agências de notícias e propagação de ideias. Este contexto está relacionado com interesses particularizados e herméticos (Mainardes, 2006), que influenciam na formação do discurso de forma complexa, não sendo possível, muitas vezes, perceber sua ação sem uma análise profunda e crítica do cenário.

É nesse contexto que percebo claramente a formação das redes globais de política e se estabelecem as articulações para a implantação da governança dentro do aparelho do Estado, sendo percebida a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e de temas globais nas políticas nacionais, como a incorporação do saber fazer no currículo e as aferições por avaliações externas. “É crucial enfatizar, no entanto, que as determinações de tais organismos são reinterpretadas por cada país, ou seja, elas não são simplesmente aceitas sem antes ver e negociar com as particularidades de cada local” (Lima; Gandin, 2012, s.p.). Assim, Ball (1998 *apud* Lopes; Macedo, 2011) destaca que a convergência de agendas políticas entre diferentes países, por meio da construção de políticas genéricas, que contribuem para o processo de colonização da política educacional pela economia e pelo mundo empresarial, situando o neoliberalismo, o gerencialismo e a performatividade dentro dos currículos escolares.

No Contexto de Produção do Texto da Política, essa é representada em códigos que espelham sua historicidade e são embutidos mecanismos de controle discursivo, na tentativa de direcionar as possíveis leituras, interpretações e limitar as recontextualizações; contudo “esse controle é sempre parcial” (Lopes; Macedo, 2011, p. 258). Para Mainardes (2006, p. 97), a política é representada por vários textos: “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.”, que não são necessariamente coerentes entre eles e podem expressar as disputas travadas para afirmação do discurso hegemônico. Nesse sentido, Souza (2018) afirma que:

O texto político representa uma disputa de poder, no sentido de que há uma competição entre os diferentes textos (ou discursos políticos), de acordo com os grupos de interesse, para que um texto seja constituído como “vencedor” ou “hegemônico”. E mesmo constituído, esse texto passa por diversas leituras, assim, por exemplo, a mudança de um chefe ou secretário de Estado pode resultar em nova interpretação (Souza, 2018, p. 3).

Assim, os textos das políticas carregam limitações e possibilidades, como resultados de negociações ocorridas antes e ao longo do processo de formulação por grupos com ideologias e interesses diversos, tendo que adquirir uma linguagem que expresse o interesse do público amplo (Mainardes, 2006). Essa linguagem no interior do currículo expressa a pluralidade em disputa, mas ressoa a voz do grupo hegemônico dominante. Contudo, Lopes e Macedo (2011) expressam que o controle sobre o discurso não pode ser assegurado, pois há interação com o leitor; quando há a leitura há a interação, as inferências e o compartilhamento de sentidos, que permitem a atuação sobre o texto da política na prática.

Segundo Ball e Bowe (1992), é no Contexto da Prática que as políticas se tornam ação como resposta aos textos e incorporam consequências reais e mensuráveis, pois é a essa arena que a política é endereçada. Para os referidos autores, é na prática que as políticas sofrem interpretações e recontextualizações mais profundas, produzindo efeitos que podem representar mudanças na política original, pois os textos não são simplesmente implementados nesta arena política, são recriados pela ação dos atores. Assim, na implementação/atuação das políticas curriculares, os profissionais da educação assumem a centralidade da ação, tendo papel ativo na recontextualização das políticas e suas ideologias, experiências, vivências, valores e histórias implicando diretamente no processo de implementação, sendo que os textos podem ser rejeitados, recriados, selecionados e até mesmo compreendidos de forma errônea (Mainardes, 2006; Lima; Gandin, 2012).

Em 1994, Ball propôs mais dois contextos ao ciclo, o Contexto dos Resultados ou Efeitos e o Contexto da Estratégia Política. O quarto contexto proposto é relacionado ao acesso, permanência, justiça, igualdade, liberdade, direito à educação e demais direitos sociais, sendo a mudança e o impacto importantes para mensurar os resultados/efeitos (Mello, 2010). No entendimento de Mainardes (2006, p. 96), o quinto contexto “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com os problemas

identificados, principalmente as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”.

Em entrevista concedida aos professores Mainardes e Marcondes (2009), Ball afirmou que estes dois últimos ciclos não precisam ser analisados separadamente dos três propostos inicialmente, mas que o Contexto dos Resultados/Efeitos está ligado ao Contexto da Prática, assim como o Contexto das Estratégias Políticas auxilia na análise do Contexto de Influência (Mainardes; Marcondes, 2009).

Concordo com Mello (2010), quando afirma que cada política necessita ser analisada de acordo com seu cenário situado em um espaço-tempo específico que demanda análises que levem em conta suas especificidades. A autora escreve em seu trabalho que:

Ball (2006) expõe que as políticas são cada uma diferente e, por isso, não podem ser tratadas da mesma forma, ou seja, no caso das políticas públicas para a educação, a análise deve levar em consideração as suas peculiaridades, pois uma generalização pode conduzir a uma análise incompleta. Percebo aqui, que o autor, ao argumentar que para compreender a política educacional é importante analisar o Estado em seu papel e funcionamento, compreendendo os processos micro e macropolíticos que permeiam as políticas, vai além, superando as críticas às suas pesquisas e análises (Mello, 2010, p. 33).

Compreendo que para mensurar a real dimensão das políticas curriculares propostas na atualidade é importante enfatizar nas pesquisas o contexto da prática, utilizando a perspectiva da Teoria de Atuação (*Theory of Policy Enactment*), pois é nos espaços educativos que a política se efetiva. A referida teoria foi elaborada como contributo ao Contexto da Prática, a partir da pesquisa realizada por Ball, Maguire e Braun (publicada em inglês em 2012 e em português, no Brasil, em 2016), quando aprofundaram as ideias presentes no contexto inicial, que considera que as políticas não são implementadas, mas sujeitas à recontextualização e recriação (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Mainardes (2018) auxilia na compreensão ao afirmar que:

O termo *enactment* é de difícil tradução. Tradicionalmente, essa palavra tem sido usada no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e de decretos. No livro de 2012, os autores a utilizam no sentido teatral, referindo-se à noção de que o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto, é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção. Os autores usam esse termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores ou outros sujeitos envolvidos no processo de atuação das políticas) têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas. Para a Língua Portuguesa, “*policy enactment*” pode ser entendido como “encenação”, “colocar em ação” ou atuação (Mainardes, 2018, p. 4).

Obviamente essa atuação não é livre, depende do controle exercido pelo Estado, encontrado no próprio texto da política, ou de outros mecanismos reguladores de que ele lance mão, como as avaliações externas, além dos contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos, dimensões que auxiliam no processo de análise para identificar aspectos que intervenham no processo.

A atuação envolve o processo de interpretação e o de recontextualização ou tradução. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 68), interpretação “[...] é uma leitura inicial, um fazer sentido da política - o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa? É uma leitura política e substancial – uma ‘decodificação’, que é ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva (Ball, 1993)”. Essa leitura geralmente é feita por atores políticos que ocupam cargos de autoridade, como diretores e coordenadores. A recontextualização é um processo mais criativo, que envolve a criação de estratégias para colocar a política em ação, abstraindo em práticas contextualizadas. Ball, Maguire e Braun (2016) elucidam que a tradução é o “terceiro espaço” entre política e prática, enquanto processo interativo de criar textos institucionais e colocá-los em ação, literalmente “atuar” sobre a política. Essa teoria auxilia na compreensão de políticas dentro de dimensões conceituais mais objetivas, para compreendê-las no microcontexto partindo do entendimento do macrocontexto.

A Abordagem do Ciclo de Políticas é profícua para a análise de políticas de cunho globalizante, que pretendem a homogeneização cultural, promovendo o intercâmbio de textos e discursos entre nações para a produção de políticas (Lopes; Macedo, 2011), como a BNCC e a BNC-Formação Inicial que exportam ideários políticos de outros países da América Latina e da Austrália, por exemplo. Ball

(2001), afirma que essa tentativa de produzir currículos nacionais tem relação com projetos econômicos globais que capilarizam discursos, mas que as políticas produzidas em um determinado local são heterogêneas e transportam sentidos múltiplos a outros contextos, sendo importante compreender como elas se dão em contextos de atuação locais.

Cabe ressaltar que a Abordagem do Ciclo de Políticas é complexa e contribui para o processo analítico, pois a partir dele o “processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (Mainardes, 2006, p. 99), estabelecendo ligações entre as dimensões produtoras e reprodutoras do discurso pedagógico, ponto onde se intersecciona com a Teoria Sociológica de Bernstein.

4.4.4 A Teoria Sociológica de Bernstein

A Teoria Sociológica da Educação proposta por Basil Bernstein, em 1971 e aperfeiçoada *a posteriori* (1996, com edição ampliada em 2000), tem caráter estruturalista, pois apresenta elementos inter-relacionados, constituindo um sistema coerente, que permite a análise sistemática para identificação de regras reguladoras (Mainardes; Stremel, 2010).

De acordo com Moraes, Neves e Ferreira (2019, p. 407), essa teoria “pode constituir-se como um importante quadro teórico da investigação a realizar ao nível curricular e em outros textos e contextos educativos”, visto que apresenta um rigor conceitual intrínseco, que possibilita a análise de variados níveis, relações e contextos que se estabelecem e se estreitam no jogo político.

As ideias que compõem o trabalho de Bernstein estão reunidas, principalmente, em “*Class, codes and control*”, que reúne as construções e reconstruções feitas pelo autor ao longo de quase 30 anos em cinco volumes (Mainardes; Stremel, 2010; Moraes; Neves, 2007). Neles elabora sua teoria sobre os códigos sociais e educativos, discutindo suas consequências na e para a sociedade, onde são produzidos e recontextualizados os discursos. O autor faz análises críticas do processo de escolarização, questionando a reprodução cultural e de classes²³ que é realizada por meio dele como forma de controle social. Nesse sentido,

²³ Classe social para Bernstein (1996) é a posição que as pessoas ocupam na divisão social do trabalho, podendo ser mais ou menos especializada.

concordo com Silva (2019) quando afirma que Bernstein acaba por propor uma teoria sociológica do currículo, implícita em sua Teoria de Códigos e Discursos, que se preocupa com o quê e o como ensinar, não enquanto lista ou procedimentos detalhados, mas como relações estruturais entre os conhecimentos, as pedagogias e a avaliação que revelam relações de poder e formas de controle. Para Bernstein (1996), o currículo define quais são os conhecimentos válidos, as pedagogias definem as formas de transmissão válidas e a avaliação define a forma de realização válida dos conhecimentos aprendidos pelo adquiridor.

Propus, nesta pesquisa aqui apresentada, compreender os conceitos e os modelos propostos pelo sociólogo que auxiliam a estudar as políticas curriculares, enfatizando o conceito do discurso pedagógico e seus processos recontextualizadores, bem como as estruturas de conhecimento e as regras discursivas e hierárquicas que as acompanham.

Posicionando o currículo dentro do modelo do discurso pedagógico de Bernstein, é possível analisar as mensagens nele contidas e as relações estabelecidas dentro do aparelho pedagógico que o constituiu. Esse aparelho é formado por um conjunto de vozes, que condicionam a produção, a reprodução e a transformação cultural, sendo um regulador simbólico e estabelecendo relações entre processos educativos, culturais e econômicos (Domingos *et al.*, 1986).

O modelo do discurso pedagógico evidencia relações entre a produção do conhecimento e sua reprodução, baseando-se em dois pressupostos: o contexto educacional, diretamente ligado ao econômico, e ao controle simbólico; e que esse contexto tem o objetivo de posicionar os professores e estudantes em referência a discursos designados por conhecimentos transmitidos na escola e das relações sociais reguladoras dessas transmissões e aquisições de significado (Morais; Neves; Ferreira, 2019).

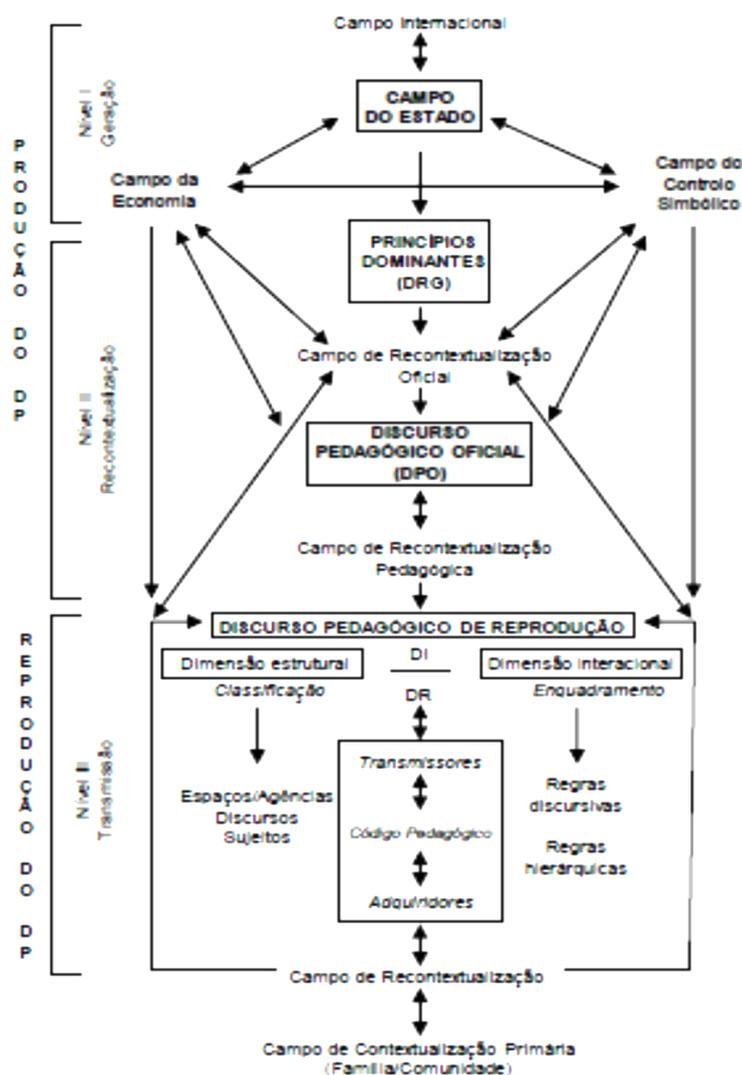
Cabe elucidar que o controle simbólico é uma linguagem, com regras semelhantes às aplicadas a uma língua que se aprende e domina-se, por inferência, seus princípios subjacentes, permitindo generalizações e produções de novas regras e princípios (Bernstein, 1996). Nesse sentido, o discurso é considerado uma categoria central, que forma as relações de poder geradas por meio das relações sociais nas quais os atores da política são posicionados e utilizam-se do discurso como recurso simbólico, constituído por uma gramática interna que nos possibilita compreendê-lo (Domingos *et al.*, 1986). Bernstein (1996, p. 229) expressa que “[...]”

os discursos da educação são analisados por sua capacidade para reproduzir relações dominantes/dominadas que, embora externas ao discurso, penetram as relações sociais, os meios de transmissão e a avaliação do discurso pedagógico”.

O discurso pedagógico se forma de uma complexa trama de relações que Bernstein organizou em três níveis de análise: a geração, a recontextualização e a transmissão, sendo os dois primeiros ligados à produção do discurso e o último à sua reprodução.

Para auxiliar na compreensão desse modelo, o autor elaborou uma síntese imagética readaptada por Moraes e Neves (2007 *apud* Moraes; Neves; Ferreira, 2019) apresentado na sequência pela Figura 3.

Figura 3 – Síntese imagética do modelo do discurso pedagógico de Bernstein



Fonte: Bernstein (adaptado por Moraes; Neves, 2007 *apud* Moraes; Neves; Ferreira, 2019).

Nessa Figura 3, os níveis I e II, associados à produção do discurso, é o local de produção do conhecimento e de onde emergem os princípios dominantes na sociedade, por meio do discurso regulador geral (DRG), que é recontextualizado no campo recontextualizador oficial, originando o discurso pedagógico oficial (DPO), que contém as mensagens resultantes das relações entre Estado, economia e controle simbólico. Colocando no contexto da política educacional brasileira, o texto das políticas curriculares são discursos pedagógicos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação (MEC). Na construção desses currículos, os conhecimentos acadêmicos das diferentes áreas do conhecimento e do campo educacional são recontextualizados para serem neles inseridos, seguindo princípios pedagógicos e ideológicos dos atores políticos (Morais; Neves; Ferreira, 2019). Nesse sentido, cada vez que se deslocar nas redes sociais construídas, o discurso será transformado, como explica Bernstein:

À medida que um discurso se move do seu local original para as suas novas posições como discurso pedagógico, ocorre uma transformação. A transformação ocorre porque cada vez que um discurso se move de uma posição para outra, há um espaço onde a ideologia pode atuar. Nenhum discurso se move sem a ação da ideologia [...]. Eu sugiro que à medida que o discurso se move, ele é transformado de um discurso atual, de um discurso não mediado para um discurso imaginário (Bernstein, 1998, p. 32-33).

Assim, o currículo (DPO) passa pela recontextualização pedagógica das editoras, secretarias de educação e cursos de formação de professores, a partir de suas ideologias, antes de entrar no nível II, por meio do discurso pedagógico de reprodução (Morais; Neves; Ferreira, 2019), que explicita as interpretações sobre o texto da política curricular em materiais produzidos por agentes, como livros, orientações curriculares, referenciais, documentos orientadores etc. A partir deste discurso reprodutor é que se dará a transmissão, não, contudo, sem sofrer outras recontextualizações que dependem do contexto de cada escola, processos de interpretação, decisão e espaços de autonomia e brechas discursivas que cada professor tem para fazer inferências sobre o currículo, ou seja, no processo de atuação sobre a política curricular no contexto da prática enunciado por Ball e Bowe (1992).

As brechas discursivas para Bernstein (1988) são as estruturas basilares para possibilidades alternativas, podendo ser ambigualmente profícuas e perigosas. São inerentes ao ser humano e aos processos sociais estabelecidos, contudo são constantemente controladas por meio dos dispositivos de poder e controle do discurso pedagógico oficial.

Os diferentes campos do aparelho pedagógico irão, assim, definir o que e como se ensina influenciados pelo campo econômico e o controle simbólico exercido sobre ele ao longo dos processos de construção e recontextualização do currículo. Nesse sentido, o quê do discurso pedagógico está ligado a seleção do que conta como conhecimento válido e tem íntima ligação com as expressões de poder, podendo ser analisadas por meio de sua classificação, que diz respeito ao grau de isolamento entre categorias, que podem ser sujeitos, áreas do conhecimento, espaços, discursos. A classificação será forte quando a separação é nítida e será fraca quando não se pode demarcá-la. Por outro lado, o como do discurso pedagógico se atrela à pedagogia e à avaliação empregadas no processo de transmissão e está associado ao controle, sendo analisado por meio do enquadramento, que diz respeito ao que pode ou não ser transmitido-recebido na relação comunicativa entre as categorias. O controle será forte quando a categoria de maior estatuto controlar a relação e será fraco quando ocorrer o contrário (Silva, 2019a). Saliento que nem sempre é fácil demarcar de forma pontual a classificação e o enquadramento, aparecendo assim, combinações entre eles.

Como centralizador ao nível de transmissão do discurso pedagógico, evidente na Figura 3, está o código, que é um dos cerne da teoria sociológica em questão. O código é um princípio regulador, “ele regula propensões, identidades e práticas, na medida em que essas se formam em instâncias oficiais e locais de ação pedagógica” (Bernstein, 1996, p. 14). Assim, regula as relações entre contextos e as que existem dentro de cada um deles, sendo as unidades analíticas para essas relações e a base para os sistemas de mensagens contidos nelas. A partir do código serão selecionados e integrados os significados relevantes, a forma de realização e seus contextos evocadores (Bernstein, 1996). Esse conceito atua como uma gramática da

classe²⁴, adquirindo formas diferentes em diferentes classes sociais, auxiliando na ligação entre elas, na formação da consciência individual e nas interações.

O código, segundo Morais e Neves (2007, p. 116), pode ser definido pela orientação de codificação (**O**), que pode ser restrita (**R**) ou elaborada (**E**), e a forma como essa orientação é realizada, dada pela classificação (**C**) e pelo enquadramento (**E**) do discurso pedagógico, segundo a fórmula operacional proposta por Bernstein, expressa na Figura 4:

Figura 4 – Fórmula operacional proposta por Bernstein

$$\frac{O_{E/R}}{C_{ie} \pm E_{ie} \pm}$$

Fonte: Bernstein apud Morais e Neves (2007, p. 116).

Na fórmula acima ainda se encontram a variável **i**, que representa as relações internas que ocorrem dentro de qualquer contexto; a variável **e**, que se refere às relações externas, ou seja, entre diferentes contextos; **+/-**, que indica se o valor atribuído à classificação e ao enquadramento é forte ou fraco no que tange ao poder e ao controle exercido, respectivamente (Morais; Neves, 2007).

O discurso pedagógico de orientação restrita ou código restrito é aquele utilizado no dia a dia, dependente do contexto e é relacionado à base material. O discurso pedagógico de orientação elaborada ou código elaborado é universalista, independe do contexto e tem relação indireta com a base material, sendo este o expresso no discurso pedagógico oficial (Morais; Neves; Ferreira, 2019).

Dessa forma, o código na dimensão pedagógica regula o quê e o como do currículo, expressando as relações entre transmissores e adquiridores. Assim, a comunicação pedagógica é regulada pelo código, carregando mensagens na forma de discurso pedagógico, que constitui uma mensagem sociológica. Segundo Bernstein (1996), essa mensagem pode ser articulada de formas diferentes, apresentando-se dois modelos extremos de currículo: o currículo por coleção e o

²⁴ Bernstein (1996) utiliza o conceito de gramática para explicitar regras que constituem os discursos, nesse sentido a gramática da classe explicita as regras discursivas utilizadas por uma determinada classe social, que torna específica as relações por elas e entre elas estabelecidas por meio do discurso.

currículo integrador. O primeiro se organiza com conhecimentos isolados, separados por fronteiras disciplinares nítidas, sendo de forte classificação; o segundo apresenta conhecimentos integrados, organizado em torno de um tema e tem classificação fraca. O enquadramento desses currículos, geralmente é observável, estudando os códigos invisíveis que o currículo carrega, que irão determinar se o transmissor ou o adquirente terá o controle sobre o ritmo, o tempo e os espaços de aprendizagem, podendo surgir combinações entre eles.

Ainda na Figura 3, está demarcado no contexto da transmissão ou da prática a presença de duas dimensões: a estrutural e a interacional. A dimensão estrutural se dá nas relações de poder entre os sujeitos e o controle na dimensão interacional, sendo a classificação e o enquadramento utilizados para analisá-las, respectivamente (Morais; Neves; Ferreira, 2019). Na dimensão interacional, o discurso pedagógico se define pela relação entre o discurso instrucional (DI) e o discurso regulador (DR), sendo o DI os conhecimentos e capacidades e o DR os princípios e normas de conduta social. Subjacentes a eles se encontram os princípios que regulam a transmissão-aquisição, o discurso instrucional específico (DIE), relacionado a áreas específicas do conhecimento e o discurso regulador específico (DRE), associado a atitudes, valores (Morais; Neves; Ferreira, 2019). Esses princípios constituem regras discursivas que têm relação com o controle que os atores políticos podem exercer, se o enquadramento for fraco quanto às regras discursivas que regulam DIE haverá espaço para maiores recontextualizações discursivas no contexto da prática.

Na dimensão interacional, ainda é importante para compreender o currículo caracterizar as regras hierárquicas, que regulam a forma de comunicação entre sujeitos em posições de controle distintas, como o Ministério da Educação (MEC) e os professores. Quando o professor é apenas o executor do currículo e não há possibilidade de alteração na seleção dos conhecimentos, seu sequenciamento, ritmagem e/ou formas de avaliação, o enquadramento é forte e o currículo é centralizado. Ao contrário, quando existe flexibilidade e o professor pode atuar sobre o texto da política, o enquadramento é fraco. Obviamente a relação de poder colocada neste exemplo denota uma classificação sempre forte na relação MEC-professores, contudo, o enquadramento é interpessoal e vai ser expresso no código presente no currículo (Morais; Neves; Ferreira, 2019).

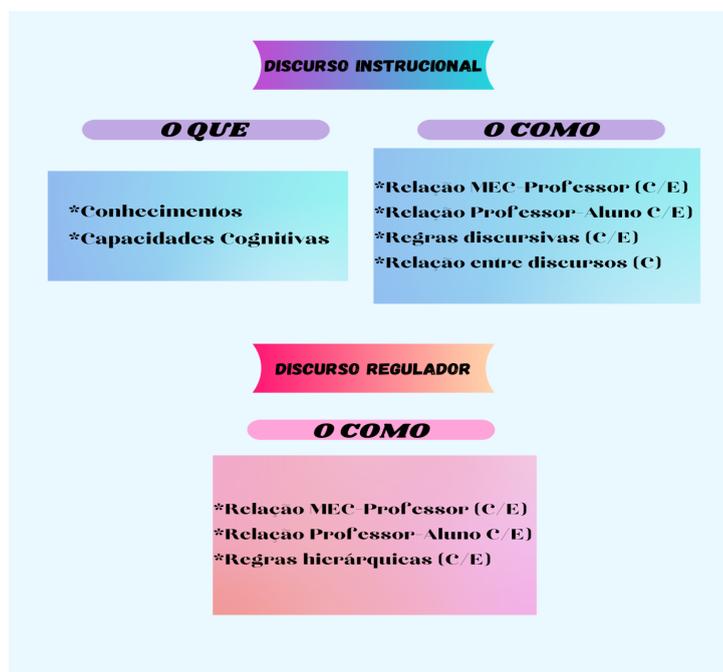
A mensagem pedagógica do currículo, dada por regras discursivas hierárquicas, que caracterizam as relações entre os sujeitos da ação pedagógica, seja MEC-professor ou professor-aluno, impactam o fazer metodológico nas salas de aula, e esses terão enquadramento forte ou fraco, se houver maior ou menor controle por parte do transmissor sobre o processo de aprendizagem e as regras hierárquicas subjacentes ao DIE. Para Moraes, Neves e Ferreira (2019), essas mensagens ou os princípios que a fundamentam podem interferir no espaço que é deixado para autonomia de atuação dos sujeitos sobre a política, quanto nas possibilidades de recontextualizar mais ou menos as mensagens originais.

O quê do discurso pedagógico instrucional pode ser analisado a partir da escolha do que e com que profundidade ensinar em determinada área do conhecimento, devendo ser valorizada a profundidade e detrimento da abrangência para que seja elevado o nível conceitual, levando em conta a complexidade conceitual e cognitiva (Moraes; Neves; Ferreira, 2019), para que o código restrito seja disseminado de forma homogênea aos sujeitos de classes sociais distintas.

Para tanto, é importante levar em conta a coerência curricular vertical e horizontal. O discurso horizontal, para Bernstein (1999), é aquele baseado no senso comum, não acadêmico, oralizado, local e contraditório entre contextos. O discurso vertical é o conhecimento acadêmico, escolar, que apresenta uma organização em duas estruturas distintas, a hierárquica e a horizontal. A primeira é hierarquicamente organizada, com relações explícitas e integrada por proposições e teorias para explicar fenômenos complexos. A outra se horizontaliza e caracteriza por uma série de linguagens especializadas que possuem uma linguagem interna com gramáticas fortes, quando são claras e específicas, ou com gramáticas fracas quando seus conceitos são mais empíricos e menos específicos (Bernstein, 1999).

Para sintetizar e auxiliar na compreensão de como as análises do discurso pedagógico oficial foram realizadas com relação a dimensão do currículo instrucional e regulador elaborei um diagrama-síntese, adaptando as ideias presentes no trabalho de Silva, Moraes e Neves (2013), apresentado a seguir:

Figura 5 – Diagrama-síntese das dimensões de análise do discurso pedagógico oficial



Fonte: Autora (2021, adaptado de Silva; Moraes; Neves, 2013).

No diagrama-síntese indico que analisei nas políticas curriculares estudadas, BNCC (área de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental) e BNC-FI, no que se refere ao discurso instrucional, o que está colocado como conhecimentos válidos, as capacidades cognitivas elencadas, as relações entre discursos acadêmicos disciplinares/interdisciplinares e não acadêmicos, as relações discursivas com relação à seleção de conteúdos e métodos, sequência, ritmagem e avaliação, bem como as relações entre transmissores e adquiridores. O foco analítico para estas duas *polícies* é direcionado às relações hierárquicas explicitadas entre MEC-professores e professores-alunos.

Cabe ressaltar que a relação professor-aluno foi analisada, mas o foco maior de minha análise se dará na relação MEC-professores, relação na qual é possível distinguir modelos de gestão curricular: centralizada, descentralizada e flexível. A gestão curricular centralizada é caracterizada por classificação e enquadramentos fortes, não havendo muitas possibilidades de recontextualização do discurso pedagógico oficial no campo de atuação dos professores, havendo uma forte regulação por meio de mecanismos reguladores, como avaliações externas. A gestão curricular descentralizada tem classificação e enquadramentos fracos,

podendo a escola e os professores terem maior inferência e recontextualização sobre o currículo. Entre esses dois modelos podem surgir modelos centralizados que permitem flexibilidade curricular, ou seja, que tem forte classificação e baixo enquadramento, podendo haver ou não a presença de avaliações externas, que denotam maior controle por parte do MEC (Morais; Neves; Ferreira, 2019).

A teoria elaborada por Bernstein permite analisar as mensagens contidas nos currículos e seu potencial de recontextualização nos contextos pelo qual a política circula dentro de seu ciclo, evidenciando ainda as diversas relações entre os atores da política envolvidos na arena. Assim, segundo Moraes, Neves e Ferreira (2019, p. 426-427), “[...] a teoria torna possível a análise do aparelho pedagógico que caracteriza um sistema educativo”, sendo a análise distinta do quê e do como se ensina uma “marca de originalidade” das análises que utilizam a teoria Bernsteniana.

Em minha análise destaco a forma como os autores das políticas BNCC e BNC-FI explicitam as mensagens pedagógicas e os princípios que as fundamentam para traduzir o controle exercido na relação MEC-professores, sobretudo, para inferir os espaços de autonomia e as possibilidades de recontextualização dessas políticas ao se moverem pelo ciclo, como forma de propor ações insurgentes aos textos propostos pelo Ministério da Educação.

4.5 Preâmbulo da Análise das Políticas Curriculares: Formação e Atuação nos Contextos e Discursos ea BNCC e BNC-FI

[...] as decisões curriculares não podem ser analisadas na base da opinião pessoal e do mero consenso, que resultaria de um equilíbrio de forças hegemônicas que são histórica, social, econômica e culturalmente definidas em função de espaços delimitados por fronteiras de interesses, mas na base da investigação e avaliação das experiências. (Pacheco, 2003, p. 10).

Neste texto apresento considerações analíticas preliminares, que subsidiam os resultados e discussões provenientes de minhas análises das políticas curriculares BNCC e BNC-FI em seus textos e contextos, que serão apresentadas com aprofundamento teórico-conceitual e metodológico nos capítulos seguintes.

Utilizo este texto preliminar para retomar as tipologias analíticas úteis à construção desse trabalho de doutoramento.

Assim, relembro ao leitor que escolhi analisar na esfera na ação política (*policy*) as políticas públicas (*policies*), de cunho social e que se enquadram como

políticas de Estado, que regulam os currículos normativos para o Ensino Básico (Ensino Fundamental/Área de Ciências) e Superior (Formação Docente).

As políticas curriculares estudadas, BNCC e BNC-FI, enquadram-se como políticas de Estado, pois servem para promoção e proteção de direitos, e devem ser realizadas prevendo continuidade, com tendência a ser perene, com financiamento público, sem ligação a ideologias político-partidárias e apenas pela administração pública (Aith, 2006). Embora, seja possível perceber a presença de ideologias (influências) e até mesmo gestão de recursos pelo setor privado, dado pelo padrão de governança estabelecido, que será discutido *a posteriori*.

Ainda cabe pontuar aqui que as políticas analisadas são classificadas como regulatórias (Lowi, 1964; 1962 *apud* Mello, 2010; Rua; Romanini, 2013), pois as normativas em questão estabelecem obrigatoriedades, interdições e condições para o funcionamento de práticas de ensino-aprendizagem na Educação Básica e Superior. Assim, é importante realizar a análise atenta de seus textos e contextos para evidenciar quais interesses são beneficiados, restritos ou equilibrados.

Esta análise foi realizada considerando as políticas como constructos cíclicos, complexos e não lineares, que podem ser compreendidos quando analisados por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe, 1992). Nesse sentido, compreendo a implementação das políticas na perspectiva *bottom-up*, na qual há modificação no desenho original da política quando ela é colocada em prática (Arretche, 2001), ou seja, quando ocorre a atuação sobre a política, sobre o texto inicialmente formulado (Ball; Bowe, 1992). Assim, apresento a análise realizada a partir dos Contextos de Influência, de Produção do Texto e da Prática/Atuação sobre as Políticas Curriculares – BNCC e BNC-FI, com ênfase sobre o Contexto da Atuação sobre a Política.

Outro ponto importante para o entendimento das políticas curriculares, foi o estudo dos discursos que circulam nos contextos e textos políticos, por meio da categoria conceitual do discurso pedagógico encontrada na Teoria Sociológica de Basil Bernstein (1996). Referencial utilizado para compreender como se mostram o poder e o controle dentro dos dispositivos utilizados no Discurso Pedagógico Oficial.

Nos capítulos que se seguem são apresentadas as análises das políticas dentro dos três contextos propostos na ACP, interligando a mesma com a Teoria Sociológica de Bernstein.

5 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES

Um projeto curricular remete a um projeto educacional que, por sua vez, revela, implícita ou explicitamente, um projeto de nação. Como projeto, entende-se algo a que se almeja e, portanto, ainda não alcançado. Nessa perspectiva, é conveniente indagar, quando se pretende discutir o currículo, para qual tipo de sujeito, para qual projeto educativo, qual sociedade é desejada? (Cóssio, 2014, p. 1573).

Neste capítulo, apresento ao leitor a análise que realizei para compreender e desvelar o contexto social, econômico e político que influenciou a proposição e a normatização das políticas curriculares que são foco analítico desta pesquisa, bem como compreender como essas influências se articulam para garantir sua implementação.

A Abordagem do Ciclo de Políticas compreende a política dentro de um modelo não hierarquizado, cíclico e, portanto, contínuo. Contudo, o Contexto de Influência sobre a política é compreendido como “território originário do qual emanam as políticas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 256). É nesse contexto que os discursos políticos são primariamente construídos, negociados, legitimados; a partir das agendas, poderes e negociações presentes na arena política (Ball; Bowe, 1992; Lopes; Macedo, 2011).

As influências exercidas orientam a construção das políticas, assim, o espaço hegemônico conquistado na representação discursiva construída, a partir das batalhas por poder travadas nessa arena, pode ser entendido como privilegiado, pois serão futuramente recontextualizados para outros contextos (Lopes; Macedo, 2011). Dessa forma, considero como condição indispensável para compreensão das políticas estudadas analisar as influências que estiveram presentes na arena política durante sua construção, bem como as que permanecem durante os processos recontextualizadores de implementação.

As políticas curriculares vigentes atualmente em nosso país emergiram de um Contexto de Influência que não é novo, mas que precisa ser explicitado e compreendido para desvelar que a Base Nacional Comum Curricular expressa o poder e a ideologia de sujeitos, instituições e partidos que hegemonomizam na educação brasileira seus interesses (Mainardes, 2006) e que essa política serve de Contexto de Influência para as que dela emergem, como a BNC-FI.

Como explicitarei na Introdução deste trabalho de tese, a preocupação em garantir os mesmos direitos de aprendizagem a todos os estudantes de nosso país existe desde os anos 1930, sendo este direito assegurado no texto da Constituição de 1988 (Ceschini *et al.*, 2022a). Todavia, a centralidade no currículo foi assumida nas políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990, quando o Estado brasileiro internalizou a agenda educacional internacional, cuja base se fundamenta em princípios neoliberais globalizantes (Baldan; Cunha, 2020).

A globalização é um processo sócio-histórico de internacionalização do capital, criação de mercados globais com unidade técnica e alinhamento para promoção e produção de políticas mais eficientes (Hobsbawn, 2009). Os discursos ideológicos globalizantes produzem homogeneizações, padronizações e uniformidades propagadas por organismos internacionais reguladores, com status de autoridade (Baldan; Cunha, 2020). Esses organismos, como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, concedem financiamentos e, dessa forma, impõem sua política que representa a agenda internacional neoliberal (Hobsbawn, 2009).

Essa agenda foi propagada a partir do Consenso de *Washington*, realizado em 1989, no *International Institute for Economy*, com a intencionalidade de discutir reformas importantes para a América Latina. As proposições que emergiram dessa reunião foram publicadas no ano seguinte e reuniram um conjunto de recomendações que se originam no discurso hegemônico neoliberal de variados organismos internacionais e institutos econômicos (Borges; Aquino; Puentes, 2011). Saliento que esses discursos se espalharam pelo Globo como reflexo dos princípios adotados nas reformas implementadas por Margareth Thatcher, entre 1979 e 1990, na Inglaterra e Ronald Reagan, entre 1981 e 1989, nos Estados Unidos. Ambas com a finalidade de desmontar o Estado de Bem-estar e retornar ao modelo liberal clássico, ideias posteriormente exportadas para outros países, como o Brasil (Lima; Hypolito, 2019).

Nesse cenário, a UNESCO publicou em 1990 a “Declaração Mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, na qual assumiu as atividades educativas formais como forma de adaptar os sujeitos aos modelos sociais e declarou a importância de firmar parcerias com a sociedade civil, abrindo portas ao processo de mercantilização da educação (Borges; Aquino; Puentes, 2011). Ideário comprado pelo governo brasileiro e explicitado nas políticas adotadas pelo MARE, operando sob a doutrina gerencial,

com práticas de governança, incidindo sobre o texto das políticas do “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993) e do “Planejamento político-estratégico do MEC” (1995-1998) (Borges; Aquino; Puentes., 2011). Foram essas as primeiras formas de implementação da agenda política global de governança neoliberal, com ênfase no privado, na eficiência e na eficácia, a se instalar na política educacional brasileira na década de 1990.

A centralidade no currículo é firmada na agenda política educacional internacional no texto conhecido como Relatório Delors, intitulado como “Educação: um tesouro a descobrir” (UNESCO, 1996). O título do texto já expressa intencionalidades para com o processo educativo, que foi desvelado a partir de seus pontos sensíveis, projetando-se os desafios encontrados no século XXI. A partir do diagnóstico realizado, o documento propõe a produção de compromissos globais e locais que orientem e estabeleçam políticas educacionais homogeneizantes. Para atender a necessidade de formar pessoas adaptáveis, flexíveis e competitivas, com a competência de aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (Baldan; Cunha, 2020).

Concordo com Ball (2012) quando afirma que algumas estratégias são tomadas como forma de legitimar narrativas de boas políticas, como forma de criar consensos e conformar discursos a realidades diversas. Essa é a tática utilizada na realização desses eventos internacionais e escritas de declarações que orientam reformas globais, como se fosse possível uniformizar as políticas internacionais para atender as demandas reais de diferentes realidades sociais, em países completamente diversos.

O espelhamento da redução da concepção formativa adotada pela agenda global modela e baseia as reformas curriculares propostas a nível local, incidindo no Brasil sobre a LDBEN n.º 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares subsequentes, incluindo as para a formação de professores. Considero importante retomar aos primórdios da década de 1990, para explicitar que a agenda educacional globalizante se instalou no currículo brasileiro sob a justificativa da “necessidade de formar identidades flexíveis, adaptáveis a um mundo realçado como em constante mudança” (Baldan; Cunha, 2020, p.55), por meio da Pedagogia das Competências.

Saliento que dentro da referida Pedagogia o conceito polissêmico de competência é tomado no sentido utilitarista. Nessa lógica, segundo Rezer (2020) a

Pedagogia das Competências não nega o conteúdo nem o conhecimento, mas o desloca para uma lógica adaptativa, utilitária e aplicacionista (conhecimento bom é aquele que é aplicável, de preferência de imediato, que permita a adaptação qualificada do trabalhador ao sistema, tendo como referência um problema específico a resolver) (Rezer, 2020, p. 8-9).

Assim, foi assumida nas reformas curriculares brasileiras, a partir da década de 1990, a ideia de qualificação de mão de obra para a empregabilidade, acompanhando as influências estabelecidas pela agenda global (Ball; Bowe, 1992). Normativas foram aprovadas utilizando as competências como operadores curriculares, como as DCN para a Formação de professores de 2002, cujo texto é discutido a posteriori.

Relembro o leitor que no ano seguinte à aprovação dessas Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura houve uma mudança no cenário político do país, assumindo o Estado brasileiro um governo com políticas neodesenvolvimentistas (Coletti, 2015). Cabe salientar que os governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-ago.2016), refrearam um pouco os ideais neoliberais, mas não romperam com o modelo socioeconômico, permanecendo na arena política sujeitos e instituições que exerciam influência sobre a proposição e construção de textos políticos.

Como forma de garantir a influência da agenda mercantil sobre a educação nesse período histórico, surgiram o que Freitas (2018, p. 68) denomina como “reformadores empresariais”, organizados por meio do “Movimento Todos pela Educação” (TPE). Esse criado em 2006, congregando instituições como Gerdau, Santander, Bradesco (Figura 6), entre outras, no que Evangelista (2012, s.p.) aponta como a “‘sociedade civil’, ressignificada, tornou-se *locus* de responsabilização social para a solução de problemas econômicos”. Maquiando, sob uma falsa agenda de defesa da educação pública, as reais intenções da agenda do capital: “a formação de competências e habilidades dos trabalhadores para servirem aos interesses do mercado, definição de metas de desempenho da Educação Básica por marcos avaliatórios” (Mascarenhas; Franco, 2021, p. 1035).

Figura 6 - Mantenedores e apoiadores do Todos pela Educação



Fonte: Rodrigues, Pereira e Mohr (2020).

O TPE influenciou a construção de muitas políticas educacionais brasileiras, incluindo a criação do índice que o governo usa como métrica da qualidade educativa no país, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Além disso, a rede política formada pelos Institutos, Fundações, empresas e pessoas que compõem o TPE se fortaleceram e se expandiram em outros movimentos caracterizados como filantrópicos.

Essa filantropia ou “nova filantropia” é caracterizada, segundo Ball e Olmedo (2013), por uma relação direta entre caridade e resultados, bem como o envolvimento dos doadores nessas ações filantrópicas nas comunidades políticas. Ainda na perspectiva dos autores, a nova filantropia se apropria de uma pseudoneutralidade discursiva partidária, esconde seus interesses em pautas historicamente caras aos movimentos sociais ligados à educação, como o direito à educação, a educação integral, o acesso e permanência escolar etc. Nascendo, a partir daí, novas redes de governança, como aponta Ball (2012), nas quais operam o setor privado nacional e internacional, empreendedores sociais e entidades filantrópicas, que produzem políticas públicas e novas culturas com relação à atuação do Estado. Assim, cria-se o:

Consenso por filantropia, quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita (Tarlau; Moeller, 2020, p. 554).

Nessa perspectiva, o movimento da nova filantropia estruturado e enraizado por meio do TPE se expandiu em outros. Nasceu assim, em 2013, o “Movimento pela Base Nacional Comum” ou, simplificada, “Movimento pela Base”. Este consiste em uma rede política formada por indivíduos e organizações (Figura 7), que alinham seus discursos focando na necessidade de promover reformas educacionais para solucionar problemas sociais (Avelar; Ball, 2017).

Figuras 7: Rede de indivíduos e organizações que compõem o Movimento pela Base.

MOVIMENTO PELA BASE

Início Quem somos Como atuamos Publicações Apoie nossa causa Observatório EN f t y i @ Q

CONSELHO FISCAL

Camila Anker Rodolfo Luque Júlia Rosas

CONSELHO DELIBERATIVO

instituto natura INSTITUTO UNIBANCO Itaú Educação e Trabalho FUNDAÇÃO Lemann

DOADORES

Fundação Roberto Marinho MOVIMENTO BEM MAIOR

Rede

ORGANIZAÇÕES PARCEIRAS

Abave Cenpec Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação Cieb

Comunidade Educativa Cedac Consed FGV Ceipe Fundação Lemann

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal Fundação Roberto Marinho Iede Instituto Alana

Fonte: Adaptação feita pela autora a partir de prints de tela do site do Movimento pela Base²⁵ (2023).

²⁵ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 05 jan. 2023.

O Movimento pela Base foi criado a partir de uma série de eventos planejados para mobilizar a rede política. Um em especial é apontado como o berço do Movimento, que foi realizado no mês de abril de 2013, na Universidade de Yale, em New Haven nos Estados Unidos, organizado pela Fundação Lemann²⁶. Este foi um seminário formativo intitulado “Liderando Reformas Educacionais: Empoderando o Brasil para o Século XXI”, que reuniu 35 pessoas, entre elas congressistas, secretários de educação, funcionários de fundações e outros interessados no sistema educacional brasileiro. Durante o Seminário, os participantes ouviram palestras de professores de Yale, formuladores e defensores de políticas curriculares estadunidenses (Avelar; Ball, 2017). A partir do que ouviram, o grupo discutiu a reforma educacional que considerava necessária para o Brasil e elaborou um plano de implementação de seus ideais.

Em outubro do mesmo ano, o Movimento pela Base se reuniu novamente, em Campinas-São Paulo, para desenvolver padrões curriculares básicos comuns a serem implementados na política brasileira. Nesta conferência, os membros do Movimento receberam instrução de Suzan Pimentel e Michel Cohen, que atuaram diretamente na reforma educacional estadunidense e na posterior elaboração de testes padronizados, alinhados à reforma (Avelar; Ball, 2017).

Não coincidentemente, em 2014, foi incluído no texto do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, sancionado através da Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014, a criação e adoção de uma base nacional comum composta por direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes brasileiros (Brasil, 2014). De acordo com o documento, o MEC deveria, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, até o final de 2016, “elaborar e encaminhar a proposta de base nacional comum ao CNE, precedida de consulta pública nacional” (Gama; Najjar, 2019, p. 397). Iniciando-se, ainda em 2014, no mês de agosto, o processo de consulta pública para começar a escrita do texto da política que iria compor a Base Nacional Comum Curricular.

²⁶ A Fundação Lemann foi criada em 2002, pelo empresário Jorge Paulo Lemann, uma das 25 pessoas mais ricas do mundo. A fundação iniciou seus trabalhos atuando em projetos locais e logo expandiu seus objetivos para a política educacional, adotando estratégias de gestão semelhantes à de grandes empresas, com foco em resultados. Sua agenda atende cinco características que se inter-relacionam: “padronização da educação”, “foco no núcleo disciplinas”, “busca por formas de ensino de baixo risco”, “uso de modelos de gestão” e “políticas de responsabilidade baseadas em testes para escolas”, todas atendidas na criação de currículos de base comum (Avelar; Ball, 2017).

Evidencio aqui a forte influência da rede política de governança formada pela nova filantropia, organizada no Movimento pela Base. Para Ball (2012), o conceito de governança em rede²⁷ pode ser explorado teórica e metodologicamente para a compreensão das políticas educacionais na perspectiva da globalização da agenda. Visto que as redes demonstram uma reterritorialização das políticas, havendo uma dissolução das fronteiras entre público, privado, filantrópico e não-governamental (Ball, 2012; Gama; Najjar, 2019). Dessa forma, é importante identificar os elementos que compõem os nós de uma rede de política, como ferramenta analítica de sua constituição. Para Callon (2001 *apud* Gama; Najjar, 2019, p. 399), “esta noção servirá para designar tudo o que passa de um ator ao outro e que constitui a forma e a matéria das relações que se estabelecem entre eles”.

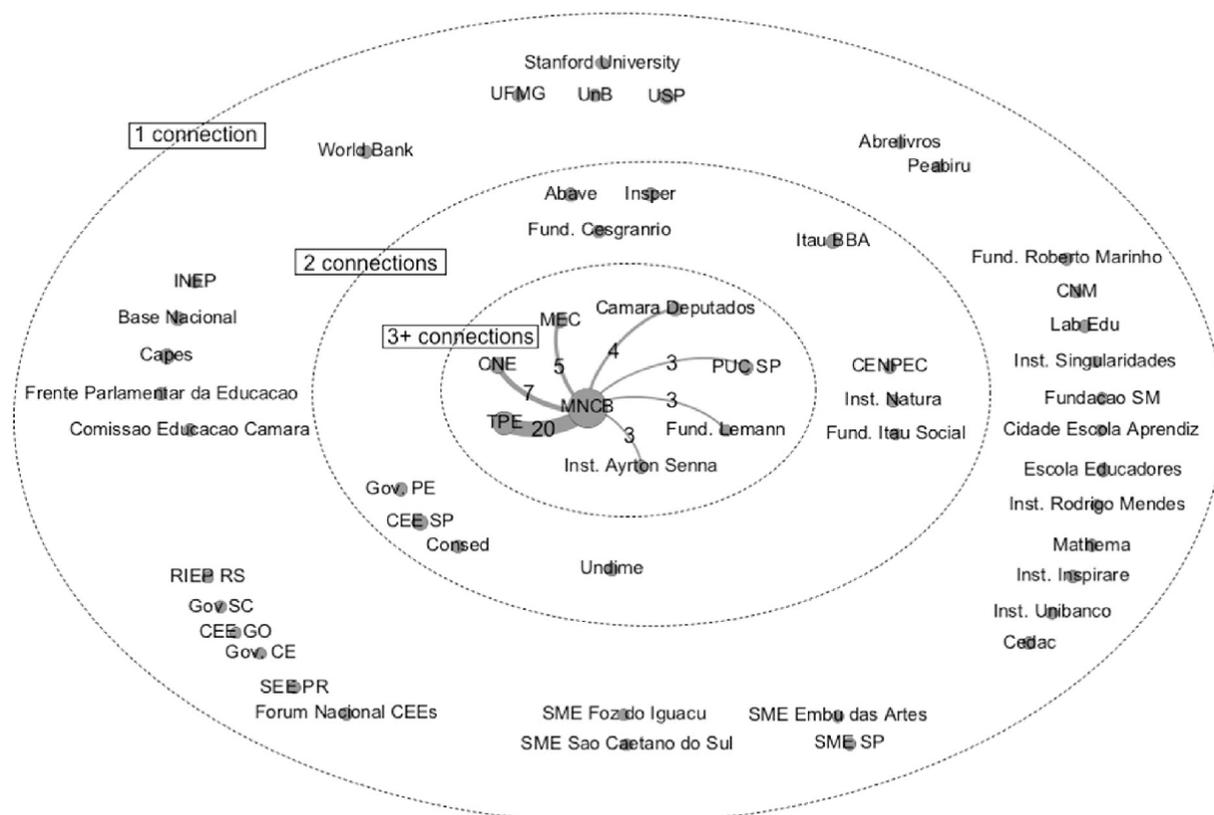
Nesse sentido, considero importante trazer ao conhecimento do leitor mais alguns aspectos da rede de governança estabelecida pelo Movimento pela Base para garantir a inclusão de suas pautas no texto da política e em sua implementação. Em meio aos processos de consulta pública e primeiras organizações das contribuições recolhidas, a Fundação Lemann promoveu um terceiro seminário, em março de 2015. O evento, transcorrido novamente em Yale, foi intitulado “Liderando Reformas Educacionais: Oportunidades e Desafios à Frente” e ofertado para líderes brasileiros, entre eles funcionários públicos (parlamentares, senadores, governadores, secretários de educação) e das fundações que integram o Movimento, totalizando quarenta e cinco participantes. Durante os quatro dias de seminário, sob portas fechadas, o Movimento procurou ensinar aos legisladores brasileiros sobre a importância da implementação de um currículo padronizado, como o norte-americano (Avelar; Ball, 2017). Criando um consenso, compartilhado pela autoridade ideológica invocada pela instituição sede do evento, a Universidade de Yale.

O Movimento pela Base é constituído de 12 organizações privadas, incluindo as filantrópicas, familiares, de pesquisa e associações. É financiado pela Fundação Lemann, Instituto Natura e Banco Itaú. A Fundação Lemann ainda é responsável pela execução das decisões tomadas pelo grupo, já que executa o papel de secretaria executiva do Movimento. Na Figura 8, extraída do trabalho de Avelar e

²⁷ As redes de governança são tratadas por Ball (2012) como comunidades políticas que se articulam para resolver problemas sociais. Essas redes representam mudanças na forma de governança da educação, tratando de problemas políticos que não seriam facilmente solucionáveis pelo sistema gerencial, articulando parcerias organizacionais

Ball (2017), é possível visualizar a rede de política formada pelo Movimento (identificado no trabalho como MNLS – da sigla em inglês *Mobilization for the National Learning Standards*).

Figura 8 - Representação gráfica da rede política formada pelo Movimento pela Base.



Fonte: Figura publicada por Avelar e Ball, (2017, p. 5.).

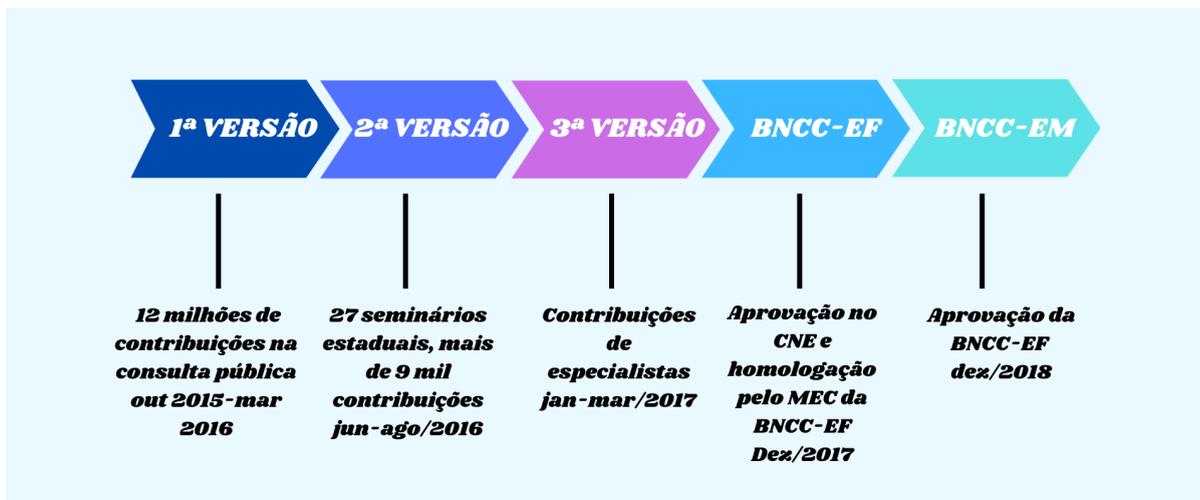
Na representação gráfica, os autores organizaram a rede em círculos, explicitando as relações entre o Movimento pela Base (na Figura MNCB) e outras 52 (cinquenta e duas) instituições. Aquelas posicionadas nos nós do círculo externo apresentam apenas uma conexão com o Movimento; as posicionadas no círculo intermediário apresentam duas conexões e as do círculo central têm três ou mais conexões com o Movimento pela Base. Essas conexões são configuradas por pessoas que são afiliadas em ambas as instituições. Sendo as que apresentam mais pessoas para compartilhar ideias e discursos o Todos Pela Educação, o CNE, o MEC e a Câmara dos Deputados (Avelar; Ball, 2017). Nesse sentido, é importante ressaltar que os membros do Movimento incluem representantes integrados em

todos os níveis de governo (municipal, estadual e federal), ocupando posições de poder (Avelar; Ball, 2017), sendo essenciais para a formulação e execução da agenda do Movimento.

A atuação de integrantes do Movimento pela Base nos órgãos estatais aumentou muito a partir de 2016, quando mais da metade dos membros do Movimento passaram a trabalhar diretamente para o Estado brasileiro (Avelar; Ball, 2017). Cabe aqui lembrar que foi em 2016 que ocorreu o processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, considerado por muitos intelectuais como “golpe político, parlamentar, jurídico, midiático e sexista” (Diniz-Pereira, 2021); voltando os ideais neoliberais clássicos a centralidade do poder, por meio da figura do presidente Michel Temer (maio/ago - ago/2016 – dez-2018), que trouxe novamente para a arena política os reformadores que atuaram na produção dos textos das políticas curriculares da década de 1990. Foram esses os especialistas, junto com os reformadores de dentro do Movimento pela Base, que contribuíram com o texto político aprovado na BNCC, retomando a Pedagogia das Competências para difundir os ideais mercantis, performáticos e cosmopolitas na educação brasileira (Baldan; Cunha, 2020).

A escrita do texto da política teve três diferentes versões, sendo o processo de construção do documento muito contraditório e sofrendo a influência direta do próprio Movimento pela Base e de todos os atravessamentos políticos que ocorreram no Brasil, nesse período. Segundo Reis e colaboradores (2021), a ideia original para construção do texto da política seriam orientações para o aprofundamento de questões tratadas como base comum nas Diretrizes Curriculares Nacionais, buscando unidade para os sistemas de ensino no Brasil, mas garantindo suas especificidades. Contudo, o texto foi subvertido ao longo de sua construção a uma versão normativa, a base deveria compor o currículo e não ser o currículo (Reis *et al.*, 2021). A Figura 9, a seguir, esquematiza o processo de construção do texto da política proposta pela BNCC, elaborado em três diferentes versões.

Figura 9 - Representação esquemática do processo de construção da BNCC



Fonte: Autora (2023).

A 1ª versão publicada em setembro de 2015, foi escrita a partir das 12 milhões de contribuições recebidas na primeira consulta pública, realizada entre outubro de 2015 a março de 2016, contou com a participação de 120 profissionais da educação e pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiro (Borges, 2020). Santos e Morais (2019, p.16) afirmam que “essa construção marca um momento histórico — pela primeira vez, uma política pública educacional era formulada a partir da visão do professor, aquele que está no ‘chão da escola’”. Contudo, não há registro de como foram sistematizadas e consideradas essas contribuições (Mello; Rorato; Silva, 2018).

A 2ª versão foi publicada em maio de 2016, cinco meses após uma segunda consulta, de forma aligeirada, realizada a partir do “Dia D da BNCC”, ocorrido em dezembro de 2015 nas escolas de Educação Básica do país, para suposta discussão sobre o documento. Logo após, uma plataforma foi disponibilizada, na qual foram recebidas 9000 (nove mil) contribuições de educadores. Além disso, foram realizados 27 (vinte e sete) seminários promovidos pela UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) (Borges, 2020). Essa versão foi entregue após uma mudança na comissão que trabalhava no documento, inserindo-se sujeitos que representavam a agenda neoliberal e representando; já na segunda versão, a perda de conquistas discursivas no texto da política, modificando a proposição do Discurso

Pedagógico Oficial no nível de sua geração no campo do Estado, pela alteração das regras hierárquicas do controle simbólico do discurso (Bernstein, 1996).

A mudança na comissão foi ainda maior da segunda para a terceira versão, pois, após a posse de Michel Temer, houve a reconfiguração da mesma e dos ideais a serem expressos no documento. Assim, a 3ª versão foi entregue em abril de 2017, após a realização de seminários estaduais e municipais promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, em agosto de 2016. Essa versão na verdade foi uma reescrita e contou com uma comissão completamente diferente da que iniciou os trabalhos em 2014, sendo todos os conselheiros substituídos e o discurso pedagógico propagado no texto imensamente modificado (Mello; Rorato; Silva, 2018; Borges, 2020; Pícoli, 2020; Ceschini *et al*, 2022a;). Nesse sentido, Borges afirma que:

Houve uma reviravolta importante nos aspectos teóricos e práticos elencados no documento desde a sua primeira versão de 2015 até sua publicação final em 2018. Essas mudanças estavam relacionadas ao cenário político, econômico e social daquele momento do Brasil, marcado por uma ofensiva neoliberal agressiva. Uma das principais consequências dessa ofensiva é a tentativa de desestruturação da concepção de educação como direito constitucional, alicerçando-a aos interesses das grandes corporações transnacionais e organismos multilaterais que veem na educação pública um nicho de mercado, muito atrativo para expansão do capital. BNCC foi elaborada em um contexto de disputa política e econômica, na qual está em jogo uma proposta de sociedade fundamentada no livre mercado e na retirada do Estado como garantidor dos direitos sociais básicos aos cidadãos (Borges, 2020, p. 3-4).

O documento final, foi feito a portas fechadas, de maneira verticalizada, se contrapondo às intenções democráticas assumidas pela comissão que iniciou os trabalhos, retirando do texto a diversidade e a pluralidade de discursos (Santos; Melo; Moraes, 2021). Macedo (2019, p.41) ainda afirma que a aprovação desse texto político representa um momento de “inflexão da política pública em currículo no País”, pois a versão aprovada define o quê e como ensinar como nunca havia sido feito antes no Brasil, hegemonzando uma certa concepção de educação e escolarização.

A Base aprovada compartimenta a educação em etapas, fragmentando o processo de ensino-aprendizagem. O texto direcionado ao Ensino Médio foi deslocado do contexto e aprovado em separado, a partir da instituição de uma

reforma proposta por Medida Provisória (Santos; Melo; Morais, 2021). Além disso, o documento passou a ser normativo para todos os sistemas de ensino do país e assumiu as competências como operador curricular. Considero importante salientar que esse operador aparece no texto da política somente em sua terceira versão, ou seja, o alinhamento com a agenda neoliberal global é assumido quando os sujeitos que compõem o Movimento pela Base e demais reformadores presentes nas reformas da década de 1990 voltam a arena política, após o *impeachment* da presidenta Dilma, exercendo influência direta sobre a construção do texto.

Dourado e Oliveira (2018) apontam que a BNCC aprovada é fragmentada e restritiva, por reduzir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a uma visão pedagógica centrada apenas na aprendizagem. A fora isso, os autores apontam que:

A visão político-pedagógica, que estrutura a BNCC, não assegura ou ratifica a identidade nacional sob o eixo do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização e o respeito à diversidade e à efetiva inclusão, conhecimento e cultura, respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Tais proposições alteram, significativamente, os marcos regulatórios para a Educação Básica e na Educação Superior incide, diretamente, nos processos de organização, gestão e regulação da formação de professores. Desse modo, a BNCC se apresenta como aliada na efetivação de propostas e dinâmicas curriculares que contribuem para a padronização e reducionismo curricular, com forte ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, profundamente articulada à avaliação estandardizada, desconsiderando a realidade nacional, as diretrizes curriculares nacionais dos níveis da Educação Básica e as singularidades das etapas e modalidades educativas. A lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas²⁸ (Dourado; Oliveira, 2018, p. 41).

Nesse sentido, evidencio que as influências exercidas pelos reformadores empresariais e suas agendas globais neoliberais impactaram grandemente o texto da política, seus discursos ecoaram com mais força na arena (Ball; Bowe, 2012; Mainardes, 2006). Dessa forma, os interesses da elite econômica foram ouvidos e representados no texto da política, em detrimento das vozes dos sujeitos professores que contribuíram com as primeiras versões do documento, radicalmente modificado em sua versão final.

²⁸ As avaliações externas em larga escala são realizadas como forma de aferir o currículo ensinado e aprendido, sendo utilizadas para responsabilizar as escolas e professores sobre os resultados dos estudantes (Picolli, 2020). Um sistema de *accountability* (prestação de contas) meritocrático do trabalho realizado, alimentando a competição entre escolas e professores (Freitas, 2018) num sistema performático.

Ponto ainda a influência de sujeitos políticos que ganharam muita força no cenário brasileiro nos últimos anos, as bancadas pentecostais²⁹ e o Movimento Escola Sem Partido³⁰, pertencentes a Nova Direita. Ambos primariamente tentaram deslegitimar a construção de uma Base Comum, argumentando que “ela consolidaria a intervenção do Estado na formação, negando à família o direito de educar suas crianças e seus adolescentes” (Macedo, 2019, p. 44). Posteriormente, frente a inegável efetivação da política, trataram de garantir que suas vozes ecoassem no texto, obliterando temas, considerados por eles de interesse particular, como as dimensões de gênero e sexualidade humanas, questões sociais relativas à drogadição, questões ambientais etc. Esse movimento neoconservador influenciou a construção do texto da política, a partir do que Moll (2015) pontua como “um discurso moralista baseado, inclusive em pressupostos cristãos estritos (para não dizer fundamentalistas)”. Outro ponto a ser considerado são as alianças formadas com outras bancadas conservadoras, de interesse neoliberal, para fortalecer suas vozes na arena e garantir sua presença no Discurso Pedagógico Oficial. Segundo Lima e Hypolito (2019), essa articulação é muito concisa e envolve diferentes partidos e bandeiras políticas, unindo bancadas denominadas pela mídia brasileira como “bancada do boi, da bíblia e da bala”, demonstrando que “grupos ruralistas, religiosos, do agronegócio e fascistas ampliaram sua representação política” e utilizam sua influência para interferir nas políticas, incluindo as curriculares.

Macedo (2019) nos alerta que a hegemonia acentuada no texto da política da BNCC não retira da arena política os antagonismos, afinal não é porque aprovamos uma Base Nacional Comum Curricular que todos os consensos foram atingidos. Nesse sentido, Lopes (2019) afirma que:

²⁹ Escolho utilizar a nomenclatura Bancadas Pentecostais (Macedo, 2019) para designar conjuntos de deputados que se organizam com base em suas convicções partidárias e religiosas fundamentalistas. Segundo Miguel (2016), a utilização do termo “bancada evangélica” não é apropriada por desconsiderar as diferentes religiões protestantes presentes no cenário político, além do grupo católico conservador, que engrossa as fileiras deste grupo.

³⁰ Segundo Lima e Hypolito (2019, p.10-11), o Movimento Escola Sem Partido, fundado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, se define como “uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária”. O Movimento seria uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. O objetivo do grupo é barrar a pretensa doutrinação ideológica realizada pelos professores nas escolas. O grupo ganhou voz e vez no cenário político brasileiro com o crescimento da Nova Direita e dos princípios neoconservadores, sob a bandeira “meus filhos, minhas regras”.

Uma base comum [...]. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contingente. Pressupõe ainda situar o debate e a deliberação política em uma etapa anterior ao texto promulgado, como se uma vez estabelecida a base, a política, com seus conflitos e antagonismos, cessasse (Lopes, 2019, p. 60-61).

O que claramente não acontece, e, no momento da implementação da política ocorrem os processos recontextualizadores, sendo outro espaço de movimentação das redes de influência política (Ball, 2012), a fim de assegurar que a política implementada seja a mais próxima possível à política prescrita. Assim os reformadores continuam movimentando influências na rede para tentar gerar consensos em torno da Base. Esse processo vem ocorrendo por meio da veiculação de propagandas pró-BNCC, promoção de formações pelas redes (fomentadas pelas fundações e entidades por trás do Movimento pela Base) e elaboração de guias para implementação da política, elaborados pela “Undime e Consed com apoio de “entidades do terceiro setor”, como um dos espaços em que se luta, hoje, por significar a Base” (Macedo, 2019, p. 43). Além disso, houve a reescrita e elaboração de novos livros didáticos para compor o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) alinhados à BNCC.

Destaco uma das primeiras propagandas³¹ sobre a BNCC, amplamente veiculada em rede nacional entre 2017 e 2018, retirada da internet pelo MEC no final de dois mil e vinte e dois, e disponibilizada novamente neste ano para visualização através do *YouTube*. Nesta peça publicitária são retratados estudantes e escolas de diferentes localidades do país, de âmbito público e privado, tendo a mesma aula, sobre “cidadania”, no mesmo dia. A ideia é vender a imagem de que, a partir da aprovação da BNCC, os estudantes terão garantidos os mesmos direitos de aprendizagem, independentemente do local do país ou escola onde estudem. Contudo, considero, a partir de minhas vivências como professora da Educação Básica e de um estudo realizado com colegas da rede³² pública de ensino de São Gabriel/RS, que a principal mensagem discursiva presente foi a de que o texto da política deveria ser reproduzido, na íntegra e, em sequência, pelos professores. Com isso, afastando os docentes de compromissos político-pedagógicos e os confiando a

³¹ BASE Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. 32s. Disponível em: <https://youtu.be/Fbz-cpct1W4>. Acesso em: 19 maio 2023.

³² Parte dessa pesquisa foi apresentada no I Simpósio Currículo e Cultura: encontros antifascistas, sendo o texto publicado nos Anais do Evento. CESCHINI, M. da S. C.; FRANCO, R. M.; MELLO, E. M. B. BNCC, currículo ou não? In: Anais... no I Simpósio Currículo e Cultura: encontros antifascistas, 2020. p. 142-143.

missão de reprodutores do currículo normatizado pela Base (Mello; Rorato; Silva, 2018).

Macedo (2018) aponta que a BNCC representa o currículo formal, prescrito, mas que não dá conta das imprevisibilidades diárias da escola, havendo assim o currículo em ação. Esse é complementar àquele e se efetiva na implementação das políticas nas escolas. Todavia se os sujeitos que implementam a política a encararem como livro de receitas ou manual de instruções, do qual nada se pode mudar, pergunto: que currículo em ação teremos nas escolas? Penso que a intencionalidade das propagandas e manuais é justamente impedir a atuação dos professores sobre a política, restringir o currículo ao formal, encarcerando as práticas de ensino-aprendizagem dentro do paradigma regulatório que influencia toda a política prescrita pela Base.

Dessa forma, é evidente que a BNCC desloca poder nas redes políticas, mas necessita continuar efetivando significações, reiterando os sentidos que instaurou, processo tão político quanto aquele que a instituiu. Para isso, os sujeitos envolvidos nas redes políticas de governança continuam movimentando suas influências políticas e garantindo a aprovação de outras normativas que alinham a formação docente à BNCC.

A partir do estudo de Avelar e Ball (2017), já citado nesse texto, chamo a atenção para o deslocamento de poder dentro da rede política formada pelo Movimento pela Base, que cerca o processo de construção e implementação desde o princípio. Lembro o leitor que seus membros ocupam cargos dentro do Estado brasileiro e que sua influência se expandiu a partir de 2016. Nesse cenário, temos a presença de Maria Helena Guimarães de Castro, que ingressou no Movimento em sua formação, apresenta muitas conexões com os setores público e privado e ocupava um cargo privilegiado no MEC até o final do ano de 2022. Castro foi Presidente do CNE e responsável pela articulação das Diretrizes para formação de professores emanadas da BNCC, podendo, de seu lugar privilegiado de poder, influenciar a formulação das políticas.

A rede de governança política estabelecida proporciona que de dentro do Estado ocorra movimentos privatistas, havendo cada vez mais espaço para os filantropos tomarem o poder sobre as políticas públicas, as direcionarem e controlarem. Conforme nos aponta Peroni (2022), a privatização da educação passa

a ser política pública e proposta de governo a partir de 2016, seja por direção e/ou censura de conteúdo ou controle de receitas e investimentos.

Demarco que a BNCC é contexto de influência para a construção da BNC-FI, bem como todo o seu contexto de produção e implementação. A proposição de novas DCN para a formação de professores, acompanhada em seus anexos da BNC-FI, emerge da necessidade de garantir a implementação da Base para a Educação Básica. Assim como foram propostos outros textos políticos não discutidos neste trabalho, como a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC-FC³³.

Dentro do mesmo contexto político no qual a BNCC foi finalizada e colocada para implementação é que as novas DCN para a formação docente foram propostas inaugurando uma nova BNC para a formação de professores. Influenciada pelos mesmos atores, as instituições filantrópicas que tomaram assentos no CNE, a Base Nacional Comum para Formação Docente foi remodelada para atender o modelo neoliberal, subordinando-se a BNCC (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021; Ceschini *et al.*, 2022a). Assim a proposta passou a ser a formação de professores de forma simplista, aligeirada, reducionista e barata, havendo a preocupação em preparar aplicadores da BNCC (Diniz-Pereira, 2021).

Em sua fala na Conferência de Abertura do Seminário Estadual da ANPAE do Rio Grande do Sul (Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação), ocorrida em sete de outubro de 2022, a professora Vera Peroni nos alertou que o papel do Estado na formação de professores virou pauta na Agenda Política dos Institutos como eixo central, porque o que está em disputa são os conteúdos da educação pela democratização (Peroni, 2022). Saliento que mais uma vez é colocado em movimento o consenso por filantropia, visando assemelhar o setor público ao privado, com maior controle dos sujeitos escolares por meio de mecanismos neotecnicistas, regulados por *accountability* (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021).

³³ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 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).** Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 01 out. 2022.

A ideia da reforma empresarial proposta para a educação, desde a Básica até a formação de professores, é a mesma, baseia-se na construção de competências mínimas, de caráter praticista e aplicacionista com o objetivo de formar sujeitos flexíveis e amplamente cosmopolitas (Freitas, 2016). Essa formação cosmopolita leva o sujeito a adaptar-se ao sistema e internalizá-lo, conformando-se com ele, sendo a educação uma forma de organizar e manter este pacto social, no qual a responsabilidade é individual e se apresenta o “Estado mínimo”, que é coercitivo, precariza o trabalho e delinea o cenário social no qual são inseridas as reformas educacionais subordinadas às demandas do mercado (Melo; Marochi, 2019). Assim, os sujeitos devem ser “empreendedores” e se responsabilizar por sua formação e competência. Dessa forma, o conceito de competência adotado obedece à lógica empresarial, a empregabilidade, a normalização social e a performatividade como tecnologia política e método de regulação social (Melo; Marochi, 2020, Ball, 2010).

Outro ponto que é levado a um consenso se refere a ideia de aprendizagem/formação ao longo da vida. Sob esse pretexto a política de formação de professores foi desmembrada e a Base Nacional Comum conquistada pelos docentes em 2015, que previa formação inicial e continuada e valorização do magistério no documento foi desprezada para construção das novas DCN (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021). Caracterizando o retrocesso e perda de direitos políticos dos sujeitos professores, além disso, é perceptível a influência dos mesmos institutos sobre o cenário para garantir a participação na formação docente e, assim, garantir lucratividade sobre o processo.

Assim como a BNCC, o documento que compõem as DCN 2/2019 e sua BNC-FI foi construído em versões, de forma contraditória, conforme a Figura 10, a seguir.

Figura 10 - Representação esquemática do processo de construção da BNC-FI



Fonte: Autora, 2023.

O documento que continha a proposta inicial foi encaminhado ao CNE em 14 de dezembro de 2018. Cabendo salientar, que, anteriormente, havia sido realizada a movimentação política para aprovar prorrogações no prazo de implementação das DCN anteriores. Entre o final do ano de 2018 e o ano de 2019 muito pouco foi exposto sobre a proposta das novas DCN, bem como sobre as discussões realizadas sobre elas, ocorrendo o processo a portas fechadas dentro do CNE (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021). Em setembro de 2019, o CNE deu ao conhecimento público uma 3ª versão do parecer e abriu uma consulta pública que durou um mês e seus resultados não foram dados a conhecimento público (Diniz-Pereira, 2021). Em 8 de novembro de 2019 foi realizada uma audiência pública, sem caráter deliberativo, na qual, de forma unânime, entidades representativas da área educacional posicionaram-se contra a proposta e em defesa da manutenção das DCN de 2015 (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021).

Saliento que diante da frustrada audiência, no dia 09 de outubro do mesmo ano, as mesmas entidades emitiram uma nota pública³⁴ solicitando a retirada da pauta, o arquivamento do Parecer e a defesa e manutenção das DCN de 2015 a partir do apontamento dos retrocessos percebidos no texto do documento (Diniz-Pereira, 2020; Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021). Contudo, as vozes dos

³⁴ Nota Pública - CONTRA A DESCARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015; Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

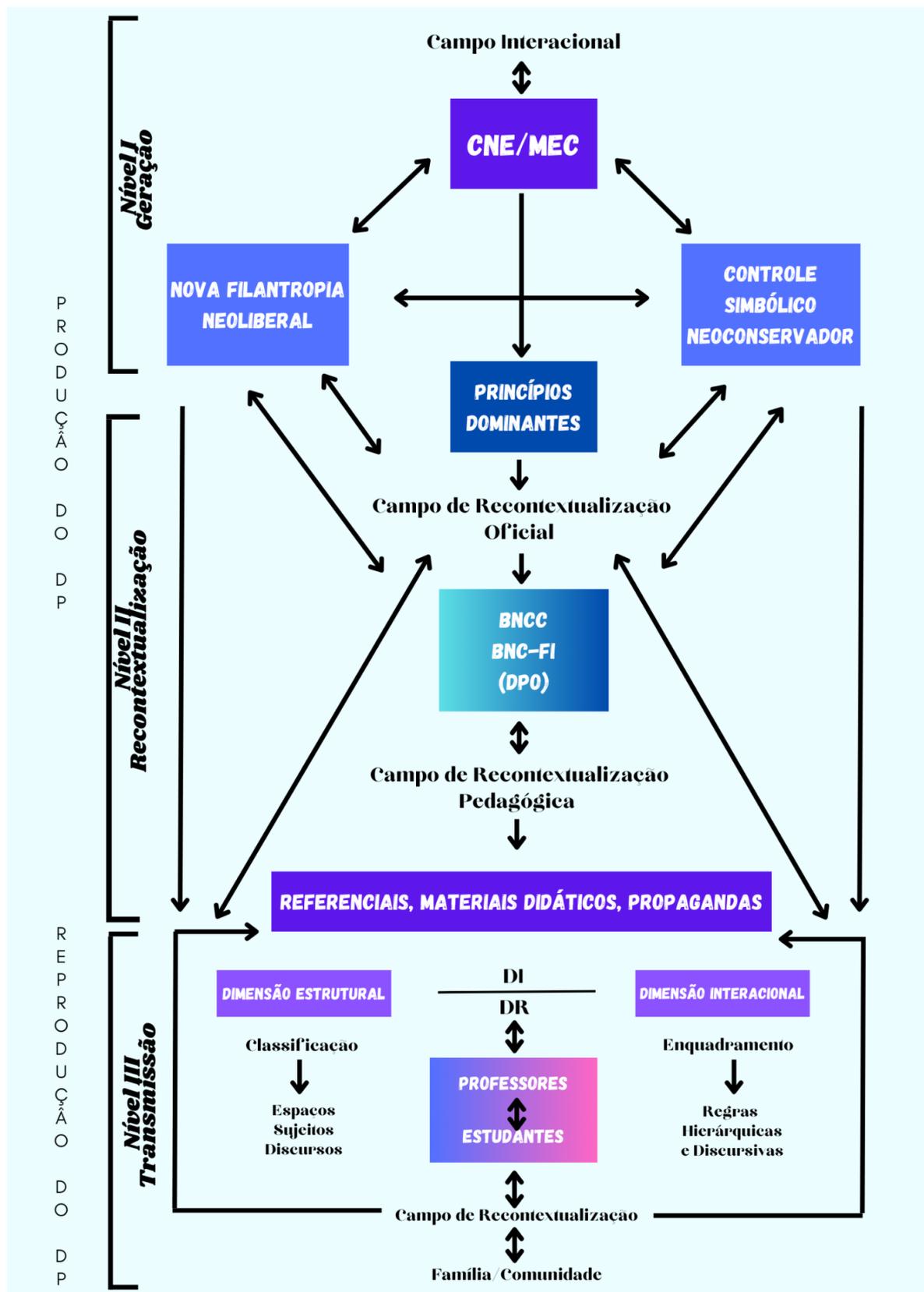
sujeitos professores, mesmo unidos em mais de vinte entidades associativas e representativas de classe, não foram ouvidas e num processo antidemocrático o CNE encaminhou o Parecer CNE/CP n.º 22/2019, em 07 de novembro, sendo o mesmo homologado em 10 de dezembro e publicado no Diário Oficial da União no dia 20 do mesmo mês, em conjunto com sua respectiva Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019a; 2019b).

Após a aprovação das DCN de 2019 e sua respectiva BNC para formação inicial de professores a intrincada rede política prosseguiu com o movimento contínuo de influência para preparar e aprovar outros dispositivos legais subservientes à BNCC, com o propósito de diminuir a autonomia e a capacidade de recontextualização da política em nível de reprodução do Discurso Pedagógico Oficial, ou seja, para assegurar que os sujeitos professores não atuem sobre a política de forma crítica e consciente, mas que a implementem como quem segue receita de bolo. Assim, foi aprovada também, em 2020, a Base Nacional Comum para Formação Continuada de Professores - BNC-FC, política de fomento e indução à inovação da formação de professores e diretores³⁵, alinhamento das avaliações estandardizadas como a Prova Brasil à BNCC e a pressão às Universidades para adequarem os Projetos Políticos de Cursos (PPC) de Licenciatura à novas DCN; já anunciando um entrelaçamento com a aplicação do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) no próprio texto na BNC-FI (Brasil, 2019a).

Para fazer uma síntese do que foi discutido nesse tópico de análise, valho-me dos conceitos Bernstenianos para tecer costuras que auxiliem os leitores a compreender as influências que giraram e giram na arena política para a produção do Discurso Pedagógico Oficial (DPO) e sua reprodução, conforme o apresentado na Figura 11.

³⁵ Edital Nº 35, de 21 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/edital-n-35-de-21-de-junho-de-2021-327345162>. Acesso em: 04 jan. 2023.

Figura 11 – Síntese imagética do modelo do discurso pedagógico de Bernstein aplicado à BNCC e BNF-FI.



Fonte: Autora (2023, adaptado de Bernstein, 1996; Morais; Morais; Neves; Ferreira, 2019)

Cabe lembrar que em um primeiro nível o discurso é gerado no Campo do Estado sofrendo forte influência do campo econômico e do controle simbólico, que se expressa por meio de princípios dominantes na produção do DPO (Morais; Neves; Ferreira, 2019; Bernstein, 1996). Esse fato foi facilmente observável na produção das políticas analisadas havendo uma grande influência neoliberal e neoconservadora sobre o Estado, que assume o papel minoritário. As Diretrizes, em suas diferentes versões, passam a expressar princípios pedagógicos e ideológicos de atores políticos diversos até tomar a forma desejada pela rede de governança que influencia o cenário global e local (Ball,2012).

Escritos os textos políticos as influências não cessam, pois no segundo nível ocorre a recontextualização, uma dimensão interacional das regras discursivas hierárquicas (Morais; Neves; Ferreira, 2019; Bernstein, 1996). Assim, as mesmas redes de governança mantêm as influências para exercer poder e controle sobre a produção de materiais didáticos, propagandas, cursos e manter a gestão curricular centralizada, regulando práticas e identidades dos sujeitos professores que tomaram em suas mãos a ação sobre o currículo normativo imposto. Para assegurar ainda mais esse controle há a geração e recontextualização de outros dispositivos legais para interferir na autonomia dos atores políticos sobre a reprodução/transmissão (nível III) do DPO, como os referenciais curriculares, manuais de implementação da BNCC, Base para Formação Continuada de Professores, avaliações estandardizadas alinhadas a BNCC e a BNC-FI etc.

Assim, considero importante ler e compreender o texto da política para perceber quais e como influências estão presentes no texto escrito e omitido (Ball; Bowe, 1992), para também ter a consciência de sua classificação (poder) e enquadramento (controle) sobre o que e como ensinar (Bernstein, 1996) e qual projeto educativo e social expressam (Cóssio, 2014), para ter uma atuação propositiva sobre a política imposta.

6 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES

Uma base curricular comum, tal como organizada no País, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contingente. Pressupõe ainda situar o debate e a deliberação política em uma etapa anterior ao texto promulgado, como se uma vez estabelecida a base, a política, com seus conflitos e antagonismos, cessasse (Lopes, 2019, p. 60-61).

Neste capítulo me dedico a apresentar a análise do texto da política que prescreve a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica e a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 e sua Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica. Para tanto, valho-me das teorias sociológicas de Bernstein e Ball e colaboradores, articuladas a diversos referenciais teóricos alinhados a elas e importantes na área da educação.

Para iniciar, saliento que as tensões, disputas e engendramentos políticos que emergem no Contexto de Influência e, encontram espaço na arena, tornam-se textos que reproduzem disputas e afirmam o discurso hegemônico. Dessa forma, segundo Mainardes (2006), a linguagem expressa nos códigos curriculares representa algumas pluralidades, advindas da disputa travada, mas, sobretudo, a voz do grupo dominante (Mainardes, 2006). Assim, os textos das políticas representam disputa de poder historicamente situado e contém mecanismos discursivos que visam o controle, para direcionar as interpretações e sua implementação (Lopes; Macedo, 2011, p. 258).

Os discursos presentes nos textos da BNCC e BNC-FI expressam significados e propõem a forma de organizar os conhecimentos e quem tem a autoridade sobre eles. Na perspectiva de Ball (2002), a escolha de palavras e seu arranjo discursivo tornam-se proposições, sendo construídas possibilidades de pensamentos, a partir da adoção e/ou exclusão de combinações de palavras no discurso. Para Bernstein (1996), os discursos podem ser analisados na perspectiva de compreender as relações hegemônicas que reproduzem, que “[...] embora externas ao discurso, penetram as relações sociais, os meios de transmissão e a avaliação do discurso pedagógico” (p. 229).

Dessa forma, ao analisar os textos das políticas é possível estabelecer a intencionalidade que eles expressam, direta ou indiretamente, e perceber a presença ou ausência de espaços para sua recontextualização pedagógica. Segundo Ball (2002), as políticas criam circunstâncias que nos levam a um caminho, embora, geralmente, não digam claramente o que fazer, conduzem-nos por meio de artifícios, que são mecanismos de controle, como metas, resultados esperados e avaliações externas.

As políticas curriculares, analisadas nesta pesquisa, são políticas de Estado, tecidas a partir de uma intrincada rede de governança e que expressam a agenda neoliberal global a nível local, encerrando no texto a ideia consensual de um currículo nacional. É importante lembrar que a proposição originária era de que existisse uma Base como componente do currículo, conciliada com a pluralidade de ideias e diversidades, abraçando a autonomia e liberdade pedagógica de educadores e educandos. Contudo, essa proposição acabou “[...] se metamorfoseando no currículo oficial único, padronizado e prescritivo para responsabilizar as escolas e punir docentes e alunos” (Reis *et al.*, p. 115489).

A partir do estabelecimento da obrigatoriedade de implementação da BNCC e da BNC-FI, elas se tornaram políticas regulatórias (Lowi, 1964), sendo condicionantes para o funcionamento das instituições de ensino formal no país. Segundo a Tipologia de Lowi (1964), políticas regulatórias recaem sobre o conjunto de membros da sociedade, mas as alterações podem atender aos interesses de agentes individuais. “Esse tipo de política favorece o conflito, pois, no curto prazo, envolve uma escolha direta entre quem será favorecido e quem será desfavorecido” (Limonti; Peres; Caldas, 2014, p.397). Ao visualizar o Contexto de Influência da Política, fica claro que os interesses que estão sendo beneficiados são dos grupos participantes da rede de governança formada pela nova filantropia e pela bancada neoconservadora, em detrimento do interesse de educadores e educandos do país.

O texto prescrito pela política curricular manobra o discurso para que aqueles que não conhecem seu processo de elaboração comprem a ideia de que “foi elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento [...] Concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil [...]” (Brasil, 2018, p. 5), emanando consensos e dando a entender que o processo de elaboração e disseminação do discurso pedagógico respeita os interesses da maioria, em especial dos educadores e educandos brasileiros.

Os textos da BNCC e BNC-FI amparam a existência das bases prescritas em fundamentações legais, como a Constituição da República, o PNE 2014-2024 e a LDBEN nº 9394/1996, sem considerar as emendas feitas ao longo dos anos, muitas delas para amparar a existência das normativas, e, que trazem alinhamentos à política neoliberal e com a nova filantropia. Além disso, na produção dos textos houve uma subversão da ideia de Base Comum constante no documento que institui o PNE 2014-2024, ou seja, “uma Base Nacional que tomou o lugar de uma concepção de Base Comum Nacional, conceito construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã” (Aguiar; Dourado, 2018, p.7). Dessa forma, muitos pesquisadores da área das políticas educacionais e do currículo afirmam que as estratégias do PNE, que se referem a Base necessitam de “uma atenção especial no processo de monitoramento e acompanhamento do referido PNE, dado que na implementação das políticas educacionais vigentes vem ocupando um lugar estratégico e de disputas” (Aguiar; Dourado, 2018, p. 2018).

Outro aspecto a ser considerado é que os textos justificam que a definição de competências a serem construídas garantem o pleno desenvolvimento e a construção de aprendizagem essenciais aos estudantes de nível básico e licenciandos em nível superior (Brasil, 2018; Brasil, 2019a), subvertendo a ideia inicial de se estabelecer objetivos e direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Aguiar e Dourado (2018, p. 7), “dada concepção restrita de educação e currículo, centrada nas competências e habilidades, [...] se contrapõe a uma concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, neste contexto, ao PNE”, no qual tanto amparam a existência dessas políticas.

Nesse contexto, o texto ainda indica que a Base é comprometida com a construção de “[...] aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 14), levando-me a indagar: que desafios seriam esses? Adaptar-se ao sistema capital, performático e cosmopolita? Além disso, questiono: Por que trocar os operadores curriculares centrados em objetivos e direitos de aprendizagem por competências e habilidades?

Segundo Dourado e Oliveira (2018), a prescrição de um currículo mínimo centrado em habilidades e competências visa uniformizar, hegemonizar e regular práticas pedagógicas, excluindo-se a autonomia docente do processo de ensino-aprendizagem. Aliás, o texto desconsidera o processo de ensino, deixando

apenas espaço para as aprendizagens, atreladas à construção da matriz de competências prescritas.

As pluralidades e diversidades são mencionadas no texto da BNCC como algo a ser trabalhado a partir da construção dos currículos regionais e locais, atendidos pelos 40% (quarenta por cento) que correspondem ao que não está incluso na Base e é complementar a ela, mas que estejam a serviço do desenvolvimento das dez competências gerais nela elencadas. Esses 40%, na visão de Galiazzi (2018, p. 3), são “facilmente esquecidos frente à pressão pelos resultados das avaliações”.

Dourado e Oliveira (2018) expressam que:

[...] a visão político-pedagógica, que estrutura a BNCC, não assegura ou ratifica a identidade nacional sob o eixo do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização e o respeito à diversidade e à efetiva inclusão, conhecimento e cultura, respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Tais proposições alteram, significativamente, os marcos regulatórios para a Educação Básica e na Educação Superior incide, diretamente, nos processos de organização, gestão e regulação da formação de professores (Dourado; Oliveira, 2018, p.41).

Nesse sentido, essa visão ao invés de garantir condições de ensino-aprendizagem plurais e democráticas invisibiliza sujeitos e identidades culturais, sociais e econômicas. Segundo Oliveira (2018, p.57), “tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade!”. Dessa forma, segundo as ideias da autora, as quais ratifico, é necessário oferecer diferentes possibilidades e experiências pedagógicas e curriculares para diferentes sujeitos “para promover a equalização social e a redução das desigualdades” (p. 57). Contudo, a partir dos textos políticos instituídos, essa perspectiva fica ainda mais restrita e os educadores não estão sendo guiados e nem formados para trabalhar de forma crítica-emancipatória, buscando pela equidade, mas sim para formatar os sujeitos à sociedade neoliberal e performática estabelecida e propagada no currículo.

Assim, o texto da BNC-FI assegura que os professores sejam formados para implementar a BNCC, estipulando que a organização curricular dos cursos de licenciatura esteja “em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica” (Brasil, 2019a, p. 4). Como já previsto no texto da Base, quando afirma que ela “[...] influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais

que serão revistos à luz do texto homologado” (Brasil, 2018, p.5). Na perspectiva de Sousa (2018), considerando os estudos de Ball, o Estado passa a assumir a posição de avaliador, garantindo o controle a partir de mecanismos de fiscalização, estabelecendo novas arquiteturas, como efeito e instrumento do discurso materializado nos textos e contextos da política, como forma de garantir a efetivação de princípios dominantes que ela expressa (Bernstein, 1996). Assim, tanto a BNCC quanto a BNC-FI carregam consigo ferramentas de regulação e controle do trabalho das escolas e professores, “contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes” (Dourado; Oliveira, 2018, p. 42).

Levando em conta os estudos de Bernstein (1996), o discurso pedagógico presente no texto das políticas curriculares aqui estudadas foi produzido a partir de princípios dominantes sociais, que definem as relações estabelecidas entre Estado, campo da economia e do controle simbólico. Em outras palavras, todos os agentes presentes influenciam o campo da produção dos textos e que definem a condução da gramática interna do Discurso Pedagógico Oficial. Para formulação do texto da política todos os sentidos e discursos produzidos no primeiro nível passaram pelo primeiro processo recontextualizador, no campo de recontextualização oficial, ao ser escrito e aprovado pelo MEC e órgãos legislativos (nível II). Claramente, o Discurso Regulador Geral produzido pelo Estado instituiu os princípios dominantes, objetivando produzir consensos explícitos no Discurso Regulador Específico expresso pelas normativas (Domingos *et al.*, 1985).

O Discurso Pedagógico Oficial representado no texto das BNCC e BNC-FI, dessa forma, explicita princípios dominantes. Para que fiquem claras as intencionalidades e ferramentas discursivas presentes em sua gramática interna, fiz a opção metodológica de apresentar a análise de cada normativa em separado, após o processo de unitarização e categorização realizado e já explicitado no Capítulo 3 deste trabalho de tese. Assim, foram construídos metatextos analíticos para cada categoria: **Formação e Currículo por Competências e Inovação Pedagógica e o Ensino de Ciências**, para cada normativa estudada.

Apresento, a seguir, a análise detalhada do texto das duas políticas valendo-me de aproximações à Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2013) e das teorias sociológicas que são fio condutor dessa pesquisa (Ball; Bowe, 1992; Bernstein, 1996).

6.1 O texto da política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

“A Base é a Base”. E o Currículo que é?” (Macedo, 2018, p.28)

A análise que realizei e aqui apresento do texto da política prescrita pela Base Nacional Comum Curricular foi realizada utilizando-se da Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe, 1992) e da Teoria Sociológica de Bernstein (1996), a partir da leitura, desconstrução, unitarização e categorização realizada por meio de aproximações à Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2013). Ressalto que o *corpus* de análise do documento é constituído dos seguintes textos: “Apresentação”, “Introdução”, “Estrutura da BNCC”, “A Etapa do Ensino Fundamental”, “A Área de Ciências da Natureza”; incluindo os textos constantes em seus subtítulos. Deixo claro aos leitores que fiz esse recorte metodológico consciente e intencionalmente, pois os textos introdutórios falam das generalidades da BNCC, enquanto os voltados para o Ensino Fundamental e para a Área de Ciências da Natureza impactam diretamente meu fazer pedagógico, sendo alvo da minha investigação.

Penso que antes de dividir a análise dentro das categorias analíticas posso já partilhar alguns dados que evidenciam questões de maior abrangência que respondem a algumas das questões norteadoras para análise das políticas (Mainardes, 2007), já apresentadas na metodologia desta pesquisa.

O documento, finalizado em 2019, com as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) é facilmente encontrado na internet, hospedado no site do MEC. Conta com seiscentas páginas, incluindo-se os elementos pré e pós-textuais. As primeiras trinta e quatro páginas são destinadas a apresentar e introduzir o documento, bem como explicitar sua estrutura, depois ele se subdivide nas etapas da educação que normatiza. Para contextualizar e apresentar o que se espera dos estudantes do Ensino Fundamental são utilizadas cinco páginas e meia, pois logo o texto se divide novamente em áreas do conhecimento. A área de Ciências da Natureza é explicitada em trinta páginas, nas quais está justificada a presença dos conhecimentos científicos no currículo, as competências específicas para a área, as Unidades Temáticas nas quais o conteúdo foi inserido e, posteriormente, a lista de habilidades a serem trabalhadas para cada Objeto de Conhecimento em cada ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

O texto da política, apesar de ser bastante extenso, apresenta uma linguagem acessível e facilmente compreensível ao leitor. Contudo, acredito que a maioria dos professores do país não conheçam todo seu conteúdo, em razão da subdivisão em áreas e disciplinas que induz à leitura apenas dos textos de maior interesse, já que o trabalho interdisciplinar é de difícil concretude em muitas escolas do país. Segundo Kleiman e Moraes (2002), os docentes encontram dificuldades com o trabalho interdisciplinar, pois foram formados dentro de modelos positivistas e compartimentados do conhecimento. Além disso, para desenvolver práticas interdisciplinares são necessárias modificações institucionais (Klein, 2001), rearranjos curriculares e de espaço-tempo para planejamento e concretização de outras propostas pedagógicas que não são tradição. Dessa forma, ao consultar a BNCC é provável que cada professor busque ler o texto relativo apenas a sua área de conhecimento e/ou à disciplina que ministra em sua prática.

Destaco ainda que as orientações curriculares não chegam à escola somente por meio da leitura do documento que compõe a Base, mas também por meio de formações, outras literaturas e, principalmente, por meio dos livros didáticos, esses, em sua maioria, constructos disciplinares por tradição. Segundo Lopes (2018, p. 24), “as disciplinas escolares e suas comunidades [...] são dispositivos sociais que se destacam na orientação curricular e compõem tais tradições”. Além disso, os livros didáticos destinados aos docentes, aprovados a partir do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017, carregam em suas páginas orientações didáticas para o trabalho com a BNCC, listas de competências e habilidades e de como implementá-las em sala de aula, o que também induz os professores, que nem precisam consultar o documento original para colocá-lo em prática.

Isso levanta outras questões, como a condução para centralidade dos processos de ensino-aprendizagem no livro didático e o montante de dinheiro que isso movimenta, sendo que esses livros chegam à escola pública financiados por dinheiro público. Segundo Adrião e Peroni (2018), mais de 80% (oitenta por cento) dos estudantes do país estão matriculados em escolas públicas, assim, o setor privado mercantil disputa essa fatia do mercado, visando lucros e a garantia de inserção de ferramentas de controle sobre o quê e como ensinar. Dessa forma, [...] a disputa ocorre pelo conteúdo da educação e por sua transformação em mercadoria”, sendo “uma disputa por projetos de educação e de sociedade para a qual se torna funcional o que se prevê a BNCC” (Adrião; Peroni, 2018, p. 52).

O projeto de educação e de sociedade presente na BNCC é pautado pelo neoliberalismo, o neoconservadorismo e amparado em ferramentas performáticas que levam o sujeito a compreender que precisa se comportar como um capital e responsabilizar-se por sua formação para o mercado (Dardot; Laval, 2006). Segundo Reis e colaboradores (2021), essa lógica afeta a sociedade, precariza os processos de ensino-aprendizagem e cobra a existência de uma “nova escola” (p.115484), aplicacionista para o mercado. O *slogan* utilizado pelo MEC para promover a BNCC, e inclusive impresso em sua capa, é “educação é a base” (Brasil, 2018, p.1), mas a base para que? Segundo Macedo (2018), a lógica adotada no texto da política é que a “educação é a base” para o alcance de metas utilitaristas, devendo ser útil para algo que virá. No mesmo sentido, Lopes (2018, p. 23) aponta que é necessário discutir “pressupostos que subjazem a BNCC”:

Dentre eles podemos citar brevemente a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum (Lopes, 2018, p. 23).

Dessa forma, o discurso pedagógico preconizado no texto da BNCC assume que educação válida é aquela que é conduzida dentro dos preceitos que ela adota e que a escola e os professores não estão aptos a conduzir os currículos escolares, que precisam ser homogeneizantes para garantir aprendizagens que levem os sujeitos ao mercado.

Nessa lógica, a BNCC é concebida para suprir o que falta à escola. E quanto mais se deseja afirmar o valor da BNCC, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina” (Lopes, 2018, p.25).

Sendo essa ideia uma forte ferramenta de controle discursivo para induzir a aceitação da Base pela população (Bernstein, 1996). Para além da afirmação de que o que é produzido nas escolas e pelos professores não tem valor ou não fomenta a qualidade de ensino, esse discurso responsabiliza os sujeitos docentes pelas

desigualdades encontradas no sistema, desconsiderando as diversas realidades sociais que impactam o fazer pedagógico. Segundo Lopes (2018, p. 25), a Base é vendida com a ideia de que a partir de sua implementação “as metas de aprendizagem serão garantidas” e a qualidade da educação será alcançada, ocultando “a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico”, e que a qualidade a que se referem é traduzida por números frios, que não revelam os engendramentos socioculturais vivenciados por cada escola e sua comunidade.

Nesse sentido, Lopes (2018) aponta que:

Insiste-se no projeto de uma base unificadora e homogeneizadora, sob o argumento de que a qualidade da educação depende desse projeto. Todavia, ao se construir tal projeto, pouco se problematiza a noção de qualidade da educação. A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Conseqüentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações (Lopes, 2018, p. 26).

Assim, qualidade é expressa por expressões numéricas que levam em conta notas das avaliações estandardizadas, índices de aprovação, reprovação e evasão escolar, expressa pelo IDEB. Índice que não leva em conta a realidade socioeconômica e cultural dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, as condições estruturais de cada escola, os recursos que nela chegam e como isso impacta a aprendizagem e a qualidade do quê e do como se ensina. Sendo não um instrumento para compreender o sistema e auxiliar na melhoria da qualidade da educação, mas uma ferramenta de controle e responsabilização docente pelos resultados aferidos, que não espelham uma realidade concreta. Assim, a adoção de um currículo homogeneizante e padronizado serve para aumentar o controle sobre o quê e o como se ensina, direcionando as práticas pedagógicas docentes (Bernstein, 1996).

Nesse sentido, o currículo proposto pelo Discurso Pedagógico Oficial da BNCC serve como reprodução do aparelho pedagógico instituído para garantir (ou tentar) que as inferências recebidas do campo econômico e do controle simbólico sejam preservadas no texto e na prática sobre a política prescrita (Ball; Bowe, 1992; Bernstein, 1996). Garantindo-se o poder sobre o que conta como conhecimentos válidos e o controle sobre como é válido ou não ensinar, já que o currículo está

intimamente atrelado à avaliação, sobretudo a externa. Assim, o currículo (DPO) é regulado pelo MEC, quando este estabelece ferramentas de controle sobre os sujeitos professores, prescrito em regras hierárquicas de classificação (poder) sempre fortes, relações essas expressas no código inscrito na BNCC (Morais; Neves; Ferreira, 2019), que é normativa e reguladora.

O Dispositivo Pedagógico inserido na BNCC por meio de seus códigos e do Discurso Regulador (DR), que tem cunho ideológico e moral neoliberal e conservador, transmite valores performáticos e cosmopolitas, que direcionam a ordem social à estrutura dominante. Se utiliza das regras distributivas para regular na mão de quem fica o poder, ou seja, entrega o poder às classes dominantes, aos filantropos que pensaram e executaram essa Base, regulando os conhecimentos, deixando-os a mercê de quem os produz e, portanto, impensáveis, na classificação Bernsteniana (Mainardes; Stremel, 2010). Assim, encontro amparo para a minha tese de que a BNCC é uma política curricular de cunho neoliberal, centralizadora e com forte classificação e enquadramento, ou seja, exerce forte poder e controle sobre o quê e o como ensinar. Assim, é importante compreender mais a fundo o código que carrega para normatizar a formação e encontrar as brechas discursivas que possui, nas quais podemos achar espaços para atuação sobre as políticas, propondo formas de resistência e insurgência a elas.

Dessa forma, apresento a seguir a análise do texto da política dentro das categorias analíticas, **Formação e Currículo por Competências e Inovação Pedagógica e o Ensino de Ciências**, explorando o código utilizado em suas linhas e entrelinhas para compor metatextos analíticos, a partir das unidades de significado e do referencial epistemológico que norteiam essa pesquisa.

6.1.1 O Currículo à serviço das Competências: formação neoliberal desde a Educação Básica

O metatexto aqui apresentado foi construído a partir da unitarização e categorização (Moraes; Galiazzi, 2013) dos textos introdutórios da BNCC e os da área de Ciências da Natureza, já explicitados anteriormente. Para codificação dos excertos da categoria **Formação e Currículo por Competências** utilizei o código “FCPC”, acrescido do número que representa a ordem de incidência no texto e o nome do documento do qual foi retirado. Assim, categorizei cinquenta e nove

unidades de significado, nomeadas FCPC_1_BNCC até FCPC_59_BNCC dentro dessa categoria analítica.

Esta categoria expressa a concepção de formação e a organização do currículo normatizado pela Base Nacional Comum Curricular, a partir do código que ela carrega. O código regula as relações entre os contextos, pois é um princípio regulador de propensões, identidades e práticas, formado nas instâncias pedagógicas (Bernstein, 1996). Sendo, assim, centralizador ao nível de transmissão do discurso pedagógico e, por isso, é necessária sua compreensão.

O código utilizado no discurso pedagógico expresso na BNCC foi organizado para gerar consensos, trazendo proposições e palavras que induzem as possibilidades de pensamento e de ação sobre o texto político (Ball, 2002a). A própria construção e aprovação da Base é tratada já como consenso, isso é perceptível quando seus redatores indicam outros documentos como o PNE 2014-2024, a LDBEN n.º 9.394/96 e a Constituição Federal para justificar a necessidade de criação de uma base comum, que eles apontam ser curricular. Contudo, essa criação de assenso não se resume a apresentação de sua previsão e/ou necessidade baseando-se em outros textos políticos, a Base é apresentada como demanda social pois, segundo os redatores do texto da política, projeta-se que ela,

[...] ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação (FCPC_10_BNCC – Brasil, 2018, p.8).

Sendo a aprendizagem de qualidade apontada como meta e a BNCC artefato central para conquistá-la (Brasil, 2018). Além disso, é afirmado no texto que

[...] a Base [...] corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro (FCPC_2_BNCC - Brasil, 2018, p.8).

Obviamente, que todos os envolvidos nos processos educacionais, sejam estudantes, pais ou educadores, almejam uma educação de qualidade, que vá ao encontro das demandas sociais que vivenciamos e que, efetivamente, prepare nossa juventude para a vida em sociedade. Dessa forma, a partir de uma leitura ingênua é possível comprar a ideia da Base. Mas, que preparação para o futuro é

essa? Que qualidade é essa? Que parâmetros para a medir são e serão utilizados? Qual fragmentação das políticas educacionais está sendo tratada, como está sendo tratada e como será superada?

As respostas para algumas destas questões já foram aventadas neste texto, mas não são tratadas no texto da política ou ficam em segundo plano, precisando olhar o que se mostra nas entrelinhas, o que o código carrega consigo e não está explícito ou se explicita de outras formas, a partir da leitura crítico-reflexiva do texto.

Nesse sentido, é importante visualizar e entender a concepção curricular utilizada na construção do texto da política, pois ele expressa não ser currículo, a conceitualizando como:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares [...] e das propostas pedagógicas das instituições escolares, [...] e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações [...] referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais [...]. (FCPC_9_BNCC - Brasil, 2018, p.8).

Assim, o texto da política afirma que a BNCC não é currículo, mas referência para formulação de currículos próprios, desde que contemplem 60% (sessenta por cento) de sua organização com o que está na Base, que é prescritiva e normativa, explicitando a necessidade desse alinhamento quando afirma que:

[...] é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (FCPC_8_BNCC - Brasil, 2018, p.8).

Este “instrumento” (Brasil, 2018, p.8), conforme expresso nas orientações emitidas e notícias que acompanham o processo de implementação, deve ser considerado em sua totalidade para a construção de currículos próprios ou currículos em ação, como denominam os redatores do texto.

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais [...], uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (FCPC_33_BNCC - Brasil, 2018, p.16).

Segundo Macedo (2018), o termo currículo em ação, clássico no campo, é utilizado para exprimir que os currículos formais não expressam todas as possibilidades vivenciadas nas escolas, mas necessitam, para fazer sentido, do “seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC” (Macedo, 2018, p. 29). De encontro com o apresentado pela autora referida, no texto da política, os currículos escolares somente serão compostos após a construção de materiais didáticos, atribuição de metodologias e formas avaliativas utilizadas para cada Objeto de Conhecimento normatizado pela BNCC (Mello; Rorato; Silva, 2018). Assim, a concepção curricular que a Base carrega é pautada na perspectiva tradicional de currículo, que o considera como lista do quê e como ensinar e avaliar (Silva, 2019), se efetivando na ação pedagógica, constituindo aí o currículo.

Macedo (2018) afirma que na BNCC o currículo em ação é tomado como releitura do currículo formal, a partir de sua implementação. A autora afirma que a partir dessa ideia:

Talvez se possa defender que a releitura, ao focar no local, abriria o currículo às experiências dos sujeitos. Uma experiência, no entanto, projetada em nível municipal, escolar ou da sala de aula, não a experiência imprevisível que a própria ideia de um currículo nacional necessário torna difícil conceber. Para a BNCC, a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação (Macedo, 2018, p.30).

Então, por que escolher o termo curricular para acompanhar a Base? A resposta é o código, a gramática inserida no discurso pedagógico presente no texto da política representa um potente mecanismo de poder e controle sobre os sujeitos que estão realizando o processo de implementação da política, diminuindo seu potencial de atuação sobre ela (Bernstein, 1996; Ball, Maguire; Braun, 2016), como aponta Pícoli:

A inclusão de “curricular” à Base Nacional Comum não é mero casuismo, outrossim explicita a intenção de fazer da BNCC mais do que um documento orientador, como eram os PCN e as DCN. A BNCC, normativa e articulada aos processos de avaliação de larga escala, prescreve o currículo, as formas de aferição do currículo ensinado e aprendido, assim como responsabiliza as escolas e, especialmente, os professores pelo fracasso ou sucesso nos processos avaliativos padronizados (Pícoli, 2020, p. 5).

Assim, a escolha de adicionar a palavra “Curricular” à Base é um claro mecanismo de controle discursivo, para padronizar os processos de ensino-aprendizagem no país, pois evoca regras hierárquicas (Bernstein, 1996) que induzem os sujeitos a compreendê-lo como currículo, mesmo que o texto afirme o contrário. Obviamente que a afirmação de que o texto da política prescrita pela BNCC não é currículo pode ser considerada uma importante brecha discursiva, pois apresenta-se como a possibilidade de criação de currículos alternativos, contudo lembro o leitor que esses espaços também são constantemente controladas pelos dispositivos de poder e controle embutidos no discurso pedagógico oficial (Bernstein,1988).

Nessa perspectiva, Macedo (2018, p.290) afirma que “se é positivo que o MEC tenha incorporado, de forma explícita, essa distinção, não se deve permitir que ela escamoteie que a política de estabelecer uma base nacional e comum para os currículos produz um significado para currículo”. O que facilita o processo de padronização, exercendo o controle simbólico sobre os sujeitos a partir do código escolhido para regular as relações sociais, por meio das transmissões e aquisições de significado (Morais; Neves; Ferreira, 2019).

O controle simbólico está ligado ao contexto econômico, explicitando no discurso pedagógico as relações entre a produção e a reprodução do conhecimento. Assim, há de se levar em consideração ainda, que a padronização do currículo brasileiro atende a interesses financeiros, ofertando um mercado homogêneo para produção de materiais instrucionais, livros didáticos, plataforma virtuais, cursos de formação docente, tendo em vista que a população em idade escolar ultrapassa quarenta milhões de brasileiros (Macedo, 2018). Nesse sentido, o texto da BNCC aponta outra possibilidade, a partir do reconhecimento das experiências curriculares vivenciadas nas redes de ensino.

É também da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação. Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades. Muitas escolas públicas e particulares também acumularam experiências de desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo, assim como instituições de ensino superior construíram experiências de consultoria e de apoio técnico ao desenvolvimento curricular [...] (FCPC_34_BNCC - Brasil, 2018, p.18).

A possibilidade que se mostra nesse trecho do texto da política pode constituir outra brecha discursiva (Bernstein, 1988); uma brecha ambígua, pois além da possibilidade de reconhecer as construções curriculares profícuas, também atende aos anseios do mercado. Boa parte dessas experiências curriculares envolve a compra de programas e plataformas de empresas e conglomerados educacionais privados, que se inserem na educação pública por meio de processos gerenciais de governança (Cóssio, 2018). Segundo Ball (2012), a partir do estabelecimento dessas parcerias público-privadas há a assimilação de modos de gestão e renúncia às particularidades que constituem o caráter público das políticas educacionais.

Cabe lembrar que as orientações curriculares não se constituem apenas dos textos oficiais, mas também “a partir dos livros didáticos e literatura educacional, formação inicial e continuada de professores” (Lopes, 2018, p. 24). Dessa forma, é de interesse de empresas nacionais e internacionais a exploração desse nicho de mercado, que se diversifica em dois públicos: o das escolas públicas e o das escolas privadas, tendo em vista que:

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (FCPC_35_BNCC - Brasil, 2018, p. 20).

A partir desse trecho do texto da política percebe-se uma perigosa brecha discursiva (Bernstein, 1988) que regulamenta a factualização de uma grande contradição educacional, a disparidade entre o ensino público e o privado: contanto que os estabelecimentos privados garantam em seu currículo as “aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC” podem gerir o seu currículo como acharem melhor. Ora, penso que isso pode ser uma brecha discursiva (Bernstein, 1988) para todas as escolas, de todas as redes! Mas aí, lembro-me e alerto o leitor de que as cargas horárias e os investimentos em recursos e pessoal não são os mesmos nas redes pública e privada, nem os materiais oferecidos pelos referidos conglomerados educacionais são os mesmos (tendo em vista o montante captado do setor público, deveria ser!). Assim, o texto apresenta ambiguidade, pois é apresentado como um:

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que **todos os alunos** devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que **tenham assegurados seus direitos de aprendizagem** e desenvolvimento [...]. (FCPC_6_BNCC - Brasil, 2018, p. 7, *grifos meus.*)

Orientando que:

[...] é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um **patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes**, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (FCPC_8_BNCC - Brasil, 2018, p.8, *grifos meus.*)

Contudo, deixa espaço para que os filhos dos detentores do capital tenham acesso a currículos enriquecidos, enquanto os filhos do proletariado recebam currículos empobrecidos. Assim, o discurso pedagógico oficial, que contém o código elaborado, assume uma perspectiva menos universalista, por meio de relações com as bases materiais dos sujeitos, pois as fronteiras disciplinares que o DPO regula não se efetivam da mesma forma para diferentes grupos sociais (Morais; Neves; Ferreira, 2019). Esse fato não garante a superação de:

[...] desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. (FCPC_29_BNCC- Brasil, 2018, p.15)

Responsabilizando, em última instância, as escolas pelo planejamento de ações que visem a equidade, a partir do compromisso assumido com a transformação social (FCPC_30_BNCC; FCPC_31_BNCC). Contudo, ressalto que as instituições públicas sofrem ainda outra responsabilização, a do aproveitamento dos estudantes nas aferições externas; que determinam a subserviência ao que é avaliado, a construção de competências; e que os índices alcançados garantem diferentes verbas para o funcionamento das escolas públicas, sendo essa um eficiente ferramenta de controle determinada por um enquadramento fortíssimo, relacionado às relações externas à escola e reguladas pelo MEC (Bernstein, 1996).

O Estado, nesse caso, utiliza diferentes ferramentas de controle para garantir a implementação da política, diminuindo a atuação sobre ela (Bernstein, 1996; Ball; Maguire; Braun, 2016). Essas ferramentas estão inclusas no discurso pedagógico normatizado, afirmando que a implementação da BNCC requer monitoramento do

MEC em colaboração com o CNE, Consed e Undime (FCPC_38_BNCC - Brasil, 2018, p.21) e que:

Compete ainda à União[...] promover e coordenar ações e políticas [...] referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos [...] (FCPC_39_BNCC - Brasil, 2018, p.21).

Segundo Ball (2015, p.307), o discurso se efetiva por meio de “[...] objetos políticos (artefatos), arquiteturas, subjetividades e práticas. Estes são os instrumentos e efeitos do discurso”. Sendo a arquitetura desenhada para esta política curricular, de cunho neoliberal, aquela em que o Estado assume o papel de avaliador, como forma de exercer fiscalização e controle sobre o processo de implementação (Souza, 2018).

Nesse ponto, levanto uma outra questão: por que é tão importante para os formuladores da política que ela seja implementada havendo a menor atuação possível sobre ela? Para garantir a manutenção do projeto societário neoconservador fundado no ideário neoliberal assumido desde os anos noventa (Cóssio, 2018). Este se fundamenta em prescrições de organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, que orientam a inserção de ferramentas discursivas nos textos políticos educacionais, para garantir a incorporação de conceitos como eficiência, eficácia e qualidade, fomentando a competitividade e a lógica produtivista (Cóssio, 2018). Garantindo a formação de mão-de-obra por meio da ampliação do direito à educação escolarizada e, posteriormente, promovendo a “habilitação dos pobres”, por meio do desenvolvimento de “oportunidade”, autonomia” e “segurança” para as camadas mais pobres da população, oportunizando que países latinos se integrem a perspectiva globalizante (Evangelista; Shiroma, 2006, p. 49).

Assim, a concepção formativa adotada na base está atrelada a manutenção de um projeto de sociedade, devendo formar sujeitos cosmopolitas, que se preocupem em manter padrões sociais performáticos. Segundo Dourado e Oliveira (2018), a BNCC reforça a lógica da aprendizagem baseada em competências, por meio de um currículo restrito e articulado às avaliações padronizadas e estandardizadas. No expressar de Pícoli, “a ênfase na padronização do que é ensinado e aprendido nas escolas e na prescrição do currículo pelo que é avaliado por exames sistêmicos se manifesta quando os elaboradores justificam a organização curricular por competências [...]” (Pícoli, 2020, p. 5).

Na BNCC, o operador curricular escolhido interrelaciona-se com a concepção de aprendizagem adotada, o texto da política afirma que:

[...] as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (FCPC_11_BNCC - Brasil, 2018, p. 8).

Havendo, dessa forma, uma redução da concepção conceitual de aprendizagem, que é apresentada desvinculada do ato de ensinar e entrelaçada a uma abordagem conceitual de competências, que se traduz em termos comportamentais do estudante “não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar” (Macedo, 2018, p. 32). O conceito de competência é polissêmico e o adotado na Base se afilia à perspectiva neoliberal materializada nos currículos a partir da década de noventa.

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (FCPC_12_BNCC - Brasil 2018, p. 8, *grifos do autor*).

Essa concepção é materializada, ao longo do documento, como meta a ser atingida, funcionando, como afirma Macedo (2019, p. 32), “como standard para avaliação e torna-se uma versão atualizada da velha racionalidade sistêmica que sustenta a elaboração curricular técnica”.

Todo o currículo prescrito pela Base se alicerça na construção de competências, o discurso pedagógico:

[...] estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. [...] conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências [...] (FCPC_18_BNCC - Brasil, 2018, p. 11).

Dessa forma, tudo que, segundo a BNCC, compõem o currículo está subordinado ao desenvolvimento de competências. Assim, as decisões pedagógicas

para assegurar as aprendizagens devem ser orientadas para desenvolvê-las (FCPC_19_BNCC; FCPC_20_BNCC - Brasil, 2018).

O texto da política não esconde em seu código que carrega influências geradas no campo do Estado e recontextualizadas no DPO (Bernstein, 1996), quando afirma que:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas [...] (FCPC_21_BNCC - Brasil, 2018, p.13).

As referidas discussões, recontextualizadas a partir dos diferentes campos do aparelho pedagógico, são utilizadas como embasamento para definir o quê e como se ensina, influenciados pelo campo econômico e o controle simbólico exercido (Bernstein, 1996). Dessa forma, a preocupação formativa, expressa por organismos internacionais, como a OCDE, nos processos de avaliação estandardizada e pelo mercado, se materializam no DPO (FCPC_23_BNCC - Brasil, 2018, p. 13). Colocando o foco do processo de aprendizagem (e ensino) sobre o desenvolvimento de competências que preparem os sujeitos para o mercado, sobrepujando o saber fazer e o desenvolvimento de atitudes cosmopolitas.

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (FCPC_22_BNCC - Brasil, 2018, p.13).

Dessa forma, o currículo é construído valorizando a aplicação prática do conhecimento no e para o mercado, seguindo a conceitualização formulada por Perrenoud (1999), quando definiu competências como a capacidade eficaz de agir sobre uma determinada situação, apoiando-se em conhecimentos. Essa ideia de competência utilizada no texto da política explicita o caráter tecnicista, que objetiva o saber-fazer e promove uma redução simplista do conceito ao paradigma regulatório dos modelos econômicos (Macedo, 2019). Bernstein (2003) define competência de uma forma completamente diversa de Perrenoud, para o autor:

O conceito refere-se aos procedimentos para fazer parte do mundo reconstruí-lo. As competências são intrinsecamente criativas e se adquirem tacitamente por meio de interações informais. São realizações práticas. A aquisição desses procedimentos está além da esfera das relações de poder e de seus posicionamentos diferenciais e desiguais, ainda que a forma que essas realizações possam assumir não esteja claramente fora das relações de poder (Bernstein, 2003, p. 77)

Santos (2003), explicitando as ideias de Bernstein, esclarece que as pedagogias que se embasam nas competências enfatizam o potencial e o empoderamento dos estudantes e de seus coletivos, enquanto as pedagogias baseadas no desempenho atribuem valor a habilidades específicas que devem ser construídas na escola, promovendo a estratificação dos estudantes pelo resultado da aprendizagem.

Apesar de localizar-se no campo das pedagogias voltadas para o desempenho, tais habilidades são chamadas competências, por um mau entendimento, pelo fato de procurarem garantir o que é necessário ao desempenho de uma tarefa. Esta é uma questão importante para clarificar o uso de competência na literatura educacional brasileira, em que o termo tem sido associado à treinabilidade. Para Bernstein, trata-se de um equívoco causado pela proliferação de uma visão mercantil da educação em que as habilidades para o mercado de trabalho são “errada” ou “enganosamente” denominadas competências (Santos, 2003, p.12).

Dessa forma, para Bernstein modelos pedagógicos baseados no conceito de competência, nessa perspectiva emancipadora que ele aponta ser a correta, apresentam uma classificação fraca, enquanto modelos pedagógicos baseados em desempenho, como a BNCC, tem forte classificação, exercendo muito poder sobre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem (Bernstein, 2003).

Na apropriação do conceito de competência de Bernstein (o qual escolhi) ao invés do de Perrenoud, por exemplo, emergem brechas discursivas na listagem das dez competências gerais da Base (Bernstein, 1988). Contudo, a mesma lista vista do ponto de vista da pedagogia baseada em desempenho assume as ideologias neoliberais. Ressalto aqui, que isso se deve a presença dos recursos discursivos utilizados no DPO (Bernstein, 1996), que se apresentam como o “canto da sereia” (Pícoli, 2020), quando lidos de forma ingênua, mas que situados dentro da pedagogia das competências (modelo de desempenho) escancaram os ideais que acompanham a Base.

Dessa forma, o currículo normatizado pela BNCC assume a Pedagogia das Competências, de viés neoliberal, quando desloca o conceito de aprendizagem para

uma lógica aplicacionista e utilitarista, que visa a empregabilidade dos sujeitos em formação (Rezer, 2020). Nesse sentido,

[...] a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (FCPC_40_BNCC - Brasil, 2018, p.23).

Para tanto, foi organizado no texto da política a forma como essas aprendizagens são explicitadas em cada uma das etapas da Educação Básica, organizando-as e identificando-as por códigos alfanuméricos (FCPC_41_BNCC - Brasil, 2018, p. 23). Primeiramente, são apresentadas as dez “Competências Gerais para a Educação Básica” (FCPC_16_BNCC - Brasil, 2018, p. 9-10), que se desdobram em “Competências Específicas” por área do conhecimento e por componente curricular (FCPC_42_BNCC; FCPC_43_BNCC; FCPC_44_BNCC, Brasil, 2018, p. 27-28). Estas competências explicitam como as competências gerais se expressam em cada área e componente curricular, possibilitando, segundo o exposto no texto, a progressão entre as etapas iniciais e finais do Ensino Fundamental (FCPC_45_BNCC, Brasil, 2018, p. 28).

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas** (FCPC_46_BNCC - Brasil, 2018, p. 28, *grifos do autor*).

As “unidades temáticas” (Brasil, 2018, p. 28) apresentam um arranjo definido dos “objetos de conhecimento” (Brasil, 2018, p. 28), de número variado. Cada um deles recebe um conjunto de habilidades (FCPC_47_BNCC - Brasil, 2018, p. 29).

As habilidades expressam as aprendizagens essenciais [...]. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura [...]. Verbo(s) que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) na habilidade. Complemento do(s) verbo(s), que explicita o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade. Modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada (FCPC_48_BNCC - Brasil, 2018, p. 29).

O texto indica que esses modificadores explicitam a situação em que cada habilidade deve ser desenvolvida, contudo expressa não serem a descrição das ações pedagógicas esperadas dos professores e que as escolhas metodológicas se darão no currículo em ação (FCPC_49_BNCC - Brasil, 2018, p. 30). Esse fato representa uma brecha discursiva sobre a qual os sujeitos podem atuar em sua prática, para enriquecer o processo de ensino aprendizagem (Bernstein, 1988). Todavia, o conjunto de verbos escolhido é uma potente ferramenta de poder e controle discursivo sobre os sujeitos, pois induzem a ações educativas (o quê e como ensinar) no viés tecnicista. Esse fato fica ainda mais evidente se levarmos em conta que além dos próprios verbos escolhidos, há a organização sequencial elencada pelos códigos alfanuméricos, a escolha pela manutenção, exclusão e ou reorganização de temas e conteúdos e do operador curricular (Ceschini *et al.*, 2022a). Ainda cabe lembrar que o DPO foi recontextualizado nos livros didáticos (Discurso Pedagógico de Reprodução - DPR) que estão direcionando a ação pedagógica de muitos professores no contexto da prática (Bernstein, 1996) e que estes trazem orientações pedagógicas aos professores a partir dessa matriz de competências e habilidades, respeitando as indicações verbais e a sequência prevista no texto da política.

Outrossim, o texto da política direciona a implementação da política obedecendo a ordem sequencial escolhida, pois o código indica a etapa, o ano, o componente curricular e a posição da habilidade dentro de cada unidade temática (FCPC_50_BNCC - Brasil, 2018, p. 30). Ainda assim, o texto afirma que:

[...] o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades de cada ano ou bloco de anos não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens. A progressão das aprendizagens, que se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), pode tanto estar relacionada aos processos cognitivos em jogo – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos objetos de conhecimento – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade –, ou, ainda, aos modificadores – que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos (FCPC_51_BNCC - Brasil, 2018, p. 31).

Essa colocação evoca as regras hierárquicas, pois apesar de o código inscrito no DPO expressar uma brecha discursiva (Bernstein, 1988) para a organização dos processos de ensino-aprendizagem, afirmando que:

[...] os critérios de organização das habilidades [...] expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos (FCPC_52_BNCC - Brasil, 2018, p. 31).

Os sujeitos que recebem o DPO e o DPR são direcionados pelas regras inscritas pela gramática interna do discurso pedagógico, no qual se expressam as relações sociais e de poder (Domingos *et al.*, 1986). Além disso, as aferições externas são direcionadoras da implementação da política com mínima atuação sobre ela (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Outro ponto a se considerar é que a matriz de competências e habilidades foi organizada a partir da conhecida Taxonomia de Bloom, apresentada em 1956 (Bloom *et al.*, 1956). Esse sistema se estrutura em níveis de complexidade crescente, significando que para a aquisição de uma nova habilidade o estudante precisa ter dominado a do nível anterior (Ferraz; Belhot, 2010). Segundo Ferraz e Belhot (2010, p.424), a Taxonomia proposta por Bloom e seus colaboradores “não é apenas um esquema para classificação, mas uma possibilidade de organização hierárquica dos processos cognitivos de acordo com níveis de complexidade e objetivos do desenvolvimento cognitivo desejado e planejado”. Assim, os processos representam as aprendizagens desejadas, sendo cumulativos e dependentes entre si, não sendo a escolha de utilizá-la para organizar a construção de conhecimentos na BNCC um acaso, mas um recurso discursivo para direcionar o quê e como ensinar.

Segundo Macedo (2018):

Os velhos modelos de Bloom e Mager (MEC, 2017, p.29) — expoentes da abordagem técnica dos anos 1950-1960 — estão de volta para possibilitar a escrita clara e inequívoca das habilidades, codificadas com letras e números cuja montagem é detalhadamente explicada. Como o documento informa que tais códigos não explicitam sequência ou importância, o sentido de seu destaque seria, talvez, apenas fortalecer o imaginário de controle necessário à implementação de um currículo formal centralizado. Certamente, está-se contando que a avaliação desempenhe o seu papel de direcionar tal implementação e os códigos seriam um lembrete, aos mais rebeldes, de que ela ocorrerá (Macedo, 2018, p. 32).

Assim, o DPO apresenta fortíssima classificação e enquadramento, direcionando a prática por meio dos códigos e regras hierárquicas evocadas (Bernstein, 1996), valendo-se de dispositivos metodológicos que já estavam superados, mas que ainda encontram validação pedagógica no imaginário dos sujeitos professores que tem a missão de implementar a Base nas salas de aula.

Ainda há outra colocação textual que direciona a prática pedagógica, o texto afirma que devem ser tomadas medidas para assegurar um percurso contínuo de aprendizagens aos estudantes, sendo a complexidade entre as etapas iniciais e finais do Ensino Fundamental indicada como ponto de aprofundamento e ampliação das aprendizagens (FCPC_53_BNCC; FCPC_55_BNCC - Brasil, 2018, p. 59). Embora essa ampliação não se mostre em muitos aspectos do currículo, sobretudo o para a área de Ciências da Natureza, que será discutida *a posteriori*, mas também pode representar uma brecha discursiva, para que o currículo seja enriquecido visando esse aprofundamento conceitual (Bernstein, 1988).

Tais aprofundamentos e diversidades curriculares poderiam também estar expressos nos textos secundários, aqueles gerados a partir da recontextualização do DPO, mas as regras discursivas escolhidas para compor o texto da política prescrita pela BNCC apresenta forte classificação e enquadramento, o que lhe confere certa rigidez (Bernstein, 1996). Segundo Rodrigues e Mohr (2021, p. 1497), a BNCC “engessa sobremaneira tanto aspectos internos de seu conteúdo – expressos em uma miríade de itens alfanuméricos, quanto externos – na sua ligação com outras políticas educacionais, de material didático, formação de professores e avaliações em larga escala”. Nesse sentido, outra forma de expressão de poder e controle sobre os sujeitos se dá por meio da construção desses outros textos políticos, elaborados nos estados e municípios, dentro do regime de colaboração entre diferentes esferas de governo (FCPC_10_BNCC - Brasil, 2018, p. 8). Cabe lembrar que a Base constitui 60% (sessenta por cento) do que deve ser aprendido e ensinado, sendo os 40% (quarenta por cento) restantes destinados à parte diversificada, ou seja, para atender as demandas regionais e locais (FCPC_15_BNCC, Brasil, 2018, p. 9). Contudo, a construção desses outros textos está alicerçada na Base e sua matriz de competências e habilidades, imprimindo neles o mesmo viés regulatório e performático. Bernstein (1996) indica que o DPO expressa um conjunto de regras que são princípios recontextualizadores de outros

discursos, ocorrendo a mesma recontextualização para a formulação dos currículos regionais e locais.

A partir da análise realizada, afirmo que o currículo proposto pela BNCC está à serviço da Pedagogia das Competências, propondo uma formação básica baseada em valores neoliberais, a fim de manter o projeto societário. Por meio da análise do texto da política, dentro da categoria analítica **Formação e Currículo por Competências**, reitero a minha tese de que a BNCC é uma política curricular de cunho neoliberal, centralizadora e com forte classificação e enquadramento, ou seja, exerce forte poder e controle sobre o quê e o como ensinar, mas que possui brechas discursivas significativas, nas quais podemos achar espaços para atuação sobre a política, propondo formas de resistência e insurgência a ela. Contudo, as referidas brechas só se materializarão a partir da leitura, interpretação e atuação sobre a política de forma crítico-transformadora.

Assim, continuarei a análise do Contexto de Produção do Texto da Política pelo discurso instrucional, pois é a partir dele que podemos conhecer o discurso utilizado para compor os conhecimentos específicos das disciplinas; o quê e como ensinar, a partir do discurso regulativo, que possui cunho ideológico e determina a ordem interna do discurso da instrução, incidindo sobre os modos de conduta e sobre as regras sociais (Bernstein; 1998; Mainardes; Stremel, 2010).

6.1.2 Ensino de Ciências e Inovação Pedagógica Regulatória: Educação em Ciências à serviço do positivismo e tecnicismo

Aqui apresento o metatexto construído a partir da unitarização e categorização (Moraes; Galiazzi, 2013) dos textos introdutórios da BNCC e os da área de Ciências da Natureza, já explicitados anteriormente. A codificação utilizada para os excertos dentro da categoria **Inovação Pedagógica e Ensino de Ciências** é expressa pelo código “IPEC”, acrescido do número que representa a ordem de incidência no texto e o nome do documento do qual foi retirado. Assim, encontrei quarenta unidades de significado, nomeadas IPEC_1_BNCC à IPEC_40_BNCC dentro dessa categoria analítica.

Esta categoria expressa a forma como o discurso instrucional específico (DIE) para a área de Ciências da Natureza (ACN) está construído e como se mostra a

Inovação Pedagógica (IP) no DPO, a partir da explicitação do código e das regras hierárquicas que o acompanham.

Antes de entrar na análise do texto da política normatizada pela BNCC, considero importante apresentar um breve histórico sobre o Ensino de Ciências no Brasil. A disciplina de Ciências começou a ser ofertada após a Reforma Francisco Campos em 1932, mas foi incorporada de forma oficial ao currículo do ensino primário em 1946, sendo ministrada de forma expositiva e descontextualizada por muitos anos (Braga-Filho; Rodrigues, 2023). Posteriormente, houve uma ampliação da Educação em Ciências por meio da normatização estipulada pela LDBEN nº 4.024, de dezembro de 1961, passando a ser ofertada nos últimos anos do ginásial (o que representa os anos finais do EF atualmente) e com uma carga-horária maior no colegial (atual Ensino Médio), desdobrando-se das disciplinas de Física, Química e Biologia (Brasil, 1961; Krasilchik, 2010). Segundo, Gouveia e Gouveia-Neto (2020, p. 42), “nessa época, era estimulada a postura investigativa, a observação direta de fenômenos e resolução de problemas, tendendo a uma abordagem mais científica do que social”.

Krasilchik (2000) esclarece que as transformações políticas e sociais promoveram modificações na concepção do papel da escola e da importância da educação científica, assim a educação passou a ser vista ao longo dos anos seguintes como condição para a cidadania e o desenvolvimento do espírito crítico. A autora ainda alerta que com a “imposição da ditadura militar em 1964, também o papel da escola se modificou, deixando de enfatizar a cidadania para buscar a formação do trabalhador” (Krasilchik, 2010, p. 86), ficando a formação e a educação científica a serviço deste propósito, perdendo a criticidade.

Assim, a LDBEN n.º 5.692, promulgada em 1971, assumiu o Ensino de Ciências na perspectiva profissionalizante e ele “passou a ser valorizado como contribuinte à formação de mão de obra qualificada” (Krasilchik, 2000, p.28). Nesse período, a educação científica passou a ser obrigatória em todo primeiro grau (Ensino Fundamental), ocasionando modificações na organização pedagógica, nos materiais didáticos e tendo efeito sobre a formação docente (Trivelato; Silva, 2016). A Educação em Ciências se concretizava a partir do desenvolvimento de atividades de aplicação prática, preferencialmente experimental, que partiam de compreensões mais simples e concretas às mais complexas e abstratas, objetivando o desenvolvimento de competências para a vida e o mercado de trabalho, a partir de

conhecimentos científicos e tecnológicos (Gouveia; Gouveia-Neto, 2020). Assim, o desenvolvimento de atitudes e habilidades se dava a partir da observação, experimentação e resolução de problemas.

Com a abertura política, apresentou-se uma possibilidade de renovação da educação e do Ensino de Ciências: a aprovação da LDBEN nº 9.394, em 1996. Nesse texto político, o Ensino de Ciências se apresenta sob a perspectiva da importância do conhecimento sobre o mundo físico e natural, e consolida-se como obrigatório em todo o EF (Brasil, 1996). Com a função de orientar as práticas educativas no EF, no ano seguinte foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

No PCN de Ciências Naturais elencam-se objetivos para a educação científica, dentre eles o de “mostrar a Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo” (Brasil, 1997, p.21). Esses PCN de Ciências Naturais propunham a organização de currículos a partir dos eixos: Vida e Ambiente; Ser Humano e Saúde; Tecnologia e Sociedade; e Terra e Universo, indicando sua interlocução (Brasil, 1997) no trabalho pedagógico.

No ano de 2006, a LDBEN n.º 9.394/96 foi alterada pela Lei n.º 11.274/2006, modificando a duração do EF para nove anos, compostos por duas etapas: anos iniciais (1º ao 5º) e anos finais (6º ao 9º) (Brasil, 2006). Frente a essa modificação foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) de nove anos (Brasil, 2010b), nas quais se apresenta a Área de Ciências da Natureza, que organiza os componentes curriculares de Ciências, sendo obrigatória em todo EF. As DCNEF apontam a necessidade de integrar os conhecimentos de forma contextualizada às experiências, saberes e realidades dos estudantes (Brasil, 2010b).

Tanto a LDBEN nº 9.394/96 quanto as DCNEF continuam em vigor, contudo, o texto da primeira foi modificado novamente para justificar a implementação da BNCC, vigente desde 20 de dezembro de 2017, normatizando o EF e modificando a concepção da organização curricular, inclusive para a Educação em Ciências.

Para situar o leitor considero importante apresentar as modificações que ocorreram nas diferentes versões do texto da política, pois a partir delas pode-se perceber o reducionismo formativo proposto para a Educação em Ciências na

versão que normatiza o DPO. Na primeira versão do texto, apresentado em 2015, a concepção apresentada era que:

O ensino de Ciências da Natureza tem compromisso com uma formação que **prepare o sujeito para interagir e atuar em ambientes diversos**, considerando uma dimensão planetária, uma formação que possa promover a **compreensão sobre o conhecimento científico** pertinente em diferentes tempos, espaços e sentidos; a **alfabetização e o letramento científicos**; a compreensão de **como a ciência se constituiu historicamente** e a **quem ela se destina**; a compreensão de **questões culturais, sociais, éticas e ambientais**, associadas ao uso dos recursos naturais e à utilização do conhecimento científico e das tecnologias (Brasil, 2015, p. 149, *grifos meus*).

A concepção de educação científica apresentada era ampla, visando uma formação baseada na compreensão dos aspectos históricos, sociais, culturais, ambientais e éticos que permeiam o fazer, entender, ensinar e aprender Ciências. Para assegurar que essa concepção se efetivasse o texto estava estruturado observando quatro eixos estruturantes, a saber: “conhecimento conceitual”, “contextualização histórica, social e cultural”, “processos e práticas de investigação” e “linguagens das ciências da natureza” (Brasil, 2015, p. 151-152). Esses abrigavam as unidades de conhecimento (no texto atual Unidades Temáticas): “terra – constituição e movimento”, “ambiente, recursos e responsabilidades”, “bem-estar e saúde”, “vida – constituição e reprodução”, “sentidos – percepções e interações” e “materiais, substâncias e processos” (Brasil, 2015, p. 158-160), mais abrangentes de que as atuais. Outro ponto a se reflexionar é que os temas considerados sensíveis, como a educação ambiental, educação em sexualidade numa perspectiva humanizada, referências a questões de gênero etc estavam presentes no texto de forma direta.

A segunda versão do texto da política, dada a conhecimento público em 2016, já apresentava algumas reduções conceituais e de temas sensíveis e a inserção de temas especiais, alguns já mais alinhados com a perspectiva neoliberal. O texto para a ACN estava organizado em eixos de formação articulados para cada etapa da Educação Básica, a saber: “letramentos e capacidade de aprender”, “leitura do mundo natural e social”, “ética e pensamento crítico” e “solidariedade e sociabilidade” (Brasil, 2016, p. 438). Ligados aos eixos estão objetivos gerais de formação, distribuídos nas cinco unidades de conhecimento: “materiais, propriedades e transformações”, “ambiente, recursos e responsabilidades”, “Terra:

constituição e movimento”, “Vida: constituição e evolução” e “Sentidos, percepção e interação” (Brasil, 2016, p. 439-449). Essa estrutura estava a serviço da implementação da concepção apresentada para a Educação em Ciências:

O ensino de Ciências, como parte de um **processo contínuo de contextualização histórica, social e cultural**, dá sentido aos conhecimentos para que os/as estudantes **compreendam, expliquem e intervenham** no mundo em que vivem, estabelecendo **relações entre os conhecimentos científicos** e a sociedade, reconhecendo fatores que podem influenciar as transformações de uma dada realidade (Brasil, 2016, p. 137, *grifos meus*).

Concepção essa que explicitava uma visão da educação científica como processual e contextualizada, visando à compreensão do mundo a partir dos conhecimentos científicos. Conceito claramente empobrecido em relação ao anterior. Já a versão atual, aprovada em 2017, expressa que a Educação em Ciências precisa:

[...] assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de **conhecimentos científicos** produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais **processos, práticas e procedimentos da investigação científica** (IPEC _12_ BNCC – Brasil, 2018, p. 321, *grifos do autor*).

O que explicita um reducionismo ainda maior da dimensão formativa para a Educação em Ciências, que passa a ser entendida como acesso aos conhecimentos científicos e sua aplicação, enfatizando procedimentos baseados no letramento científico e na proposição de atividades investigativas, organizadas dentro das etapas do método científico, partindo de processos indutivos e dedutivos. Assim, o currículo adotado para ACN é tomado por uma visão positivista, enfatizando-se atividades investigativas em detrimento da visão de que a ciência é um conjunto de saberes teórico-conceituais e práticos, influenciados sócio-historicamente (Pereira; Mohr, 2021). Este fato se expressa no texto da política que define essas atividades como cerne para construção de conhecimentos científicos. Assim, o DPO afirma os estudantes devem ser:

[...] progressivamente estimulados e apoiados no planejamento e na realização cooperativa de atividades investigativas, bem como no compartilhamento dos resultados dessas investigações. [...] o **processo investigativo** deve ser entendido como **elemento central na formação dos estudantes**, [...] desenvolvimento deve

ser atrelado a situações didáticas planejadas ao longo de toda a educação básica [...] (IPEC _14_ BNCC – Brasil, 2018, p. 322, *grifos meus*).

Dessa forma, o currículo normatizado para a ACN é tecnicista, resgata o Ensino de Ciências praticado nas décadas de 1960 e 1970, sendo o processo de cunho positivista encarado como a base para sua construção (Rodrigues; Mohr, 2021). O que denota a intencionalidade de alinhar o currículo às demandas neoliberais do mercado e conduz a escolha do quê e como ensinar em Ciências à serviço de quem detém os meios de produção (Bernstein, 1996).

Ao contrário da visão adotada no DPO, Cachapuz e colaboradores (2005) afirmam que o Ensino de Ciências necessita partir do objetivo de formar sujeitos preparados para agir de acordo com princípios de cidadania, fundamentados em conhecimentos científicos. No mesmo sentido, Milaré e Pinho-Alves (2010) apontam que o Ensino de Ciências deve objetivar o desenvolvimento da autonomia para tomada de decisões conscientes, considerando aspectos científicos, ético-estéticos, sociopolíticos e econômicos. Apoiando-se nesses entendimentos a Educação em Ciências deve formar sujeitos para a cidadania crítica e autônoma, pessoas capazes de posicionar-se baseadas em conhecimentos científicos sócio-historicamente construídos, pautando-se na ética planetária.

Contudo, a Educação em Ciências normatizada pela BNCC vai de encontro com o que autores conceituados da área, como os citados acima, apontam ser o ideal formativo. Há a preocupação mais com o desenvolvimento de valores cosmopolitas e performáticos e competências subordinadas ao viés neoliberal, afirmando que o estudante deve:

[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, **resiliente, produtivo e responsável** requer muito mais do que o acúmulo de informações. **Requer o desenvolvimento de competências** para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das **culturas digitais**, aplicar conhecimentos para **resolver problemas**, ter **autonomia para tomar decisões**, ser **proativo** para identificar os dados de uma situação e **buscar soluções**, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (IPEC _2_ BNCC - Brasil, 2018, p. 14, *grifos meus*).

O texto da política para ACN toma a referência positivista, tecnicista e neoliberal para ancorar os conhecimentos científicos, dentro do currículo

subordinado à Pedagogia das Competências (Perrenoud, 1999) ou da pedagogia baseada em desempenho, na visão Bernsteniana (Bernstein, 2003).

Assim, o currículo para ACN também está subordinado ao desenvolvimento de competências, sendo as oito “competências específicas para ACN” no EF (IPEC_16_BNCC - Brasil, 2018, p. 324) derivativas das dez gerais elencadas para a Educação Básica (Brasil, 2018), conforme expresso no texto:

[...] em articulação com as competências gerais [...] a área de Ciências da Natureza – e, por consequência, o componente curricular de Ciências –, devem garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas (IPEC_15_BNCC - Brasil, 2018, p. 324).

Para desenvolver esse conjunto de “competências específicas para ACN”, foram propostas 111 “habilidades”, ligadas a 73 “Objetos de Conhecimento” dispostos em 3 “Unidades Temáticas” (Brasil, 2018), que se repetem em todo o Ensino Fundamental, sendo o elemento organizador para as aprendizagens ditas essenciais no currículo para ACN (IPEC_17_BNCC - Brasil, 2018, p. 325). As Unidades temáticas propostas para o Ensino de Ciências no EF são: “Matéria e Energia”, “Vida e Evolução” e “Terra e Universo” (IPEC_18_BNCC; IPEC_23_BNCC; IPEC_28_BNCC -Brasil, 2018, p. 325- 328).

Para a “Unidade Temática de Vida e Evolução”, que mobiliza conhecimentos ligados à Biologia, são normatizados 23 “Objetos de Conhecimento”; para a “Unidade de Matéria e Energia”, que apresenta conteúdos relacionados à Física e à Química, 27 objetos; e para a “Unidade de Terra e Universo”, que trata de Geociências, são 23 objetos (Brasil, 2018). Para ilustrar a distribuição desses Objetos de Conhecimento por etapa e ano do EF, valho-me do recurso elaborado por Rodrigues e Mohr, apresentado na Figura 12, a seguir.

Figura 12: Distribuição dos Objetos de Conhecimento por Unidades Temáticas para cada etapa e ano do Ensino Fundamental.

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO Anos iniciais				
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Matéria e Energia	<ul style="list-style-type: none"> •Características dos materiais 	<ul style="list-style-type: none"> •Propriedades e usos dos materiais •Prevenção de acidentes domésticos 	<ul style="list-style-type: none"> •Produção de som •Efeitos da luz e nos materiais •Saúde auditiva e visual 	<ul style="list-style-type: none"> •Misturas •Transformações reversíveis e não reversíveis 	<ul style="list-style-type: none"> •Propriedades físicas dos materiais •Ciclo hidrológico •Consumo consciente •Reciclagem
Vida e evolução	<ul style="list-style-type: none"> •Corpo humano •Respeito à diversidade 	<ul style="list-style-type: none"> •Seres vivos no ambiente •Plantas 	<ul style="list-style-type: none"> •Características e desenvolvimento dos animais 	<ul style="list-style-type: none"> •Cadeias alimentares simples •Micro-organismos 	<ul style="list-style-type: none"> •Nutrição do organismo •Hábitos alimentares •Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório
Terra e universo	<ul style="list-style-type: none"> •Escalas de tempo 	<ul style="list-style-type: none"> •Movimento aparente do Sol no céu •O Sol como fonte de luz e calor 	<ul style="list-style-type: none"> •Características da Terra •Observação do céu •Usos do solo 	<ul style="list-style-type: none"> •Pontos cardeais •Calendários, fenômenos cíclicos e cultura 	<ul style="list-style-type: none"> •Constelações e mapas celestes •Movimento de rotação da Terra •Periodicidade das fases da Lua •Instrumentos óticos
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO Anos finais				
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
Matéria e Energia	<ul style="list-style-type: none"> •Misturas homogêneas e heterogêneas •Separação de misturas •Materiais Sintéticos •Transformações Químicas 	<ul style="list-style-type: none"> •Máquinas simples •Formas de propagação do calor •Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra •História dos combustíveis e das máquinas térmicas 	<ul style="list-style-type: none"> •Fontes e tipos de energia •Transformação de energia •Cálculo de consumo de energia elétrica •Circuitos elétricos •Uso consciente de energia elétrica 	<ul style="list-style-type: none"> •Aspectos quantitativos das transformações químicas •Estrutura da matéria •Radiações e suas aplicações na saúde 	
Vida e evolução	<ul style="list-style-type: none"> •Célula como unidade da vida •Interação entre os sistemas locomotor e nervoso •Lentes corretivas 	<ul style="list-style-type: none"> •Diversidade de ecossistemas •Fenômenos naturais e impactos ambientais •Programas e indicadores de saúde pública 	<ul style="list-style-type: none"> •Mecanismos reprodutivos •Sexualidade 	<ul style="list-style-type: none"> •Hereditariedade •Ideias evolucionistas •Preservação da biodiversidade 	
Terra e universo	<ul style="list-style-type: none"> •Forma, estrutura e movimentos da Terra 	<ul style="list-style-type: none"> •Composição do ar •Efeito estufa •Camada de ozônio •Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis) •Placas tectônicas e deriva continental 	<ul style="list-style-type: none"> •Sistema Sol, Terra e Lua •Clima 	<ul style="list-style-type: none"> •Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo •Astronomia e cultura •Vida humana fora da Terra •Ordem de grandeza astronômica •Evolução estelar 	

Fonte: Adaptado do Quadro publicado por Rodrigues e Mohr (2021, p.1500-1501).

O currículo para a ACN construído historicamente e adotado nas escolas até 2018 (ou 2020, quando se esgotou o prazo para implementação da BNCC) era organizado a partir de temáticas relativas à água, ar e solo para o 6º ano; seres vivos para o 7º ano; corpo humano para o 8º ano e o ensino de Química e Física no 9º ano; o que fragmentava os conhecimentos de Biologia, Química, Física e Geociências, separando-os em grupos restritos a um ano específico, desarticulando-os (Rodrigues; Mohr, 2021). Para a primeira etapa do EF (1º ao 5º ano) eram apresentados alguns conhecimentos científicos de cada temática, de forma rasa, focando-se mais nos seres vivos. Nesse sentido, Rodrigues e Mohr (2021) afirmam:

Reconhecemos que na BNCC existem objetos de conhecimento ligados à física e à química desde o 1º ano do ensino fundamental. Esse novo formato difere do que geralmente está presente em programações curriculares e livros didáticos de Ciências. Até aqui, via de regra, conteúdos de biologia, química, física e geociências ocorrem de forma apartada uns dos outros, cada grupo restrito a um ano específico e desarticulado dos demais. Por isso, a presença da unidade temática Vida e Evolução, ao longo de todos os anos da educação básica, pode representar um avanço se a evolução biológica começar a ser tratada, de fato, como eixo central da estruturação dos conhecimentos biológicos durante a escolarização. Porém, o exame da estrutura interna da BNCC mostra graves problemas (Rodrigues; Mohr, 2021, p. 1501).

Assim, o currículo proposto para ACN na BNCC se apresenta como uma Inovação Pedagógica, pois reorganiza a estrutura curricular dentro das Unidades Temáticas propostas, apresentando conhecimentos das diferentes disciplinas que compõem a área desde o 1º ano do EF. Contudo, tal inovação não garante aprendizagens e transformações sociais para os estudantes, em virtude dos arranjos discursivos de forte classificação e enquadramento que guiam o currículo para a efetivação do desenvolvimento de competências e habilidades mercadológicas e regulatórias (Bernstein, 1996; Lopes, 2018, Veiga, 2003).

Outro ponto importante é que tal (re)organização foi proposta, pois, segundo o texto da política, a partir da implementação da BNCC se:

[...] propõe a **superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento**, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem (IPEC_4_BNCC – Brasil, 2018, p.15 *grifos meus*).

Contudo, a organização proposta em “Unidades Temáticas” (Brasil, 2018) volta a separar os conteúdos, pois o código inscrito no DPO denota a ideia de que devem ser trabalhados de forma desarticulada, cada um dentro de sua respectiva unidade, portanto, em tempos diversos dentro de cada ano. Além disso, não há um respeito à organização dos conhecimentos científicos a partir da evolução biológica, que deveria ser um eixo central para estruturação dos conhecimentos em Ciências (Rodrigues; Mohr, 2021).

Cabe lembrar o leitor que, conforme expresso na categoria analítica anterior, o texto da política explicita que está estruturado para organizar as aprendizagens esperadas em cada uma das etapas, estabelecendo o conhecimento escolar em “Unidades Temáticas”, que definem um arranjo dos “Objetos de Conhecimento” e para cada um deles um conjunto de “habilidades” que delimitam as “aprendizagens essenciais”, sendo estas expressas por verbos que “explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s)” (FCPC_46_BNCC; FCPC_47_BNCC; FCPC_48_BNCC - Brasil, 2018, p. 28-30). Tal arranjo é organizado em um código alfanumérico sequencial (FCPC_51_BNCC - Brasil, 2018, p. 31) que segue a proposta da Taxonomia de Bloom (Bloom *et al.*, 1956). Contudo, o Discurso Pedagógico Oficial expressa mais uma vez que este não representa uma ordem esperada.

Cumprido destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros) (IPEC_35_BNCC – Brasil, 2018, p. 330).

Por outro lado, é colocado que a progressão apresentada explicita processos cognitivos cada vez mais ativos ou complexos (Brasil, 2018), representando uma forte contradição pelo direcionamento discursivo apresentado (Bernstein, 1996). Como nos afirma Ball (2002), a organização e combinação das palavras leva o interlocutor à compreensão do que fazer para implementar a política conforme foi prescrita, pois não diz exatamente o que fazer, mas direciona para que seja utilizada a termo. Construindo certas possibilidades de pensamento, incorporando significados e proposições, já que a normativa foi estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC), que expressa uma forte relação de poder em relação aos docentes, por meio das regras hierárquicas (Bernstein, 1996). Assim, a mensagem

pedagógica do currículo, dada por regras discursivas hierárquicas (relação MEC-professores), apresenta forte enquadramento pelo alto grau de controle que incide sobre os docentes, por meio dos códigos discursivos presentes no discurso pedagógico (DPO e DIE), que vão impactar o fazer metodológico nas salas de aula (contexto da prática) (Bernstein, 1996; Morais; Neves; Ferreira, 2019).

Os professores de Ciências ainda são induzidos na condução do currículo quando no texto específico para a área lê-se que:

As unidades temáticas estão estruturadas em um conjunto de habilidades cuja complexidade cresce progressivamente ao longo dos anos. Essas habilidades mobilizam conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção de conhecimentos na ciência (IPEC _33_ BNCC - Brasil, 2018, p. 330).

Essa organização, expressa no DPO, indica uma contradição, pois o texto da política afirma ser a forma de garantir a equidade em relação à construção de aprendizagens, mas promove a uniformização do currículo por meio da proposição de um enorme quantitativo de competências e habilidades organizadas sequencialmente, inviabilizando a flexibilização curricular e assumindo a perspectiva tecnicista (Lopes, 2018). Diante de um currículo “mínimo” enorme, como garantir a inclusão do que é diverso e significativo para cada comunidade escolar e garantir a equidade das aprendizagens? Lopes (2018, p. 25) alerta que “não é necessário que todas as escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas”. No mesmo sentido, Dourado (2007) indica que o ensino precisa considerar estratégias pedagógicas apropriadas ao contexto em que ocorre, respeitando as individualidades para atender as heterogeneidades dos estudantes, rompendo com modelos tradicionais.

O modelo curricular normatizado na BNCC não contempla as especificidades locais, segundo Lopes (2004), essas são negligenciadas ou suprimidas pela expressão de poder e controle governamental frente aos sujeitos professores (Lopes, 2004). Para Goodson (2007, p. 242), “essa visão de currículo desenvolve-se a partir da crença de que podemos imparcialmente definir os principais ingredientes do desenvolvimento do estudo, e então ensinar os vários segmentos e sequências de uma forma sistemática”. Contudo, o texto afirma possibilitar o atendimento às

especificidades locais e contextuais por meio da repetição e ampliação das habilidades trabalhadas, de acordo com a necessidade (Brasil, 2018).

Assim, o currículo normatizado pela BNCC, segundo o texto da política, atende à “perspectiva de currículo espiralado” (Brasil, 2018, p. 247). Para esclarecer, apresento o entendimento de Bruner (1969) por Currículos em Espiral, que consistem em uma organização na qual os conceitos básicos são ensinados e depois revisitados, aprofundados e complexificados gradualmente. Assim, o currículo não se caracteriza por abrangência de conteúdos, mas por seu aprofundamento, devendo as áreas de conhecimento serem inicialmente apresentadas ao estudante de forma espontânea e circunscritamente de forma mais formal.

Tal espiralidade pode ser percebida em alguns aspectos e para alguns objetos de conhecimento no currículo para ACN, contudo, afirmo, junto a Rodrigues e Mohr (2021), que a forma como são tratados esses objetos “acarretam ainda mais fragmentação [...], já que muitos objetos de conhecimento não são articulados e retomados” (p. 1502). Cito, como exemplo, os conteúdos relativos ao corpo humano, anteriormente trabalhados de forma generalista nos anos iniciais e com aprofundamento no 8º ano, hoje aparecem como “objetos de conhecimento” para o 1º, 5º, 6º e 8º anos (Brasil, 2018). Contudo, sem aprofundamentos, pois em cada ano citado se aprende sobre sistemas diferentes, de forma isolada e descontextualizada. Dessa forma, o quê do DIE explicita a falta de profundidade que os conteúdos são tratados, já que não há aprofundamento conceitual para a maioria deles (Morais; Neves; Ferreira, 2019). Nesse sentido, abre-se a possibilidade de o código restrito não ser disseminado da mesma forma para todos os sujeitos, pois em proposições curriculares em que o currículo mínimo proposto pela Base possa ser enriquecido, os estudantes terão acesso a maiores aprofundamentos.

Indo além, ainda restam questionamentos quando olho para a própria organização do currículo para ACN em “unidades temáticas” (Brasil, 2018): Afinal, por que não podemos trabalhar a origem dos elementos químicos combinados com os conhecimentos de Astronomia? Ou associar a produção de combustíveis fósseis, as camadas da Terra e a produção e os usos da energia? O texto da política afirma que:

Essas três unidades temáticas devem ser consideradas sob a perspectiva da continuidade das aprendizagens e da integração com seus objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização. Portanto, é fundamental que elas não se desenvolvam isoladamente. Essa integração se evidencia quando temas importantes como a sustentabilidade socioambiental, o ambiente, a saúde e a tecnologia são desenvolvidos nas três unidades temáticas (IPEC _31_ BNCC - Brasil, 2018, p. 329).

Ao contrário, a Base apresenta um reducionismo discursivo frente à falta de integração que se evidencia entre as “unidades temáticas” (Brasil, 2018), separadas umas das outras pela fixação de códigos alfanuméricos e exemplificando a interação por temáticas que se apresentam transversalizadas no currículo como um todo e não só para ACN. Esse fato explicita a fragmentação e compartimentalização do conhecimento dentro da própria área. Respondendo às perguntas iniciais: É claro que podemos trabalhar misturando “objetos de conhecimento” de “unidades temáticas” distintas, há uma importante brecha discursiva (Bernstein, 1988) aqui. Entretanto, se o professor compreender que deve seguir a Base como guia, direcionado pelo código discursivo, expresso pela ordem em que aparecem os conteúdos, elencados através dos “objetos do conhecimento e das habilidades” (Brasil, 2018) descritas no documento, jamais fará essas relações interdisciplinares e corre-se o risco de nem contextualizar os conhecimentos com a realidade local do estudante (Bernstein 1996).

O currículo apresentado para ACN, ou seja, o Discurso Instrucional Específico (DIE) para a Educação em Ciências se caracteriza como um currículo por coleção (Bernstein, 1996), pois, mesmo que os conhecimentos científicos estejam reunidos em uma área do conhecimento, as fronteiras disciplinares são mantidas e os conhecimentos isolados uns dos outros pelas “unidades temáticas, objetos de conhecimento e lista de habilidades” sequenciadas (Brasil, 2018). Essa sequencialização do que vai ser ensinado e aprendido em cada ano e os sistemas reguladores (DRE), previstos em cada rede e escola (secretarias de educação e serviço de coordenação pedagógica), explicitam o forte enquadramento do currículo, já que os professores ficam com pouca autonomia para determinar o ritmo, o tempo e os espaços do processo pedagógico (Morais; Neves; Ferreira, 2019). Além de os conhecimentos científicos se apresentarem desarticulados dos que compõem as outras áreas do conhecimento, aumentando ainda mais a classificação do currículo instrucional específico normatizado. Assim, explicito o alto grau de poder e controle

que o DIE tem sobre os sujeitos envolvidos no fazer pedagógico em Ciências, ficando poucos espaços para maiores recontextualizações discursivas no contexto da prática (Bernstein, 1996).

Outro ponto de fragilidade relacionado a BNCC é que apesar dos conteúdos relativos às diferentes disciplinas estarem presentes desde o 1º ano do EF, não há garantia que os estudantes aprenderão Ciências nessa etapa, pois os professores que atuam nos anos iniciais são generalistas e a maioria não possui formação específica para trabalhar os conhecimentos da ACN. Segundo Delizoicov e Slongo (2011):

É consensual o reconhecimento do “precário” conhecimento dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre os conteúdos relativos às Ciências Naturais. Esse fator, além de gerar insegurança, muitas vezes leva os professores a abordar os conteúdos da área de forma desinteressante e nem sempre adequada (Delizoicov; Slongo 2011, p.207).

Assim, muitos desses docentes não possuem instrumentalização para abordar os conteúdos com aprofundamento teórico-conceitual correto, sendo que muitos dos “objetos de conhecimento” (Brasil, 2018) não são retomados em outros anos, como já citei nesse texto. Ainda é válido lembrar que o ensino de Ciências para estudantes da primeira etapa no EF necessita da inserção da ludicidade, “a qual deve ser preservada sem que haja prejuízo em termos de conteúdo” (Delizoicov; Slongo 2011, p. 209), o que muitas vezes é conduzido por meio de atividades de experimentação. Contudo, a condução desse tipo de atividade pode passar a ideia da Ciência na perspectiva positivista para os estudantes de pouca idade. Nesse sentido, Rosa, Perez e Drum (2007) apontam que o ensino de Ciências, sobretudo nos anos iniciais, não deve estar focado pela sistematização do método científico, pois a compreensão desses processos pode ser apreendida no decorrer da escolarização e não é o objetivo final da educação em Ciências.

Outro ponto a se considerar é que mesmo com a formação especializada, não há garantia da efetivação das aprendizagens dos conteúdos de Biologia, Química, Física e Geociências para os estudantes do 6º ao 9º ano do EF. Já que a maioria dos professores que atuam na ACN, sobretudo nessa etapa de ensino, receberam uma formação inicial em cursos de graduação disciplinares, dentre eles as Licenciaturas em Química, Física e Ciências Biológicas. Para Désaultes e colaboradores (1993), a formação dos docentes é, na maioria das vezes, disciplinar,

comportando poucas aberturas a outros campos de conhecimento, mesmo o científico. Dessa forma, mesmo que os componentes curriculares tenham sido agrupados em uma Área do Conhecimento, a formação inicial e continuada e o trabalho pedagógico continuam sendo desenvolvidos de forma disciplinar em muitas instituições escolares. Fato que pode dificultar a compreensão interdisciplinar e a integração dos conteúdos (já separados nas “unidades temáticas” e sequencializados pelo código alfanumérico), sem contar a falta de preparação para trabalhar com determinados conteúdos que não foram vistos durante a formação inicial, realizada de forma disciplinar.

Aliás, a interdisciplinaridade é um dos grandes desafios que enfrentamos nas escolas, como explicitarei anteriormente nesse trabalho. Mesmo depois da reunião das disciplinas em Áreas do Conhecimento, continuamos compartimentalizando-os, separando-os nos componentes curriculares, prática cartesiana que parece estar internalizada na maioria dos educadores e enraizada em grande parte dos sistemas, redes e instituições de ensino. Nesse sentido, esperava-se que a BNCC representasse uma ferramenta para a efetivação de práticas interdisciplinares já que:

[...] propõe a **superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento**, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (IPEC _4_ BNCC - Brasil, 2018, p. 15, *grifos meus*).

Contudo, ao buscar o termo interdisciplinar e/ou interdisciplinaridade no texto da política, utilizando a ferramenta de busca textual do leitor de PDF, os termos são citados na BNCC apenas 4 vezes: duas dentro da seção destinada a área das Linguagens; duas na “Introdução” do documento, sendo uma a citada acima e a outra no texto: “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC”. Esta ocorre na perspectiva da construção curricular pelas comunidades, dizendo que cabe a elas decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (IPEC _5_ BNCC - Brasil, 2018, p.16-17). Resulta a

responsabilização das redes escolares e dos sujeitos professores pela possível articulação interdisciplinar do currículo.

Para a ACN não há nenhuma menção do trabalho interdisciplinar no texto da política. Saliento que a referida busca foi realizada utilizando os descritores: interdisc, discipl; pesquisando dentro do documento todas as menções diretas e indiretas, posteriormente delimitando a busca para as seções de “Introdução”, “Estrutura”, “A Etapa do Ensino Fundamental” e “A Área de Ciências da Natureza” (Brasil, 2018), sobre a qual ainda foi realizada a leitura atenta em busca de indícios orientativos para o Ensino de Ciências interdisciplinar.

Indico que além do texto da política citar a interdisciplinaridade pouquíssimas vezes, somente em uma delas o caracteriza conceitualmente, assumindo-a como desfragmentação disciplinar e a aproximando do conceito de contextualização. Nesse sentido, aponto que a BNCC traz de forma reduzida esse conceito e em uma perspectiva semelhante à adotada por Japiassu (1976), que assume que o trabalho interdisciplinar articula as disciplinas e conteúdos. Em uma visão mais ampla, Fazenda (2008) coloca a interdisciplinaridade como uma atitude nova frente ao conhecimento, na qual há uma abertura à incerteza, à ação e à mudança; aponta ainda que “é muito mais do que um conjunto de disciplinas, é uma libertação de modelos predeterminados” (Fazenda, 2008, p. 86). Unindo essas compreensões teóricas, entendo a interdisciplinaridade como dois ou mais campos do saber ou disciplinas, voltados para o mesmo objeto de estudo, visando estabelecer relações, enriquecer-se, desfragmentar-se, complexificar-se e tornar-se significativo para o sujeito aprendente.

Dessa forma, se o currículo normatizado pela BNCC fosse realmente interdisciplinar, esse fato o enriqueceria sobremaneira e poderia transformá-lo num currículo integrador, com menores fronteiras disciplinares e que apresentaria uma fraca classificação, e, portanto, um menor poder sobre os sujeitos (Bernstein, 1996; Moraes; Neves; Ferreira, 2019), não sendo interessante aos que propõem e defendem a normativa. Dessa forma, aponto que a proposição da interdisciplinaridade, trazida de forma rasa no texto da política, não abarca as necessidades teórico-práticas para que os educadores atuem sobre a política de forma efetiva (Ball; Bowe, 1992). E, assim, há a continuidade da enorme dificuldade de desenvolver práticas interdisciplinares dentro das escolas.

Outra forma de enriquecer o currículo da ACN é contextualizar o que é ensinado aos estudantes. A contextualização é concebida por Silva e Marcondes (2010) como uma estratégia de ensino que utiliza o contexto para aplicação, exemplificação e compreensão dos conteúdos, a partir da realidade social. Nesse sentido, para Fazenda (2002, p.41), “a contextualização é um ato particular. Cada professor contextualiza de acordo com suas origens, com suas raízes, com seu modo de ver as coisas com muita prudência”. Assim, assumo a contextualização como forma de aproximar conceitos e fenômenos à realidade vivenciada por educadores e educandos, tornando-os significativos e promovendo a criticidade.

Na mesma perspectiva da busca anteriormente citada, foi realizada a pesquisa textual na BNCC pelo termo contextualização, utilizando-se o descritor “context”, digitado na ferramenta de busca textual do leitor de PDF. O termo apareceu apenas quatro vezes na “Introdução”, assumindo-se como importante para o reconhecimento dos saberes locais e individuais, a concretização da educação integral, o trabalho com temas transversalizados e para apresentar e tornar significativos os conhecimentos dos componentes curriculares (Brasil, 2018).

Pondero que o DPO assume a contextualização como aproximação entre os conteúdos e o contexto sócio-histórico-cultural dos agentes educacionais, na perspectiva da ação sobre o objeto cognoscível (IPEC _4_ BNCC - Brasil, 2018). Assim como Ruppenthal (2013), que afirma que a contextualização promove o educando a sujeito ativo, reflexivo e questionador e Schons e colaboradores (2017) adicionam que este processo se aproxima das teorias cognitivistas da aprendizagem e da pedagogia crítica, levando em consideração os conhecimentos prévios, a cultura e as vivências do estudante, perspectivas com as quais concordo. Nesse sentido, autores como Auler (2007), Mortimer e Santos (2000) e Trivelato e Silva (2016) destacam que o Ensino de Ciências deve se dar na perspectiva de garantir que os estudantes possam intervir no mundo de forma autônoma, crítica e responsável, utilizando conhecimentos científicos e tecnológicos contextualizados pessoal, social, econômica e politicamente; considerando as subjetividades e as relações interdisciplinares envolvidas, e, não voltado para a aplicabilidade técnica.

Aqui apresenta-se uma brecha discursiva (Bernstein, 1988) para realização de uma Educação em Ciências voltada à criticidade e à transformação das realidades sociais dos educandos e, portanto, inovadora (Veiga, 2003). Contudo, para tanto, mais uma vez aponto a necessidade da leitura atenta e crítica do

professor (atuação) sobre o documento, que só cita a contextualização e a interdisciplinaridade nos seus textos introdutórios, de forma breve e não apresenta a interligação desses importantes conceitos com o DIE para a ACN (Bernstein, 1996; Ball; Maguire; Braun, 2016).

Na perspectiva da Educação em Ciências inovadora de forma edificante (Veiga, 2003), que busque a transformação e incentive a autonomia e a criticidade dos sujeitos, voltei o olhar sobre o texto da política buscando identificar elementos que indicassem a condução de um currículo para ACN, no qual a construção de conhecimentos científicos possam ser transformadores do mundo. Essa visão, na perspectiva de Chassot (2000; 2007a), é vivenciada quando o Ensino de Ciências é pensado no horizonte da alfabetização científica, utilizando-se do conhecimento científico como uma linguagem para promover a leitura crítica do mundo e, a partir dela, propor ações transformadoras do ambiente, que levem os sujeitos a uma melhor qualidade de vida. No mesmo sentido, Lira (2012) afirma que uma educação científica transformadora é aquela em que os cidadãos são capazes de fazer uso dos conhecimentos sobre ciência e tecnologia, numa sociedade cercada por artefatos científicos e tecnológicos. Isso denota a preocupação em se estabelecer currículos para ACN que privilegiem a alfabetização científica como objetivo para o Ensino de Ciências (Sasseron; Carvalho, 2011).

Bingle e Gaskell (1994, p. 186) nos alertam que a alfabetização científica “tem muitas das características de um slogan educacional, no qual o consenso é superficial, porque o termo significa coisas diferentes para pessoas diferentes”. Assim, considero importante esclarecer que há autores no campo que utilizam outras expressões para nomear esse tipo de prática pedagógica para a Educação em Ciências, como letramento científico (Mamede; Zimmermann, 2007; Santos; Mortimer, 2001). No campo da Linguagem a diferença entre ser alfabetizado e letrado se expressa pela complexificação das atividades, na qual ser alfabetizado é saber ler e escrever, enquanto ser letrado é viver na condição de quem sabe ler e escrever, cultivando práticas sociais de quem usa a escrita. Assim, ser letrado cientificamente significa ter a capacidade de participar da cultura científica, dominando e usando os conhecimentos científicos nas diferentes esferas da vida (Krasilchik; Marandino, 2004). Dessa forma, tanto o termo alfabetização científica quanto letramento científico têm sido utilizados no Brasil, como traduções para o termo inglês *scientific literacy*, que expressa as relações entre ciência, leitura e

escrita (Greszczyszyn *et al.*, 2018; Teixeira, 2013). Ambos com a preocupação de que o Ensino de Ciências seja guiado por princípios que favoreçam a atuação social transformadora e beneficie a sociedade e o ambiente (Sasseron; Carvalho, 2011, p. 60).

Nesse sentido, busquei encontrar no DIE para ACN os termos “alfabetização científica” e “letramento científico”, utilizando a ferramenta de busca textual do leitor de PDF. Não encontrei nenhuma menção ao primeiro descritor no DIE, e apenas uma do descritor “letramento científico”, sendo utilizado apenas o termo “letramento” para retomar o conceito durante a explicitação textual. A incidência do termo se dá apenas no trecho do DIE que apresenta ao leitor a ACN:

Para debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas, são imprescindíveis tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto científicos. Isso por si só já justifica, na educação formal, a presença da área de Ciências da Natureza, e de seu compromisso com a formação integral dos alunos (IPEC _9_ BNCC - Brasil, 2018, p. 321).

[...] a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do **letramento científico**, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências (IPEC _10_ BNCC - Brasil, 2018, p. 321, *grifos do autor*).

Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do **letramento**, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania (IPEC _11_ BNCC - Brasil, 2018, p. 321, *grifo meu*).

Ao fazer a leitura dos trechos categorizados posso esperar um currículo para ACN que evidencie uma Educação Científica voltada à construção de aprendizagens que possibilitem o desenvolvimento integral do estudante, que o leve a prática cidadã crítica e consciente, a partir da compreensão e interpretação das Ciências para atuação no mundo e na sociedade, apresentando-se aqui uma perspectiva de Inovação Pedagógica transformadora (Veiga, 2003). Contudo, ao seguir o movimento analítico, por meio da leitura atenta ao texto da política que explicita o DIE, não encontrei, como já citado, nenhuma menção direta aos descritores nas “Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades” (Brasil, 2018) propostas para ACN.

Aqui cabe enfatizar que os “Objetos de Conhecimento” (Brasil, 2018) estruturados no DIE para ACN são a expressão dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos e se apresentam fragmentados. Com uma leitura esperançosa e com olhar de quem busca encontrar espaço para o trabalho com alfabetização e/ou letramento científico, indico que se pode vislumbrar possibilidades ao olhar para a lista de habilidades elencadas para ACN, caracterizando-se como brechas discursivas (Bernstein, 1988). Contudo, cabe lembrar que são possíveis recontextualizações, já que não são explicitadas do DIE “habilidades” (Brasil, 2018) que expressem a construção de conhecimentos e atitudes que levem os sujeitos a atuar no e sobre o mundo a partir dos conhecimentos científicos, que deveriam ser o ponto de partida da questão (Branco *et al.*, 2018). O texto da política apresenta uma contradição ao expressar que:

Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do **letramento**, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania (IPEC _11_ BNCC - Brasil, 2018, p. 321, *grifo meu*).

Nesse viés, lembro o leitor que a redação dada às “habilidades” carrega o código que expressa como ensinar, para que sejam construídas essas “habilidades e competências” (Brasil, 2018). Vale pontuar que o direcionamento metodológico para a Educação em Ciências é de caráter positivista e tecnicista. Assim o DIE menciona que o Ensino de Ciências deve partir dos mesmos princípios indutivos e dedutivos utilizados no método científico. Explicitando no texto ações a serem realizadas por meio de verbos listados na página 323 do documento (Brasil, 2018), atrelando-os aos processos de letramento por meio do desenvolvimento de “competências específicas para a área de Ciências da Natureza” (IPEC _16_ BNCC - Brasil, 2018, p. 324).

A redação dada a essa lista de “competências específicas” (IPEC _16_ BNCC - Brasil, 2018, p.324) também é iniciada por verbos de ação. A expressão verbal escolhida para a BNCC se relaciona à estruturação feita dentro da Taxonomia de Bloom (Bloom *et al.*, 1956), fortemente relacionada à Pedagogia das Competências e ao “saber fazer” (Perrenoud, 1999). Segundo Pereira e Mohr (2021, p.) “o verbo mais utilizado no texto é “identificar” (1504), ação de baixa complexidade, que não envolve processos mentais superiores. Nesse sentido, anuncio que o letramento

científico enunciado na BNCC não encontra aporte no DIE para sua efetivação, visto que a formação proposta está a serviço do sistema neoliberal vigente, o que é explicitado no código inscrito no DIE, por meio dos verbos que constituem a lista de “competências e habilidades” específicas para ACN (Brasil, 2018), como forma de expressão de poder e controle sobre o quê e como ensinar em Ciências. Segundo Pereira e Mohr (2021):

A análise realizada no componente curricular Ciências da natureza da BNCC permite, portanto, constatar que perspectivas curriculares tecnicistas do passado (SAVIANI, 2013) são usadas como base para a Base. Percebemos isso a partir da ênfase em atividades investigativas, que dominaram o ensino de Ciências nas décadas de 1960 e 1970, e também na “renovação” da programação curricular: há, por exemplo, a inclusão, desde o 1º ano do ensino fundamental, de objetos de conhecimento ligados aos campos da física, química e geociências. Entendemos que este último aspecto se dá em função da crescente influência do movimento da STEM education (sigla do inglês que pode ser traduzida para “Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática”) no mundo e, agora, no Brasil (Pereira; Mohr, 2021, p. 1505).

Alinhamento impulsionado pelas redes de influência política (Ball, 2012), que culminam na presença de orientações curriculares externas e estrangeiras, envolvidas nas inovações curriculares que atendem as demandas do mercado (Pereira; Mohr, 2021) e são, portanto, regulatórias (Veiga, 2003).

Nesse sentido, considero importante fazer outras reflexões sobre a formulação do currículo para ACN, visto que o código que carrega evoca a regulação dos sujeitos e das práticas educativas. Segundo os redatores do texto político, a BNCC tem o:

[...] Compromisso com a **educação integral**. [...] deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (IPEC _3_ BNCC - Brasil, 2018, p. 14, *grifo do autor*).

Para atender essa formação integral, respeitando a diversidade e as singularidades considero importante que todos os sujeitos e temas tenham espaço dentro da construção do currículo. Contudo,

Sabemos também que há muito mais conhecimentos no mundo do que aquilo que se pode ensinar nas escolas. Quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai e esta decisão é política, favorece a alguns e prejudica outros. No caso brasileiro, vem sendo tomada em prejuízo das questões sociais, da formação crítica, da cidadania, do direito que se diz estar defendendo (Oliveira, 2018, p. 57).

Nesse sentido, evidencio que muitas escolhas foram feitas no momento da produção do texto da política, pressionadas pela presença de diferentes atores que movimentaram suas redes de influência na arena política. Garantindo a inserção e/ou a obliteração de temas caros à Educação em Ciências, como a Educação em Saúde, a Educação em Sexualidade e a Educação Ambiental, exploradas na sequência desse texto.

A Educação em Saúde tem relação ao explicitado na sétima “competência específica para ACN” (IPEC_16_BNCC - Brasil, 2018, p. 324), que versa sobre o cuidado e o respeito pessoal e com o outro e o apreço pelo corpo e pela diversidade. Nos textos que apresentam a ACN encontramos algumas menções para o trabalho com a Educação em Saúde, quando o texto explicita que ao término do EF os estudantes devem compreender o funcionamento do corpo e suas modificações; ser capazes de se posicionar para o autocuidado e o respeito com o seu corpo e o do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde; e de se envolver em práticas promotoras de saúde individual e coletiva (IPEC_24_BNCC; IPEC_25_BNCC; IPEC_26_BNCC - Brasil, 2018, p. 327).

Contudo, são encontradas apenas cinco “habilidades” (Brasil, 2018) relacionadas a práticas pedagógicas para promoção da Educação em Saúde: três nos anos iniciais, relacionadas a hábitos de higiene e alimentação, sob a perspectiva de prescrição de cuidados (Venturi; Mohr, 2021); duas nos anos finais, sétimo ano, relacionadas a saúde pública, com a visão mais alargada que na primeira, mas que aparecem de forma estanque no texto, sem alicerce nem condições para o aprofundamento (Pereira; Mohr, 2021). O código prescrito no DIE apresenta pouca abrangência e profundidade sobre o quê ensinar, assim o discurso regulador apresenta forte poder e controle em relação a Educação em Ciências, encerrando poucas possibilidades para disseminação de seu código restrito de forma homogênea (Bernstein, 1996; Moraes; Neves; Ferreira, 2019).

Há um ponto que converge entre a Educação em Saúde e a Educação em Sexualidade, visto que a educação sexual é também de interesse da área da saúde. Em um trecho do DIE lê-se:

Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (IPEC_27_BNCC - Brasil, 2018, p. 327).

Assim, a Educação em Sexualidade também se relaciona à sétima “competência específica para ACN” (IPEC_16_BNCC - Brasil, 2018, p. 324), no que tange ao cuidado consigo e com o outro e na compreensão e respeito à diversidade humana, não devendo, contudo, estar restrita a questões de saúde. Sexualidade é um constructo sócio-histórico e pode ser compreendida como produto da “cultura cambiante, carregada da possibilidade de instabilidade, multiplicidade e provisoriedade” (Louro, 2007, p. 210). Sua construção se dá através do corpo, da linguagem, de comportamentos, representações etc. Assim, sua concepção e suas práticas serão múltiplas, de acordo com o período histórico, a cultura e as vivências de cada sujeito (Louro, 2007).

Enquanto produção social, cultural e histórica, a Sexualidade torna-se um tema complexo para ser abordado, pois, de acordo com a época, sua aceitação, forma de tratamento e naturalização será alterada (Monteiro; Ribeiro, 2020). O fato é que a Sexualidade está presente nas relações humanas e, dessa forma, presente em suas construções sociais, como a escola. A Sexualidade entrou nos portões escolares revestida com a capa da Educação Sexual, em uma vertente biológica e higienista, tal visão tem grande contribuição da medicina vitoriana (Louro, 2007) e das práticas de repressão sexual, principalmente à mulher, perpetuadas socialmente durante muitos anos (e ainda hoje), muito fortemente pelas instituições religiosas pentecostais. Segundo Louro (2011), no Brasil, foi na década de 80 que passamos a discutir com mais propriedade a Educação Sexual nas escolas, pois o MEC passou a estimular projetos com essa temática como uma ação de combate a Aids, sendo a Sexualidade incluída como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1996, evidenciando-se a perspectiva higienista.

Da aprovação dos PCN até 2013, houve avanço social no trabalho com a temática “incluindo o desenvolvimento de políticas públicas que são projetos ou propostas governamentais que visam assegurar direitos de cidadania e igualdade a populações, grupos ou minorias” (Monteiro; Ribeiro, 2020, p. 9). Contudo, em paralelo cresceu um movimento conservador e religioso, que encontrou espaço na arena política e tomou assento nos órgãos legislativos (bancada pentecostal - Macedo, 2019), que não aceita e desvirtua o trabalho com a temática, acabando por retroceder as políticas públicas para a promoção da igualdade sexual e de gênero; bem como as políticas curriculares voltadas à temática, evidenciando a importância do Contexto da Influência sobre o da Produção do Texto da Política (Ball; Bowe, 1992).

A partir desse Contexto de Influência neoconservador foi escrito o texto da política curricular prescrito no DPO da BNCC, e, da primeira versão até a versão homologada, em 2017, houve muitas modificações e supressões no discurso, restringindo a temática da Sexualidade ao DIE da ACN. O tema é situado dentro da “Unidade Temática - Vida e Evolução” (Brasil, 2018), restrito ao 8º ano do Ensino Fundamental, atrelado ao “Objeto do Conhecimento - Mecanismos reprodutivos Sexualidade” (BRASIL, 2018, p. 344-347). Com essa breve descrição do texto da política já se pode ter a visão do caráter biológico e higienista atrelado ao discurso pedagógico, explicitando como a temática é tratada na BNCC. Para trabalhar a Educação em Sexualidade, o professor deve auxiliar seus estudantes do oitavo ano do EF no desenvolvimento de cinco habilidades referentes a ela, sendo quatro voltadas, exclusivamente, aos processos biológicos reprodutivos e a aspectos relacionados à saúde. Ainda assim, sequer atualização e alinhamento com o Ministério da Saúde, pois a Base ainda traz a nomenclatura “DST” (Doenças Sexualmente Transmissíveis), enquanto o órgão utiliza “IST” para tratar de Infecções Sexualmente Transmissíveis (Monteiro; Ribeiro, 2020).

Apenas a “habilidade EF08CI11 - Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, **sociocultural, afetiva e ética**)” (BRASIL, 2018, p. 346-347, *grifos meus*) abre o precedente para o trabalho humanizado, situado histórico, cultural e socialmente com a Sexualidade, uma importante brecha discursiva (Bernstein, 1988). Para tanto, o professor precisará estar atento e exercer uma autonomia de pensamento e de ação, pois não há outro espaço para discussões sobre diversidade sexual e de gênero, relacionamentos

abusivos, masculinidades, feminilidades, machismo, feminismo, diferentes constituições familiares etc. no DIE.

A partir da análise do texto da política em relação à Educação em Sexualidade aponto que o Contexto de Influência teve um impacto muito significativo sobre o Contexto da Produção do Texto da Política (Ball; Bowe, 1992), impregnando a Base de representações sociais conservadoras, preconceituosas, moralistas, reducionistas e higienistas no que se refere à temática. Assim, foi obliterado do DPO gênero, enquanto categoria identitária humana, e à sexualidade foi conferido apenas o caráter higienista e reprodutor, restringindo-se o trabalho com a Educação em Sexualidade ao currículo da ACN, num caráter biológico e não social. Este precedente, em apenas uma habilidade, depende da recontextualização discursiva que o professor dá a ela em sua prática pedagógica para ser trabalhada de forma histórica e socialmente situada. O que fica evidenciado é a potência do Contexto de Influência sobre o da Produção do Texto da Política, pois, a partir dos discursos conservadores presentes na arena, o texto foi recontextualizado no nível da produção do discurso pedagógico, para que as questões sensíveis a esses grupos fossem reduzidas e silenciadas, a partir dos princípios dominantes e do controle simbólico (Ball, Bowe, 1992; Bernstein, 1996).

Partido da perspectiva de que a influência de sujeitos pertencentes a Nova Direita garantiu que suas vozes ecoassem, por meio de uma concisa articulação e união de bancadas denominadas pela mídia brasileira como “bancada do boi, da bíblia e da bala” (Lima; Hypolito, 2019), vejo a obliteração dos temas citados anteriormente e de outros, como as questões ambientais.

Nesse sentido, compreendo junto a Loureiro (2004), que a Educação Ambiental (EA) é essencial, deve ser permanente e estar presente nos currículos não só para atender a Política Nacional de Educação Ambiental, mas em uma perspectiva crítico-transformadora, para promover a criticidade e a emancipação dos sujeitos, vinculando o desafio da preservação ambiental à uma educação para a cidadania. Assim, considero importante identificar e indicar nesta pesquisa como se mostra a EA na BNCC, sobretudo no DIE para ACN.

O texto da política se mostra inicialmente receptivo a inserção da EA quando afirma que é importante que:

[...] alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum (IPEC_13_BNCC - Brasil, 2018, p. 321).

Tendo em vista que a EA é um tema transversalizado no currículo, devendo dessa forma, ser trabalhado em todas as áreas do conhecimento, realizei a investigação sobre o documento completo, objetivando identificar como e onde se mostram as possibilidades para o trabalho pedagógico com a EA. Para tanto utilizei a ferramenta de busca do leitor de PDF, utilizando primeiramente o descritor “Educação Ambiental”.

O termo “Educação Ambiental” aparece apenas uma vez no DPO, localizado no texto introdutório intitulado “Base Nacional Comum Curricular e os Currículos” (Brasil, 2018, p.19). Referindo-se à Política Nacional de Educação Ambiental e à inclusão da EA como Tema Transversal nos currículos (Brasil, 2018). Silva e Loureiro (2019) já denunciavam esse reducionismo da EA a tema a ser incorporado em propostas pedagógicas, não ficando claro no texto da política como esse tema deva ser tratado. Nesse sentido, a partir da leitura do artigo dos autores citados e do texto da política, utilizei outros descritores para tentar identificar o encaminhamento para o trabalho com a EA na Educação Básica (EB).

Ao buscar pelo termo “sustentabilidade”, encontrei vinte e quatro ocorrências no DPO: uma se referindo a própria política; oito relacionadas a “competências e habilidades” das áreas de Matemática e Ciências Humanas (CH) do EF e Ensino Médio; quinze na área de Ciências da Natureza (ACN) EF e EM (Brasil, 2018). Todas elas de forma acrítica, descontextualizada, utilitarista e pragmática, sem indicativos de problematização das questões ambientais (Silva, Loureiro, 2019).

Ao buscar pelo descritor “sustentável” encontrei seis ocorrências no texto da política (DPO): uma vez indiretamente, nota de rodapé referente ao alinhamento da BNCC à Agenda 2030 proposta pela Organização das Nações Unidas; uma nas “habilidades” para o componente curricular de Artes quanto ao uso de materiais; uma no texto que se refere às finalidades do EM na contemporaneidade; três na ACN para EF e EM (Brasil, 2018). As menções ao termo, assim como ao anterior, são rasas e apenas indicam o alinhamento da BNCC à Agenda 2030, como já apontado por Silva e Loureiro (2019), pasteurizando as discussões, sem

aprofundá-las em questões socioambientais importantes e desconectando as dimensões sociais e ambientais.

Nesse sentido, busquei ainda pelo termo “socioambiental”, que aparece vinte e duas vezes no texto da política: uma vez nas “Competências Gerais”; doze relacionadas a “competências e habilidades” das áreas de Linguagens e CH do EF e EM; nove ACN para EF e EM em seu texto introdutório, “competências e habilidades” (BRASIL, 2018). Em todas as ocorrências são percebidas abordagens antropocêntricas e a responsabilização individual dos sujeitos sobre os problemas ambientais.

Focando no estudo da temática da Educação Ambiental no DIE para ACN no Ensino Fundamental a encontrei relacionada a quatro “competências específicas para ACN”, a saber: 2, 4, 5 e 8 (IPEC _16_ BNCC - Brasil, 2018, p. 324), que indicam a realização de atividades que abarque “questões socioambientais”, como dominar processos, avaliar aplicações e implicações, construir argumentos com base em dados e agir pessoal e coletivamente para tomar decisões (Brasil, 2018).

Analisando o discurso presente no DIE para “unidade temática Matéria e Energia” (IPEC _18_ BNCC - Brasil, 2018, p. 325), pode-se vislumbrar a EA relacionando-a a ciclagem de materiais, importância da água para o ambiente, impacto ambiental das energias (IPEC _20_ BNCC; IPEC _22_ BNCC, Brasil, 2018, p.325-326). Porém, o texto aponta para a necessidade de olhar para esses objetos, sobretudo para as questões energéticas, a partir do âmbito do sistema produtivo, da produção e do uso de combustíveis, da produção de novas tecnologias (Brasil, 2018). Contudo, a um ponto positivo com relação a essa “unidade temática” (Brasil, 2018), pois é a única que oferta ligação entre seu texto introdutório e a efetivação de habilidades para o trabalho com a EA, por meio da relação com questões socioambientais: uma no 6º ano; uma no 7º; duas no 8º; e uma no 9º ano. Todavia, apenas duas delas (EF08CI05 e EF09CI13) apresentam a proposição de ações coletivas para encontrar soluções aos problemas ambientais (Pereira; Mohr, 2021).

No texto que explicita o trabalho dentro da “unidade temática Vida e Evolução” (IPEC _23_ BNCC - Brasil, 2018, p. 326) é feita a ligação com a EA a partir de relações com questões ecológicas: interações, preservação da biodiversidade dos ecossistemas, assunção do ser humano como modificador do ambiente, uso de recursos naturais, descarte de resíduos e proposição de ações que propiciem a sustentabilidade socioambiental (IPEC _25_ BNCC;

IPEC_26_BNCC, Brasil, 2018, p. 327). Contudo, não há explicitação direta da interligação dessas questões a EA na tecitura das “habilidades” elencadas para essa “unidade temática”. A partir da análise vislumbro um possível trabalho com a EA ligado ao estudo da ecologia, que se apresenta sob uma perspectiva antropocêntrica no discurso impresso dessa unidade, requerendo a recontextualização e atuação do professor sobre a brecha discursiva encontrada (Ball, Maguire, Braun, 2016; Bernstein, 1988). Aponto, contudo, que o termo ecologia não aparece no DIE para ACN no EF, representando o apagamento de outro termo e conceito caro à educação científica.

Com relação à “unidade temática Terra e Universo” (IPEC _28_ BNCC - Brasil, 2018, p. 328), o indicativo para o trabalho com a EA se mostra interligado a questões como as camadas e circulação atmosféricas, efeito estufa, efeitos climáticos (IPEC _28_ BNCC; IPEC _30_ BNCC - Brasil, 2018, p. 328-329). Todavia, também não há explicitação direta na redação das “habilidades” elencadas para essa “unidade temática” de como relacioná-las a práticas que levem a EA.

Observando o código expresso no DPO e sobretudo no DIE para ACN, nos quais encontrei os descritores utilizados em busca da EA, além da leitura analítica do texto para ACN, indico, mais uma vez, a condução dos processos de ensino-aprendizagem realizada por verbos de ação que imprimem no texto, de forma clara, o quê e como ensinar, invisibilizado a EA no texto da política (Bernstein, 1996). Evidencio que as influências exercidas pelos reformadores e suas agendas neoliberais impactaram grandemente o texto da política e os discursos da Nova Direita ecoaram com força na arena, apagando a EA do texto da política (Ball; Bowe, 1992). Saliento que o termo Educação Ambiental aparece apenas uma vez, referindo-se a sua transversalidade e que na busca por outros termos encontrei mais esvaziamentos e reducionismos nas dimensões crítico-transformadoras da EA. Ainda destaco que o texto da política imprime um alto grau de poder e controle sobre o quê e como ensinar para promover a EA, necessitando muita atenção dos educadores no processo de recontextualização na prática pedagógica para que venha a ocorrer de fato.

Diante de tantos apagamentos no texto da política de temas importantes para a educação científica, considero importante pensar sobre lutas históricas que acompanham o currículo. Adrião e Peroni (2018) alertam em relação ao assunto quando afirmam que:

A luta pela universalização da educação no Brasil faz-se acompanhar por debates e políticas relacionadas ao respeito a diversidades e especificidades, como quando se considera a educação indígena, a educação do campo, questões de gênero e sexualidade, a luta contra o racismo e contra a homofobia. Tais temas, longe de dirigirem-se a segmentos específicos da sociedade, integram a agenda de uma escola que se quer plural e democrática, base, por sua vez, de relações de mesma natureza (Adrião; Peroni, 2018, p. 49).

Nesse sentido, o texto da política afirma preocupar-se com a educação para diversidade por meio do respeito à diversidade étnico-cultural, à inclusão de alunos da educação especial e respeito aos saberes dos povos indígenas (IPEC _25_ BNCC; IPEC_28_BNCC; Brasil, 2018, p. 327-328), somente. Contudo, não há, em nenhum ponto do texto político que prescreve o currículo para a Educação Básica, sequer uma indicação de como efetivar práticas pedagógicas que realmente sejam respeitadas com esses sujeitos que continuam invisibilizados quando não se asseguram espaços, tempos, materiais, práticas etc para acolher suas especificidades. Obviamente, a indicação de que esses saberes e diferenças precisam ser respeitadas se constitui como uma brecha discursiva (Bernstein, 1988) para proposições de arranjos curriculares que os garantam, mas que dependem de vontade política e de coragem para promover recontextualizações. Assim, Oliveira (2018) alerta que:

Os pontos de partida são diferentes, para que o ponto de chegada seja o mesmo, do ponto de vista do exercício do direito de aprender, diferenciado apenas pelas opções, desejos e possibilidades dos diferentes sujeitos, é preciso que as trajetórias sejam, não só diferentes, mas tecidas em diálogo com a realidade na qual se inscreverão, ou seja, partam de onde se está e assegurem o direito a percursos distintos e escolhidos. Portanto, oferecer os mesmos conteúdos e materiais a alunos com diferentes experiências, conhecimentos, desejos e possibilidades de aprendizagem perpetua as desigualdades entre eles e desrespeita seus direitos, transformando-os em obrigações limitadas por normas que não os atendem (Oliveira 2018, p. 57)

Nesse sentido, fica claro que o texto utiliza bastante do subterfúgio discursivo do “canto da sereia” (Pícoli, 2020), prometendo muito e entregando muito pouco. Estando a atenção centrada não na diversidade, no desenvolvimento de cidadãos críticos e autônomos, que consigam mobilizar os conhecimentos científicos para atuar e transformar o ambiente e as questões socioambientais, culturais e políticas que os cercam, mas sim na manutenção do projeto societário neoliberal.

As preocupações se elevam quando consideramos a priorização da economia em detrimento das esferas ambientais, sociais, culturais e educacionais, principalmente nas políticas que se encaminham para totalitarismos (HOBSBAWM, 2009; SANTOS, 2018). Assim, a pobreza e a violência, desigualdades de toda ordem, agudizam os problemas estruturais da globalização e passam a ser tratadas como um problema mundial que precisa ser resolvido (Baldan; Cunha, 2020, p. 53).

Uma forma de tentar amenizar esses problemas, é a proposição e efetivação de práticas pedagógicas que impulsionem o pensamento crítico transformador e criativo, que leve os sujeitos a práticas cidadãs autônomas. Obviamente, não estou afirmando que a educação é a redentora de todas as mazelas, mas que ela pode ser uma potente ferramenta para lutarmos contra práticas totalitaristas e desumanizadoras.

Nesse viés, indico que práticas inovadoras podem ressignificar a forma como se ensina, se aprende, se organizam tempos e espaços escolares, como se desenvolvem práticas de gestão e como se concebe e executa o currículo, impregnando as escolas e as comunidades de sentido (ou da falta dele) (Veiga, 2003; Singer, 2019). Assim, surgem muitas proposições inovadoras no campo educativo, evocadas como pontos de superação dos problemas educacionais, travestidas de ineditismos, envolvendo a tecnologia da informação, métodos ativos, novos currículos etc.

Nesse sentido, aponto que o termo Inovação Pedagógica vem sendo apropriado e desfigurado, para mobilizar consensos (Santomé, 2013) em torno de artefatos pedagógicos diversos, como a própria Base. O DPO e o DIE para a ACN evocam esses consensos sobre a Inovação Pedagógica (IP) mais de uma vez no texto da política. Para aventar a ideia de que a inovação é necessária para atender as demandas sociais, para promover a desfragmentação do conhecimento e a contextualização do que é ensinado, impulsionar o protagonismo estudantil, fomentar estudos sobre currículos e apoiar experiências exitosas, para educar para o uso correto da tecnologia, do universo e da cultura digital etc, por exemplo (IPEC_1_BNCC; IPEC_4_BNCC; IPEC_6_BNCC; IPEC_8_BNCC; IPEC_32_BNCC; IPEC_36_BNCC; IPEC_38_BNCC; IPEC_39_BNCC - Brasil, 2018, p.14-343).

Muito do que se relaciona a IP na Base está atrelado ao uso de tecnologia digital, sobretudo no DIE para ACN (IPEC_8_BNCC; IPEC_32_BNCC; IPEC_36_BNCC; IPEC_38_BNCC; IPEC_39_BNCC - Brasil, 2018, p. 61-343). Fato que poderia justificar-se pela definição dada por Auler e Delizoicov (2001) à

Tecnologia, por exemplo, já que, para eles, essa pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos científicos, essenciais à democratização do conhecimento por meio da alfabetização científico-tecnológica. Contudo, a ideia dessa inovadora alfabetização tecnológica proposta na BNCC não é promover a emancipação dos sujeitos, mas prepará-los para a atuação no mercado, cada dia mais informatizado e dependente de mão-de-obra especializada. A incorporação insistente da cultura tecnológica no texto da política é mais um atravessamento do campo econômico no Contexto de Influência, recontextualizado no DPO (Ball; Bowe, 1992; Bernstein, 1996). Assim, o código impresso no discurso direciona os sujeitos para promover o consenso de que inovar pedagogicamente é utilizar tecnologias para promover aprendizagens significativas e contextualizadas, sobretudo as científicas (Bernstein, 1996).

Dessa forma, considero importante expressar que muito do que se apresenta na BNCC e ela mesma, são sim Inovações Pedagógicas. Todavia, são IP regulatórias, pois em consonância com as muitas evidências que apresentei nesse texto, estão alinhadas ao tecnicismo, a performatividade, ao cosmopolitismo, a perspectiva neoliberal e, assim, a regulação dos sujeitos para promover a manutenção dos modelos societários impostos (Veiga, 2003). Consoante ao exposto, Leivas, Noal e Ceschini (2022) apontam que “a ideia de inovação regulatória é a que mais vemos sendo propagada, muito vinculada a tecnologia e fortemente presente nas normativas educacionais, favorecendo os interesses das minorias”, que detêm o dinheiro e poder.

Contudo, o DPO traz brechas discursivas (Bernstein, 1988) para a proposição de Inovações Pedagógicas transformadoras nas escolas quando trata da importância da promoção da autonomia, do protagonismo estudantil e da valorização das experiências pessoais e coletivas, por exemplo (IPEC_7_BNCC; IPEC_40_BNCC - Brasil, 2018, p. 60 e 343). Entretanto, considero um trecho em especial como um importante espaço para recontextualização curricular, aquele no qual os redatores indicam que os currículos em ação devem ser complementares a BNCC e que as decisões tomadas a partir deles devem se orientar na realidade local, garantindo-se a autonomia dos sistemas, redes e instituições, passando por:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (IPEC_5_BNCC - Brasil, 2018, p. 16-17).

Abre aqui um rico leque de possibilidades para proposições curriculares transformadoras, inovadoras no sentido edificante, pois podem alinhar-se aos “indicadores de Inovação Pedagógica” elencados por Cunha (2022, p.19) a saber: ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; gestão participativa; reconfiguração dos saberes; reorganização da relação teoria/prática; avaliação; mediação entre as subjetividades; protagonismo. Necessita também de recontextualizações importantes na proposição dos documentos que se originam da Base, como os Projetos Político-Pedagógico e os currículos regionais.

Todavia, segundo Lopes (2018):

Entes federados [...] demandam do Ministério da Educação orientações curriculares mais detalhadas, com o argumento de que se sentem incapazes de elaborar suas próprias propostas curriculares. Dessa maneira, se desobrigam da responsabilidade de debater e produzir localmente essas propostas, em sua relação mais direta com as escolas, ou mesmo de liderar o debate a ser realizado nas redes escolares. Mesmo quando essa posição parece ser justificada – seja por ausência de financiamento, de formação especializada nas Secretarias, dentre outros –, essa desobrigação é negativa, pois o currículo não tem como ser desvinculado de demandas contextuais que emergem mais facilmente nas relações construídas no âmbito dos sistemas educativos intermediários que mais diretamente se dirigem às escolas (Lopes, 2018, p. 24).

A partir das considerações de Lopes (2018), visualizo e indico mais impossibilidades a concretização prática dessa brecha discursiva nos contextos da produção dos novos textos políticos e da atuação sobre a política (Bernstein, 1988; Ball; Bowe, 1992).

A partir da análise do discurso pedagógico oficial, em especial do discurso instrucional específico para a Áreas de Ciências da Natureza, apresentado neste metatexto, afirmo que o currículo prescrito para ACN retoma a visão positivista da Ciência e o tecnicismo, subordinando-se à construção de habilidades e competências que o alinham à perspectiva neoliberal.

Mesmo que tenha ocorrido uma tentativa de inclusão de objetos de conhecimentos ligados à Geociências, Física e Química desde os Anos Iniciais, a fragmentação de conteúdos ainda persiste e foi aprofundada. Por exemplo, conhecimentos voltados para a Botânica e a Zoologia foram praticamente apagados do documento, assim como o ensino de conteúdos ligados ao estudo do Corpo Humano foi proposto de maneira ainda mais fragmentada. Além disto, a ênfase no desenvolvimento de competências ligadas à resolução de problemas do cotidiano limita o aprendizado de questões ligadas a aspectos históricos, filosóficos e sociológicos da Ciência, assim como impede que o conhecimento seja objeto de experiências e reflexões críticas (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 3).

Assim como, em virtude do forte impacto das redes de influência política, temas caros à Educação em Ciências como a Educação em Saúde, Educação em Sexualidade e a Educação Ambiental foram sequestrados do texto, que deveria estar à serviço da real alfabetização e/ou letramento científico dos estudantes, numa perspectiva emancipatória. Além disso, não houve a superação da fragmentação dos conteúdos científicos, sendo moldado um currículo por coleção que apresenta alto grau de poder e controle, determinando o quê e o como ensinar em Ciência no Brasil.

Indico que no texto da política há brechas discursivas para a realização de práticas inovadoras edificantes, mas que a Inovação Pedagógica que se mostra no DIE para ACN e no DPO como um todo carrega os valores neoliberais e tem o compromisso de manter o projeto societário instituído, assumindo um caráter regulatório.

Todos os achados encontrados a partir da categoria analítica **Inovação Pedagógica e Currículo e Ciências** reforçam minha tese de que a BNCC é uma política curricular de cunho neoliberal, que organizou um currículo por coleção para ACN, que apresenta forte classificação e enquadramento, exercendo forte poder e controle sobre a Educação em Ciências. Todavia, indico a existência de brechas discursivas, as quais representam oportunidades de atuação resistente e insurgente na proposição de outros currículos e práticas pedagógicas para/no Ensino de Ciências. Além disso, assumo o Base e a organização curricular para ACN como Inovações Pedagógicas de cunho regulatório.

Lembro o leitor que o texto político que institui a BNCC se apresenta como ingrediente principal do Contexto de Influência para a prescrição do currículo para a formação docente. Nesse sentido, no próximo item deste capítulo me dedico a compreensão de como se mostra o texto prescrito pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de professores, a fim de explicitar os alinhamentos entre os textos políticos, a partir dos constructos analíticos realizados com aporte teórico das Teorias Sociológicas de Bernstein e Ball e colaboradores.

6.2 O texto da política da Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores (BNC-FI)

A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimentos fundamental (CONARCFE, 1983³⁶).

A análise que realizei e aqui apresento do texto da política prescrita pela Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores foi realizada utilizando-se da Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe, 1992) e da Teoria Sociológica de Bernstein (1996), a partir de movimentos metodológicos de aproximação a ATD

³⁶ Esta citação pode ser encontrada no Documento da CONARCFE ocorrida em 1983. Disponível no site da Anfope: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/> .

descritas no capítulo 3 deste trabalho (Moraes; Galiazzi, 2013). O *corpus* de análise do documento é constituído do texto da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica anexa ao documento (Brasil, 2019a). Saliento que utilizei ainda para auxiliar na análise do texto da política o Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019 (Brasil, 2019b), como forma de compreender as intencionalidades, os embasamentos teóricos, os referenciais tomados como ponto de partida para construção do texto das DCN 2/2019, sem, contudo, realizar o processo de Análise Textual Discursiva nesse documento.

A exemplo do que fiz no texto introdutório da seção 5.2.1 vou, primeiramente, partilhar alguns dados de abrangência geral, relacionados às questões norteadoras para análise das políticas (Mainardes, 2007), e, posteriormente, apresentar os dados dentro das categorias analíticas.

O documento, que trata exclusivamente da formação inicial de professores, é facilmente encontrado na internet, hospedado no site do MEC, sendo composto em sua totalidade por vinte páginas. Dessas, doze contemplam o texto que normatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, sendo dividida em um texto introdutório e nove capítulos, a saber: Capítulo I - Do Objeto; Capítulo II - Dos Fundamentos e da Política da Formação Docente; Capítulo III - Da Organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente; Capítulo IV - Dos Cursos de Licenciatura; Capítulo V - Da Formação em Segunda Licenciatura; Capítulo VI - Da Formação Pedagógica para Graduados; Capítulo VII - Da Formação para Atividades Pedagógicas e de Gestão; Capítulo VIII - Do Processo Avaliativo Interno e Externo; Capítulo IX - Das Disposições Transitórias e Finais (Brasil, 2019a). As demais oito páginas, configuram o anexo e se destinam a apresentação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, BNC-FORMAÇÃO (Brasil, 2019a), tratada nesse texto como BNC-FI em virtude de haver outro texto político vinculado a formação continuada, que não é foco analítico dessa pesquisa.

O texto da política é de fácil compreensão, apresentando uma linguagem acessível e uma curta extensão. A partir dele estão sendo propostas reformulações nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura na perspectiva de alinhá-los à BNCC, conforme já preconizado no texto da Base para a Educação Básica.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (FCPC_36_BNCC - Brasil, 2018, p. 21).

Essa política de cascadeamento objetiva a implementação das políticas curriculares com a menor ação recontextualizadora possível por parte dos sujeitos professores (Ball; Bowe, 1992; Bernstein, 1996). Dessa forma, modifica a perspectiva para a formação docente no Brasil. Nesse sentido, considero importante, antes de apresentar a análise da Diretriz Curricular recentemente aprovada no país, trazer uma breve contextualização e exame das duas diretrizes que a precederam, para que eu possa tecer comparações e inferir sobre possíveis benefícios e malefícios à formação de professores acarretados pelas DCN de 2019.

6.2.1 Contexto e Texto Político para a Formação Docente no Brasil entre os anos de 2002 e 2019³⁷

Claramente, a análise comparativa mais necessária e que é importante ser realizada de forma mais minuciosa é com as DCN de 2015, visto que ela ainda está em ação dentro das universidades, viva nos projetos político-pedagógicos de cursos (PPC) de muitas licenciaturas, incluindo a que atuei. Contudo, considero relevante a compreensão do texto e do contexto de influência das DCN de 2019 e da BNC-FI anexa, rememorar alguns aspectos marcantes do texto das DCN de 2002.

Nesse sentido, cabe retomar o contexto de sua aprovação, já citado neste trabalho. Relembro ao leitor que as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente, foram dadas pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002a) e emergem da necessidade formativa emanada da LDBEN

³⁷ Parte da análise dos textos políticos contidos nas Resoluções CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015 e CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 aqui apresentados foram realizadas como atividade didático-pedagógica dentro da Componente Curricular de Contexto e Texto da Política de Formação Docente, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, no segundo semestre letivo de 2021, em grupo. Os resultados foram compilados no formato de Artigo Científico e publicados na Revista Research, Society and Development, sendo esta pesquisadora a autora principal do manuscrito. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35111>. Acesso em: 12 jan. 2023.

n.º 9.394/96 (Brasil, 1996). Assim, aponto que a LDB foi Contexto de Influência para o texto da política estabelecida nas DCN de 2002, bem como a agenda neoliberal assumida pelo governo Fernando Henrique Cardoso, refletida nos dois textos políticos (Ball; Bowe, 1992).

O texto da política estabelecido pela Resolução CNE/CP n.º 1/2002 conta com apenas cinco páginas e institui as DCN para a formação docente em dezenove artigos, sem nenhuma subdivisão em seções, títulos ou capítulos (BRASIL, 2002a). O Discurso Pedagógico Oficial (Bernstein, 1996) é todo guiado pelo operador curricular escolhido à época, as competências. Conceito de polissemia semântica, mas expresso nos currículos a partir do ideário de Perrenoud (1999, p. 7), que as define como “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Nesse sentido, dentro da Pedagogia das Competências, o conhecimento é deslocado para uma lógica utilitarista e aplicacionista, que permita a resolução de um problema específico, o que permite a adaptação qualificada (Rezer, 2020), levando o indivíduo formado à empregabilidade.

Trevisan e Alberti (2015) apontam que as competências foram adotadas como a base das reformas curriculares e como horizonte normatizador, acompanhando um movimento mundial. O que indica a forte influência exercida pelo campo econômico e de controle simbólico internacional dentro do campo da produção do Discurso Pedagógico (Bernstein, 1996). Nóvoa (2011) indica que:

Nos anos oitenta e noventa, sobretudo nesta última década, foi-se impondo um outro conceito, competências, que passou a dominar a cena educativa. Elaborado teoricamente por autores de referência, tem tido um papel importante nas reformas curriculares, adaptando-se bastante bem aos novos discursos-práticas da “empregabilidade” e da “formação ao longo da vida”. Todavia, apesar das inúmeras justificações e contrajustificações, não conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de cariz técnico-instrumental (Nóvoa, 2011, p. 3).

A escolha desse operador curricular subordinou a política aos interesses de mercado, instituindo um currículo neoliberal para a formação docente, de caráter tecnicista, sendo o conceito de competências nuclear para a organização curricular e visto como “um ‘novo’ paradigma educacional” (Dias; Lopes, 2003, p. 1153). Tanto que no curto texto a palavra competência é mencionada diretamente vinte e três (23) vezes, orientando os princípios norteadores para a formação; a escolha de

conteúdos; a concepção e abrangência dos cursos; a construção dos projetos político-pedagógico dos cursos; a organização institucional; a avaliação interna e externa; a autorização para funcionamento e reconhecimento de cursos de licenciatura.

Dias e Lopes (2003) apresentam uma análise desse texto, na qual afirmam que o conceito de competências utilizado nas políticas curriculares brasileiras, elaboradas a partir da década de 1990, foi recontextualizado de políticas internacionais e nacionais vigentes entre os anos 1960 e 1970. As autoras ainda afirmam que esse processo se acentuou em virtude dos movimentos globalizantes, que influenciaram a matriz neoliberal e o pensamento mercantil para dentro da educação, por meio de conceitos como “currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia” (Dias; Lopes, 2003, p. 1158). Sendo essa formação performática legitimada, sob o consenso de uma melhor formação para os professores brasileiros, de acordo com a lei (Dias; Lopes, 2003). Discurso que implica em responsabilização docente e impõem mecanismos de controle sob os sujeitos, sendo um dispositivo de controle simbólico sobre a identidade profissional dos professores (Bernstein, 1996).

Essas DCN de 2002, dirigidas a profissionais que atuavam na Educação Básica, tinham preocupação com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Indicavam que a formação deveria considerar a aquisição de competências necessárias à atuação profissional, como foco na capacitação oferecida e na prática esperada do futuro professor, bem como na pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento (Brasil, 2002a). Com relação às aprendizagens, orientavam que deveriam ser permeadas pelo processo reflexivo, tendo a resolução de situações-problema como estratégias didáticas central. No artigo 6º, reafirmava a importância da cultura geral e profissional, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência (Brasil, 2002a).

O texto da política ainda apontava que a prática deveria “estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (Art. 12), deixando espaço de flexibilidade curricular para que as instituições formadoras construíssem suas propostas (Brasil, 2002a, p. 12). Contudo, o texto demarcava seis eixos articuladores para a construção da matriz curricular

dos cursos de licenciatura, sendo eles: 1) Os diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) Interação e comunicação, bem como desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) Relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) Formação comum e formação específica; 5) Conhecimentos a serem ensinados e conhecimentos filosóficos e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) Dimensões teóricas e práticas (Brasil, 2002a). Há ainda o apontamento da necessidade de articulação formativa entre universidade e escola para formação de professores, como meio de proporcionar a prática e contato com experiências docentes, articulação que se manteve bastante tímida nesse período (Gatti; Barretto, 2009).

A carga horária dos cursos de licenciatura não foi definida pela Resolução n.º 1/2002, sendo emitida por outra, a de n.º 2/2002, que regrou em especificidade a distribuição das cargas horárias mínimas. A partir dessa normativa, os cursos de licenciatura plena, obrigatoriamente, precisaram organizar seus currículos para cumprir 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, distribuídas em:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (Brasil, 2002b, p.1).

Destaco a ampliação do tempo e espaço formativo demarcado nas DCN de 2002 e a prática passando a ser entendida como constituinte formativo, não apenas dos componentes curriculares pedagógicos e devendo se articular, numa perspectiva interdisciplinar (Brasil, 2002a). Trevisan e Alberti (2015) explicam que essa ampliação foi relacionada à transferência do eixo central do processo para a aprendizagem de competências instrumentais, no sentido de qualificação profissionalizante, reduzindo o espaço formativo à formação de mão de obra. O que, segundo Dias e Lopes (2003), é uma distorção da concepção de prática profissional, pois a mera realização de exercícios de aplicação de atividades docentes não é suficiente para preparar alguém para problemas que aparecerão em contextos específicos, em situações sociais complexas.

Três pontos são muito importantes em relação às DCN de 2002 e podem ser destacados na redação do artigo 7º, inciso I, que define “a organização institucional da formação dos professores, a serviço do **desenvolvimento de competências** (sic), levará em conta que a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de **licenciatura plena**, numa **estrutura com identidade própria**” (Brasil, 2002a, p. 4, *grifo meu*). Nos grifos, percebo que a estrutura curricular dos cursos de licenciatura foi completamente separada dos cursos de bacharelado, tendo em vista o processo histórico de funcionarem como seus apêndices e, que somente poderiam ocorrer em cursos plenos, acabando de vez com os cursos aligeirados propostos no regime militar. Mas o ponto que foi mais polêmico à época foi a proposta de formação docente utilizando o modelo da Pedagogia das Competências como base formativa (Diniz-Pereira, 2021).

Freitas (2002) aponta que este modelo foi incorporado de forma acrítica, recontextualizando reformas educacionais de outros países e se aproximando do ponto de vista “perverso do capital” (Freitas, 2002, p.153). A finalidade era cumprir com as “exigências dos organismos oficiais promotores da reforma educativa nos diferentes países visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo” (Freitas, 2002, p.153). Nesse sentido, o texto da política responsabiliza os professores por sua formação profissional competente e desprofissionaliza a categoria, além de promover a desresponsabilização do Estado com o financiamento público para a formação docente.

Utilizando as concepções da Teoria Sociológica do Discurso Pedagógico situo o discurso produzido no texto da política como possuidor de uma codificação elaborada, com forte classificação e enquadramento, expressando forte poder e controle sobre as universidades e licenciandos (Bernstein, 1996; Moraes; Neves; Ferreira, 2019). Visto que embora as universidades e cursos de licenciatura tenham autonomia para elaborar suas grades curriculares, devem subordiná-la ao operador curricular e aos eixos articuladores da formação docente presentes na normativa. Além disso, os currículos que se formaram em cada licenciatura tinham fronteiras disciplinares nítidas, o que expressa forte classificação (Bernstein, 1996).

A relação MEC-professores é definida no Discurso Pedagógico Oficial a partir da escolha do operador curricular, demarcado vinte e três vezes no texto da política, definindo o quê e o como ensinar e controlando o processo por meio da regulamentação das cargas horárias e das aferições por avaliações externas,

utilizando-se da matriz das competências para isso. Todos esses indícios apontam para o forte poder e controle no texto da política, que não deixava muitos espaços para recontextualizações.

Pode-se dizer que as DCN de 2002 são um texto enxuto e que trouxe avanços para a organização dos cursos de licenciatura em sua época, embora trouxesse no texto da política as competências como operador curricular, alinhando o texto da política ao seu Contexto de Influência (Ball; Bowe, 1992); ou seja, imprimindo no texto a marca expressiva do neoliberalismo, que compunha documentos internacionais que balizaram as reformas educacionais utilizadas como modelo.

As universidades tiveram muitas dificuldades para realizar a implementação desta política e demoraram muitos anos para fazê-lo, ultrapassando os prazos fixados na normativa (2 anos a contar de sua publicação). Quando finalmente o processo começou a ser internalizado pelas instituições o cenário político social pressionou por mudanças legislativas, emergindo, a partir da aprovação do PNE 2014-2024, a proposta de reformulação das Diretrizes para a Formação Docente.

A Resolução CNE/CP n.º 02 de 1 de julho de 2015 é composta por 16 páginas, nas quais foram organizados 25 artigos em 8 capítulos, que buscavam dar conta da formação inicial, da formação continuada e da valorização dos profissionais do magistério. Configura-se como um documento orgânico que ousava articular a formação inicial e continuada envolvendo as Universidades e a Educação Básica. Representava uma grande conquista da área da Educação, porque contemplava em seu texto concepções historicamente defendidas por entidades da área.

As DCN de 2015 conservaram boa parte das anteriores (2002), no que se refere aos cursos de Licenciatura, em pontos propositivos como: manter a prática como componente curricular; compreender a pesquisa como elemento formativo; desenvolver a capacidade de resolução de problemas; indicar a articulação universidade-escola como necessária à formação docente; compreender a Educação Básica como eixo de referência para formação; fomentar o uso das tecnologias educacionais e da interdisciplinaridade.

Todavia, retirou do texto da política a ênfase dada à formação por competências e aumentando a carga horária de, no mínimo, 2.800 horas para, no mínimo, 3.200 horas (Brasil, 2015). Esse documento regulava também a formação pedagógica para graduados não licenciados e os chamados “cursos de segunda

licenciatura”, fato que, segundo Diniz-Pereira (2021), causou polêmicas por viabilizar alternativas formativas. Um ponto muito importante dessa política é a apresentação de diretrizes para formação inicial e continuada em um mesmo documento, visando a articulação entre esses momentos formativos e o desenvolvimento profissional dos docentes da Educação Básica.

Diniz-Pereira (2021, p. 9) ainda ressalta que “outro avanço dessa resolução foi a existência de um capítulo específico sobre a “valorização dos profissionais do magistério”, entendida como “uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada”. Dourado (2016) também destaca esse aspecto, afirmando que as DCN de 2015 eram “referência para a valorização dos profissionais da educação, bem como a concepção de valorização envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes à formação inicial e continuada, à carreira, aos salários e às condições de trabalho” (Dourado, 2016, p. 28).

No texto desta política eram explicitadas importantes concepções que nortearam sua construção, sendo elencadas nas duas primeiras páginas da Resolução CNE/CP n.º 2/2015. Uma delas é a própria concepção de docência entendida no documento como:

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, p. 2).

Essa conceitualização explicita os valores agregados aos processos de ensino-aprendizagens apregoados por essa normativa, sendo uma visão de docência ampla, fundamentada, crítica e política, que situava os profissionais da educação como produtores de conhecimento cultural e científico. Na mesma página o documento expressava os princípios que norteavam a base comum nacional para a formação inicial e continuada (Brasil, 2015), apontando uma base comum para organização dos cursos de licenciatura, mas não um currículo comum.

Os princípios elencados neste documento como “base”, eram: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (Brasil, 2015,

p. 2). Princípios basilares para proporcionar formações que idealizassem a educação como processo social, democrático, coletivo e bem fundamentado.

Em complementação era apresentada a concepção de currículo utilizada para construção desta política, sendo expresso como:

[...] conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (Brasil, 2015, p. 2).

Explicita, assim, um entendimento amplo de currículo, que vai ao encontro de perspectivas críticas, que concebem o currículo como espaço de construção de identidades sociais. O próprio documento dispunha que se realizaria de forma concreta nos “sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação” (Brasil, 2015, p. 2); assim como é contextualizado, possibilitando “a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição” (Brasil, 2015, p. 2), interligando de forma real e significativa teoria e prática.

Segundo Gatti *et al.* (2019), toda a Resolução CNE/CP nº 2/2015 baseava-se na ideia da justiça social, do respeito à diversidade, da promoção da participação e da gestão democrática, valores que permeavam todo o texto e os aspectos curriculares mais específicos, explicitados nos Capítulos II e III. No Capítulo I do documento eram detalhados os princípios norteadores, os valores e a perspectiva ética adotada para a formação docente, compilados por Gatti e colaboradoras no seguinte excerto:

[...] compromisso público do Estado com sua qualidade “buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” (Inc. I); compromisso como projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva (Inc. II); colaboração entre os entes federados (In. III); garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras (Inc. IV); articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos (Inc. V); reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério (Inc. VI); garantia da organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação, refletindo a especificidade da formação docente (Inc. VII); equidade no acesso à formação inicial e continuada (Inc. VIII); articulação entre formação inicial e formação continuada (Inc. IX); compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização integrando-a ao projeto pedagógico da instituição de educação básica e ao cotidiano escolar (Inc. X); compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura, garantia de seu acesso às informações, vivência e atualização culturais (Inc. XI) (Gatti *et al.*, 2019, p. 69-70).

A partir desse trecho é possível perceber a compreensão das autoras em relação à essência do texto da política, bem como identificar a preocupação com a garantia de acesso, padrão de qualidade, articulação entre teoria e prática com reconhecimento da escola como espaço formativo e da necessidade de a formação ser compreendida como contínua.

Nos seus demais capítulos (II e III) a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 orientava que os cursos de formação de professores organizassem o processo de ensino-aprendizagem para que os licenciandos desenvolvessem uma visão ampla do processo formativo. Assim como os auxiliasse na futura prática docente, compreendendo os diferentes ritmos e tempos de aprendizagem, as dimensões psicossociais, histórico-culturais e relacionais que circundam as relações sociais nas escolas. Além disso, indicavam que os egressos das licenciaturas deveriam dominar os conteúdos específicos de seu curso, bem como os pedagógicos e teórico-metodológicos referentes ao seu ensino, que deveria ser preferencialmente interdisciplinar. Complementava as ideias afirmando que os futuros docentes necessitam dominar as tecnologias de informação e comunicação, que auxiliam nos processos de ensino-aprendizagem, exercer o pensamento crítico e a resolução de problemas, sabendo trabalhar coletivamente e pesquisar sobre suas práticas, visando construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, a partir da reflexão-ação. Ainda postulava que a formação deveria conduzir o licenciando ao

uso competente da Língua Portuguesa e das Tecnologias de Informação e Comunicação, visando a melhoria de sua prática e a ampliação de sua formação cultural, considerando as bases curriculares assinaladas para a Educação Básica (Brasil, 2015).

Um marco importante nessas DCN é a especificação de que 20% do tempo formativo deveria ser destinado à formação em Educação, o que até então não se fazia. Houve a extensão da carga horária e do tempo destinado a graduação, o que, segundo Gatti e colaboradoras,

[...] permite que os cursos possam oferecer condições adequadas de maturação de aprendizagens necessárias ao exercício profissional da docência, propiciando o adensamento teórico e a familiarização com metodologias de ensino, com seus fundamentos e aspectos filosóficos, psicológicos, sociológicos e culturais, o que não é possível em curto tempo, onde apenas generalidades podem ser tratadas (Gatti *et al.*, 2019, p. 71).

Assim, a partir das DCN de 2015 houve a proposição do rompimento com a Pedagogia das Competências e o foco somente no saber fazer, compreendendo a profissão docente como produtora de conhecimentos. Segundo Dourado:

É fundamental romper com propostas político-pedagógicas para a formação de profissionais do magistério que tenha por foco apenas o saber fazer, o municiamento prático, bem como com concepções que advogam a teoria como elemento fundante para a formação, ignorando, em muitos casos, a importância da produção de práticas pedagógicas, o estágio supervisionado, dentre outros (Dourado, 2016, p. 29).

Nesse sentido, estas diretrizes curriculares propostas oficialmente em 2015, previam o entrelaçamento profundo entre teoria e prática, sem esvaziamentos e reduções, mas com a ampliação de espaços e tempos formativos para que ambos fossem contemplados no processo formativo.

Utilizando as concepções da Teoria Sociológica de Bernstein situo Discurso Pedagógico Oficial das DCN 2/2015 como possuidor de uma codificação elaborada, de classificação forte, pois expressa a relação de poder MEC-Professores. Contudo, a normativa apresenta um enquadramento fraco, já que as universidades e cursos de licenciatura tinham autonomia para elaborar seus currículos, a partir de princípios formativos democráticos e concepções amplas de formação e docência. Imprimiu menor controle sobre os sujeitos, sem, contudo suprimi-lo do DPO, pois a regulamentação das cargas horárias e as aferições por avaliações externas foram

mantidas no texto. Os indícios apontam para o forte poder e controle moderado no texto da política, havendo espaços férteis para recontextualizações curriculares (Bernstein, 1996; Moraes; Neves; Ferreira, 2019).

Destaco que o prazo para implementação dessas DCN era de dois anos a contar de sua aprovação, portanto, julho de 2017. Contudo, o processo é moroso dentro das universidades e quando a Resolução atual (n.º 2/2019) foi normatizada, várias ainda estavam no processo de implementação da Resolução n.º 2/2015.

6.2.2 Texto da Política para Formação Inicial de Professores a partir de 2019

A partir do Contexto de Influência sobre a política houve, em 2019, a proposição e a normatização das novas DCN. Como já expressei neste trabalho, as mesmas redes de influência que se organizaram na arena para aprovação da BNCC foram as responsáveis por fomentar a criação da BNC-FI, sendo a própria Base para Educação Básica a principal influenciadora da nova normativa para a Educação Superior.

Ressalto ainda que há uma intrincada rede de influências exercida por grandes corporações educacionais, que se materializa na produção do texto da política voltada à formação docente. Essa rede vem pressionando o campo da produção do discurso pedagógico, para que o DPO que institui o processo formativo nos cursos de licenciatura possibilite a oferta de cursos aligeirados, simplistas, reducionistas e financeiramente baratos para formar professores, transformando-os em cursos preparatórios para implementadores da BNCC (Diniz-Pereira, 2021).

Nesse sentido, o discurso prescrito no texto da Resolução n.º 2/2019 reafirma a influência da BNCC sobre ela, evidenciado no texto da política o alinhamento intencional, realizado, segundo seus redatores, para assegurar a “coerência” entre as Diretrizes destinadas a Educação Básica e a Superior. Diniz-Pereira (2021) alerta que esse mecanismo de uniformização dos currículos apresenta um rígido controle (Bernstein, 1996), e pode ser comparado com os currículos propostos na época da Ditadura Militar no Brasil.

A citada centralidade da organização das novas diretrizes a partir da BNCC, está sinalizada desde o Parecer que versa sobre a proposição das DCN para a Formação Inicial de Professores e a BNC-FI anexa. O excerto retirado do referido Parecer CNE/CP n.º 22/2019 explicita que “os professores devem desenvolver um

conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC” (Brasil, 2019b, p.1). Além disso, ainda é apontado no documento que os princípios organizadores dos currículos dos cursos de licenciatura devem estar em “consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC” (Brasil, 2019b, p. 14). Coloca todo o processo formativo à serviço da implementação da Base para a Educação Básica. Segundo Diniz-Pereira (2021), foi criado e disseminado um:

Discurso de assegurar a “coerência” entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação docente e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica) e isto certamente representou o retorno à tentativa de homogeneizar as propostas curriculares dos cursos de formação de professores no país (Diniz-Pereira, 2021, p. 3).

Esse entrelaçamento entre as normativas já era anunciado por Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), ao analisarem o documento que apresentava a proposta para a BNC-FI, comparando-a à BNCC, indicando as aproximações intencionais. Essas semelhanças se dão nos aspectos centralizadores do DPO: os operadores curriculares e o uso de verbos similares para descrever uma matriz de competências e habilidades organizadas dentro da Taxonomia de Bloom (1956).

O texto da política prescrita pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019 possui 30 artigos, organizados em 9 capítulos e um anexo que apresenta a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação). Aproveito a sistematização feita por Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) para apresentar a estrutura do documento, na Figura 13, a seguir:

Figura 13: Estrutura da Resolução CNE/CP n.º 2/2019.

Capítulo	Título	Nº páginas
Preâmbulo	---	1
1	Do objeto	1
2	Dos fundamentos e da política da formação do docente	1
3	Da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente	2
4	Dos cursos de licenciatura	5
5	Da formação em segunda licenciatura	½
6	Da formação pedagógica para graduados	½
7	Da formação para atividades pedagógicas e de gestão	½
8	Do processo avaliativo interno e externo	½
9	Das disposições transitórias e finais	½
---	Anexos	8

Fonte: Adaptado de Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p. 15).

Ressalto que o Anexo é limitado a um conjunto de 10 (dez) “Competências Gerais Docentes” e 12 (doze) “Competências Específicas”, separadas em três dimensões - “Conhecimento Profissional”, “Prática Profissional” e “Engajamento Profissional” - com quatro competências descritas para cada uma (Brasil, 2019a, p.13-14).

A análise detalhada do texto da política prescrita pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 e sua BNC-FI foi realizada utilizando-se de aproximações à metodologia de Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2013). A partir dos processos de unitarização e categorização encontrei trinta unidades de significado dentro da categoria analítica **Formação e Currículo por Competências**, nomeadas FCPC_1_BNCFI a FCPC_30_BNCFI, e oito unidades de significado, nomeadas IPEC_1_BNCFI a IPEC_8_BNCFI, para a categoria **Inovação Pedagógica e o Ensino de Ciências** da BNC-FI. Dessa forma, apresento a seguir os metatextos analíticos para cada categoria, a partir do entrelaçamento com as Teorias Sociológicas que conduzem essa pesquisa e outros referenciais teóricos importantes para o campo.

6.2.2.1 Formação Docente a serviço da Pedagogia das Competências: organização curricular tecnicista para cursos de licenciatura de viés neoliberal

O metatexto aqui apresentado, construído com base em aproximações à metodologia de Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2013), foi organizado a partir dos excertos categorizados dentro da categoria analítica **Formação e Currículo por Competências**. Para explicitar cada unidade de significado utilizei o código “FCPC”, acrescido do número que representa a ordem de incidência no texto e o nome do documento do qual foi retirado. Assim, categorizei trinta unidades de significado, nomeadas FCPC_1_BNCFI a FCPC_30_BNCFI dentro dessa categoria analítica para esse documento analisado.

Esta categoria expressa a concepção de formação e a organização do currículo normatizado pelas DCN para Formação Inicial de Professores e sua Base, a partir do código que elas carregam ao normatizar e regular o DPO, sendo centralizadoras no processo de transmissão e recontextualização nos currículos para a formação docente (Bernstein, 1996).

O código expresso no DPO prescrito nesta normativa, como já citado neste trabalho, atrela a formação docente à formação em nível básico, por meio do alinhamento da perspectiva formativa da BNCC, quando afirma que a:

[...] BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores (FCPC_2_BNCFI - Brasil, 2019a, p.1)

Na finalidade de gerar consensos sobre a necessidade de se instituírem novas DCN, o texto faz alusão a outros “marcos regulatórios” (FCPC_13_BNCFI – Brasil, 2019a, p.1) para justificar a normativa.

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica) (FCPC_1_BNCFI – Brasil, 2019a, p.1).

Essa redação foi dada ao texto da LDBEN n.º 9.394/96 a partir da emenda feita por meio da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para atender as demandas emanadas a partir da proposição da BNCC e da reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017). Contudo, os redatores dos textos políticos evocam, desde a BNCC à BNC-FI, que há a necessidade de se estabelecer uma base nacional comum, como reparação histórica, pois a mesma seria apontada como necessária à educação brasileira a muito tempo.

Entretanto, a suposta “recuperação histórica” é, na verdade, anacrônica e falaciosa. Conforme apontamos em artigo anterior (Rodrigues et al., 2020), a redação original da LDBEN (Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394, 1996/11), mencionava apenas o termo base nacional comum. A primeira menção a uma “base nacional comum dos currículos” ocorreu apenas em 2014 no PNE (Lei nº 13.005, 2014/12, p. 115), sendo que em 2017, a partir da Lei nº 13.415 (denominada “Reforma do Ensino Médio”), é que houve alteração na LDBEN, após mais de duas décadas de sua promulgação, para menção do termo “Base Nacional Comum Curricular”, em sentido prescritivo. Ou seja, mesmo que no passado se mencionasse a ideia de Base, não se travava, necessariamente, das bases curriculares que têm sido elaboradas e aprovadas (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 11).

Nesse sentido, lembro o leitor que a inserção da menção a uma Base Nacional Comum Curricular foi inserida no PNE 2014-2024 já pela influência na nova filantropia, incidindo no texto o ideário neoliberal propagado por eles e gerando os

consensos por filantropia (Tarlau; Moeller, 2020). Promove a aprovação da BNCC e da BNC-FI, que descende dela, como referência curricular prescritiva, com a fixação do prazo de dois anos, a partir da homologação da Base para Educação Básica, para que houvesse a mudança nas DCN para formação docente. O discurso preconizado na Resolução CNE/CP n.º 2/2019 aponta que essa mudança é necessária, pois:

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, [...], requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores (FCPC_3_BNCFI - Brasil, 2019a, p.1).

Tais competências, nessa perspectiva, irão garantir que os estudantes aprendam, tendo em vista que, desde o Parecer CNE/CP n.º 22/2019, há indicação da baixa qualidade da formação de professores no país como o principal fator dos baixos índices alcançados pelos estudantes brasileiros nas avaliações externas, além da alta taxa de distorção idade/ano e da desvalorização da profissão docente (Brasil, 2019b). Segundo Coimbra (2020b),

Apesar de anunciar a desvalorização social do professor/a no Brasil, no momento de defender as competências, individualiza como função do/a formador/a. Vistamos as capas de mulher maravilhas e vamos conseguir o “máximo de desenvolvimento possível”, a qualquer custo, em qualquer cenário, sob quaisquer condições. Um trabalho para super-heroínas. Afinal de contas, a culpa é sua! (Coimbra, 2020b, p. 637).

Assim, embora seja expressa a desvalorização dos sujeitos professores, a responsabilização pelo cenário educacional brasileiro é dos mesmos sujeitos, visto que, independentemente das condições das escolas e comunidades é “competência” do professor promover as aprendizagens (construção de competências e habilidades) esperadas.

Nesse sentido, a concepção formativa para os cursos de licenciatura foi remodelada, visando garantir o alinhamento com a BNCC, assim o Artigo 2º da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 expressa que:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação,

tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (FCPC_5_BNCFI, Brasil, 2019a, p. 2).

A formação docente fica a serviço de assegurar o desenvolvimento de competências nos estudantes da Educação Básica. Logo, “é possível inferir que a formação de professores passa a ter a função de formar aplicadores da Base Nacional Comum Curricular, apenas” (Ceschini *et al.*, 2022b). Por conseguinte, a concepção formativa assume o viés de treinamento, preferencialmente rápido, centralizado, regulador e com alto grau de poder e controle (Bernstein, 1996). No que Gentili (1996, s.p) caracteriza como “pedagogia *fast food*”, por meio da “mcdonaldização do campo educacional”. Segundo o autor, esse tipo de política, como a proposta nas DCN n.º 2/2019, considera que “formar um professor não costuma ser considerada uma tarefa mais complexa do que a de treinar um preparador de Hambúrguer” (Gentili, 1996, s.p.); ou seja, uma formação aligeirada, regulatória e com aplicabilidade imediata e sem distinções em diferentes contextos sociais.

Assim sendo, a “Base” normalizada para a formação docente é aplicacionista, tecnicista e regulatória. Em oposição ao que era preconizado pelos movimentos de lutas históricas dos educadores, que indicavam, desde o final da década de 1980, que as universidades deveriam ter liberdade para propor seus currículos, a partir de uma base comum nacional, entendida como concepção formativa e seu corpo de conhecimentos fundamentais, não como currículo mínimo (Abdalla; Diniz-Pereira, 2020, p. 338). Entendimento que havia sido respeitado nas DCN anteriores (2015) e que foi deturpado na 2/2019.

Outra concepção historicamente defendida pelas associações representativas dos professores é a de docência, entendida como constituinte basilar da identidade profissional dos professores, que são profissionais que dominam conteúdos técnico-científicos e pedagógicos, que partilham sentido ético e político com a sociedade (Abdalla; Diniz-Pereira, 2020, p. 338). A concepção de docência expressa nas DCN de 2015 partilhava esses significados, apresentando-se de forma “ampla, pluralista e integral” (Ceschini *et al.* 2022b, p.11). A vista disso, na Resolução n.º 2/2015:

Ao compreender a docência desta forma, amplia-se a definição da profissão de professor/a, como um processo pedagógico intencional e metódico, que envolve várias dimensões humanas, por meio do diálogo. Assim, define-se um/a profissional adequado à nossa época, ao nosso tempo [...] Essa definição assume a profissionalização da docência, e nos permite avançar na ideia de que a docência não pode ser considerada missão, vocação ou qualquer outro termo que a distancie da profissionalização (Coimbra, 2020b, p. 625).

Por outro lado, no texto da política prescrita pela resolução CNE/CP n.º 2/2019 nem mesmo é expressa, de forma direta no DPO, uma concepção de docência. Todavia, a partir da concepção de formação, presumo que a docência é assumida como um mero ato de colocar em prática, ou melhor, implementar a política curricular vigente para EB, reduzindo as dimensões formativas e de atuação profissional docente. Resulta assim a mensagem que o código inscrito no DPO carrega é a de que o professor deve ser, nada mais, que um "tecnólogo do ensino" (Veiga, 2002a, p. 71). Reduz a profissão ao caráter meramente técnico, intimamente ligado às políticas neoliberais, sendo este tipo de formação um projeto social global. Projeto esse estabelecido por meio das redes políticas que se formam por intermédio de instituições financeiras e filantrópicas, voltados aos resultados aferidos em avaliações estandardizadas que medem a performatividade, com uma visão mercadológica e economicista (Ball, 2002).

Por conseguinte, seguindo as influências do campo econômico e do campo do controle simbólico (Bernstein, 1996), a concepção de currículo também foi remodelada nessa DCN, assumindo, assim como na BNCC, a perspectiva tradicional (Silva, 2019a). É entendido de forma reducionista e tecnicista, orientando-se pela Pedagogia das Competências e o saber-fazer (Perrenoud, 1999), assim como na Base para a Educação Básica.

Dessa forma, a organização curricular para os cursos de Formação Inicial docente deve estar em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica [...] (FCPC_14_BNCFI, Brasil, 2019a, p. 4), pautada pelo desenvolvimento de competências. Para tanto,

Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento [...] competências gerais docentes (FCPC_6_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 2).

Segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), a ideia é que os docentes desenvolvam competências para favorecer o processo de desenvolvimento de competências dos educandos. Ideia expressa no Parecer CNE/CP n.º 22/2019: “Para torná-las efetivas [competências da BNCC], os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais” (Brasil, 2019b, p. 1), vivenciando a formação no mesmo viés.

Este ideário é seguido tão à risca que os redatores apresentaram uma matriz de competências gerais para a formação de professores (FCPC_29_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 13) quase idêntica a matriz homologada para a formação básica, conforme apresentado no Quadro 5. Nele, a primeira coluna carrega as competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica e a segunda coluna a matriz para a Formação Docente, sendo destacadas as palavras de redação igual ou com o mesmo direcionamento semântico.

Quadro 5: Comparação entre as 10 Competências Gerais da BNCC, BNC-Formação.

(continua)

COMPETÊNCIAS DA BNCC	COMPETÊNCIAS DA BNC-FI
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva .	1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do aluno e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva .
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade , para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	2. Pesquisar, investigar, refletir , realizar a análise crítica, usar a criatividade e soluções tecnológicas para selecionar, organizar com clareza e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural .	3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e a participação em práticas diversificadas da promoção artístico-cultural para que o aluno possa ampliar seu repertório cultural.

Quadro 5: Comparação entre as 10 Competências Gerais da BNCC, BNC-Formação.

(continuação)

<p>4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>	<p>4. Utilizar diferentes linguagens — verbal, corporal, visual, sonora e digital para expressar e fazer que o aluno se expresse para partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>
<p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>	<p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.</p>
<p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p>6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, estar sempre atualizado na sua área de atuação e nas áreas afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem ser um profissional eficaz e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>
<p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>	<p>7. Buscar desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado em si mesmo, dos outros e do planeta.</p>
<p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>	<p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, para poder desenvolver autoconhecimento e o autocuidado nos alunos.</p>

Quadro 5: Comparação entre as 10 Competências Gerais da BNCC, BNC-Formação.

(conclusão)

<p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>	<p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza para promover ambiente colaborativo nos ambientes de aprendizagem.</p>
<p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	<p>10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípio éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.</p>

Fonte: Adaptado pela autora a partir do Quadro apresentado por Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p.26-29) construído a partir da BNCC e da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 (Brasil, 2018; 2019a).

Frente a essa lista, percebo o cascadeamento das políticas, alinhando-as de forma muito íntima, por meio da escolha dos mesmos verbos ou verbos muito similares e do reducionismo formativo escancarado, alargando a perspectiva regulatória, elegida para a configuração do currículo da EB, para a Formação Docente. O que, segundo Ceschini, Franco e Mello (2022, p. 280), “pode limitar as possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal, restringindo os novos docentes a executores da Base, um imenso reducionismo das dimensões formativas essenciais ao desenvolvimento de atividades educativas transformadoras”. No mesmo sentido, Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p. 20) avaliam que “as referidas ideias dificultam as possibilidades para que os/as docentes desenvolvam algum trabalho que não seja apenas braçal, um trabalho que seja estranhado de suas vivências do cotidiano, problematizado e teorizado”.

Não bastasse o amplo reducionismo na concepção de formação e a displicência (ou intencionalidade) em não apresentar a conceitualização de docência no DPO da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, o currículo se formata pela apresentação desta listagem de competências. Assim, a Base Nacional Comum proposta e

apresentada em anexo a Resolução para a Formação Inicial de Professores, é composta pelas:

competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas [...] (FCPC_7_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 2).

Havendo uma inversão completa da perspectiva do que se configura como “base” para a construção de currículos para os cursos de formação docente. Assim, o alicerce formativo deixa de se constituir de princípios basilares para uma educação democrática e socialmente significativa, como o preconizado nas DCN 2/2015 (Brasil, 2015), e passa a ser uma matriz de competências gerais e específicas com suas respectivas habilidades (FCPC_29_BNCFI; FCPC_30_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 13-20).

Diante do exposto, podemos afirmar que o que o CNE chama de “base” da formação de professores para o Brasil é, na realidade, uma lista de competências copiadas daquelas presentes no documento da educação básica, listada com um mero anexo a uma resolução aprovada sem qualquer diálogo com especialistas e pesquisadores do campo da educação. Isto é, trata-se de uma agenda de formação, que apresenta uma lógica homogeneizante e focada nos resultados, que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva ampla, que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo, que promova um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 32).

Nesse sentido, Helena de Freitas (2002) reitera que a noção de base pensada e defendida histórica e coletivamente está relacionada a processos de valorização, profissionalização, condições dignas de trabalho, formação processual e contínua, autonomia universitária, distribuição de recursos financeiros para instituições públicas de ensino (Freitas, 2002). Princípios que se materializaram na Base prescrita pelas DCN de 2015 e que foram completamente extinguidos na BNC-FI, que assume como basilar a construção de competências.

Nesse viés, é apresentada, além da matriz com as dez das competências gerais (FCPC_29_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 13), uma lista com doze competências específicas (FCPC_30_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 13-20), na Base em anexo. Contudo, não é só nessa parte do documento que as competências são exaltadas, mas em todo o DPO. Ao pesquisar no texto da política o descritor “Competência”, utilizando-se do buscador textual do PDF, encontrei cinquenta e uma menções ao

termo. Nesse sentido, Diniz-Pereira (2021) alerta que, em variados artigos e incisos do texto político, as competências são assumidas com a mesma intencionalidade da BNCC, promovendo a transformação dos cursos de licenciatura em preparatórios simplistas e reducionistas para aplicação da Base para a EB, fixando o caráter neoliberal à formação docente.

Baldan e Cunha (2020, p. 53) indicam que as investidas neoliberais no campo educacional “imprimiram às competências a aura de uma modernização necessária à educação via uma agenda educacional global ávida por maior controle sobre os professores e, ao mesmo, voltada à desregulamentação do trabalho”. Assim, nas DCN 2/2019 “as competências são significadas tanto como um saber fazer quanto como um conhecimento (mensurável) a se dominar” (Baldan, Cunha, 2020, p. 57), para aprender e ensinar dentro do modelo cosmopolita e performático proposto e disseminado pela Pedagogia das Competências. Segundo Saviani:

[...] “a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2008, p. 437).

Assim, apresento a epistemologia da prática (Duarte, 2001), na qual o que é considerado não é se o conhecimento é válido, mas se é útil, numa expressão do pragmatismo. Ramos (2003) acresce que dentro da Pedagogia das Competências os conhecimentos são limitados ao instrumental, encerrando-se em “tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis” (Ramos, 2003, p. 98). Entendimento compartilhado por Perrenoud (1999), quando afirma que a formação de competências exige a transposição entre a lógica do ensino e a lógica do treinamento, no qual as competências são construídas por meio do exercício aplicado a situações complexas.

Logo, a perspectiva formativa assumida na Resolução CNE/CP nº 2/2019 e na BNC-FI é a do treinamento dos professores, de forma pragmática, desvalorizando os saberes disciplinares, o conhecimento teórico-científico e pedagógico e evocando princípios reguladores de alta classificação e enquadramento, para exercer poder e

controle sobre a formação docente e os processos de ensino-aprendizagem e avaliação dos estudantes (Bernstein, 1996).

O chamado modelo de competências se origina e se alimenta de uma perspectiva economicista dos processos formativos, assentada em critérios de eficiência, produtividade e competitividade, que culminam por conferir ênfase ao desempenho e a uma concepção de prática, dissociada de seus fundamentos teóricos, dando espaço para um reduzido saber-fazer. As aproximações entre competências no campo do trabalho em geral (trabalho produtivo) e as políticas da formação de professores trazem como consequência uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho docente, seja pela primazia de um saber-prático, em detrimento da articulação entre teoria e prática, seja pela ênfase no desempenho, tornando secundário o processo, essencial na composição de um percurso formativo sólido e abrangente (Silva, 2019b, p. 133).

Diante disso, a Base se ancora na instrumentalização dos professores para serem aplicadores da BNCC, por meio da construção de competências, no viés da pedagogia baseada em desempenho (Bernstein, 2003).

Ademais, o DPO apresenta fundamentos e princípios norteadores para a formação docente que vão ao encontro da epistemologia da prática, propondo a instrumentalização dos licenciandos com relação a: construção de conhecimentos científicos e suas competências de trabalho; associação entre teoria e prática com centralidade na segunda dimensão; reconhecimento dos saberes docentes; domínio da leitura e produção textual; avaliação como parte integrante do processo de formação, baseada na matriz de competências; compromisso com metodologias inovadoras alinhadas a BNCC (aplicacionistas); apropriação do conhecimento relativos à gestão educacional; reconhecimento da escola como espaço privilegiado da formação do/a professor/a (FCPC_12_BNCFI; FPCP_15_BNCFI; FCPC_16_BNCFI; FCPC_17_BNCFI; FCPC_18_BNCFI, FCPC_19_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 3-5).

Obviamente, o problema da maioria desses fundamentos e princípios se encontra no alinhamento com a Pedagogia das Competências e com a falta de articulação com fundamentos teóricos. Nesse ínterim, apresento brechas discursivas (Bernstein, 1988) como a assunção importância da parceria entre universidade e escola de Educação Básica para formação docente, com a mentoria de professores experientes (FCPC_19_BNCFI; FPCP_15_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 4-5), na perspectiva de uma formação acadêmico-profissional, na qual haja o compartilhamento da responsabilidade formativa, objetivando a construção de

conhecimentos potencialmente transformadores das realidades sócio-históricas das comunidades (Diniz-Pereira, 2008). Superando a dicotomia teoria-prática, contudo, a perspectiva concretizada no texto é a da centralidade na prática.

Considero importante indicar que a avaliação aparece como princípio norteador e fundamento pedagógico da formação docente (FCPC_16_BNCFI; FCPC_18_BNCFI - Brasil, 2019a, p.4-5), mas em ambos é expresso seu necessário alinhamento à matriz de competências. Explicitando-se uma importante ferramenta de controle para implementação da política com mínima recontextualização discursiva nos PPCs dos cursos de licenciatura e na prática pedagógica dos professores formadores, limitando o espaço para atuação sobre a política, por meio de um altíssimo enquadramento (Ball, Maguire, Braun, 2016; Bernstein, 1996).

Outro ponto que imprime forte poder e controle e limita o espaço para recontextualizações (Bernstein, 1996) é a organização da carga horária dos cursos de licenciatura em três grupos, totalizando três mil e duzentas horas (no mínimo), que considerem o desenvolvimento das competências profissionais que compõem a BNC-FI (FCPC_20_BNCFI – Brasil, 2019a, p. 5-6). Sendo que esse total de horas deve ser distribuído na seguinte

[...] carga horária [...] Grupo I: 800 (oitocentas) horas [...] 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, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica [...] 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado [...] 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares (FCPC_21_BNCFI - Brasil, 2019a, p.6).

Assim, as oitocentas horas reservadas ao Grupo I devem ser contempladas desde o primeiro ano de formação e destinadas a construção de competências de âmbito pedagógico, em componentes curriculares vinculados aos saberes da pedagogia que possam auxiliar na efetivação das aprendizagens preconizadas na BNCC (FCPC_22_BNCFI - Brasil, 2019a, p.6). Aparecendo um alinhamento grande com a perspectiva tecnocrática em relação a compreensão e uso do pensamento computacional; ao cosmopolitismo relacionado à questões de cunho socioemocional e da performatividade com a indicação de que o licenciando deve aprender a interpretar e utilizar os indicadores fornecidos nos processos de avaliação

estandardizada (FCPC_23_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 6-7). Necessitando de um olhar recontextualizador importante na construção dos currículos de cada curso, para inserir referências e estudos críticos voltados à formação docente. Para fomentar a construção de saberes docentes robustos no processo formativo, que sem isso será muito empobrecido, já que o código prescrito não imprime no DPO concepções importantes de docência e profissionalidade, que levem a construção de identidades docentes reflexivas (Pimenta, 1999).

Já as mil e seiscentas horas do Grupo II, devem efetivar-se entre o segundo e o quarto ano da graduação, com o objetivo de construir conhecimentos específicos da área de conhecimento relacionadas aos objetos de conhecimento presentes na BNCC, enfatizando-se a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, bem como na linguagem digital com utilização pedagógica na EB, engajamento profissional e formativo (FCPC_24_BNCFI; FCPC_25_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 7-8). Neste Grupo entra a construção dos saberes específicos que não podem estar somente atrelados aos Objetos de Conhecimento da BNCC, pois se assim for, a formação específica ficará extremamente comprometida, tanto para a Educação Superior quanto para a Básica. Tendo em vista o reducionismo curricular impresso no DPO da Base para EB com todos os apagamentos de conteúdos e temas importantes para as diferentes áreas do conhecimento, sobretudo a de Ciências analisada neste trabalho. E levando em conta o código elaborado que carrega os conhecimentos histórico, cultural e socialmente construídos que necessitam ser preservados e compartilhados com sujeitos de diferentes classes sociais da mesma forma, para garantir os mesmos direitos de aprendizagem (Bernstein, 1996).

As oitocentas horas destinadas ao Grupo III estão relacionadas à prática pedagógica, desde o primeiro ano do curso. Previstas quatrocentas horas para prática como componente curricular, distribuídas ao longo do curso e associadas aos Grupos I e II e quatrocentas horas de estágio supervisionado (FCPC_26_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 9). Entendo que a prática é muito importante no processo formativo docente, contudo precisa de direcionamento, intencionalidade e forte interlocução teórica. Cabendo questionar o que será ofertado em cada currículo aos licenciandos do primeiro semestre como prática, por exemplo, para não cair na armadilha da prática pela prática, como praticismo ou fazer por fazer. Nesse sentido, Coimbra (2020, p. 641) afirma que, se referindo ao caráter prático impresso na Resolução CNE CP n.º 2/2019, “parece que a quantidade prevalece à qualidade. Abunda certa

confusão, que parece-nos intencional, e evidencia-se a falta de articulação e sentido”. Apenas preocupando-se com o ensinar a fazer, assumindo-se o saber fazer como concepção de docência, alinhada ao neotecnicismo (Coimbra, 2020).

A organização curricular impressa no DPO das DCN 2/2019 é bastante diferente das previstas nas duas DCN anteriores, pois mesmo que as DCN de 2002 assumisse as competências como operador curricular, não alinhava toda a formação docente à formação básica. Nessa lógica, Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p. 30) afirmam que “é a primeira vez que a formação de professores no Brasil passa a ser pautada não em princípios, mas em competências e habilidades bastante específicas que buscam implementar a BNCC da Educação Básica”.

Nesse sentido, considero importante frisar que a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 organiza o currículo em três dimensões: “Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional”, das quais emergem as competências específicas e as habilidades relacionadas a elas (FPCP_8_BNCFI; Brasil, 2019a, p. 2). Nesse ponto do texto da política, é apresentada uma contradição, semelhante à BNCC, já que afirma que as competências específicas se apresentam de modo interdependente e sem hierarquia (Brasil, 2019a). Contudo, são apresentadas acompanhadas de um ordenamento numérico e separadas dentro de cada dimensão formativa, além de serem expressas por verbos de ação que se encaixam no modelo taxonômico de Bloom (1956).

As competências específicas são interligadas a cada dimensão, a saber:

[...] competências específicas da dimensão do conhecimento profissional [...] dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los [...] (FCPC_9_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 2).

[...] competências específicas da dimensão da prática profissional [...] criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; [...] conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (FCPC_10_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 2).

[...] competências específicas da dimensão do engajamento profissional [...] comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional (FCPC_11_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 2).

Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) alertam para termos expressos na redação das competências específicas como “efetivas aprendizagens” (p. 18-19) e “padrões

de qualidade dos cursos” (p. 13), que indicam a existência de resultados esperados que poderão e deverão ser mensurados. Outro ponto de alerta é a expressão “criar e saber gerir ambientes de aprendizagem” (p. 18-20), que remetem à inserção de práticas de ensino em outros ambientes que não a escola, como conhecemos, alinhando-se a perspectivas mercadológicas dos conglomerados educativos.

Ainda é importante elucidar que de cada uma das doze competências específicas descendem habilidades a serem construídas. Perrenoud (1999), indica a diferença entre competência e habilidade, afirmando que as primeiras são mais complexas e as últimas de menor amplitude e especificidade, podendo servir a construção de mais de uma competência.

Dessa forma, a BNC-FI apresenta uma matriz de sessenta e duas habilidades, vinte e uma ligadas às competências específicas da dimensão do Conhecimento Profissional, vinte e duas as da dimensão da Prática Profissional e dezenove as da dimensão do Engajamento Profissional. A seguir, apresento o organograma que expressa esse arranjo na BNC-FI na Figura 14.

Figura 14: Organograma da matriz de competências e habilidades presentes na BNC-FI a partir de cada dimensão.



Fonte: Autora (2023.)

Esse organograma demonstra a grande quantidade de habilidades a serem construídas pelos licenciandos, dentro de cada dimensão formativa proposta no DPO. Nesse sentido, é importante compreender como se mostram as possibilidades

de recontextualização pedagógica dessas habilidades na construção dos currículos para os cursos de licenciatura.

Nesse viés, realizei junto a colegas de doutoramento e a nossa orientadora movimentos analíticos buscando compreender o que se mostra na matriz de competências específicas e habilidades para cada dimensão. Essas incursões foram publicizadas em um artigo e um capítulo de livro já usados como referência nesse trabalho (Ceschini; Franco; Mello, 2022; Ceschini *et al*, 2022a). Tais investigações foram realizadas utilizando-se de aproximações a ATD (Moraes; Galiazzi, 2013), estabelecendo-se três categorias de análise a priori: Formação Acadêmico-Profissional, Formação Democrática, Formação Crítico-Inovadora; emergindo no processo mais uma: Formação Subordinada às Competências. Indico que, durante essas incursões procuramos, por meio de um olhar intencional e esperançoso, encontrar possibilidades de promover a formação docente na perspectiva acadêmico-profissional, democrática e crítico-inovadora, mesmo com a implementação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 e sua Base anexa.

A partir da análise do conjunto de competências específicas e habilidades, que compõem a BNC-FI, foram encontradas 8 (oito) habilidades, ligadas às três dimensões, que explicitam brechas discursivas (Bernstein, 1988), a partir das quais pode-se propor a formação na perspectiva acadêmico-profissional, pois explicitam a necessária relação com o contexto escolar desde a graduação, num movimento de co-responsabilização universidade-escola (Diniz-Pereira, 2008). Contudo, a de se ter atenção, visto que nas competências e habilidades relacionadas a essa categoria foi também identificado um forte viés mercadológico. Ligado ao fomento do uso de tecnologias da informação e comunicação, impulsionado por conglomerados educacionais, que simboliza um recurso discursivo para imprimir forte classificação e enquadramento ao texto da política (Bernstein, 1996).

Nesse sentido, Freitas (2018) aponta que as políticas propostas pelos reformadores empresariais trazem propostas de penetração no sistema público por meio de uma:

Nova base tecnológica que permite o desenvolvimento de formas de interatividade do aluno com o conteúdo escolar jamais pensadas antes, [...]redefinindo [...] o próprio trabalho do professor e do aluno, tornando-os dependentes de um processo tecnológico que comanda, por si, o quê, quando e como se ensina (Freitas, 2018, p. 105).

Expressando-se um alto grau de poder e controle sobre os sujeitos (Bernstein, 1996) e revigorando o tecnicismo, por meio de artefatos que têm sido fundamentais para remodelar o trabalho docente, a concepção de escola e das urgências formativas voltadas à empregabilidade, tendo em vista a relação de dependência com as novas tecnologias dentro e fora da escola (Freitas, 2018).

A perspectiva democrática para a formação docente se mostrou como brecha discursiva (Bernstein, 1988) em sete habilidades, três relacionadas ao “conhecimento profissional” e quatro ao “engajamento profissional” (Brasil, 2019a, p. 16-20). Essas habilidades indicam que os licenciandos devem conhecer a estrutura dos sistemas educacionais e ser competentes para participar de processos decisórios, na construção coletiva de documentos orientadores do trabalho pedagógico, pautando-se em princípios como “igualdade e equidade” (Brasil, 2019a, p. 17), visando a construção de uma sociedade mais justa. Explicitando no DPO uma brecha discursiva importante para propor uma atuação sobre a política (Bernstein, 1988; Ball, Bowe, 1992), com a intencionalidade de construir currículos democráticos para os cursos de licenciatura e fomentar nos futuros docentes a capacidade crítica de leitura de mundo, compreensão das relações de poder e dos elementos de mudança social presentes na escola (Freire, 1979).

Claramente, a intencionalidade do texto não é essa, mas sim a promoção da construção de competências que promovam o engajamento dos docentes com a implementação da BNCC nas instituições escolares, por meio da inserção do que normatiza, nos processos de gestão da escola e das salas de aula. Nesse sentido, Baldan e Cunha (2020) afirmam que:

O engajamento necessário ao professor ocupa, principalmente, o espaço faltoso das políticas públicas sociais que os professores jamais poderão preencher. A interlocução com as famílias e a ação política dos professores na consecução de um Projeto Político-Pedagógico são, sem dúvida, importantes na ampliação da democracia na escola e na sociedade. Ocorre que o engajamento como desempenho ou comportamento hiperburocratiza o trabalho docente, reduzindo o professor ao técnico, um gestor das aprendizagens. Prescinde da ampla e sólida formação intelectual e política de capacidades como análise estrutural, crítica social, solidariedade de classe e ação coletiva, compromissada com a diferença, com a arte, com a cultura etc (Baldan; Cunha 2020, p. 66).

Partindo dessa linha de pensamento, posso recontextualizar o código inserido no DPO no Contexto da Prática sobre a política, utilizando o expresso no texto como

brecha discursiva (Ball; Bowe, 1992; Bernstein; 1988). Para promover uma formação docente que ampare teoricamente os licenciandos, preparando-os para participarem de discussões críticas e assumirem posicionamentos sobre currículo, política educacional, conscientização e mobilização da classe etc., assumindo o debate e a discussão criadora como instrumentos transformadores, a partir da desocultação da realidade e da tomada de consciência crítica do que está posto (Freire, 1979; 1969). Indo de encontro com a perspectiva dada a esse engajamento no texto da política e subvertendo a gramática neoliberal, inserida no código, para promover forte classificação e enquadramento dos sujeitos (Bernstein, 1996).

A perspectiva de promover uma formação crítico-inovadora é apontada como uma importante brecha discursiva para recontextualização da política prescrita no momento da organização dos PPCs dos cursos de licenciatura (Bernstein, 1988), pois se mostra como oportunidade de imprimir nos currículos um viés crítico e comprometido com a superação de fragmentações, sendo intencional e buscando a ruptura com o contexto social imposto (Veiga, 2003) e validado na normativa. Dessa forma, vislumbro essa possibilidade de recontextualização a partir do texto encontrado em vinte habilidades, distribuídas nas três dimensões, estando em maior número (nove) na dimensão da "prática profissional" (Brasil, 2019a, p.16-20). Nas quais é apontada a importância do apoio ao licenciando na construção de sua autonomia, na construção de conhecimentos sobre como se dão os processos de aprendizagem e das especificidades de cada estudante, considerando as heterogeneidades que encontrarão nas escolas, aprendendo a utilizar diferentes estratégias metodológico-avaliativas para garantir efetivas aprendizagens, comprometendo-se com elas, com as diferentes identidades e com as necessidades estudantis (Brasil, 2019a).

Claramente, percebo ao olhar para essas habilidades que estão interligadas a responsabilização docente pelas aprendizagens e resultados nas avaliações estandardizadas, visto que remetem sempre ao comprometimento do professor com a aprendizagem, separando-a da atividade de ensino. Seguindo essa lógica, os professores devem ser competentes para que possam promover as aprendizagens essenciais (construção de competências) previstas na BNCC, para promover a superação das desigualdades educacionais e promover a equidade, desconsiderando as questões sociais envolvidas no processo. O que Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) apontam ser noções:

Redutoras e fantasiosas, pois relacionam complexas questões e fatores envolvidos no processo ensino/aprendizagem apenas com a formação inicial de professores. Ao contrário, cremos que sua correlação é muito mais ampla e complexa, pois envolve, por exemplo, desigualdades social e econômica, acessos à saúde, à moradia e à segurança (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 22).

Considero que, se no processo de recontextualização das DCN de 2019 nos currículos, essas perspectivas forem expressas dentro da intencionalidade textual pensada e expressa no DPO, estaremos assentindo com a perspectiva meritocrática de educação, que produz mais exclusão e desigualdades, por meio dos reducionismos reafirmados. Sendo expressa uma contradição, pois a ideia de currículo unificado que é propagada é a de que promovem igualdade de oportunidades aos sujeitos (Oliveira, 2018). Nesse sentido, é que meus colegas e eu, anunciamos que, apesar do texto da política apresentar a responsabilização docente, também se mostra essa potente brecha discursiva para recontextualização (Bernstein 1988). Sendo possível a proposição de currículos que promovam ações formativas para instrumentalizar os licenciandos para o trabalho coletivo, participativo, criativo, crítico, pautado nas necessidades da comunidade escolar onde se inserem, visando a construção de processos de ensino-aprendizagem preocupados com as transformações histórico-sociais, enquanto garantem aprendizagens crítico-transformadoras para os estudantes (Mello; Salomão de Freitas, 2017).

Outrossim, é necessário manter a atenção na expressão do poder e do controle exposto no código que compõem a gramática interna do texto de cada habilidade categorizada dentro da perspectiva formativa crítico-inovadora e de como esses textos serão recontextualizados na elaboração dos currículos de cada curso de licenciatura, considerando as regras hierárquicas que subjazem o DPO e direcionam o processo (Bernstein, 1996). Assim, há de se analisar quais conhecimentos, expressões, métodos de ensino, aprendizagem e avaliação serão considerados válidos ou não e inseridos no dispositivo pedagógico (Silva, 2019a).

Esse importante alerta foi sinalizado no texto publicado por Ceschini e colaboradores (2022a), pois a categoria Formação Subordinada às Competências emergiu da análise, visto que vinte e sete, das sessenta e duas habilidades estabelecidas na BNC-FI, estão diretamente subordinadas a construção de

competências, de forma direta e, na maioria das outras, de forma indireta (Brasil, 2019a). A análise revelou que o código expresso no texto dessas habilidades propicia a implementação/execução da BNCC na Educação Básica (Brasil, 2019a), com menor atuação possível dos sujeitos licenciados sobre o texto da política (Ball; Maguire; Braun, 2016). Denotando que a formação docente proposta pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019 foi proposta para garantir a efetivação da BNCC, por meio da subordinação do processo formativo docente à construção das mesmas competências normatizadas para a Educação Básica. É importante salientar que as habilidades categorizadas dentro dessa perspectiva formativa foram encontradas em todas as dimensões e que se entrelaçam com o texto das habilidades categorizadas dentro das outras perspectivas formativas, que representam brechas discursivas, e dependem de uma recontextualização pedagógica crítica e atenta, visto esse perigoso e intencional entrelaçamento discursivo (Bernstein, 1988; 1996). Assim, afirmo que o DPO carrega um código que imprime uma forte regulação de poder e controle sobre o quê e o como ensinar, para garantir a formação de sujeitos que serão aplicadores da BNCC nas escolas, assegurando o controle descendente até a EB (Bernstein, 1996).

Isso para garantir a formação tecnicista e neoliberal para todos, sobretudo aos professores, formatando os sujeitos licenciandos para serem trabalhadores/as flexíveis, hábeis e competentes e que, apesar das condições precárias e das instabilidades na carreira, mantenham-se em serviço e ainda invistam em um processo contínuo de aprendizagens ao longo da vida (Castro Neta; Cardoso; Nunes, 2021). Segundo Baldan e Cunha (2020),

O povoamento neoliberal das subjetividades via competências enseja um novo modo de ser professor, envolvendo tornar-se responsável (individualmente) por sua formação, atuação e desempenho. Formar o professor como um empreendedor é uma dinâmica que conta com sedução, adesão e culpabilização. Com tais pressupostos, a formação torna-se re-formação de relações e subjetividades, as almas dos professores são povoadas pelo encorajamento à reflexão como indivíduos que calculam sua atuação. É o que sugerem os documentos curriculares atuais, ao fazerem corresponder (numa série de tabelas) as competências gerais, as específicas e as habilidades a serem formadas nos professores (Baldan; Cunha, 2020, p. 67-68).

Nesse ínterim, o professor considerado competente será aquele que expressar domínio sobre os objetos de conhecimento e o saber fazer relacionado a

ele e as práticas de ensino, ou melhor de efetivação da construção das competências (aprendizagens essenciais) da BNCC e se responsabilizar pelo seu desempenho e formação. Retirando do espaço formativo a preocupação com a “pesquisa e produção de conhecimentos em torno da educação formal, como um campo altamente complexo, sobredeterminado por questões históricas e políticas de nossa formação como país [...]” (Baldan; Cunha, 2020, p.63). Essa perspectiva formativa propaga a desvalorização intelectual dos professores e o discurso político-econômico de adaptabilidade e conformidade ao modelo social imposto, no qual os conhecimentos válidos são aqueles aplicáveis e úteis à resolução de demandas cotidianas do mercado, garantidos por meio do controle sobre o quê e como ensinar, dentro da Pedagogia das Competências (Perrenoud, 1999).

Ball (2012, p. 229) explica que a racionalidade incorporada às políticas curriculares, promove os sujeitos professores a empreendedores, responsabilizando-os por seu sucesso e/ou insucesso e transformando-os em “sujeitos neoliberais emaranhados nos poderes de liberdade”, frente a processos performáticos de comparações, medições e constrangimentos.

Esses processos performáticos que acompanham a atuação docente são previstos desde a formação inicial, visto que o texto da política normatizado no DPO alinha os processos avaliativos ao desenvolvimento de competências durante o processo formativo dentro das universidades (FCPC_27_BNCFI, Brasil, 2019a, p.11) e por avaliações externas, na indicação de que

Caberá ao [...] Inep elaborar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, em consonância ao que dispõe esta Resolução (FCPC_28_BNCFI - Brasil, 2019a, p.11).

Ficando também o ENADE subordinado à formação por competências, padronizando o currículo por meio de critérios de (re)credenciamento dos cursos de licenciatura, exercendo forte poder e controle sobre os processos recontextualizadores para a proposição de currículos diversos (Bernstein, 1996). Os colocando dentro do formato padronizado, que atende às demandas neoliberais, proposto pelos reformadores empresariais (Freitas, 2018). Propagando a ideia discursiva de que cursos de licenciatura de qualidade são aqueles que formam profissionais competentes, ou seja, versados em BNCC, responsáveis por sua

formação, seu sucesso e/ou fracasso e são altamente empregáveis, e que, portanto, atendem à Teoria do Capital Humano (Baldan; Cunha, 2020), buscando atualizações constantes.

Essa ideia de formação constante impressa no documento contradiz a perspectiva de separar a formação inicial e a continuada em Resoluções diferentes, sendo homologada uma BNC destinada a regulamentar a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n.º 1/2020), o que segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2021)

Por si só, rompe com a ideia de articulação entre Formação Inicial e Continuada que estava sendo proposta nas DCN de 2015, onde a formação continuada de professores era relacionada em um mesmo documento não só à formação inicial, como também a políticas de valorização e profissionalização do magistério (Pereira; Rodrigues; Mohr, 2021, p. 13).

Ressalto que o texto da Resolução CNE/CP n.º 1/2020, com sua Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020), não é objeto desta pesquisa, mas que ela expressa o mesmo alinhamento com a BNCC por meio da escolha dos operadores curriculares e da confecção de uma matriz de competências de redação similar, como expresso no texto na BNC-FI aqui analisado. É outra política homologada por meio da promoção do cascadeamento de ideias e discursos, assim como um edital³⁸, publicados pelo MEC, em junho de 2021, destinando recursos para promover a reestruturação de mais de 5200 vagas em cursos de licenciatura subservientes ao modelo normatizado pelas DCN de 2019 (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021).

Essa iniciativa para promover alinhamentos e exercer controle sobre as universidades foi mal-vista e repudiada pelas associações profissionais docentes e universidades, que emitiram notas³⁹ apontando o ato autoritário para promover a padronização curricular dos cursos de licenciatura, a serviço da BNCC e com intuito

³⁸ EDITAL Nº 35, DE 21 DE JUNHO DE 2021. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FOMENTO E INDUÇÃO DA INOVAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL CONTINUADA DE PROFESSORES E DIRETORES ESCOLARES. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/edital-n-35-de-21-de-junho-de-2021-327345162>. Acesso em: 20 set, 2023.

³⁹ Notas emitidas pelas associações e universidades: Disponíveis em: <https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2021/07/27/nota-da-ufpel-sobre-politica-proposta-pelo-mec-para-a-formacao-inicial-e-continuada-de-professores/>. <https://www.apufsc.org.br/2021/07/07/forum-de-diretores-emite-nota-de-repudio-contra-programa-de-formacao-de-professores-do-governo/>. <http://www.educacao.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2021/07/Nota-N.%C2%BA-06-CEALI-2021.pdf>. Acesso em 20 set. 2023.

de garantir a propagação dos valores pragmatistas, privatistas, neoliberais e performáticos impressos no código do DPO.

Nesse sentido, ressalto que muitas entidades vêm promovendo debates contra a implementação das DCN de 2019, tendo em vista que as DCN de 2015 são consideradas espaço discursivo de resistência para os cursos de formação de professores, pois elas materializaram amplos e democráticos debates do campo (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021), com relação a formação inicial e continuada e a valorização dos profissionais da educação.

Ressalto que a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 retira do texto da política todo o processo de luta pela valorização dos professores e demais trabalhadores da educação. Contudo, toda essa desvalorização é apresentada “pelo seu contrário, ou seja, como se fosse valorização. A lógica novamente está no mercado: segundo ela, é preciso motivar as pessoas a trabalhar mais” (Freitas, 2018, p. 109).

Assim, essas DCN promovem a falta de valorização da formação e da profissão, a responsabilização docente pelo desempenho dos estudantes e da sua, bem como, com sua formação, que passa a ser de sua responsabilidade exclusiva. Devendo o docente arcar com os custos de formações continuadas e não se furtar de participar delas, não sendo essa formação compreendida como um direito do trabalhador da educação, mas seu dever (Diniz-Pereira, 2021, p.11).

Diante da análise realizada, é notório o empobrecimento das perspectivas formativas ao comparar as DCN de 2015 e 2019. Segundo Gatti e colaboradoras (2019), toda a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 está baseada nos ideais de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e da gestão democrática, prevendo o entrelaçamento profundo entre teoria e prática, sem esvaziamentos e garantindo a ampliação de espaços-tempos para que ambos fossem contemplados no processo formativo. Enquanto a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, dissocia todo o processo de valorização profissional, separa tempos e espaços formativos previstos para formação inicial e continuada e assume a perspectiva pragmatista pela importância dada ao saber fazer, embutida no DPO pelo reducionismo da concepção curricular, resumindo a formação a aprender o que está na BNCC para ensinar o que lá está.

Assim a Formação Docente normatizada pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019 com sua BNC-FI está à serviço da Pedagogia das Competências, organizando um currículo padronizado de viés tecnicista para cursos de licenciatura, alinhando todo o

processo formativo ao ideário neoliberal. Imprimindo fortíssima classificação e enquadramento no DPO, no qual ainda se vislumbram brechas discursivas que podem ser utilizadas no processo de recontextualização da política para construção dos PPCs dos cursos de licenciatura (Bernstein, 1988; 1996).

Assim, afirmo que o processo analítico, realizado dentro da categoria **Formação e Currículo por Competências** me permite reiterar a minha tese de que a BNC-FI é uma política curricular de cunho neoliberal, centralizadora e com forte classificação e enquadramento, ou seja, exerce forte poder e controle sobre o quê e o como ensinar, mas que possui brechas discursivas significativas, nas quais podemos achar espaços para atuação sobre a política, propondo formas de resistência e insurgência a ela.

Nesse sentido, prossigo o caminho da análise do texto da política dentro da próxima categoria analítica, procurando compreender como se mostram as Inovações Pedagógicas e as possibilidades discursivas para se instituir os currículos para os cursos de licenciatura na Área de Ciências da Natureza, a partir do texto das DCN n.º 2/2019.

6.2.2.2 Inovação Pedagógica e Formação Docente Regulatória: existem brechas para propor uma Educação em Ciências transformadora?

Neste metatexto, construído a partir da unitarização e categorização (Moraes; Galiazzi, 2013) da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, apresento a análise dentro da categoria **Inovação Pedagógica e Ensino de Ciências**, que é expressa pelo código “IPEC”, acrescido do número que representa a ordem de incidência no texto e o nome do documento do qual foi retirado. Assim, encontrei para esta categoria analítica nove unidades de significado, nomeadas IPEC_1_BNCFI à IPEC_9_BNCFI, a partir dos movimentos analíticos de aproximação a ATD (Moraes; Galiazzi, 2013) realizadas nas DCN de 2019.

Esta categoria expressa a forma como se mostra a Inovação Pedagógica no DPO e como o código expresso normatiza a construção dos currículos (DIE) para os cursos de licenciatura na Área de Ciências da Natureza (ACN).

Início este metatexto, enfatizando que o conceito de Inovação Pedagógica (IP) encontra-se em disputa no campo, visto que, vincular diferentes práticas pedagógicas à inovação virou marketing educacional. Segundo Cavallo *et al.* (2016,

p. 145), “a palavra inovação vem sendo cada vez mais utilizada e, em geral, carregada de sentido positivo, o que faz com que se torne um termo em disputa”.

O ponto é que, vincular práticas educativas a IP vem se tornando condição de mérito para diferentes propostas, que se vendem como salvadoras e modernizadoras da escola e do que nela se faz. Subjazendo a isso, Ghisleni e Dalla Zen (2022) afirmam que:

[...] tendo em vista uma postura mais tradicional, considerada inerente às instituições educativas, a inovação é posicionada não apenas como resposta aos diferentes problemas enfrentados, mas como condição permanente para que essas instituições mantenham sua relevância em um mundo em constante mudança. Criam-se, assim, as condições “ideais” para que outros atores não apenas “vendam inovação em educação”, mas mobilizem uma retórica que, invariavelmente, reforça a obsolescência das escolas e de seus projetos pedagógicos (Ghisleni; Dalla Zen, 2022, p. 150).

Assim, a ideia de práticas inovadoras no campo educacional vem sendo comumente interligada com o uso de tecnologias da informação e comunicação e/ou metodologias ativas, “mas quase nunca são abordadas as concepções epistemológicas e pedagógicas em jogo, naturalizando a perspectiva instrumental” (Cunha, 2022, p. 16).

Vasconcellos (2022) aponta que muitas instituições acabam gerando ou comprando soluções que envolvem propostas de inovação educacional, porque tem que inovar, caindo em reducionismos e não tendo em vista a intencionalidade necessária ao processo realmente inovador.

Nesse sentido, considero importante demarcar que a Inovação Pedagógica pode se dar na perspectiva emancipatória (Veiga, 2003), aquela que se vincula a conceitos, processos, estruturas e/ou metodologias sintonizadas com a promoção de melhorias e/ou transformações que impactam a vida e a aprendizagem dos sujeitos e seus coletivos, rompendo com os paradigmas dominantes (Cavallo *et al.*, 2016; Cunha, 2022). Ao contrário, no viés regulatório, é aquela orientada por preocupações em manter o paradigma instituído, por meio de padronizações, centralização e controle burocrático, possuindo aplicação técnica e caráter prescritivo (Veiga, 2003).

No metatexto analítico apresentado no tópico 7.1.2, que trata sobre a abordagem da IP no texto da BNCC, afirmei que a inovação que se mostra na Base para a Educação Básica é regulatória, sendo a própria BNCC uma inovação desse

tipo. Isso se deve ao fato dela promover a padronização curricular por meio de uma perspectiva tecnicista e aplicacionista, alinhada ao paradigma neoliberal dominante, expresso em sua matriz de competências. Tendo em vista que a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, com sua BNC-FI, foi formulada e assentada no mesmo paradigma, inclusive apresentando um texto extremamente similar para expressar as dez competências gerais docentes que propõe, desde já, indico que ela também é uma IP regulatória.

Contudo, ambas são vendidas como marcos para a educação brasileira, pois representam inovações educacionais importantes, desconsiderando que tipo de inovações representam. O operador curricular escolhido também é tomado como inovador, promovendo consensos, mesmo já estando muito ultrapassado. Baldan e Cunha (2020) afirmam que:

Vinculadas à tradição pedagógica técnica e comportamental norte-americana da segunda metade do século XX, as competências foram realçadas, sobretudo, como a marca reiterada da inovação educativa nos discursos das orientações e diretrizes internacionais e nacionais nos documentos dos anos de 1990, na educação básica, no ensino superior e, especialmente, na formação de professores. Assim, elas não são uma novidade do discurso educacional inaugurada no nosso tempo, e seu trânsito até aqui pode, certamente, estar configurando uma era – a era das competências (Baldan, Cunha, 2020, p. 57).

Essa era ainda não se acabou e continua povoando as subjetividades e interpelando os sujeitos a acreditar que é benéfico comprometer a formação básica e superior com a Pedagogia das Competências (Perrenoud, 1999). Assim, Ball (2002) afirma que as reformas curriculares modificam não só o fazer pedagógico dos professores, mas também quem somos, como nos relacionamos e, até mesmo, nossa alma; encharcando-nos do pensamento neoliberal que nos cosmopolitiza, mesmo que não tenhamos ganhos monetários (nem sociais) com isso (Baldan; Cunha, 2020).

Assim a sociedade comprou a ideia, vendida e propagada pelos consensos da nova filantropia, de que um currículo assentado em competências é inovador (transformador), mas, no entanto, ele é regulador.

Entretanto, venho procurando ao longo da análise do texto da política indicar pontos que revelam brechas no discurso, para podermos propor currículos menos alinhados com a inovação regulatória, por meio dos processos recontextualizadores

(Bernstein, 1988; 1996) e me dedicarei, nesse metatexto, mais uma vez a essa tarefa propositiva.

Como abordei anteriormente neste trabalho, meus colegas e eu podemos vislumbrar (de forma esperançosa e propositiva) a perspectiva crítico-transformadora para a formação docente em vinte habilidades ligadas às três dimensões que organizam o currículo proposto na BNC-FI (Ceschini *et al.*, 2022a), obviamente encaradas como brechas discursivas para a recontextualização dos currículos. (Bernstein, 1988). Nesse sentido, vislumbro brechas similares em outras partes do DPO, como quando afirma que é uma competência específica, dentro da dimensão do conhecimento profissional, saber como os estudantes aprendem e reconhecer a que contextos pertencem (IPEC_1_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 2). Já discuti e demonstrei que essa competência está ligada à responsabilização docente sobre os resultados dos estudantes, sobretudo nas avaliações estandardizadas. Contudo, no processo recontextualizador podemos utilizá-la como justificativa para promover uma formação docente comprometida com a inovação social.

Segundo Singer (2022), este tipo de inovação difere daquela pensada nos setores ligados à produção, pois se constitui das criações das pessoas e comunidades, com base em pesquisas e métodos claros, para enfrentar os desafios sociais que encontram nos contextos que vivenciam. Assim, essa competência pode servir como brecha para assentar uma formação que prepare o professor para ser pesquisador de sua prática e de sua comunidade, para que possa propor, baseado em problemáticas reais, a Inovação Pedagógica nas escolas, favorecendo a aprendizagem de seus estudantes de forma crítica e contextualizada.

A partir da mesma ideia da IP, que parte do contexto social dos estudantes, indico que podemos utilizar o texto de outra competência específica como brecha discursiva para recontextualizar a formação docente. Essa se refere ao engajamento do professor em participar da construção do PPP das escolas com base em valores democráticos (IPEC_2_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 2). Nesse sentido, aponto que é importante que os licenciandos compreendam as implicações desses valores em sua formação e atuação docente, para que sejam bases de resistência a proposições antidemocráticas e fomentem a cidadania crítica e participativa. Cavallo e colaboradores (2016, p. 147) indicam que metas “baseadas em habilidades curriculares e cognitivas não são mais suficientes para lidar com as demandas de

formação das cidadãs(ãos) para as próximas décadas”. Os PPPs das escolas e os PPCs dos cursos de licenciatura são instrumentos de recontextualização importantes para a proposição de práticas educativas, que vão além da construção de habilidades e competências e se preocupam com a dimensão social da educação.

Essa dimensão tem outro foco propositivo na mesma competência, visto que ela indica ainda o compromisso do professor com a aprendizagem dos estudantes colocando em prática o princípio de que todos têm a capacidade de aprender (IPEC_2_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 2), responsabilizando os docentes pelo processo de aprendizagem e desconsiderando os aspectos sociais envolvidos. Sobre isso, Pereira, Rodrigues e Mohr (2022, p. 30) afirmam que “todos são capazes de aprender, porém precisam ter as condições físicas, materiais, psicológicas, sociais, entre outras, que vão muito além da agência do professor”. Assim, esses aspectos precisam estar contemplados nos PPPs, mas só estarão lá se os professores forem formados com princípios críticos, amorosos e políticos para serem capazes de imprimir esses fatores sociais nos documentos e práticas pedagógicas, visando seu enfrentamento.

Os princípios norteadores da formação docente normalizados na Resolução CNE/CP n.º 2/2019 indicam o fortalecimento do protagonismo, a integração entre teoria e prática, o compromisso com metodologias inovadoras etc (IPEC_3_BNCFI; IPEC_4_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 4-5), mais uma vez de forma praticista e alinhada à responsabilização docente. Contudo, constituem também brechas discursivas (Bernstein, 1988) para a proposição de currículos inovadores se os interligarmos, por exemplo, com os indicadores de inovação pedagógica, propostos por Cunha (2022), no momento da recontextualização. Esses apontam caminhos para a efetivação da IP, por meio da ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, da gestão participativa, da reconfiguração dos saberes, da reorganização da relação teoria/prática, da assunção de uma perspectiva orgânica nos processos educativos, da mediação entre as subjetividades e do protagonismo dos sujeitos (Cunha, 2022). E Podem servir de subsídio para recontextualização dos princípios norteadores para a formação docente.

Um ponto que merece atenção na redação dada aos princípios norteadores para formação de professores nas DCN de 2019 é a indicação do uso de metodologias inovadoras (IPEC_4_BNCFI; IPEC_5_BNCFI; IPEC_6_BNCFI - Brasil,

2019a, p. 4-8), que são geralmente associadas a metodologias ativas, ao uso de tecnologias da informação e comunicação e a adoção e/ou criação de ambientes de aprendizagem. A proposição dessas “metodologias inovadoras” tem caráter tecnocrático e serve aos interesses dos conglomerados educacionais, que esperam vender cursos e artefatos pedagógico-tecnológicos. Dessa forma, é imperativo vigiar a intencionalidade e a necessidade das redes e sujeitos em se apropriar disso. É importante frisar que determinada metodologia só será inovadora se fizer sentido, for necessária e intencional dentro dos contextos educativos e não precisa estar ligada ao uso de tecnologias digitais. Compreendo, junto a Cavallo e colaboradores (2016), que a aprendizagem ativa auxilia os estudantes a desenvolverem autonomia e criatividade e que as tecnologias podem estar presentes e facilitar o processo comunicativo. Porém, ambas necessitam de intencionalidade educativa para não cair em modismos, na tecnocracia e no pragmatismo, necessitando essas reflexões estarem presentes desde a formação inicial docente, para não virarem mais um canto da sereia (Pícoli, 2020).

No mesmo viés, penso numa formação crítico-inovadora frente à proposição da criação de ambientes digitais de aprendizagem, que podem ser profícuos ou não, mas que também promovem desvalorização e responsabilização docente, além de carregarem uma forte ideia privatista (Freitas, 2018) e serem uma potente ferramenta de controle. Com relação a esses ambientes, Cavallo *et al.* (2016) afirmam que:

Metodologias baseadas em ambientes de aprendizagem preocupam-se muito mais em discutir como aplicar tais ambientes, perguntas importantes são deixadas muitas vezes de lado, como o que estará presente nesses ambientes – ou seja, discussões sobre o conteúdo em si, bem como os aspectos sociais, ou seja, com quem aprender nesses ambientes (Cavallo *et al.*, 2016, p. 149).

Concernente a isso, considero importante aludir ao contexto enfrentado na pandemia da Covid-19, no qual todos os sujeitos do processo educativo foram jogados em salas virtuais, a partir da compra de diversas plataformas, para dar conta do ensino remoto emergencial. Obviamente, que esses ambientes não puderam ser pensados com antecedência, frente à emergência sanitária, mas podemos perceber que eles estão longe de representarem soluções concretas para a promoção de aprendizagens (mas representam um bom quinhão de recursos públicos aos

conglomerados educacionais). Além de explicitar a importância do professor, já que, segundo Cavallo *et al.* (2016), pesquisas apontam que não há como substituir esses sujeitos por softwares e continuar garantindo aprendizagens efetivas aos estudantes.

Dessa forma, afirmo que apenas transpor a sala de aula que conhecemos para ambientes diferenciados, reais ou virtuais, não assegura processos inovadores. Os ambientes precisam ser humanizados, intencionais e alinhados com as necessidades da comunidade escolar para promoverem IP emancipatórias (Cavallo *et al.*, 2016). Além disso, é importante que fomentem a criatividade, assim é vultoso que a formação docente prepare os licenciandos para essa tarefa.

O discurso pedagógico apresenta a necessidade do estímulo a uma formação que fomente a inovação e a criatividade (IPEC_6_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 8), sendo isto uma contradição por si só, já que a normalização de um currículo padronizado, que emprega ferramentas que impõem sobre os sujeitos alto poder e controle, deixam poucos espaços para práticas criativo-inovadoras. Esse trecho do texto da política é mais uma brecha discursiva importante (Bernstein, 1988).

Alerto, mais uma vez, que aponte neste texto as brechas discursivas que visualizo no DPO da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, como possibilidades para a proposição de uma formação docente inovadora na perspectiva transformadora. Contudo, posso considerar a classificação e o enquadramento altos que o DPO imprime sobre os sujeitos, e as regras hierárquicas que o acompanham; assim, apresenta Inovação Pedagógica regulatória (Bernstein 1996; Veiga, 2003).

Dessa forma, busquei também compreender como se mostra o texto da política prescrita nas DCN de 2019 no que tange à normatização impressa no discurso pedagógico oficial para a criação dos currículos para as licenciaturas na Área de Ciências da Natureza (DIE). Afinal, o texto que trata da ACN na BNCC, analisado e discutido neste trabalho, é bastante questionável, levando-me a procurar no DPO brechas discursivas (Bernstein, 1988) para propor uma Educação em Ciências transformadora.

Considero que propor currículos para a formação docente na ACN amplos, bem fundamentados e comprometidos com as pessoas, o ambiente e a ética planetária é uma necessidade para que a Educação em Ciências possa se dar em uma perspectiva transformadora e, portanto, inovadora. Carrascosa *et al.* (2008) afirmam que:

[...] é necessário considerar que uma formação científica adequada, permite ao professor inovar, mudar, selecionar corretamente os conteúdos a ensinar, simplificar sem gerar e transmitir erros graves aos estudantes, etc., e não ser um simples repetidor mecânico dos conteúdos do livro de textos (Carrascosa *et al.*, 2008, p. 120).

Assim, é importante que a formação dos professores de Ciências seja compreendida e proposta de uma forma atenta, comprometida e ampliada, não se restringindo à construção de competências e habilidades, nem mesmo aos objetos de conhecimento previstos no currículo mínimo normatizado para a Educação Básica, por meio da BNCC.

Paixão e Cachapuz (1999) indicam que as mudanças curriculares propostas para a modificação do ensino de Ciências, geralmente, negligenciam a transformação que deve se dar também na formação docente. Nesse sentido, ao olhar para a BNCC evidencio que foram apontadas modificações importantes no currículo, com a instituição da educação científica desde o 1º ano do EF, incluindo conteúdos da Química, Física, Biologia e Geociências. Questiono que mudanças foram direcionadas nas DCN de 2019 para dar condições aos professores de dar conta dessa demanda, por exemplo, a partir de sua formação inicial.

Nesse sentido, busquei no DPO compreender que direcionamento foi dado para a formação científica dos professores generalistas, que serão formados nos cursos de Pedagogia, mas que precisarão também dar conta do ensino de Ciências para os estudantes do 1º ao 5º Ano do EF. O texto da política apresenta a seguinte redação a esse respeito:

Para o curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental [...] o aprofundamento nas áreas e nos componentes curriculares da BNCC devem contemplar: [...] as áreas e os componentes, previstos na BNCC-Educação Básica como um todo, e para os anos iniciais do Ensino Fundamental em particular, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e [...] as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes e que devem ser aprendidas e avaliadas pelos licenciandos desses cursos de formação (IPEC_7_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 8).

Assim, o DPO indica que os professores dos Anos Iniciais devem aprender sobre os objetos de conhecimento, habilidades e competências de cada área do

conhecimento que deverão reproduzir na prática (Brasil, 2019a). Tudo isso dentro do Grupo II, que destina 1600 horas à formação específica. Tendo em vista as diferentes áreas do conhecimento que esses professores precisam abranger e o quantitativo de horas, claramente a formação em cada área será pouco aprofundada e voltada apenas à reprodução pura e simples do currículo mínimo. Contudo, aponto que muitos conhecimentos científicos incluídos no DIE da ACN na BNCC para os Anos Iniciais não serão retomados, além dos muitos reducionismos e descontextualizações apresentadas no DIE, o que certamente afetará a educação científica dos estudantes.

Delizoicov e Slongo (2011) afirmam que o ensino de Ciências para os Anos Iniciais representa um grande desafio para os professores desta etapa e que uma formação sólida é elemento essencial para a superação dos obstáculos. É necessária uma formação que ajude os licenciandos a pautar a educação científica em temas significativos e contextualizados com a realidade dos educandos, propondo problematizações e aprendizagens transformadoras. Visa, ainda, a inserção do estudante na cultura científica desde os Anos Iniciais, proporcionando o entendimento de que a Educação em Ciências deve ser democrática e acessível a todos (Delizoicov; Slongo, 2011; Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2009).

Todavia, o direcionamento dado nas DCN de 2019 não contempla essas questões, e, se não sofrer diversas recontextualizações para a composição dos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, a Educação em Ciências não se efetivará na Educação Superior e tampouco na Básica, em nenhuma perspectiva (nem regulatória, nem emancipatória). Tendo em vista que são conhecimentos muito amplos para serem aprendidos e ensinados em pouco tempo-espço formativo e que, dessa forma, sofrerão muitos reducionismos. Assim, a educação científica nos Anos Iniciais tende a seguir sendo pautada na utilização dos livros didáticos (Delizoicov; Slongo, 2011), que apresentam, a partir do PNLD de 2017, um alinhamento com a BNCC e sua perspectiva regulatória, tecnicista e aplicacionista para a ACN.

No que tange aos Anos Finais do EF, o texto da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 alude que a carga horária destinada ao Grupo II está ligada à:

[...] formação de professores nos anos finais do Ensino Fundamental [...] para aprofundar e desenvolver os saberes específicos, podem ser ofertadas [...]

componentes curriculares, componentes interdisciplinares ou áreas de estudos [...] (IPEC_8_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 8-9).

Esses deverão contemplar os:

[...] seguintes saberes específicos: conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades (IPEC_9_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 9).

O texto que prescreve o DPO apresenta a possibilidade dos professores para a ACN serem formados em cursos e componentes curriculares disciplinares e/ou interdisciplinares dentro da área do conhecimento. Em contrapartida, os conhecimentos da ACN, apresentados desde a Educação Básica, perpassam a Química, a Física, a Biologia e as Geociências, ficando muito difícil aos docentes realizarem conexões interdisciplinares desses conhecimentos se forem formados sem essa percepção impressa nos currículos. Nesse sentido, o licenciado buscará subsídios ao trabalho docente em sua formação inicial e, se encontrar o conhecimento compartimentado, tem muitas chances de ensiná-lo da mesma forma. Fleck (1986) explica que:

[...] A forma de trabalho proposta dos problemas, o equipamento teórico e a aplicação prática se adquirem na fase concreta de formação, que é de onde se conhecem e se imitam os modelos [...] a introdução didática é um 'conduzir dentro uma' suave coerção [...] (FLECK, 1986, p. 31 e 101).

Nesse entendimento, repetimos em nossa atuação o que vivenciamos em nossa formação. Dessa forma, a formação para se dar de forma inovadora (transformadora) das práticas deveria ser proposta somente em uma perspectiva interdisciplinar, para que o currículo da ACN para a Educação Básica também fosse recontextualizado nesse viés, proporcionando aos estudantes uma educação em Ciências robusta e comprometida com a transformação socioambiental, política e ética. Contudo, o código expresso do DPO não apresenta esse compromisso, orientando ainda a construção de currículos para a formação docente subordinados à apreensão dos objetos de conhecimento, competências e habilidades normalizados pela BNCC (Brasil, 2019a); ou seja, que preconize uma educação em Ciências empobrecida, descontextualizada, disciplinar, tecnicista, regulatória.

Assim, é importante que na recontextualização do DPO para a proposição dos currículos dos cursos de licenciatura na área de Ciências da Natureza sejam observados esses pontos e realizadas ações propositivas para atenuá-los, com base nas brechas discursivas existentes nas DCN de 2019 e na própria BNCC que serve de âncora para todo o processo formativo (Bernstein, 1988; 1996). A fim de propor uma educação em Ciências emancipatória para os estudantes da Educação Superior e, por conseguinte, da Educação Básica. Pois, se “[...] queremos mudar o que os professores e alunos fazem nas aulas de Ciências, é preciso previamente modificar a epistemologia dos professores” (Praia *et al.*, 2007, p. 147).

Diante da análise realizada, afirmo que a Inovação Pedagógica que se mostra no texto da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 é regulatória, mas que apresenta brechas discursivas importantes para recontextualizar currículos crítico-inovadores para os cursos de formação de professores para além da BNCC e da BNC-FI. E que a formação docente voltada à Educação em Ciências é apresentada no DPO a partir de uma óptica extremamente reducionista, tecnicista, regulatória e descontextualizada. Assim, mais uma vez indico o alinhamento com os valores neoliberais, não havendo a preocupação em ofertar uma formação docente inovadora, que vise a Educação Científica dos sujeitos professores de forma transformadora e comprometida com a ética planetária, comprometendo a identidade docente dos futuros professores de Ciências. Nessa linha, Santomé (2003) afirma que:

A formação do educador, a sua identidade, o seu fazer, o ensino e o perfil do aluno que se quer formar incorporam-se, à lógica da produção de mercadorias, formando um aluno para responder às exigências do mercado e não para exercer a sua cidadania e intervir no processo de transformação social. A formação crítica é progressivamente substituída por uma formação tecnicista, com tendências à especialização e ao estreitamento curricular (Santomé, 2003, p. 264).

Todo esse referido estreitamento está ligado à forte classificação e enquadramento que o código imprime no DPO (Bernstein, 1996). Assim, o movimento analítico realizado dentro da categoria **Inovação Pedagógica e Ensino de Ciências** forneceu subsídios à minha tese de que a BNC-FI é uma política curricular de cunho neoliberal, centralizadora e com forte classificação e enquadramento, ou seja, exerce forte poder e controle sobre o quê e o como ensinar, mas que possui brechas discursivas significativas, nas quais podemos achar

espaços para atuação sobre a política, propondo formas de resistência e insurgência a ela.

6.3 Entrelaçamentos analíticos sobre o Contexto da Produção do Texto da Política

“Para que as coisas permaneçam iguais, é preciso que tudo mude.”

(Giuseppe Tomasi di Lampedusa)⁴⁰

No decorrer deste capítulo⁴¹ me dediquei a apresentar minha análise sobre o Contexto da Produção do Texto da Política prescrita pela Base Nacional Comum Curricular e pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que dispõe as diretrizes curriculares e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica. Tendo em vista a extensão dos metatextos analíticos, apresento aqui uma síntese, expressando os entrelaçamentos encontrados na análise dos dois textos políticos, que respondem às questões norteadoras da análise das políticas a partir da ACP (Mainardes, 2007).

Ambos os textos apresentam uma linguagem acessível e de fácil entendimento ao público, contudo o documento que compõe a BNCC é bastante extenso, direcionando sua leitura parcial dentro das áreas de interesse do leitor.

O discurso predominante, expresso no código dos documentos, aventa que não se constituem como currículo, mas são referências para sua construção, ancorando a formação no desenvolvimento de competências e habilidades (Brasil, 2018; 2019a), que são organizadas dentro da Taxonomia de Bloom (1956), assumindo uma perspectiva tradicional de currículo (Silva, 2019). Dessa forma, normatizam, sim, currículos mínimos para a Educação Básica e Superior inseridos dentro da Pedagogia das Competências (Perrenoud, 1999) e atendendo às intencionalidades neoliberais, tecnicistas, mercadológicas, cosmopolitas e

⁴⁰ Giuseppe Tomasi di Lampedusa foi um escritor italiano de romances. A frase aqui explicitada descende de um diálogo entre dois personagens do livro *“Il Gattopardo”*, publicado em 1958. O livro conta a história do príncipe de Salina e de sua família, situada em meio ao processo de unificação da Itália, entre 1860 e 1910, a partir do qual o status social dos personagens é posto em xeque. Para não perder as regalias da aristocracia, um personagem sugere uma aliança com uma família rival para juntar forças contra a ameaça republicana e manter a ordem social instituída.

⁴¹ Parte do texto analítico deste capítulo foi organizado no formato de Trabalho Completo e submetido ao IX ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS (ENALIC) e será apresentado em dezembro/2023 no evento.

performáticas (Macedo, 2018; Mello; Marochi, 2019). Procura inserir os sujeitos em formação dentro de padrões de excelência para o mercado, ou seja, tornando-os empregáveis, eficientes e eficazes, portanto, capital humano pronto e competente para aplicar os conhecimentos aprendidos na escola e/ou na universidade (Frigotto, 1999; Freitas, 2018) .

Estão ocultos no texto os interesses dos reformadores empresariais representados pela nova filantropia, bem como, das “bancadas do boi, da bala e da bíblia” (Lima; Hypolito, 2019), inserindo nos discursos pedagógicos oficiais ideais neoliberais e conservadores e promovendo a obliteração de temas considerados sensíveis e caros a educação, sobretudo a científica.

Ambos os textos políticos apresentam contradições que se explicitam nos discursos, bem como brechas discursivas importantes, que podem ser utilizadas para recontextualizá-los (Bernstein, 1988), seja na produção de textos secundários ou na atuação no Contexto da Prática sobre a Política.

Descendem dos textos políticos outras normativas, referenciais e manuais, que procuram garantir sua implementação com a menor atuação possível pelos sujeitos professores (Ball, Maguire, Braun, 2016).

Ambas normativas propõem currículos que subordinam o processo formativo à construção de competências, imprimindo um reducionismo formativo nunca vivenciado em nosso país, e uma padronização que não leva em conta as diversidades imensas encontradas no território nacional. Assim, os currículos normatizados se apresentam como Inovações Pedagógicas de viés regulatório (Veiga, 2003).

No mesmo sentido, a educação em Ciências é proposta por meio de um currículo por coleção para a EB (Bernstein, 1996), viabilizado por meio de aplicacionismos, que reduzem a ideia a uma formação técnica. Na formação docente é também pragmática, descontextualizada e não se preocupa com a interdisciplinaridade entre as componentes curriculares que integram a ACN. Tampouco, com a construção de conhecimentos robustos, críticos e contextualizados, apenas com a efetivação dos objetos de conhecimento da BNCC e com o desenvolvimento de competências.

Assim, toda influência gerada no campo da produção textual pelo setor econômico, o Estado e o controle simbólico se materializaram no DPO e no DIE, que apresentam um código conduzido por regras hierárquicas que imprimem alta

classificação e enquadramento aos textos políticos (Bernstein, 1996; Moraes; Neves; Ferreira, 2019).

A análise do Contexto da Produção do Texto da Política me forneceu dados para amparar a minha tese de que a BNCC e a BNC-FI são políticas curriculares de cunho neoliberal, centralizadoras e com forte classificação e enquadramento, ou seja, exercem forte poder e controle sobre o quê e o como ensinar, mas que possuem brechas discursivas significativas, nas quais podemos achar espaços para atuação sobre as políticas, propondo formas de resistência e insurgência a elas.

Nesse sentido, saliento ainda que a BNCC foi implementada nas escolas de Educação Básica a partir de 2018, com a finalização do prazo em 2020 e que o prazo para implementação das DCN de 2019, que se encerraria em dezembro de 2022, foi prorrogado até dezembro deste ano (2023), a partir da mobilização das entidades de classe e universidades que lutam pela revogação da normativa (mobilização de resistência que será discutida a posteriori). Dessa forma, ambas estão em processo de implementação (mais ou menos avançado) e, a partir desses processos, é que apresento minha análise sobre o contexto da prática e proposições insurgentes nos próximos capítulos deste trabalho.

7 CONTEXTO DA PRÁTICA/ATUAÇÃO SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES

O currículo, quando é vida, é bonito, é bonito e é bonito. Sua “boniteza” se manifestará sempre nos espaços-tempos em que a educação acontece e o espelho seguirá respondendo “branca de neve” para a bruxa má. Mas os efeitos de normatividades que tratam a vida como o distúrbio a controlar e a sujeira a eliminar, não podem ser desprezados por educadores responsáveis — porque elas atuam sobre nós e porque precisamos seguir com nossas bonitezas (Macedo, 2018, p. 32)

Neste capítulo, dedico-me a analisar o Contexto da Prática/Atuação sobre a Política a partir de minhas atividades como professora-pesquisadora-militante, atuante na Educação Básica e Superior, nas atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGECi/Unipampa), no GRUPI e nos movimentos combativos propostos pelas associações onde me insiro como associada - ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação). Portanto, é nesse capítulo que a pesquisa, na perspectiva autobiográfica toma corpo, pois o *corpus* de análise é constituído, principalmente, dos constructos realizados por mim e pelos estudantes que comigo compartilharam seu processo formativo enquanto estive professora substituta no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Unipampa/Campus São Gabriel.

Relembro o leitor que o Contexto da Prática/Atuação sobre a Política é aquele no qual os textos ganham vida por meio da ação dos sujeitos, incorporando consequências reais e sofrendo as interpretações e recontextualizações mais profundas. É nesse contexto da arena política que os textos podem ser implementados ou recriados por meio da atuação dos sujeitos, podendo representar modificações na política originalmente pensada e normatizada (Ball, Bowe, 1992). Nesse sentido, no caso das políticas curriculares, os sujeitos professores assumem um papel ativo sobre os textos, interpretando-os a partir de suas leituras de mundo, ideologias, experiências e podem colocá-los em prática, aproximando-se muito da forma como foram pensados ou recriá-los, aproximando-os de seus valores e interpretações (Mainardes, 2006; Lima; Gandin, 2012).

Acredito que, como sujeitos políticos que somos, precisamos nos posicionar politicamente nos processos recontextualizadores das políticas, ainda mais em se

tratando de sujeitos professores, pois, como alerta Freire (1999), nossa profissão é imbuída de essência política e necessita certa militância. Assim, assumo a perspectiva da atuação sobre a política (*theory of policy enactment*) como forma de compreender e colocar o texto em prática, a partir da criticidade e politicidade necessárias (Ball; Maguire; Braun, 2016). Claramente, essa atuação pode se dar de formas variadas, tendo em vista o entendimento dos sujeitos, suas culturas e contextos, além da expressão de poder e controle emanada do texto e das esferas reguladoras dos processos pedagógicos recontextualizadores (Bernstein, 1996).

Quando o texto da política é materializado, ele carrega ainda muitas influências, seja no código expresso como Discurso Pedagógico Oficial, nas redes formadas para garantir sua implementação, para tentar impedi-la e/ou recontextualizar o texto de forma diversa do que foi proposto (Bernstein, 1996; Mainardes, 2006). Assim, não há consensos, a disputa não termina e mesmo após a homologação dos textos (Lopes, 2018), já no contexto da prática, formam-se e/ou se mantêm as bases de resistência.

Nesse entendimento, alerto o leitor que as normativas analisadas nesta pesquisa não foram recebidas pelas comunidades educativas de forma neutra, mas política, evidenciando-se sujeitos que as aprovam ou as reprovam, instaurando-se uma outra arena de luta por significações e efetivações de suas visões políticas e de mundo. Esses movimentos estruturados de resistência serão abordados *a posteriori* neste texto, pois, neste capítulo, dedicarei-me a mostrar como venho resistindo e propondo formas de insurgência a essas políticas em minhas práticas.

Assim, começo a narrativa rememorando o processo de criação, aprovação e início do movimento de implementação da BNCC dentro do Contexto da Prática sobre a Política.

Enquanto professora da Educação Básica, acompanhei as atividades propostas pelo MEC e mediadas pelas mantenedoras⁴² para discutir a Base nas escolas, compostas pelas divulgações das consultas públicas, os Dia D da BNCC e as contribuições para formulação do Referencial Curricular Gaúcho. Durante o processo de formulação do texto político participei de reuniões, nas quais foram apresentados dados sobre a proposição e fomos convidadas a participar das

⁴² Refiro-me às mantenedoras das escolas em que exercia a docência nesse período, a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, representada na região pela 19ª Coordenadoria Regional e a Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel.

consultas *online*, sem muito aprofundamento, contudo. Após a aprovação da BNCC-EF, já em 2018, iniciou um novo processo de apropriação do texto político nas escolas com a realização de mais Dias D e incentivo à participação na consulta pública para criação do referencial curricular estadual. Destaco que todo esse movimento foi mais intenso nas escolas estaduais que nas municipais, onde o processo ocorreu de forma condensada e considero que apenas para registro burocrático. Percebo que esse processo acrescentou muito pouco aos participantes, não sendo perpassado pela importante dimensão política necessária ao debate, faltando entendimento sobre o quanto a normativa iria afetar o trabalho docente e o quanto era (e é) imperativa a compreensão do texto e a resistência a ele.

Nestes momentos, senti-me muito incomodada, pois estava envolta na atmosfera crítica que permeia os programas de pós-graduação e visualizava, com criticidade e estranhamento, a reação dos colegas. Sobretudo após meu ingresso, como preceptora, no Programa de Residência Pedagógica. Visto que a Unipampa, instituição a qual estava vinculada minha participação no PRP, vinha propondo uma resistência ao alinhamento à Base por meio de discussões e reflexões críticas sobre a normativa, movimento que eu não vivenciava nas escolas. A partir disso, fui desenvolvendo um olhar cada vez mais crítico à esta política.

No ano de 2019, as discussões estavam mais acirradas e causando mais reverberações sobre a normativa, tendo em vista a Reforma do Ensino Médio, a aprovação da Base para essa etapa de ensino e a divulgação da proposta da Base Nacional Comum para Formação de Professores. Após meu ingresso no doutorado, como parte de uma atividade⁴³ do componente curricular Formação de Professores: abordagens e perspectivas, realizei entrevistas com meus colegas professores das escolas da rede municipal e estadual onde atuava à época, na busca de compreender como eles percebiam a chegada da BNCC em suas práticas docentes, por meio de uma atividade estruturada de pesquisa.

A partir desse movimento, fiquei ainda mais perturbada e preocupada, pois as falas desses colegas revelaram que percebiam a BNCC como algo super positivo e necessário à equidade, a partir de sua execução como receita de bolo e levando a

⁴³ Parte dessa pesquisa foi apresentada no I Simpósio Currículo e Cultura: encontros antifascistas, sendo o texto publicado nos Anais do Evento. CESCHINI, M. da S. C.; FRANCO, R. M.; MELLO, E. M. B. BNCC, currículo ou não? In: **Anais...** no I Simpósio Currículo e Cultura: encontros antifascistas, 2020. p. 142-143

cabo a ideia da propaganda⁴⁴ veiculada, na qual alunos de diferentes regiões teriam a mesma aula, no mesmo dia, em diferentes escolas e regiões do país. Isso e mais a incerteza que girava na arena sobre a continuidade ou não do PRP, que era minha proposição inicial de pesquisa de doutoramento, fizeram-me perceber que mudar minha proposição investigativa poderia contribuir para as necessárias discussões sobre as normativas, iniciando minha incursão no estudo das políticas curriculares.

No ano seguinte, comecei a me apropriar mais da política e mesmo que não quisesse seria necessário, visto que foi em 2020 que a implementação da BNCC realmente se deu nas escolas. Iniciamos o ano letivo com a missão de fazer a Base acontecer, modificando o “currículo em ação”. Esperávamos que isso se desse de forma gradual, começando pelo 1º e/ou 6º ano do EF e progredindo anualmente, mas não foi o que aconteceu. A Base chegou para todos, arrancando os estudantes do currículo e da grade em que estavam e jogando-os em uma nova e, nós professores juntos nessa empreitada absurda.

Não bastasse todo meu estranhamento, dos outros professores e dos estudantes, a dificuldade de organizar os conteúdos e as aulas, a falta de conexão entre os conhecimentos, a falta de entendimento de todos sobre o que fazer a partir da Base e a cobrança de que isso acontecesse, veio a pandemia⁴⁵.

Em março de 2020, saímos das escolas achando que voltaríamos em poucos dias, pois não sabíamos a dimensão que a doença causada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2) tomaria, e só retornamos mais de um ano depois e, mesmo assim, de uma forma diferente da que conhecíamos. Dessa forma, o início da implementação da BNCC se deu nesse contexto da pandemia da Covid-19. Não bastasse a desorientação causada pelo início da implementação de uma nova prescrição curricular ainda tivemos que enfrentar essa nova realidade havendo muitas perdas no processo educativo, que seguiu sendo realizado por meio do ensino remoto emergencial (ERE). Nesse sentido, Rodrigues e Mohr (2021) elucidam que:

⁴⁴ BASE Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. 32s. Disponível em: <https://youtu.be/Fbz-cpct1W4>. Acesso em: 19 maio 2023.

⁴⁵ Segundo Conrad, Ceschini e Cunha (2022), a pandemia teve início em Wuhan, na República Popular da China, posteriormente, espalhando-se para o restante do mundo. Foi declarado o status pandêmico de emergência sanitária, em março de 2020, pelo Comitê de Emergência da Organização Mundial de Saúde. Os sintomas da doença causada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2), incluem febre, cansaço, tosse seca, congestão nasal, dor de garganta, entre outros. A Covid-19 tem propagação área (respiratória) o que levou as autoridades a instituírem o isolamento social, bem como, a regulamentar trabalho e realização de práticas de ensino-aprendizagem remotos, por meio de ferramentas digitais de comunicação, principalmente.

No que tange à educação, o posicionamento social dos estudantes traz uma série de implicações aos processos de ensino/aprendizagem, especialmente no contexto de isolamento social e de aulas não presenciais. De acordo com dados de reportagem do Nexo Jornal, que reúne resultados de um conjunto de pesquisas sobre educação no contexto da pandemia, a maioria de estudantes teve/tem acesso a celular para acompanhar as aulas (95%), mas, quando se trata de acesso à internet em banda larga, esse percentual de acesso cai para 59%. Isso sem considerar as condições de realização de estudo, ou seja, de existir um computador que seja, de fato, pessoal e com bom funcionamento, além de espaço adequado para estudo e leitura. Em adição, no cenário pandêmico, a presença física na escola – espaço público por excelência para a socialização de conhecimentos e de práticas de vivência pública (DUSSEL, 2020) – foi inviabilizada, o que fez com que o espaço doméstico se tornasse escolar. Ao mesmo tempo, o domicílio se tornou mais violento (física e psicologicamente), tanto em relação às crianças e adolescentes, quanto a mulheres e idosos, o que carrega implicações na formação dos/as estudantes (Rodrigues; Mohr, 2021, p. 1486).

Nesse contexto, passamos todo o restante de 2020 e, aproximadamente a metade de 2021, imersos em aulas dadas de forma remota, via *WhatsApp*, *Google Classroom* e *Google Meet*, para aqueles que tinham acesso à internet e dispositivos eletrônicos e, por meio de materiais impressos, para aqueles que não tinham. Lembro ainda, que retornamos a presencialidade em 2021, ainda em meio a pandemia, num formato híbrido e em condições adversas de trabalho, ensino e aprendizagem. Dessa forma, houve muitas perdas durante a implementação da BNCC, com exceção dos grandes conglomerados que puderam vender diferentes plataformas (Rodrigues; Mohr, 2021) e do próprio governo, já que em meio à confusão causada pela pandemia a implementação da Base entrou em curso em segundo plano.

Dentro desse cenário pandêmico, que causou muito adoecimento docente⁴⁶, inclusive o meu, a burocratização voltada a garantir a implementação da Base esteve muito fortemente presente, visando a regulação de nossas práticas conforme a política prescrita, sobretudo nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul.

Por outro lado, em meio a esse cenário de incertezas, tive a oportunidade de experimentar outro horizonte profissional e me afastar da burocratização que me

⁴⁶ OLIVEIRA, E da C.; SANTOS, V. M. dos. Adoecimento mental docente em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.4, p.39193-39199, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/28307/22408>. Acesso em 22 set. 2023.

acometia na escola estadual. Como já citei no primeiro capítulo deste trabalho, me exonerei do serviço público no estado do RS e fui ser professora substituta na Universidade Federal do Pampa, no Curso de Ciências Biológicas Licenciatura, que também estava conduzindo as práticas de ensino-aprendizagem por meio do ensino remoto emergencial⁴⁷ (ERE).

Este marco em minha carreira foi também ponto de impulso para esta pesquisa, pois até o momento estava conduzindo estudos mais alargados, me apropriando do texto político, dos referenciais teóricos e epistemológicos, mas sem ter ainda encontrado meu foco analítico. A partir de meu ingresso como docente no Ensino Superior e com o desenvolvimento de minhas práticas docentes os objetivos foram se entrelaçando e se mostrando a essa pesquisadora, até eu perceber que minha pesquisa e minha prática eram indissociáveis e era isso que eu deveria demonstrar na construção deste trabalho doutoral. Ou seja, conduzir a pesquisa a partir do processo fenomenológico que estava vivenciando, e, investigando como as implicações decorrentes das políticas BNCC e BNC-FI se mostram na formação e atuação acadêmico-profissional dessa professora pesquisadora da área das Ciências da Natureza.

Nesse sentido, considero importante contextualizar que o curso de licenciatura no qual fui trabalhar estava com seu currículo assentado ainda na Resolução CNE/CP n.º 1/2002, mas inserindo discussões sobre a BNCC dentro dos componentes curriculares ligados ao núcleo de estudos pedagógicos, exatamente dentro dos quais fui atuar. Para facilitar a compreensão do leitor sobre o contexto no qual me inseri profissionalmente, optei por fazer um parêntese nesta narrativa para apresentar o Curso de Ciências Biológicas Licenciatura (CCBL) no tópico a seguir.

7.1 Contextualização do Curso de Ciências Biológicas-Licenciatura

A apresentação do Curso de Ciências Biológicas-Licenciatura (CCBL) ofertado no Campus São Gabriel, da Universidade Federal do Pampa, aqui realizada

⁴⁷ O Ensino Remoto Emergencial foi regulamentado na Unipampa por meio Norma Operacional nº 4/2020. Para saber mais sobre essa normativa acesse: UNIPAMPA. **Norma Operacional nº 4/2020** - Diretrizes Operacionais para Oferta das Atividades de Ensino Remoto Emergenciais - ERES. Estabelece orientações para a organização e oferta das atividades de ensino remoto emergenciais - AERES - e procedimentos administrativos relacionados no contexto da pandemia da COVID-19, na Universidade Federal do Pampa. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/prograd/files/2020/08/norma-operacional-n-o-4-2020_diretrizes-operacionais-para-oferta-das-atividades-de-ensino-remoto-emergenciais.pdf. Acesso em 26 set. 2023.

para auxiliar na contextualização sobre o espaço-tempo onde esta pesquisa foi desenvolvida se baseia no texto encontrado no PPC do curso, hospedado no *website* da Universidade. Tomei este documento como referência tendo em vista sua especificidade em organizar e orientar as práticas pedagógicas de uma instituição, incorporando o documento a dimensão política e pedagógica. Documentos desse tipo, segundo Veiga (2002b, p. 13), constituem um projeto que é “político, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...]; pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos”.

O PPC em vigor durante minha passagem profissional pelo referido curso era datado de 2013, pautando-se assim pela Resolução CNE/CP n.º 1/2002 para normatizar sua organização curricular.

O Curso de Ciências Biológicas foi implementado no ano de 2006, seguindo o currículo praticado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), instituição (tutora) responsável pela implementação no campus São Gabriel enquanto tramitava o processo burocrático de criação da Unipampa, que só foi sancionado oficialmente em 2008. Nessa época, segundo a norma curricular da instituição tutora, os cursos de bacharelado e licenciatura apresentavam um núcleo comum, sendo que ao final do terceiro semestre os graduandos deveriam escolher sua habilitação. Contudo, se mantinham componentes ditos de formação geral, cursados em conjunto pelos graduandos a partir do quarto semestre. O curso com habilitação em Licenciatura Plena contava com a carga horária de 2.925 horas/aula (Unipampa, 2013; 2023).

Frente a mudanças legislativas, a partir de 2009, a entrada nos cursos e suas estruturas curriculares foram separadas, contudo mantiveram atividades acadêmicas integradas, sendo ministradas aulas em muitos componentes curriculares para ambos os cursos de forma conjunta, para otimizar recursos humanos e materiais (Unipampa, 2013; 2023). Nesse ínterim foi criado o Curso de Ciências Biológicas-Licenciatura (CCBL) e estruturado seu Projeto Pedagógico de Curso em separado, mas ainda alinhado à matriz curricular herdada da UFSM. Este PPC:

Contava com uma carga horária total de 3.120 horas/aula em componentes curriculares básicos (2.145h) e específicos (345h), estágio curricular supervisionado (420h) e de Atividade Complementares de Graduação (210h). As Práticas como Componentes Curriculares (PCC's) ocorreram de forma integrada às práticas laboratoriais de componentes curriculares de conteúdos básicos, selecionadas devido à sua relação direta com conteúdos

curriculares do Ensino Fundamental e Médio, totalizando 770 horas/aula (Unipampa, 2023, p. 31).

Esse currículo contava com muitas fragilidades para a formação de professores e com a independência da UFSM, após a criação oficial da Unipampa, foi promovido um processo de reestruturação curricular e identitária do Curso (e dos outros ofertados no Campus também). Esse movimento culminou com a aprovação do PPC de 2013, que reestruturou os objetivos do Curso e procurou propor formas de articular os conhecimentos específicos aos pedagógicos, alterando nomenclaturas e ementários de alguns componentes curriculares. Além disso,

Na reformulação do currículo, os estágios, tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio ganharam novos contornos, tendo a previsão de carga horária para realizar observação in loco e para a elaboração do projeto de estágio, para a turma em que seria realizada a intervenção (docência). Na sequência previu-se a carga horária para a execução do projeto de estágio, que envolve planejamento de aulas, intervenção em sala de aula (docência) e elaboração do relatório de estágio (Unipampa, 2023, p. 32).

No PPC de 2013 foi incluída ainda a oferta de componentes curriculares de Prática como Componente Curricular, para os quais:

Previu-se que os acadêmicos planejassem e desenvolvessem projetos individualizados de aprendizagem, com caráter investigativo e transversal aos componentes curriculares do campo específico ou pedagógico, buscando interligar a formação humanista e cidadã com a formação específica em Ciências Biológicas, tendo a tutoria de um docente do curso. A cada um dos componentes curriculares de Práticas Formativas e Educativas (PFE) foi atribuída uma temática, relacionada aos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e Médio (exemplo: PFE III – Sistema solar, solo, água, ar; PFE IV – Meio ambiente e biodiversidade; PFE V – Corpo humano e suas interações; PFE VII - Genética e evolução) (Unipampa, 2023, p. 32-33).

Nesse movimento houve um acréscimo de 405 horas/aula relativos a consecução das PFE's, ficando o curso com uma carga horária total de 3.525 horas/aula, a serem cursadas em oito semestres, em turno integral. A distribuição da carga horária dos demais CCs continuou como previsto no PPC de 2009 (Unipampa, 2013, 2023).

Visto que este PPC foi o que subsidiou minhas práticas docentes no CCBL considero importante tecer outras impressões sobre ele e como se desenrola na prática diária do Curso.

Nesse sentido, chamo a atenção a pesquisa realizada pela acadêmica do Curso de Ciências da Natureza - campus Uruguaiana, Adriana Biavaschi (colega de GRUPI), na construção de seu Trabalho de Conclusão de Curso (2020), que realizou um movimento análítico nos PPCs dos cursos de licenciatura, buscando aspectos que podem inibir ou favorecer processos de ensino-aprendizagem inovadores na perspectiva edificante (Veiga, 2003). Com relação aos seus achados, Biavaschi (2020) estruturou uma síntese, apresentada na Figura 15, a seguir.

Figura 15: Aspectos que inibem e favorecem a IP no currículo proposto para o CCBL a partir do PPC de 2013.

Projetos político-pedagógicos de curso	Aspectos relacionados ao currículo que favorecem inovações pedagógicas	Aspectos relacionados ao currículo que inibem inovações pedagógicas
<p>CIÊNCIAS BIOLÓGICAS 2013 (Campus São Gabriel)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e contextualização, evidenciadas em diversos componentes curriculares da matriz do curso; - Articulação das dimensões teóricas e práticas; - Valorização da diversidade e diferenças; - Foco na aprendizagem em uma abordagem generalista e humanista; - Ampliação de possibilidades de formação dos alunos com atividades, programas e grupos de pesquisa e extensão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desatualização do documento e consequentemente do currículo; - Flexibilização curricular com existência de pré-requisitos; - Inexistência da promoção de espaços de participação dos diferentes segmentos da instituição; - O currículo não estabelece a promoção de atividades culturais e esportivas; - O currículo não apresenta estratégias para identificação e prevenção de evasão/retenção; - O currículo não elenca alternativas para acessibilidade pedagógica e atitudinal.

Fonte: Adaptado de Biavaschi (2020, p. 36).

Valho-me dos dados apresentados, a partir da análise documental, realizada pela Adriana (Biavaschi, 2020) para tecer minhas impressões, a partir de minhas vivências com o currículo vivo no CCBL, iniciando pelas impossibilidades a práticas inovadoras elencadas por ela.

O primeiro ponto destacado é a desatualização do currículo, no artigo em que Biavaschi e Mello (2022) apresentam um recorte dessa pesquisa, as autoras indicam que essa desatualização inibe a IP, visto que o PPC deve ser um documento vivo e atender as demandas emergentes. Uma demanda importante a ser considerada dentro do período de vigência do PPC de 2013 foi a homologação da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, que não foi incorporada no Curso, mesmo tendo se esgotado o

período de implementação da mesma. O que representa uma perda para o CCBL, visto o alinhamento das DCN de 2002 à Pedagogia das Competências e ao reducionismo conceitual que carregava; ao contrário das DCN de 2015, que é muito mais ampla, democrática e com valores alargados a serem agregados ao processo de formação docente.

Saliento ainda outros dois pontos indicados por Biavaschi (2020) como inibidores da IP, que interpelaram minhas práticas de forma mais incisiva: falta de estratégias para prevenir retenção/evasão e falta de acessibilidade pedagógica. Primeiro, a falta de estratégias para prevenir a retenção e a evasão do Curso, pois vivenciei de perto a desistência de muitos educandos, seja em CC específicas ou do CCBL. Evidencio que vivenciei boa parte do meu período como professora substituta exercendo minhas atividades de forma remota, o que também afetou os estudantes que precisavam ter acesso à internet e equipamentos eletrônicos que proporcionassem sua participação nas aulas e isso foi um limitador para muitos. Contudo, para além do cenário da pandemia, quando os estudantes apresentavam muitas faltas ou não realizavam as atividades, eu entrava em contato com eles para saber o que estava acontecendo e ver se seria possível auxiliá-los no processo. Nessas ocasiões muitos licenciandos relataram não conseguir manter a regularidade ou a frequência tendo em vista a integralidade do Curso, a extensa carga horária e a necessidade de exercer atividades laborais para se manterem. Dessa forma, iam escolhendo que CCs fazerem para conseguir dar conta e quando encontravam um/a professor/a como eu, que cobrava a presença em aula (virtual ou presencial) e os interpelava com propostas de aprendizagem ativa, leituras e realização de práticas de pesquisa em ensino, ficavam assustados em não conseguirem corresponder a demanda. Assim, considero que a integralidade do Curso é um fator limitante, pois os estudantes se matriculam, mas depois precisam trabalhar e não conseguem terminar o curso dentro do prazo esperado.

Com relação à falta de alternativas para acessibilidade pedagógica entendo que a mesma se expressa na prática de forma bastante concisa, seja pela falta de materiais e espaços destinados aos CCs do núcleo pedagógico, pela invisibilização dos licenciandos dentro de muitas CCs relativas à formação específica, que são tratadas como integrantes do Bacharelado ou pela falta de atenção a necessidades específicas de alguns estudantes, como os inclusos. Saliento que mesmo os cursos de Licenciatura e Bacharelado tendo sido separados desde 2009, as CCs

destinadas a preparar os estudantes para especificidade da ACN continuam sendo ministradas em turmas mistas e a esmagadora maioria do corpo docente não tem formação pedagógica específica nem conhece a realidade das escolas de Educação Básica de perto. Assim, não percebem que formar o bacharel não é a mesma coisa que formar o licenciando, dada a natureza da atividade docente (Pimenta, 1999), o que afeta a formação para a docência ofertada.

Nesse sentido, pontos indicados como favorecedores da IP no PPC de 2013 por Biavaschi (2020) não se efetivam na prática, já que a realização de atividades interdisciplinares e contextualizadas, bem como a articulação entre teoria e prática ficam comprometidas quando os professores não conseguem compreender as especificidades da prática docente e incorporá-las nas atividades propostas aos licenciandos de forma significativa. Minha percepção é oriunda da observação cotidiana, do diálogo com os acadêmicos, da participação em reuniões do colegiado de curso e também por meio da recepção de licenciandos para desenvolverem práticas na escola de EB em que trabalho, que, muitas vezes, chegam com visões distorcidas da realidade e propondo intervenções com pouca significância ou com aprofundamentos desnecessários e incompreensíveis aos estudantes da EB.

Outro ponto indicado por Biavaschi (2020), como favorecedor da IP no currículo proposto desde 2013 no CCBL, é a ampliação de possibilidades formativas por meio da participação em programas e grupos de pesquisa e extensão. Com relação a isso aponto uma bifurcação, já que essa ideia é contemplada na inserção dos licenciando no PRP e no PIBID e subvertida pelo fato que o curso não conta com nenhum grupo de pesquisa local ligada a área de ensino ou educação, somente grupos e laboratórios ligados a áreas específicas da formação em Ciências Biológicas. Com relação à extensão, são propostas atividades para os acadêmicos da licenciatura, mas o principal grupo não é vinculado ao CCBL e sim ao Curso de Gestão Ambiental.

Diante da desatualização do PPC proposto em 2013 e algumas das suas fragilidades aqui comentadas, entre outras não apresentadas, participei de reuniões do colegiado para discussão e proposição da atualização do documento. Nessas oportunidades, presenciei a falta de conhecimento dos colegas sobre as especificidades relativas à formação de professores e à política curricular prescrita para essa atividade, chegando ao ponto de colegas proporem que o ingresso voltasse a ser em conjunto e reclamarem das ausências dos estudantes nas aulas

quando estão nas escolas realizando atividades de práticas docentes e seus estágios. Assim, foi fácil perceber que não tinham conhecimento da legislação proposta em 2009, nem das DCN de 2015 nem das 2/2019, sequer compreendiam a necessária relação universidade-escola ao processo formativo. Nesse ponto, fiquei muito preocupada com a atualização do PPC, visto que a maioria do colegiado nem conhecia as políticas curriculares envolvidas e, dessa forma, não tinham como fazer proposições críticas e insurgentes à Resolução CNE/CP n.º 2/2019. Tais preocupações são também justificadas pelo fato de que a orientação vinda da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/Unipampa) era que a reformulação do PPC estivesse alinhada à implementação das atuais DCN e sua BNC-FI. Alerto aqui para a expressão de poder e controle emanada das instâncias superiores da Universidade (Bernstein, 1996), provavelmente visando um bom desempenho da mesma na avaliação do MEC vindoura (realizada neste ano), após a aprovação da nova versão do PPC.

Saliento que o PPC de 2023 apresenta um alinhamento com as DCN de 2019 e continuou desconsiderando os postulados nas DCN de 2015. Tal alinhamento se dá não somente pela organização da carga horária dentro dos grupos propostos na resolução, totalizando 3.200 h/aula, como pela modificação dos CCs relativos a prática como componente curricular, que foram renomeados conforme as unidades temáticas presentes na BNCC, a saber: PFE III passa a chamar-se Terra e Universo; PFE IV - Vida e Evolução III: biodiversidade e ecologia; PFE V - Vida e evolução I: Saúde e sexualidade; PFE VI - Matéria e Energia; PFE VII - Vida e evolução II: genética e evolução; PFE VIII - Vida e evolução III: biodiversidade e ecologia (Unipampa, 2023).

Saliento pontos positivos na reestruturação, como a redução de carga horária total do curso e/ou retirada de CC de formação específica, intimamente ligadas ao bacharelado, e a inclusão dos CC de Tópicos Especiais em Educação Inclusiva e Teorias da Aprendizagem, além do aumento da carga horária dos estágios (Unipampa, 2023). Outro ponto foi a liberação de um turno para que os licenciandos possam trabalhar, participar de projetos e/ou estarem em contato com as escolas.

Mesmo eu não fazendo mais parte do quadro de pessoal neste ano em que o novo PPC entrou em vigor, considerei importante explicitar não só o currículo vivenciado, mas também essas modificações, em virtude de ter participado brevemente do processo, embora minhas considerações não tenham sido ouvidas,

por não ter aproximações com o discurso dominante que ressoava e, provavelmente, por não pertencer ao quadro efetivo da Universidade. Contudo, considerei minha breve participação importante, pois mesmo que minha opinião e conhecimento não tenham sido validados, provocaram a discussão sobre o currículo e as especificidades formativas necessárias ao curso de licenciatura.

Para finalizar essa contextualização, considero importante ainda explicitar com quais CC tive a oportunidade de trabalhar durante meu período como professora substituta e como se organizavam a partir da matriz proposta no PPC de 2013. Durante os quatro semestres trabalhei com os seguintes CC: Fundamentos da Educação (90h), três ofertas (duas remotas e uma presencial); PFE II (45h) uma oferta na modalidade remota; PFE V (45h) duas ofertas (uma remota e uma presencial); PFE VIII (60h), uma oferta durante o ERE; Didática das Ciências Biológicas (60h), uma oferta na modalidade presencial; Estágio em Educação Não-Formal (60h), duas ofertas durante o ERE; Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental (90h) e Estágio Curricular no Ensino Fundamental (90), duas ofertas durante o ERE.

Além das práticas de ensino, participei e propus projetos de extensão⁴⁸ e orientei atividades de pesquisa na modalidade de iniciação científica⁴⁹ e Trabalhos de Conclusão de Curso de estudantes do Bacharelado⁵⁰, que optaram por pesquisar temáticas relativas ao ensino. Saliento essas práticas, pois acredito que fomentar atividades de pesquisa em ensino tenha representado uma Inovação Pedagógica transformadora (Veiga, 2003), importante dentro do CCBL, pois muitos licenciandos⁵¹ não tinham ainda vivenciado esse tipo de investigação dentro de sua formação. E a partir delas puderam perceber a profissão docente de outra forma, bem como a pesquisa no campo social e não apenas aquelas que se dão dentro de laboratórios

⁴⁸ Projetos de extensão que participei neste período: Trilha Interpretativa Campus Verde; BNCC para o Ensino de Ciências da Natureza e Possibilidades de Insurgências (formação continuada de professores); Rodas Formativas no Pampa: Educação Ambiental em Perspectiva.

⁴⁹ Orientação de pesquisas e projetos de ensino que foram, posteriormente, sistematizados e publicados em eventos, no formato de artigo científico ou como capítulos de livros, totalizando cerca de trinta produções realizadas em conjunto com os licenciandos.

⁵⁰ TCC que utilizaram como temáticas a alfabetização científica dos estudantes da EB a partir da BNCC e possibilidades de Inovação Pedagógica no Ensino de Ciências durante o Ensino Remoto Emergencial.

⁵¹ Os acadêmicos do Bacharelado que comigo estudaram estavam cursando CC da Licenciatura, para formarem-se com as duas titulações e também conheceram a pesquisa em ensino, sendo as orientações dos TCC oriundos desse processo imersivo. Saliento que não realizei esse tipo de orientação na Licenciatura, pois os estudantes não elaboram este trabalho como requisito à obtenção de título no CCBL.

de área dura. Considero ainda importante destacar que essa foi uma IP fomentada desde a pandemia e, mesmo depois dela, já que os acadêmicos continuam me procurando para realizarmos atividades de pesquisa e escritas juntos, visto que os três professores que trabalham com os CC relativos ao núcleo pedagógico pouco estimulam essas atividades.

Na sequência deste capítulo, apresentarei outras inovações que pude inserir no CCBL, bem como as proposições de resistência e insurgência à BNCC e a BNC-FI, que estimulei no processo formativo dos licenciandos que partilharam os CC de Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental, Estágio Curricular no Ensino Fundamental e Práticas Formativas e Educativas II, V e VIII, comigo durante o período de setembro de 2020 a setembro de 2022.

7.2 Atuação insurgente: formação acadêmico-profissional sob outra concepção de competência

*[...] é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de **a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política (Freire, 1987, p. 27, grifos do autor).***

Formar profissionais competentes para o exercício da docência é o objetivo das universidades e professores formadores, mas pergunto que competência/as essas que são necessárias. Ao olhar para os juramentos dos cursos de licenciatura, organizados no Manual da Unipampa, percebo que quase todos eles tem uma escrita única que versa sobre a promessa de ser um “agente de mudança”, um profissional engajado, que enfrenta desafios com “criatividade, perseverança e competência”, compreendendo que as “vivências pedagógicas” são “significativas e transformadoras de nós mesmos e da sociedade em que vivemos” (Unipampa, s.a, s.p). As palavras escolhidas me remetem a relevância da profissão docente para a transformação social, mas também ao compromisso deste profissional em encontrar soluções para questões que, muitas vezes, estão além do professor. Assim, os recém licenciados já saem da universidade com o peso da responsabilização docente inculcado em suas mentes.

O CCBL é o único que apresenta um juramento diferente no Manual da Unipampa, visto que o juramento do biólogo é regulamentado pelo Conselho Federal de Biologia, por meio da Resolução CFBio n.º 3, de 2 de setembro de 1997, sendo o mesmo para bacharéis e licenciados, conforme o exposto a seguir:

Juro, pela minha fé e pela minha honra e de acordo com os princípios éticos do Biólogo, exercer minhas atividades profissionais com honestidade, em defesa da vida, estimulando o desenvolvimento científico, tecnológico e humanístico com justiça e paz (Conselho Federal de Biologia, 1997, s.p)

Os princípios éticos do biólogo são apresentados no Código de Ética do profissional, exposto por meio da Resolução n.º 2, de 5 de março de 2002, e versam sobre a defesa do bem comum e a melhoria da qualidade de vida em todas as suas manifestações (Conselho Federal de Biologia, 2002). Dessa forma, entendo que o biólogo competente carrega consigo no desenvolvimento da docência, a responsabilidade de promover a transformação social, humana e ambiental.

Isso posto, volto a pergunta que abre esse texto: que competências são almejadas do/para o licenciando, do/para o profissional docente? A resposta é variável, de acordo com a sociedade que queremos. Ao olhar para os textos políticos atuais aqui analisados, evidencio que, no Contexto de Influências sobre as Políticas, ecoam as vozes de sujeitos e instituições neoliberais, que garantiram a inserção de suas ideologias nos textos (Ball; Bowe, 1992). Isso para assegurar a manutenção do modelo social dominante, reduzindo a formação docente à construção de competências sob a concepção neoliberal.

Desse modo, a construção de competências que se mostra no Contexto de Produção dos Textos das políticas carrega a ideia do saber-fazer, da aplicabilidade e utilidade do conhecimento no mercado, alinhando-se à perspectiva neoliberal, por meio do tecnicismo e do pragmatismo. Nesse sentido, os currículos propostos para a para a Formação de Professores (e para a Educação Básica) carregam um código discursivo que situa todo o processo formativo a serviço da Pedagogia das Competências (Perrenoud, 1999), assumidas dentro da epistemologia da prática (Duarte, 2001) e da Pedagogia do Desempenho (Bernstein, 2003).

Essa formação prevê a construção de competências, interligada ideologicamente ao desenvolvimento de habilidades para desempenhar tarefas, preferencialmente, aplicáveis ao mercado e mensuráveis em ferramentas de

regulação, expressão de poder e controle sobre os sujeitos - as avaliações, que resultam em processos estandardizados que imprimem um viés performático aos processos educativos. Assim, considero que é necessária uma vigilância teórico-epistemológica em relação ao uso da terminologia competência no Contexto da Prática sobre a política, sobretudo dentro dos espaços voltados à formação docente, para que a competência não seja vinculada ao caráter mercadológico, performático, regulatório, impresso pelo paradigma neoliberal dominante.

Dessa forma, quando assumi a função de professora formadora dentro do CCBL, ainda com o currículo amparado nas DCN de 2002, pensei que não intencionava auxiliar no processo formativo desses futuros professores visando o saber fazer apenas, mas o saber pensar criticamente, para que esses sujeitos possam posicionar-se politicamente para promover transformações sócio-históricas humanizadoras no exercício da docência. Nesse sentido, amparei minhas práticas no conceito de competência proposto por Basil Bernstein (2003), que situa as competências em outra perspectiva, a partir da afirmação que elas são potencializadoras da criatividade e empoderamento dos sujeitos e de seus coletivos, para que possam construir e fazer parte do mundo, partindo de quem se é até o que pode se tornar, mediatizados pelas relações sociais democráticas, críticas e pelos processos de autorregulação.

Considero que assumir a formação de professores dentro desse paradigma é romper com o instituído, assumindo uma outra epistemologia, que se contrapõe a ótica neoliberal e propõe uma “ação autônoma desde o Sul”, pelo protagonismo do-discente, na luta pela emancipação dos sujeitos (Adams, 2018, p.445). Dessa forma, propus aos licenciando que compartilham seu processo formativo comigo, uma formação docente que contraria a lógica dominante, não norteando nossas atividades pelo conceito de competência tecnocrático fundamentado em Perrenoud (1999), mas suleando-as na perspectiva Bernsteniana (2003), que visa a promoção de condições de ser mais pelo fomento da criatividade e da criticidade.

Essa lógica de tomar a epistemologia do Sul para romper com as hegemonias presentes no modelo social dominante é apontada por Boaventura de Souza Santos (2010) como uma perspectiva política e epistemológica. Freire (1994) cunhou o termo “sulear”, como forma de indicar a conotação ideológica colonizante do termo nortear, que se refere à desvalorização do que é nosso (do sul) e que, portanto, requer a importação de ideias estrangeiras (do norte), como o positivismo presente

em nossas reformas educacionais. Assim, segundo Freitas (2013, p. 205-206), “sulear pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento freireano para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias”.

Nesse sentido, quando me propus e propus aos licenciandos uma formação docente que assumiu uma outra concepção de competência, assumi o fazer pedagógico problematizador da realidade, para reforçar a possibilidade da mudança por meio da construção de outras possibilidades, promovendo rupturas epistemológicas (Streck; Moretti, 2013), por meio de ações insurgentes sobre o currículo e a formação. Entendo que esse posicionamento reflete meu entendimento da educação sob a ótica freireana de que “a educação como ato político compreende a existência dos vários projetos que estão em disputa na sociedade, bem como a opção que fazemos na defesa de um, e não de outro” (Costa, 2008, p. 376). Também, compreendo-a como “uma educação para decisão, para a aprendizagem da responsabilidade política” (Freitas, 2013, p. 203), sem contudo ter a pretensão de apresentar minhas visões de mundo como verdades absolutas, mas abrindo possibilidades de diálogo para “fazer um exercício do pensar certo na perspectiva de uma reflexão rigorosa e metódica” (Streck; Redin; Zitkoski, 2018, p. 15).

Essa reflexão é importante para que os licenciandos percebam a docência como ato político e que, sendo assim, é necessário compreender a política codificada nos textos e contextos para promover práticas educativas conscientes e sócio-historicamente situadas. É importante ainda que eles compreendam que a política é um processo cíclico, que sofre recontextualizações e são afetadas pelas leituras e compreensões dos sujeitos que colocam a política em ação no Contexto da Prática (Ball; Bowe, 1996), levando em conta as relações hierárquicas de poder e controle que se expressam no códigos inseridos nos discursos pedagógicos (Bernstein, 1996).

Partindo do entendimento que a política é processo que necessita ser contestado repetidamente pelos sujeitos que as escrevem com seus corpos no Contexto da Prática (Ball; Maguire; Braun, 2016), me envolvi (e me envolvo) na atuação sobre a política. Assim, durante o percurso de formação acadêmico-profissional em que me encontro e o qual propus aos acadêmicos do CCBL, tensionei a ação criativa e crítica sobre os processos de interpretação e recontextualização das políticas curriculares (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Dessa forma, apresento, na sequência, metatextos que explicitam minha atuação sobre as políticas, a partir de minha tradução e recontextualização para colocar os textos em ação (Ball; Maguire; Braun, 2016). Nesse sentido, os metatextos analíticos do Contexto da Prática (auto)biografam minha ação docente no CCBL, bem como as ações dos licenciandos nos componentes curriculares de Pesquisa e Prática no Ensino Fundamental, Estágio Curricular no Ensino Fundamental e Práticas Formativas e Educativas II, V e VIII, durante o período de setembro de dois mil e vinte a setembro de dois mil e vinte e dois (2020 a 2022). A matriz analítica, com aproximações à ATD (Moraes; Galiuzzi, 2013), foi organizada a partir dos instrumentos que compõem o *corpus* de análise: diários da professora-pesquisadora; produções dos acadêmicos; gravações das aulas; dos quais extraí quatrocentos e nove (409) unidades de significado, distribuídas dentro das categorias analíticas **Formação e Currículo por Competências** (duzentas e cinquenta e três - 253) e **Inovação Pedagógica e o Ensino de Ciências** (cento e cinquenta e seis - 156).

7.2.1 Formação docente a partir da compreensão do currículo e da construção de competências para uma educação crítico-transformadora

Para construção desse metatexto, utilizei as unidades de significado obtidas a partir da desconstrução, unitarização, categorização e codificação dos diários da professora-pesquisadora, das produções dos acadêmicos e das gravações de aula sistematizados a partir de aproximações à ATD (Moraes; Galiuzzi, 2013). Para a categoria **Formação e Currículo por Competências** foram sistematizadas duzentas e cinquenta e três unidades de significado, codificadas conforme código alfanumérico que obedece a seguinte lógica: i) Instrumento; ii) Componente Curricular/Oferta; iii) Ordem de incidência nos instrumentos; iv) Sujeito; v) Categoria. Conforme expresso nos exemplos: DP_PPPEF20_1_SD_FCPC; GV_ECEF21_20_SL13_FCPC; PA_PFEV22_6_SLA_FCPC.

Para iniciar a narrativa sobre o Contexto da Prática/Atuação sobre a Política, parto da compreensão de competências sob a óptica Bernsteniana, assumindo-as, junto ao autor, como “procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo” (Bernstein, 2003, p. 77).

Nessa perspectiva, os procedimentos que constituem uma determinada competência podem ser considerados como sociais: a negociação da ordem social como prática, estruturação cognitiva, aquisição da linguagem e novas elaborações culturais com base nas que já existiam (Bernstein, 2003, p. 77).

Dessa forma, as práticas pedagógicas pensadas e executadas durante meus dois anos, compondo o quadro docente do CCBL, objetivaram promover aprendizagens conceituais, atitudinais e procedimentais (Zabala, 1998); nesse sentido, cognitivas, sociais, culturais e políticas.

Trabalhar a dimensão política da formação docente é importante para que os licenciandos percebam a historicidade cultural do processo educativo e situem suas práticas dentro dos contextos vivenciados nas comunidades escolares, percebendo a favor de quê e de quem produzem significados para o currículo (Freire, 1987).

Nesse sentido, proporcionar aos licenciandos a compreensão primeira do que é currículo e de como se manifesta nas práticas docentes foi um objetivo formativo durante minha atuação, visto que em suas práticas educativas, desde a universidade, precisam planejar e fazer escolhas epistêmicas, teóricas e metodológicas baseando-se no currículo. Medeiros (2019) anuncia que é essencial que o currículo seja pensado, analisado e compreendido criticamente, de forma pessoal e coletiva, para uma formação docente que se proponha à transformação.

Para tanto, inicialmente, pensei em investigar as concepções dos licenciandos para problematizar o currículo normatizado pela Base, mas a partir do início das aulas percebi que eles não tinham leituras sobre a temática e desconheciam as teorias de currículo. Dessa forma, trabalhei esses conceitos em todos os CC, expressando uma necessidade ainda maior de aprofundamentos e discussões quando a turma contava com acadêmicos oriundos do bacharelado, conforme registro que fiz no diário da pesquisadora.

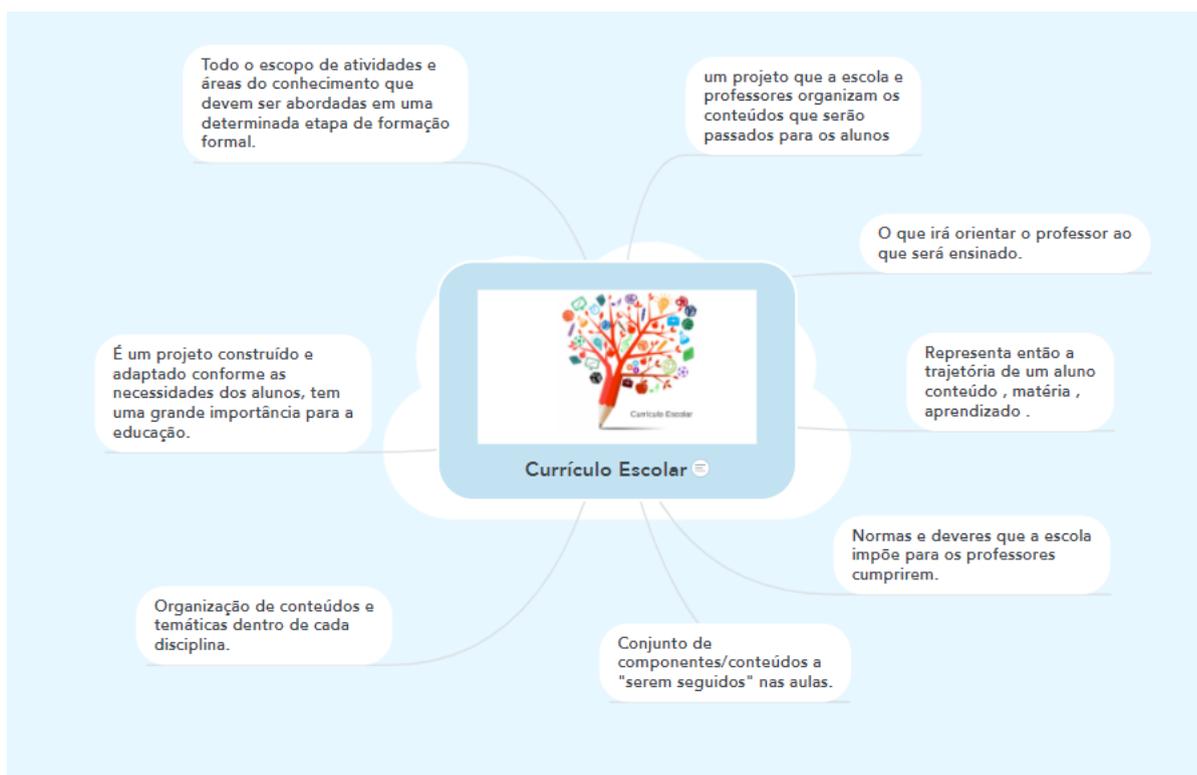
Necessidade de trabalhar as teorias de currículo e apresentar a BNCC a partir do contexto de influência e estrutura - duas estudantes oriundas do bacharelado, uma só fez PFEI, outro fez várias PFE, mas não esteve comigo em nenhum CC, o restante já esteve comigo em algum componente (DP_PFEV22_1_SD_FCPC).

Essa constatação se deu de forma natural ao longo da experiência docente no CCBL, a partir da qual percebi a dificuldade dos egressos do bacharelado em compreender que planejar o ato educativo não é somente aplicar conhecimentos

específicos da Biologia, mas que necessita da mobilização de outros saberes da docência (Pimenta, 1999) e da compreensão sobre os aspectos político-sociais e culturais que permeiam a educação.

Diante do cenário que se mostrou, compreendi ser importante verificar as concepções prévias sobre currículo dos licenciandos e, a partir delas, construir conhecimentos. Para isso, oportunizei a eles atividades interativas como a construção de um mapa mental coletivo no *MindMeister*, Rotação por Estações *online*, enquetes e construção de nuvem de palavras no *Mentimeter* e elaboração de um mural virtual no *Padlet*, conforme expresso nas Figuras 16, 17, 18 e 19.

Figura 16 - Mapa Mental coletivo construído pelos estudantes de PFEII20



Fonte: PA_PFEII20_2_SLA_FCPC (2023).

Figura 17 - Ilustração da Rotação por Estações realizada para investigar as concepções de currículo da turma de PFEV21

Prática Formativa e Educativa V
Aula 2 - Estações por Rotação

Cada um vai passar pelas estações individualmente. Inicie do Ponto de Partida, rote pelas Estações Teóricas, depois pelas Práticas e termine do Ponto de Chegada. É importante que todos passem pelas estações e sempre que pedir se identifique. Para acessar a estação, clique nos links no quadro abaixo.

PONTO DE PARTIDA
Responda ao questionamento utilizando seus conhecimentos prévios e identifique-se!

Estações Teóricas:
Você deve passar pelas estações teóricas primeiro, a ordem não importa, desde que você passe pelas 3 realizando anotações das partes importantes e de suas dúvidas.

ESTACIONAMENTO 1
Vídeo 1

ESTACIONAMENTO 2
Texto para Leitura

ESTACIONAMENTO 3
Apresentação em PDF para leitura BNCC, curricular e não-pf

Estações Práticas: Agora que você já está bem informado, desenvolva as atividades na ordem em que preferir, mas faça identificando-se quando solicitado!

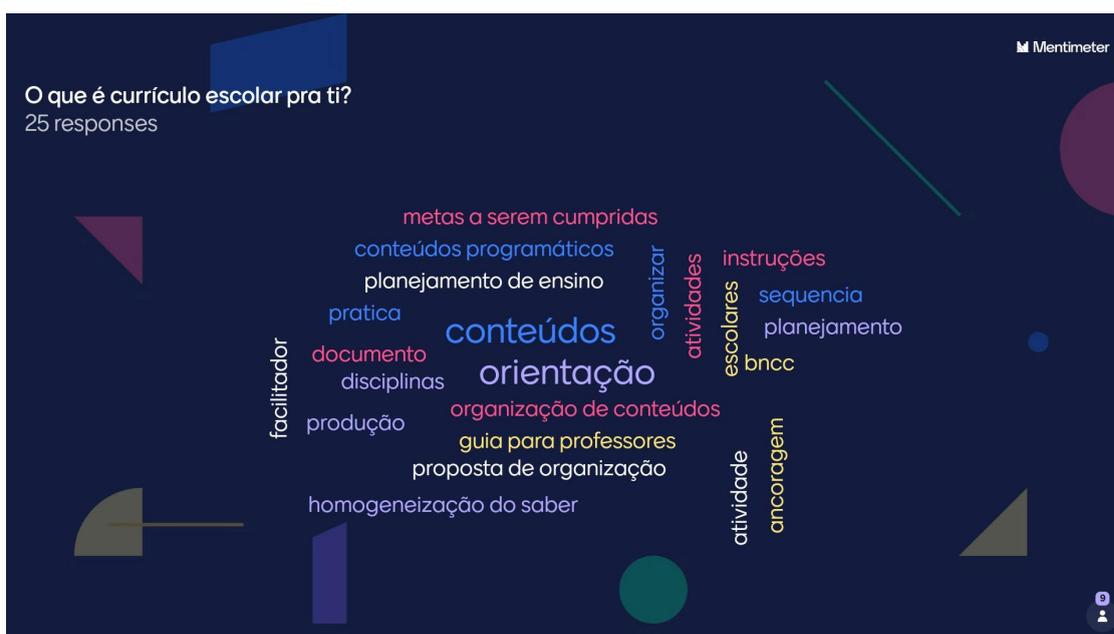
ESTACIONAMENTO 4
Quiz

ESTACIONAMENTO 5
Print

ESTACIONAMENTO 6
Zumbador

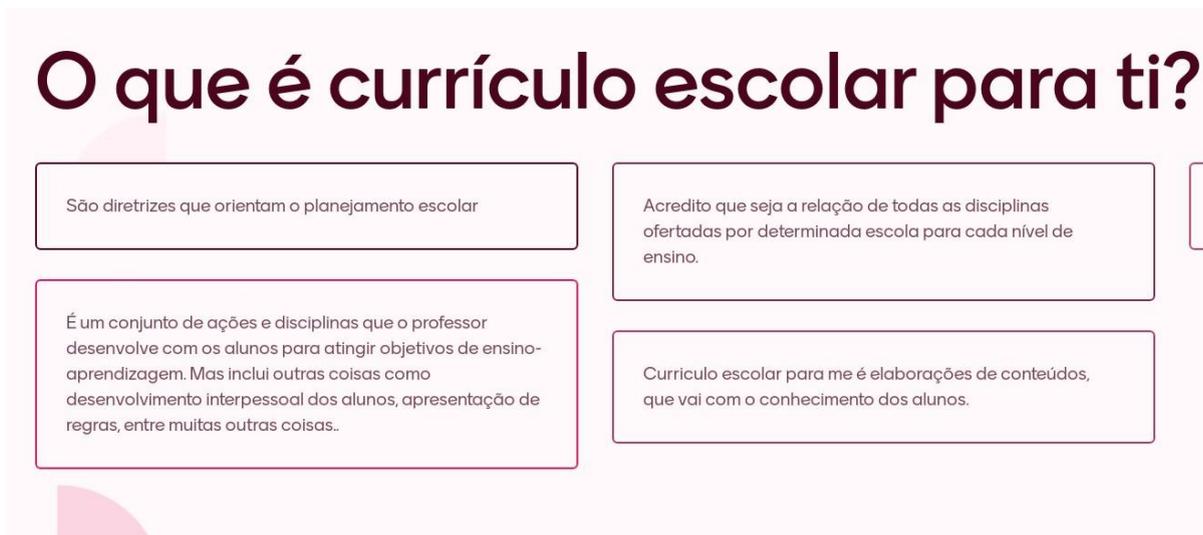
Fonte: GV_PEFV21_1_SD_FCPC (2023).

Figura 18 - Nuvem de palavras produzida no *Mentimeter* (Rotação por Estações) para expressar a concepção de currículo da turma de PFEV21



Fonte: PA_PEFV21_1_SLA_FCPC (2023).

Figura 19 - *Mentimeter* produzido com a turma de PFEV22 para investigar a concepção de currículo da turma



Fonte:PA_PFEV22_1_SLA_FCPC (2023).

Por meio das atividades ilustradas anteriormente foi possível inferir que a maioria dos acadêmicos:

Concebem currículo enquanto grade curricular, como conjunto das atividades que fazem parte do processo educativo escolarizado (GV_PFEII20_06_SD_FCPC).

A partir dessas produções, discutimos a perspectiva apresentada por eles (GV_PEFV21_2_SD_FCPC). Evidenciei que as teorias de currículo são formas de compreendê-lo dentro de perspectivas que emergem das necessidades e correntes sócio-históricas (Silva, 2019a). E que a que trazem de sua experiência escolar, visto que não tinham leituras sobre o assunto; é emergente da fábrica e imprime a ideia organizacional, especificando “objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (Silva, 2019a, p.12).

Na sequência da discussão, apresentei a eles as teorias críticas e pós-críticas, por meio da problematização de qual currículo interessa para uma formação humana e integral, pensando a serviço e a favor de quem escolhemos o quê e como ensinar, a partir da compreensão da política e das relações como constituintes do currículo (Saul, 2018). Desse movimento emergiram dos estudantes

outras questões que permeiam os currículos, como comportamentos esperados dos estudantes, regras escolares etc e, dessa forma,

Discutimos concepções de currículo, currículo oculto, adequação do currículo à realidade social da comunidade, dentro de um período sócio-histórico (GV_PFEI20_07_SD_FCPC).

Assim, problematizamos que as vivências e comportamentos também compõem o currículo (GV_PEFV21_3_SD_FCPC), conforme a ideia das pedagogias estruturadas pelos códigos de classe restrito e elaborado enunciados por Bernstein (1996), obviamente não com aprofundamento teórico na teoria sociológica, mas da problematização de questões invisibilizadas que refletem (im)possibilidades ao trabalho docente. Compreendendo o currículo como “uma lógica do poder educativo, [...] (que) não pode ser separado nem do contexto amplo que o define no tempo e no espaço nem da organização escolar que o concretiza” (Pacheco, 2003, p. 14).

Quando realizei a atividade de investigação prévia com os licenciandos da primeira turma de Pesquisa e Prática no Ensino Fundamental (2020), me assustei bastante com a formação dos acadêmicos, pois ao serem interpelados com a pergunta “O que é currículo?” responderam relacionando-o ao *Vitae* ou ao *Lattes* apenas. Assim, com a turma de PPPEF21 resolvi fazer uma atividade mais concisa e problematizar as questões que se mostrassem no processo, tendo em vista que esses licenciandos entrariam em sala de aula em breve para realização de seus estágios curriculares no Ensino Fundamental. Desse modo, propus a construção de um *Padlet*, no qual os estudantes deveriam escrever e representar imagicamente suas concepções de currículo (PA_PPPEF21_6_SLA_FCPC), conforme expresso na Figura 20, a seguir:

Figura 20 - *Padlet* produzido com a turma de PPPEF21 para investigar a concepção de currículo da turma

Como compreendo Currículo Escolar?

Acredito que currículo escolar sejam todas as atividades que os alunos realizam em período escolar. As experiências e conteúdos que devem nortear os professores em sala de aula, uma forma de organização/plano de ensino que os professores devem seguir.

Currículo Escolar
Das formas de organizar os conteúdos das disciplinas, de acordo com o que os alunos irão estudar a cada ano, acredito que o currículo deve visar sempre ao construtivo/adaptativo e diante as mudanças sociais e educacionais.

Currículo escolar?
Sempre me remete à maneira de como conduzir o processo de ensino-aprendizagem, contendo as disciplinas, com uma ordem para ser seguida, a organização do percurso, da ideia como fazer as coisas.

Currículo Escolar
deve orientar a prática pedagógica, os conteúdos e conteúdos dos estudantes junto com o cotidiano escolar. Acredito que seja um documento que os professores usam ensinar a cada ano, e que o currículo atua como um norte e um guia de que conteúdos passar.

Currículo Escolar
Para mim de currículo escolar é o conjunto de matérias a serem ministradas em determinado curso ou grau de ensino. Neste sentido, o currículo abrange dois outros conceitos importantes:

- Aprendizagem
- Objetivo
- Processo educacional
- Construção
- Disciplinas

Uma de organizar, planejar e organizar, via organização de conteúdos que os alunos irão receber ao longo de seu curso.

Acredito que sempre foi um conjunto de orientações, nada mais do que aquilo que orienta a forma que os alunos aprendem, tendo vista cada vez de forma mais ampla essas facetas que influenciam na educação e formação de pessoas.
Currículo pode não ser as coisas apenas acima de um currículo.

Currículo Escolar: Uma benção ou um fardo?
Na minha concepção o currículo escolar serve para dar uma direção aos professores sobre quais conteúdos abordar e em que ordem fazer isso. Sem este documento ocorreria de cada professor abordar um conteúdo diferente. Porém, seguir "arrisca" esse documento pode levar o educador a corroborar com os ideais políticos vigentes, que muitas vezes não são os melhores.

Currículo escolar em minha concepção?
A concepção de currículo escolar em sala de aula é o conjunto de conteúdos a serem trabalhados pelo professor durante o processo de ensino. O currículo é baseado na realidade e aborda todos os aspectos da vida escolar do aluno. É o conjunto de todos os dados que interferem no processo educacional do aluno.

O QUE É CURRÍCULO ESCOLAR?
O currículo escolar é o conjunto de conteúdos a serem ministrados em determinado curso ou grau de ensino. Neste sentido, o currículo abrange dois outros conceitos importantes:

O QUE É CURRÍCULO ESCOLAR?
Em sentido restrito currículo escolar é o conjunto de matérias a serem ministradas em determinado curso ou grau de ensino. Neste sentido, o currículo abrange dois outros conceitos importantes:

Plano de Estudos ← **Currículo em sentido restrito** → **Programa de Ensino**

DIRETRIZES CURRICULARES
CONTEÚDO DE BIOLOGIA
CRESCIMENTO, DESENVOLVIMENTO, FRUTIFICAÇÃO, GERMINAÇÃO

Fonte: Adaptação da autora a partir da unidade de significado PA_PPPEF21_6_SLA_FCPC (2023).

Nas respostas dos estudantes evidenciei que a maioria deles apresentava uma concepção tradicional de currículo, mas que já conseguiam relacionar currículo e BNCC, destacando-se as seguintes respostas:

Currículo Escolar: Uma benção ou um fardo? Na minha concepção o currículo escolar serve para dar uma direção aos professores sobre quais conteúdos abordar e em que ordem fazer isso. Sem este documento ocorreria de cada professor abordar um conteúdo diferente. Porém, seguir "arrisca" esse documento pode levar o educador a corroborar com os ideais políticos vigentes, que muitas vezes não são os melhores (PA_PPPEF21_7_SL6_FCPC).

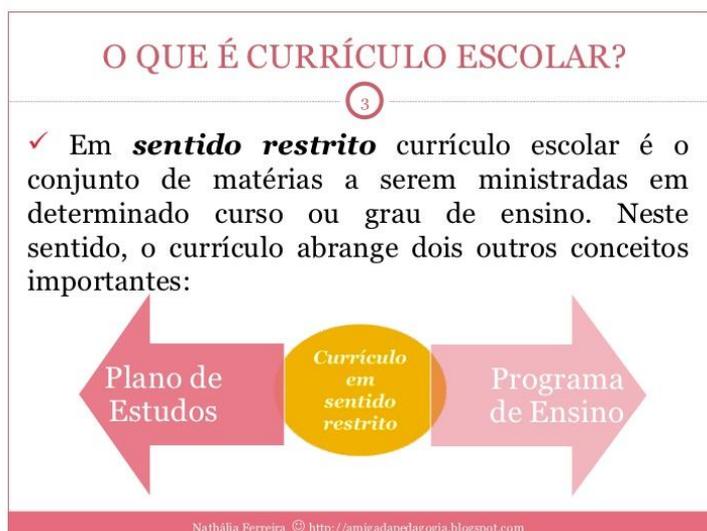
Acredito que currículo escolar sejam todas as atividades que os alunos realizam em período escolar. As experiências e conteúdos que devem nortear os professores em sala de aula, uma forma de organização/plano do ensino que os professores devem seguir (PA_PPPEF21_8_SL37_FCPC).

Sempre me remete à maneira de como conduzir o processo de ensino-aprendizagem, contendo as disciplinas, com uma ordem para ser seguida, a organização do percurso, da ideia como fazer as coisas (PA_PPPEF21_10_SL39_FCPC).

Para além do burocrático entendo que os currículos escolares sejam escolhas que foram feitas ao longo dos processos de ensino e aprendizagem de forma que se organiza o conjunto de saberes didáticos e sócio culturais das escolas. Apesar de ser norteado pela BNCC, eu não acredito que o currículo escolar deva ser aquela linha reta, acredito que deve ser algo conversado, orgânico e maleável (PA_PPPEF21_9_SL4_FCPC).

A partir dos registros no artefato pedagógico, pedi que cada um explicasse o que escreveu e a imagem escolhida e, a partir disso, realizamos discussão e problematização (GV_PPPEF21_24_SD_FCPC). Destaco uma imagem inserida no Mural Virtual pelo sujeito licenciando dois, que expressava currículo no sentido restrito (PA_PPPEF21_11_SL2_FCPC), conforme a Figura 21.

Figura 21 - Imagem inserida no *Padlet* produzido com a turma de PPPEF21 para investigar a concepção de currículo da turma pelo SL2



Fonte: PA_PPPEF21_11_SL2_FCPC (2023).

Diante da imagem questionei SL2 sobre o porquê da escolha dela, e recebi a seguinte resposta:

Currículo restrito, porque pra fazer um plano de aula nos dias atuais, até pensando agora no estágio a gente vai ter que olhar para a BNCC, então a gente fica um pouco restrito (GV_PPPEF21_27_SL2_FCPC).

Essa resposta demonstra a compreensão de que a BNCC restringe o currículo escolar a uma lista do que é válido ou não ensinar, explicitando a forte

classificação e enquadramento presente no DPO (Bernstein, 1996) percebida pela estudante. Por outro lado, SL6 se mostrou ainda muito confuso em relação ao currículo.

Minha concepção ainda é muito pequena, eu não sei diferenciar currículo e BNCC, porque pra mim é isso, um texto que os professores têm que seguir, eu não sei se é obrigatório ou não, diz os conteúdos e as atitudes que tu tem que desenvolver com os alunos e aí eu tenho (vejo) o ponto positivo é pra ter um rumo, cada um segue seu norte e vai no mesmo caminho porque caso o aluno queira trocar de turma ele tem uma linearidade e o ponto ruim ele está dentro na concepção de quem tá no poder (GV_PPPEF21_25_SL6_FCPC).

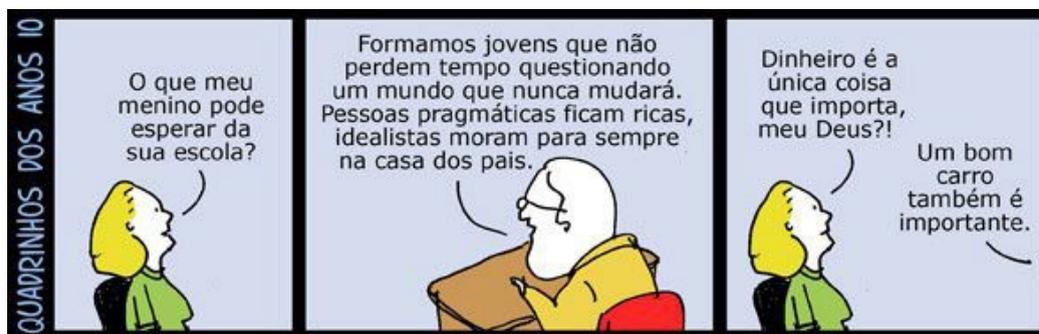
SL6 era um “novo licenciando”, estudante graduado no bacharelado que estava fazendo os CC específicos da licenciatura para obter outro título, e demonstrou um pensamento alinhado ao entendimento de que o currículo expresso pela BNCC é para ser seguido como receita de bolo, sem ao menos ter a clareza da normatividade do currículo. Esse fato reflete os códigos discursivos que a BNCC carrega, seja no texto político oficial ou nos discursos propagados para garantir sua implementação inseridos em propagandas, manuais e livros, que se propagam nos discursos dos sujeitos da política, povoados pelas subjetividades neoliberais institucionalizadas (Baldan; Cunha, 2020; Ball, 2015).

Diante das respostas dos acadêmicos, refleti com eles que:

A maioria traz a concepção tradicional de currículo, mas depois de muitos já terem feito outros CC comigo e termos discutido ainda não compreendem currículo em uma perspectiva mais ampla e sim como grade e método (problematizei usando a tirinha que o SL4 trouxe no *Padlet*) (GV_PPPEF21_28_SD_FCPC).

Dessa forma, procurei esclarecer que o currículo deve ser a identidade escolar e refletir os anseios de cada comunidade (Silva, 2019a), a partir da tirinha inserida no *Padlet* pelo SL4, conforme a Figura 22.

Figura 22 - Tirinha inserida no *Padlet* produzido com a turma de PPPEF21 para investigar a concepção de currículo da turma pelo SL4



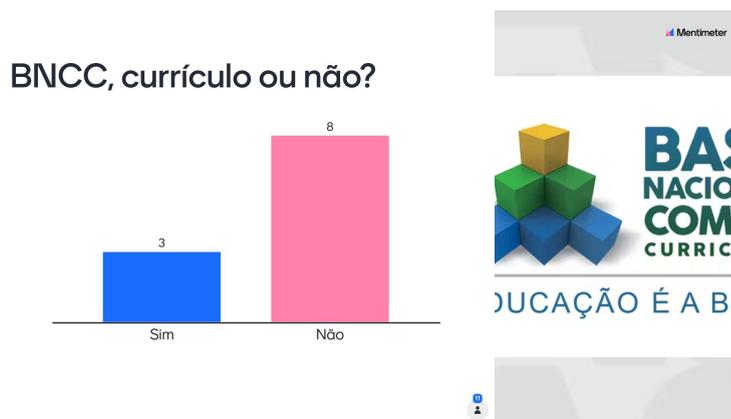
Fonte: GV_PPPEF21_28_SD_FCPC (2023)

O sujeito licenciando quatro apresentou uma concepção mais ampla de currículo, demonstrando uma maturidade e uma criticidade que seus colegas ainda não tinham alcançado, mesmo que a maioria já tivessem participado de outras discussões sobre a temática mediadas por mim em outros componentes curriculares. A tirinha escolhida por ele para ilustrar a concepção de currículo imprime o viés neoliberal dado a educação e problematiza a performatividade e os valores escolhidos para ser a identidade da escola. A partir dela pensamos juntos no que realmente importa para uma escola e na necessidade de um currículo que expresse o que se espera dela e que em contrapartida recebemos a BNCC (GV_PPPEF20_23_SD_FCPC), que não pode ser praticada em todas as escolas da mesma forma, tendo em vista os contextos diversos (Lopes, 2018).

Nesse sentido, em cada CC, após discutir a concepção de currículo que os licenciandos traziam, apresentei a eles a BNCC a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe, 1992), para evidenciar as influências que levaram a escrita do texto e os valores performáticos que carregam, por meio dos operadores curriculares e como o processo de implementação teve início durante a pandemia, momento que as escolas já estavam profundamente fragilizadas e ainda tiveram que lidar com toda pressão para colocar a política prescrita em prática (GV_PPPEF20_47_SD_FCPC; GV_PFEII20_08_SD_FCPC).

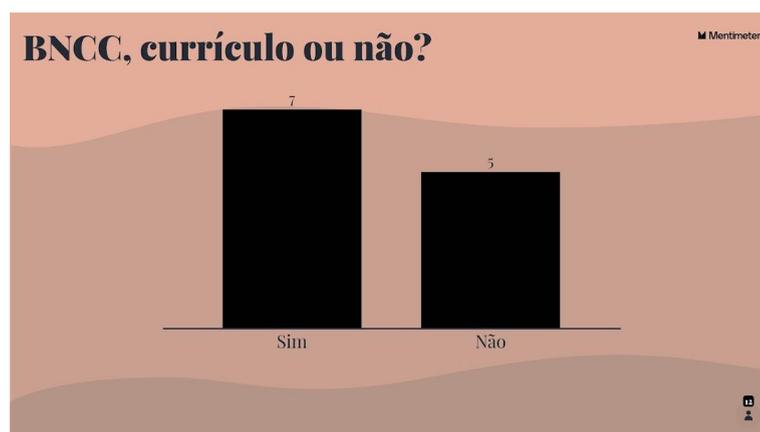
Como atividade mobilizadora do conhecimento, questionei os estudantes se a BNCC é ou não currículo, por meio de enquetes produzidas no *Mentimeter* (PA_PPPEF20_10_SLA_FCPC; PA_PFEII20_3_SLA_FCPC; PA_PPPEF21_12_SLA_FCPC; PA_PEFV21_1_SLA_FCPC; PA_PFEV22_2_SLA_FCPC), apresentadas nas Figuras 23, 24, 25, 26 e 27.

Figura 23 - BNCC, currículo ou não? Mentimeter produzido pela turma de PPPEF20



Fonte: PA_PPPEF20_10_SLA_FCPC (2023).

Figura 24 - BNCC, currículo ou não? Mentimeter produzido pela turma de PFEII20



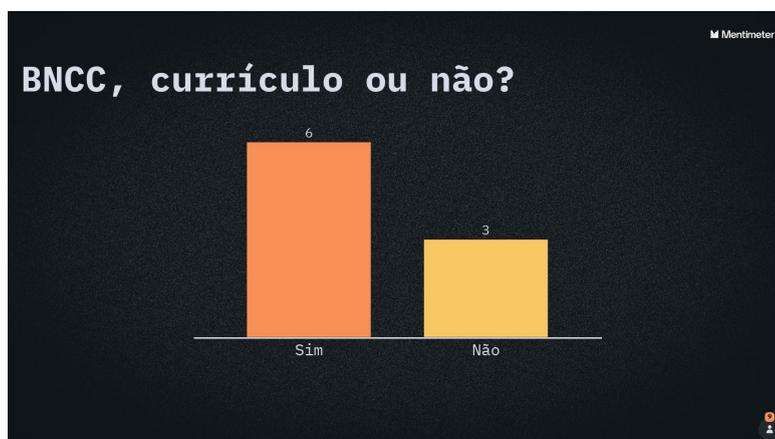
Fonte: PA_PFEII20_3_SLA_FCPC (2023).

Figura 25 - BNCC, currículo ou não? Mentimeter produzido pela turma de PPPEF21



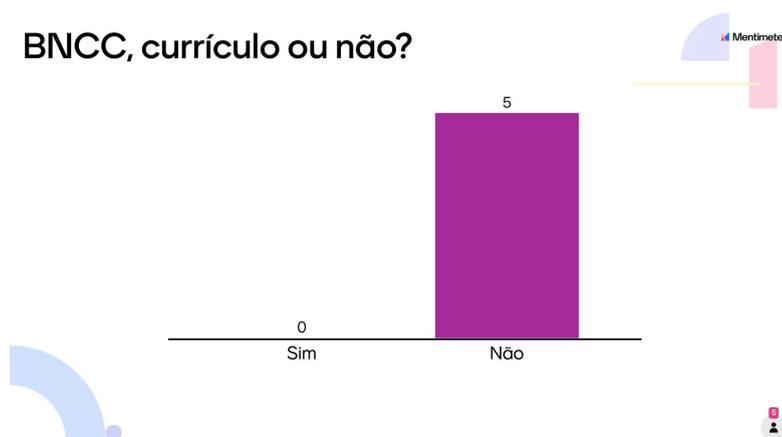
Fonte: PA_PPPEF21_12_SLA_FCPC (2023).

Figura 26 - BNCC, currículo ou não? Mentimeter produzido pela turma de PFEV21



Fonte: PA_PEFV21_1_SLA_FCPC (2023).

Figura 27 - BNCC, currículo ou não? Mentimeter produzido pela turma de PFEV22



Fonte: PA_PFEV22_2_SLA_FCPC (2023).

Realizei a atividade em cinco ocasiões, em três dessas a maioria da turma respondeu que a BNCC não é currículo e percebi por meio das nossas conversas que responderam baseados no discurso propagado no texto da política (GV_PPPEF20_48_SD_FCPC; GV_PPPEF21_29_SL4_SL20_SL39_FCPC); ou que percebem que currículo precisa ser mais do que está na Base, após trabalharmos as teorias críticas e pós-críticas de currículo, problematizando-o como constructo sócio-histórico e cultural das comunidades educativas (Silva, 2019a).

A perspectiva do currículo na teoria tradicional acompanha a maioria, quando se explica, eles vão ao outro extremo e acham que a BNCC não é currículo, porque começam a compreender que currículo é mais que lista de conteúdos e procedimentos. Difícil para um só (professor) dar conta (DP_PFEV22_2_SD_FCPC).

A partir dessa enquete, percebi que os acadêmicos precisavam de mais leituras e conversas sobre currículo e política curricular para clarificar as concepções e fortalecer sua formação docente, sendo importante que isso ocorresse em vários espaços e com diferentes interlocutores. Tendo em vista que as duas turmas (PFEII20 e PFEV21) que demonstraram compreender que a Base normatiza o currículo, contavam com vários licenciandos que já haviam feito ou estavam fazendo outros CC comigo e, dessa forma, já haviam participado de outras aulas e discussões sobre a temática, demonstrando já ter construído conhecimentos e compreensões mais robustas sobre a política curricular.

De toda forma, em todas as oportunidades, procurei explicitar porque considero que a BNCC é currículo normativo e como enxergo variados aspectos da construção da política como a presença de empresas que constituem a nova filantropia e das bancadas conservadoras no Contexto de Influência sobre a Política (Ball; Bowe, 1992). Nesse sentido, SL4 explicitou seu entendimento:

Olhar para as marcas, esses mantenedores ...eles se associam sempre a essas pautas (sociais e educativas) para ganhar dinheiro sabe e o que eu queria falar da Fundação Lemann é que eles tomam conta, tem alguns deputados e senadores que são da Fundação Lemann e os caras criam pra isso (interferir na política) (GV_PPPEF21_31_SL4_FCPC).

A partir dessa compreensão, indico que consegui apresentar aos estudantes as redes de governança que se formaram para garantir a construção e implementação das políticas curriculares, a partir da demonstração aos estudantes que as políticas explicitam as relações de poder e que esse poder se manifesta como relações sociais estabelecidas em rede (Foucault, 1983). Considero que essa compreensão e o entendimento cíclico das políticas permitem que suas subjetividades sejam compreendidas, abrindo aos atores da política (professores) “um campo de possibilidades” (Foucault, 1983, p. 789), pois mesmo que estejamos sujeitos as expressões de poder, ignorar essas relações é “garantir a nossa própria impotência” (Taylor, *et al.*, 1997, p.20). Para que, dessa forma, pudessem

compreender que existem espaços para recontextualização da política no Contexto da Prática/Atuação pelos sujeitos professores (GV_PPPEF21_30_SD_FCPC), pois mesmo que a política seja normativa e expresse um alto nível de poder e controle sobre os sujeitos necessita “seguir reiterando os sentidos que instaura. E esse processo, que vivemos hoje, é tão político e disputado quanto aquele que a instituiu” (Macedo, 2019, p.41).

Outro ponto constante de reflexão foi como se concretiza no texto político a investida neoliberal para a manutenção do modelo social hegemônico, por meio da Pedagogia das Competências amparada nas ideias de tecnicistas de Perrenoud (1999) e da organização curricular dentro da Taxonomia de Bloom (1956), que imprimem o viés performático e cosmopolita no currículo (GV_PPPEF21_32_SD_FCPC; GV_PPPEF20_15_SD_FCPC; GV_PPPEF20_32_SD_FCPC; GV_PPPEF20_33_SD_FCPC). Assegurado pelas avaliações externas, que são ferramentas de controle sobre o processo de implementação, visando diminuir a autonomia docente nos processos recontextualizadores (Freitas, 2018).

Durante esses movimentos de ensino-aprendizagem sobre a política curricular muitos estudantes relataram o pouco conhecimento que tinham sobre o assunto e que seus contatos prévios com a temática ocorreram sem a discussão mobilizadora, crítica e problematizada que realizamos, conforme ilustrado pelas unidades de significado a seguir:

Problematizei a construção e a estrutura da Base, SL9, SL18, SL31 e SL34 não tinham participado desse tipo de discussão, ficaram bem impactados, até então achavam que a Base era bom (DP_PFEV22_3_SD_FCPC).

Os estudantes relataram não ter tido muito contato com a BNCC em outros CC, muito mais demonstrativo que explicativo e/ou no sentido do debate e desconheciam o RCG (GV_PPPEF20_49_SD_FCPC).

Causa-me um imenso estranhamento que diante de toda investida neoliberal na educação os demais professores do CCBL não promovam discussões problematizadoras sobre a BNCC e o currículo proposto para formação docente, visando o processo de tomada de consciência política dos licenciandos. Nesse sentido, “contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização”, assim me utilizando das palavras de Paulo Freire (1996, p. 60),

penso que a necessária conscientização emerge do “processo de criticização das relações consciência-mundo” (Freitas, 2018, p. 105), necessárias à formação docente.

Diante desse cenário, busquei promover processualmente a criticização dos estudantes, contudo senti receio em ser repetitiva, visto que muitos deles se matricularam em diversos componentes que ministrei durante meu período como docente no CCBL. Nesse sentido, o sujeito licenciando vinte expressou que:

Já havia visto essa discussão no CC de Fundamentos da Educação e disse que foi legal ver de novo, com outro olhar, inclusive para compreender currículo na perspectiva crítica e não tradicional, visualizar as brechas melhor, e percebe como isso impacta a atuação e até a saúde mental, porque o professor tem que se configurar ou resistir de forma amparada, compreendendo a política (GV_PFEII20_09_SL20_FCPC).

O que demonstra que as discussões em espaços-tempos diversos o tocaram de maneiras diferentes e que a partir delas conseguiram perceber que as políticas impactam o trabalho docente, pois “são repletas de emoções e de tensões psicossociais. Elas podem ameaçar ou perturbar a autoestima, o propósito e a identidade” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 21).

Na continuidade de sua fala, SL20 aponta que também conseguiu compreender o porquê dos estudiosos do campo não apoiarem a política da forma como foi normatizada, nesse íterim:

Coloca que o movimento de resistência não é contra existir a BNCC, mas contra a forma que ela apresenta o conhecimento, por competências, e que é preciso movimento contra, nem que seja na hora do planejamento do professor (GV_PFEII20_10_SL20_FCPC).

Expressando a percepção de que os sujeitos professores têm a capacidade de recontextualizar a política, de agir sobre ela a partir do conhecimento, da leitura crítica dos códigos inseridos nos discursos e da apropriação deles e dos contextos que os circundam e produzem, visto que:

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo

provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (Freire, 1979b, p. 40).

Nesse sentido, posteriormente as reflexões, provoquei os estudantes a ação, a prática, a atuação sobre a política, primeiramente realizando análises dos textos, para que pudessem manusear a política, imprimir sentidos pessoais e ter a percepção do que está e o que não está contemplado no texto. Quando solicitada essa atividade percebi que os:

Acadêmicos ficaram um pouco apreensivos em analisar a política curricular (DP_PPPEF20_2_SD_FCPC).

Contudo, a partir desses movimentos analíticos, conseguiram se apropriar melhor do texto e na hora dos planejamentos para prática docente sabiam mais e melhor sobre o que esperar da normativa. Embora eu os tenha provocado para que esses planejamentos não se limitassem a Base, mas que fossem para além dela, como forma de exercitar a criticidade e agir de forma autônoma e consciente sobre a política, ao encontrar espaços para insurgir nas brechas (Bernstein, 1988) (GV_PPPEF21_7_SD_FCPC; DP_ECEF21_12_SD_FCPC; PA_ECEF20_6_SLA_FCPC; PA_ECEF20_10_SL16_FCPC; GV_PFEII20_11_SD_FCPC). Considero a política como espaço público de tomada de decisão e os professores, neste caso em formação, como decisores da ação política (Pacheco, 2003, p. 10).

Obviamente houve aqueles que não se arriscaram, que olharam para os objetos de conhecimento e para a listagem de competências e habilidades e os seguiram, da forma como estão lá, nada a mais, nada a menos. Obviamente os interpelei, questionei o porquê da escolha de trabalhar assim e compreendi que a insegurança frente à normativa ainda era grande e as colegas professoras da Educação Básica que os recebiam nas escolas também demandavam o planejamento enquadrado dentro das suas leituras da normativa, bem como para conciliar com as cobranças que recebem hierarquicamente.

Não surpreendentemente, a maioria dos professores iniciantes e recém-formados [...] e, às vezes, professores mais experientes, exibem “dependência da política” e altos níveis de conformidade. Eles estão à procura de orientação e direção em vez de tentar qualquer criatividade (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 93)

Entendo que essa “dependência da política” se dá justamente porque os professores não foram formados em um viés crítico e quando recebem uma nova política compreendem que “tem de ser “feita” mesmo se não é entendida.[...] Eles dependem fortemente de “interpretações de interpretações” e são participantes atentos e consumidores de trabalho de tradução”, como os livros didáticos (Ball, Maguire; Braun, 2016, p. 93). Dessa forma, é possível inferir que os colegas professores receberam a política de forma passiva, utilizando-se de interpretações iniciais feitas por outros sujeitos, decodificações realizadas a partir da cultura institucionalizada que tem compromisso com a linguagem e faz uso de estratégias e táticas para garantir a implementação da política (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Nesse sentido, é que me propus a fomentar a compreensão da política pelos licenciandos, para que a partir do conhecimento das suas estratégias discursivas pudessem encontrar as brechas para propor o trabalho para além da BNCC (Bernstein, 1988; 1996). A partir da interpretação e tradução da política de forma interativa, a começar dos sentidos que o texto apresenta para o contexto de atuação, recontextualizar os discursos de forma criativa, embasando o trabalho de atuação insurgente nas brechas discursivas que compõem o DPO (Ball, Maguire; Braun, 2016; Bernstein, 1988). Conseguir atuar sobre a política, apesar das ferramentas discursivas de classificação e enquadramento presentes na normativa e daquelas que a amparam, por meio das relações hierárquicas institucionalizadas, que expressam um forte poder sobre os sujeitos professores (Bernstein, 1996).

Nessa perspectiva, houve licenciandos que, apesar das dificuldades, conseguiram encontrar formas de amparar e justificar suas escolhas curriculares para os professores titulares que os recebiam. A dupla formada por SL16 e SL22, por exemplo, enfrentou resistência à proposição de seu planejamento para a PFEII20. A professora alegou que a temática da intervenção ligada à transmissão do coronavírus não era destinada ao ano alvo do planejamento e que a unidade temática (Vida e Evolução) em que poderia tentar encaixar já havia sido trabalhada. Assim, a:

Dupla SL16 e SL22 amparou a intervenção sobre coronavírus na transversalidade da educação em saúde e na competência geral 8 para propor a intervenção à professora da turma (DP_PFEII20_1_SD_FCPC).

Assim conseguiram o aceite da titular da turma para desenvolver o trabalho insurgente, de imensa relevância durante a pandemia. Fato que escancarou duas coisas: o reducionismo e a falta de contextualização dada ao currículo pela professora e a compreensão da proposição de atuar a política por meio de suas brechas discursivas por parte das licenciandas (Ball; Maguire; Braun, 2016; Bernstein, 1988).

Quanto a esses planejamentos para além do prescrito no currículo mínimo os estudantes afirmaram que:

O acadêmico SL30 conseguiu propor a interdisciplinaridade dentro do planejamento de estágio (para além da Base) (DP_PPPEF20_7_SD_FCPC).

SL27 disse que sentiu dificuldades em reconstruir conhecimentos específicos para poder ensinar e que procurou não seguir somente a BNCC, mas olhar o contexto dos estudantes (DP_ECEF21_12_SD_FCPC).

Durante o Estágio tive a oportunidade de comprovar que educação é um ato de amor. Vai além de conteúdos que algum órgão político nos recomenda ministrar (PA_ECEF20_10_SL16_FCPC).

O Estágio supervisionado com pesquisa no formato híbrido pôde me proporcionar luz há dúvidas que me permeiam como cidadão em constante construção. Longe de obter todas as respostas, obtive mais perguntas para ir atrás no meu processo formativo como professor cidadão (PA_ECEF21_14_SL4_FCPC).

Como eu desejo ser uma profissional que preza pela aprendizagem, pela liberdade de conhecimentos...estar inovando para que os alunos consigam desenvolver uma aprendizagem significativa, o olhar crítico para a BNCC foi o ideal...perceber que posso olhar além (PA_PFEV22_5_SL25_FCPC).

Durante esse CC eu pude compreender melhor e aplicar nas minhas experiências em sala de aula como a análise da BNCC, porque é importante ter entendimento para poder burlar ela..e pude elaborar um plano de aula um pouquinho melhor e fez mais sentido pra mim... o planejamento é super importante (PA_PFEV22_7_SL13_FCPC).

Essas escritas demonstram que se sentiram desafiados pela política, pelo contexto sócio-histórico que encontraram e que compreenderam a importância de atuar sobre a Base, para promover práticas educativas comprometidas com seus processos formativos e o de seus estudantes. Visto que, “quem conduz os processos curriculares são os profissionais da educação” (Aguiar, 2018, p.20).

Essa percepção nos levou a outro importante debate, a importância da formação docente para atuar sobre as políticas, visto que “políticas

imperativas/disciplinares como aquelas envolvidas na agenda de padrões produzem um sujeito da política principalmente passivo, “um profissional técnico”, cuja prática é fortemente determinada pelos requisitos de desempenho e entrega” (Ball; Maguire, Braun, 2016, p. 131), sendo esta a realidade que encontraram no momento de suas práticas.

Assim debatemos sobre a racionalidade técnica impressa no currículo para formação básica e docente proposto em décadas passadas e seu retorno na atualidade por meio da BNCC e da BNC-FI (GV_PPPEF21_10_SD_FCPC); sobre os impactos sociais da formação de professores e como essa formação interfere em seus posicionamentos políticos (GV_PPPEF20_16_SD_FCPC); e sobre como as novas normativas impactam o trabalho docente. Nesse sentido, SL30 se expressou da seguinte maneira:

Vejo seguidas reformas e os professores ficam perdidos (depois reflete a importância do professor se compreender como pesquisador e não como fazedor de tarefas) (GV_PPPEF20_17_SL30_FCPC).

Nesse sentido,

Reflito que em meio a todas as demandas, muitas vezes, os professores tornam-se fazedores, ninguém é preparado para trabalhar com as novas políticas, faltando também formação (GV_PPPEF20_18_SD_FCPC).

Este debate foi muito importante para que os licenciandos percebessem a importância do que estávamos fazendo, deu sentido e significado para toda a construção que estávamos realizando em busca de uma formação docente mais robusta, fundamentada e crítica. Depois que os licenciados estão nas escolas, muitas vezes, a formação é relegada a segundo plano, não há espaço, não há tempo, não há valorização e quando as novas políticas chegam elas não são questionadas, são impostas e ao professor cabe se resignar. Contudo, se esse professor tiver uma formação inicial e/ou continuada que dê a ele amparo teórico terá condições de questionar, de recontextualizar e atuar sobre as políticas. Isso a partir da compreensão de que a docência se constrói processualmente, não apenas pela habilitação em licenciatura e que envolve “a consciência de sua condição em ação”, sem dissociação do movimento teórico-formativo da prática e da assunção do

compromisso de se preparar para a atividade docente consciente (Cunha, 2018, p. 385).

Nesse movimento, refletimos sobre a nova política normatizada para a formação de professores no Brasil, dada pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019, realizamos uma:

Discussão sobre a aprovação da BNC-FI e a mudança no currículo formativo, surgiu a dúvida em qual currículo o CCBL está ancorado e os acadêmicos perceberam que se o currículo é de 2013 estão inseridos na legislação antiga (2002) e perguntam se a formação deles vai passar a ser dentro das DCN de 2019 (GV_PPPEF21_6_SD_FCPC).

Disse a eles que dependeria do encaminhamento dado pelo NDE (Núcleo Docente Estruturante) do CCBL na construção do novo PPC, mas que havia na arena pressões recebidas do MEC e da PROGRAD para que o novo currículo fosse alinhado a BNC-FI e que essas construções sofrem pressões das regras hierárquicas que acompanha o currículo (Bernstein, 1996). Os estudantes ficaram bastante preocupados com esse movimento, visto que desconheciam essa proposição e não haviam visto nenhum movimento de resistência por parte dos professores do Curso. Nessa oportunidade, discutimos todo reducionismo formativo proposto e normatizado para a formação docente, passando o professor a ser apenas aplicador da BNCC; formando-se especialistas em Base e não profissionais ampla e profundamente preparados para o exercício da docência.

Nesse sentido, discutimos sobre a formação docente prepará-los para ser tecnólogos ou agentes sociais, impulsionados pela leitura e pelo debate do texto “Professor: Tecnólogo do Ensino ou Agente Social?”, da professora Ilma Veiga (2002a) (GV_PPPEF20_35 _SD_FCPC; GV_PPPEF20_24 _SL16_FCPC; GV_PPPEF21_13_SD_FCPC). Assim, partimos das ideias da professora Veiga que afirma que o tecnólogo recebe uma formação acrítica, dissocia teoria e prática e passa a ser um reproduzidor técnico preocupado com a construção de competências de caráter mercadológico, estando comprometido com a performatividade neoliberal (2002a). Enquanto o professor agente social entende a educação como prática social e processo de emancipação, pensa e age a favor dos coletivos, compreende a formação como processo orgânico, contextualizado e pesquisa e reflete constantemente sobre suas práticas (Veiga, 2002a). Após as discussões, propus

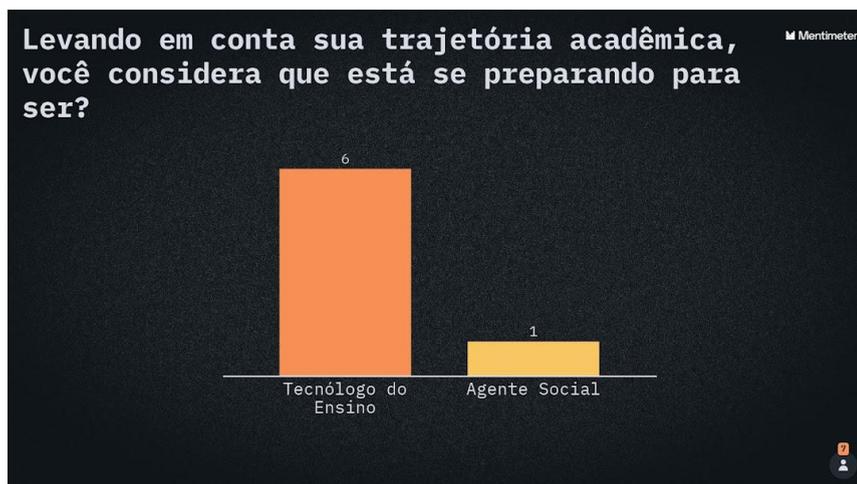
uma enquete no *Mentimeter* aos estudantes, e solicitei a eles que pensassem em seu processo formativo e respondessem se estão sendo formados para ser tecnólogos ou agentes sociais, conforme expresso nas Figuras 28 e 29.

Figura 28 - Tecnólogo ou Agente Social? Mentimeter produzido pela turma de PPPEF20



Fonte: PA_PPPEF20_9_SLA_FCPC (2023).

Figura 29 - Tecnólogo ou Agente Social? Mentimeter produzido pela turma de PPPEF21



Fonte: PA_PPPEF21_4_SLA_FCPC (2023).

Essa atividade foi realizada com as duas turmas de Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental com resultados opostos, os estudantes da turma de dois mil e vinte afirmaram estar sendo preparados para serem agentes sociais, enquanto a turma de dois mil e vinte e um para tecnólogo do ensino, com

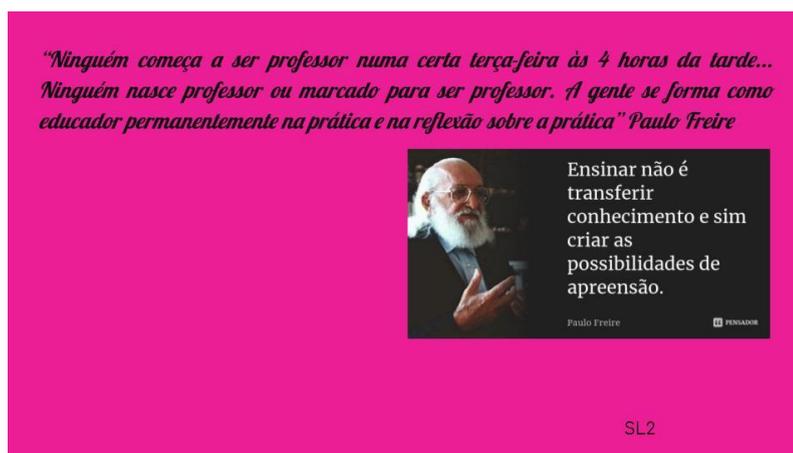
ambas refleti o porquê das respostas. Os estudantes da primeira turma percebiam as fragilidades em sua formação, mas disseram acreditar que poderiam/estariam sendo superadas. Enquanto os da segunda turma foram mais críticos e refletiram sobre o processo, como expresso na fala de SL37.

Eu estou pensativa porque eu queria muito botar agente social, mas se parar pra pensar...não posso mentir (sobre estar sendo formada para ser tecnólogo ou agente social) (GV_PPPEF21_21_SL37_FCPC).

Nesse sentido, discutimos sobre a importância da formação acadêmico-profissional, da presença da pesquisa desde a escola, da valorização profissional e da importância da contínua formação para que os professores não se formem e/ou se tornem tecnólogos do ensino (GV_PPPEF20_25 _SD_FCPC; GV_PPPEF20_26 _SL21_FCPC; GV_PPPEF20_22 _SD_FCPC; GV_PPPEF20_20 _SD_FCPC).

Na sequência, refletimos sobre quando e como nos tornamos professores, a partir da construção de uma apresentação partilhada nas ferramentas *Google*, contendo texto e imagem, da qual destaquei a construção de SL2, conforme a Figura 29.

Figura 30 - Slide produzido por SL2 para ilustrar o que é tornar-se professor/a



Fonte: PA_PPPEF21_3_SL2_FCPC (2023).

A partir das falas e da imagem de Freire, a estudante evidencia que ninguém nasce professor ou se torna um em um momento estanque, mas que nos tornamos professores por meio de nossas práticas reflexivas, que contribuem para a formação

de nossa identidade docente. Essa dinâmica e a leitura do texto "Formação de Professores: identidade e saberes da docência", da professora Selma Garrido Pimenta (1999), impulsionaram a reflexão sobre essa construção. Nesse sentido, SL30 afirmou que:

[...] Identidade é o teu eu professor, criada dentro da profissão a partir do que acreditamos e queremos fazer (GV_PPPEF20_44_SL28_FCPC).

Essa afirmação nos levou a refletir sobre a maturação do professor na prática, na reflexão, sobre as interferências sociopolíticas na constituição docente e no papel atual do professor, frente à tanta informação disponível (GV_PPPEF21_15_SL39_FCPC; GV_PPPEF20_39_SL30_FCPC; GV_PPPEF20_40_SL32_FCPC; GV_PPPEF20_43_SL28_FCPC; GV_PPPEF21_33_SL39_FCPC); bem como:

Aspectos para pensar a formação, levando em conta todos os professores que passam por nós, nossas identidades se formam a partir de todas as nossas experiências educativas (GV_PPPEF20_13_SD_FCPC).

Coloco que a identidade é constructo social, histórico, cultural, econômico e interacional e que a identidade docente também vem das relações e experiências, e que se modifica ao longo do tempo (GV_PPPEF20_46_SD_FCPC).

No texto já referido, a professora Pimenta expõe que a identidade docente é construída a partir das vivências e dos saberes e fazeres docentes: da experiência, do conhecimento e pedagógicos, compreendendo que a reflexão e a pesquisa são princípios formativos do professor (Pimenta, 1999). Apoiados no texto e mediatizados pelas reflexões que fizemos em nossas aulas, solicitei aos estudantes que participassem do fórum aberto no *Google Classroom* (PA_PPPEF21_13_SLA_FCPC) e respondessem a seguinte questão: Qual é a identidade profissional que você está construindo? Atividade da qual destaco as respostas interativas de SL37 e SL4:

A identidade do professor se forma com base em suas vivências e experiências ao longo do tempo e está sempre em construção. O trabalho do professor é coletivo, uma parceria entre professores e alunos. Devemos aprender com as experiências de outros professores, construir práticas com os alunos que trabalhem a discussão de questões sociais, sempre buscando trabalhar com a realidade escolar e a realidade dos alunos. Espero ser uma profissional didática, sempre aprendendo com os alunos, tratando de questões importantes em sala de aula sempre ouvindo a opinião dos alunos e também dos outros professores (PA_PPPEF21_14_SL37_FCPC).

Acredito que só a luta nos mantêm educadores, estar professor não é ser professor, se nosso papel é educar que eduquemos certo os que vem, pois a partir daí teremos bons frutos a serem colhidos (sobre identidade docente) (PA_PPPEF21_15_SL4_FCPC).

Nessas respostas é possível perceber que os estudantes compreenderam que a identidade profissional docente é constructo processual, fundamentado, mediatizado, coletivo e que necessita incluir a compreensão das lutas de classe, pois exige certa militância (Freire, 1996). Um ponto que se destacou nas discussões foi a importância dos professores que passam por nossas vidas na constituição de nossa identidade e de como é diferente formar o licenciando e o bacharel (GV_PPPEF21_17_SD_FCPC), conforme expressa o texto da professora Pimenta (1999).

A partir disso, emergiu a discussão sobre a estrutura do CCBL, que agrupa estudantes da licenciatura e do bacharelado nos componentes curriculares voltados à formação específica, não havendo diferenciação nos encaminhamentos pedagógicos, o que dificulta movimentos de transposição didática, por exemplo, já que os professores formadores, em sua maioria, não são licenciados e, muitas vezes, não explicitam como os conhecimentos específicos poderão ser trabalhados nas salas de aula da Educação Básica. Além disso, foi apontada a desvalorização do Curso de Licenciatura frente ao Bacharelado (GV_PPPEF20_36_SL28_FCPC), fato observável na fala de SL39:

A gente mal tem professor que é licenciado, inclusive temos professor que ridiculariza a licenciatura, que fala que a licenciatura é dispensável, que é só tu fazer o bacharel, porque tu não aprende a ser professor na faculdade, tu aprende é na prática e o problema é que tem muita gente concordando com isso, mas esse é o professor que fica 10 anos apresentando o mesmo slide e a gente tá com muito disso ainda (GV_PPPEF21_12_SL39_FCPC).

Essa fala de SL39 direciona o foco da problemática da formação docente dentro do CCBL a partir da formação dos professores formadores, que não valorizam a licenciatura e questionam o valor da formação, da profissão e da profissionalidade docente. Fato que diminui a dimensão formativa crítica e a valorização da pesquisa na área de ensino dentro do Curso, já que a pesquisa não é percebida como princípio formativo docente (GV_PPPEF20_37 _SL16_FCPC). A percepção dos estudante quanto a esse fator se expressou da seguinte forma:

Quando a gente entra na universidade mostram todos os laboratórios e não mostram a escola, um laboratório de ensino ou grupo de pesquisa no campus voltado à pesquisa em educação (GV_PPPEF21_18_SL6_FCPC).

Até tem uma sala (Life), mas cada um faz o que quer lá e nos outros laboratórios ninguém entra assim (GV_PPPEF21_19_SL4_FCPC).

Falas que colocam na vitrine a valorização da pesquisa na área das ciências duras em relação às ciências sociais e humanas, em detrimento das atividades investigativas em ensino, em virtude da identidade profissional dos formadores, que não se identificam com a profissão docente e, dessa forma, não promovem a pesquisa em ensino. A docência exige a ação investigativa para que o professor possa compreender os contextos, as políticas, as práticas, por meio de movimentos reflexivos de indagação, fomentado pela curiosidade epistemológica e pela criticidade (Freire, 1996). Nas palavras de Freire, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (1996, p.30), sentido que não está incorporado no CCBL, já que a maioria dos professores formadores não compreendem que a formação docente:

Ocorre pela reflexão crítica sobre as práticas e pela reconstrução permanente de uma identidade pessoal e coletiva, que servem de apoio ao desenvolvimento profissional. Ao repensar a formação docente significa pensá-la como um continuum de formação acadêmico-profissional. Essa formação vai se construindo constantemente nos momentos de reflexão na e sobre a prática. O professor torna-se aquele que, dialeticamente, reflete sobre o que faz, como faz, por que e para que faz, interagindo com seus pares, construindo-se pessoal e profissionalmente (Mello, 2010, p. 72-73).

Nesse sentido, a pesquisa sobre a prática auxilia o professor na percepção de sua profissionalidade, na criação de sua identidade docente e quando realizada dentro do processo de formação inicial favorece a percepção sobre os diferentes

saberes docentes mobilizados na prática e de como a mesma pode ser melhorada, recriada e/ou adaptada ao diferentes contextos. Compreendo que as atividades práticas permeadas pela pesquisa no curso de licenciatura auxiliam ainda na percepção sobre o real desejo de se tornar professor e de como a atividade exige a mobilização dos saberes teóricos na prática. Relacionado a essas questões os acadêmicos expressam suas percepções e anseios sobre a prática.

Eu acredito que todas as PFEs são essenciais para nossa formação porque elas abrem a porta da escola, saímos do ambiente acadêmico para o ambiente escolar, não como aluno mas como professor...Nesse semestre foi a primeira vez que eu apliquei as práticas presencialmente (em virtude da pandemia)... e fez eu me encontrar profissionalmente, que ser professora é o que eu realmente quero pra minha vida (PA_PFEV22_4_SL25_FCPC).

Fazer as aulas foi muito legal porque eu pude sentir as alegrias de como é ser professora...a partir das discussões nas aulas e das práticas me fez pensar que professora eu quero ser (PA_PFEV22_8_SL9_FCPC).

Por mais que eu já estivesse no sétimo semestre eu nunca tinha elaborado um plano de aula...eu comecei errado, montando a aula (slides) sem o planejamento...fiz muito errado e para consertar o erro passei dias e percebi a importância do planejamento...tive minha primeira intervenção como professora em uma sala de aula (PA_PFEV22_6_SL31_FCPC).

Espero que consigamos refletir sobre a constituição da identidade docente e do estágio como campo de pesquisa e planejar as atividades de Estágio de forma conjunta e colaborativa! (PA_PPPEF20_2_SL21_FCPC).

A partir das falas dos licenciandos, é possível perceber que a prática mobiliza, motiva e coloca a formação em perspectiva. Obviamente a prática pela prática perde o sentido, é praticismo, mas a ação reflexiva sobre o objeto cognoscente é instrumento de construção da identidade do professor, que passa a compreender-se como pesquisador de si, dos contextos, dos estudantes, das atividades pedagógicas e das políticas. Dessa forma, conduzi as PFEs e os estágios fomentando a pesquisa em ensino, para que os acadêmicos experienciassem a docência de forma reflexiva e percebessem o campo da investigação educacional como algo tangível.

As Práticas Formativas e Educativas são propostas dentro da estrutura do CCBL (PPC de 2013) objetivando a aplicação de conhecimentos específicos na Educação Básica, com a preparação e aplicação de aulas, com posterior elaboração de relatório, cada uma com uma temática*. Como já relatei neste trabalho, ofertei as

PFE II (*produção de material didático), V (*anatomofisiologia e saúde) e VIII (*ecologia e Educação Ambiental) e em todas elas procurei fomentar a criticidade por meio da compreensão sobre currículo, sobre os contextos escolares, sobre a importância do planejamento levar em conta as necessidades das comunidades atendidas e sobre a compreensão profunda e reflexiva da prática, mediada pela pesquisa.

Minha proposição aos acadêmicos, após teorizações e reflexões problematizadoras, era que planejassem para além da BNCC (GV_PFEII20_11_SD_FCPC), testassem seu planejamento e recursos com os colegas, mostrassem seu planejamento para as professoras titulares das turmas, ouvissem, refletissem. No momento da prática, registrassem, anotassem, para que realizássemos, posteriormente, a partilha das experiências, pensando no que foi bom e no que poderia ser melhorado. E que escrevessem de forma reflexiva seus resultados, não como um relatório destinado ao fundo de uma gaveta (ou disco rígido ou nuvem de dados), mas para divulgação científica, sendo o formato variável entre resumos simples ou expandidos, capítulo de livro ou artigo científico. A partir desses movimentos, puderam perceber a ação educativa como objeto de estudo, investigação, reflexão crítica, transformando as práticas em saberes da experiência (Franco; Pimenta, 2010).

Assim, considero que as PFEs funcionaram como laboratórios de pesquisa em ensino, por meio do planejamento, realização e avaliação de intervenções pedagógicas assumidas como tipologia de pesquisa, referenciada no trabalho da professora Magda Damiani e colaboradores (2013). Dessa forma, as atividades foram reconhecidas como investigações planejadas com o objetivo de inserir inovações e melhorias nos processos de ensino-aprendizagem dos licenciandos e de seus educandos (Damiani *et al.*, 2013). Esta não foi uma empreitada fácil, alguns estudantes não conseguiram sair de sua zona de conforto para planejar, interligaram as PFEs com seus interesses de pesquisa na área das ciências duras, por exemplo (DP_PFEV22_5_SD_FCPC; DP_PFEV22_6_SD_FCPC). Entretanto, propuseram-se a encontrar brechas no currículo para inserir essas temáticas, um ganho! Nesse sentido,

SL13 disse que nessa PFE conseguiu adaptar o conteúdo da forma que sente prazer em trabalhar e afirmou “dessa vez, genuinamente, me senti professor”, olha a potência em compreender o currículo, onde amparar para ter liberdade de atuação (DP_PFEV22_8_SD_FCPC).

Esse registro corrobora com a afirmação de que a prática reflexiva, amparada em sólida formação teórica e mediada pela pesquisa, interfere positivamente na construção da identidade docente, bem como na percepção sobre a escolha da docência para seu futuro profissional (DP_PFEV22_7_SD_FCPC) e sobre a necessária compreensão das políticas para atuação sobre elas de forma consciente.

Além disso, os relatos, organizados em formatos para comunicação científica, foram escritos de forma crítico-reflexiva e promoveram a inserção de muitos desses licenciandos no mundo da pesquisa em ensino, por meio da participação em eventos científicos, sobretudo os ligados à Educação e a Educação em Ciências a nível regional, nacional e internacional, como o Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE/Unipampa), o Encontro de Educação Ambiental da Fronteira Oeste (EEAFO), o Encontro Regional de Ensino de Ciências (EREC), o Congresso Nacional de Educação (Educere), o Congresso Internacional Movimentos Docentes (CMD), entre outros.

Considero ainda importante dividir uma experiência insurgente (e inovadora) na oferta do CC de PFEVIII21, na qual, em virtude da necessidade da oferta para os licenciandos (muitos formandos) e do período dessa oferta (tendo em vista o atraso no calendário organizado para ERE), precisou ser planejada e executada de outra forma. Lembro que as PFE são pensadas para serem executadas nas escolas, com os estudantes da EB, contudo esse CC foi ofertado de novembro de dois mil e vinte e um a março de dois mil e vinte e dois, período quando ocorre o esvaziamento das escolas. Assim, propus a execução das práticas por meio de *lives*, transmitidas no *YouTube*⁵², nas quais os licenciando participaram de rodas de conversa formativas com autores de artigos selecionados convidados para o projeto (GV_PFEVIII21_1_SD_FCPC), proporcionando a mobilização e a construção de

⁵² As *lives* foram transmitidas pelo Canal Unipampa SG – Práticas Formativas e Educativas - Disponível em: <https://www.youtube.com/@unipampasg-praticasformati7867/streams>. Acesso em: 10 out. 2023.

Para saber mais consultar: CESCHINI, M da S. C.; SPIES, M. R. . RODAS FORMATIVAS: DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL. In: Ailton Jesus DINARDI, A. J; COUTINHO, C.; CUNHA; F. Í. J.; CASTRO, L. R. B.; ILHA, P. V.; RUPPENTHAL, R. (Org.). **Anais** do II Encontro de Educação Ambiental da Fronteira Oeste: Interligando saberes, vestindo ideias, mobilizando fronteiras para proteger o mundo. 1ed. Porto Alegre: Evangraf, 2023, v. 1, p. 66-83. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/8327/3/Anais%20do%20o%20Encontro%20de%20educa%20c3%a7%20c3%a3o%20ambiental%20da%20fronteira%20oeste.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

outros saberes da docência e a formação acadêmico-profissional para outros sujeitos, por meio da extensão universitária.

Quando apresentei o plano de ensino para a turma, eles ficaram um pouco receosos, mas animados.

É um desafio, mas acho que dá, a gente vai vendo (GV_PFEVIII21_2_SL28_FCPC).

Pirou de mais, mas ficou massa! (GV_PFEVIII21_3_SL8_FCPC).

O processo de ensino-aprendizagem foi conduzido, então, por meio de um projeto de extensão registrado na Universidade (Registro SAP n.º 2022.EX.SG.215), intitulado “Rodas Formativas no Pampa: Educação Ambiental em Perspectiva”, nas quais ocorreram profícuos debates sobre a Educação Ambiental e seus apagamentos curriculares. Considero importante abordar a experiência educativa em virtude de sua contribuição para a formação docente dos licenciandos, visando a construção de competências profissionais mais amplas, dentro da perspectiva crítico-transformadora. Tendo em vista que, ao final da oferta da Prática Formativa e Educativa, avaliei que:

O processo formativo das lives foi muito bom, trazer outros professores-pesquisadores da área para a conversa sobre a EA e como promovê-la em tempos de BNCC, uma oportunidade dos estudantes ouvirem o que eu falo pela boca de outras pessoas, que riqueza! (DP_PFEVIII21_3_SD_FCPC).

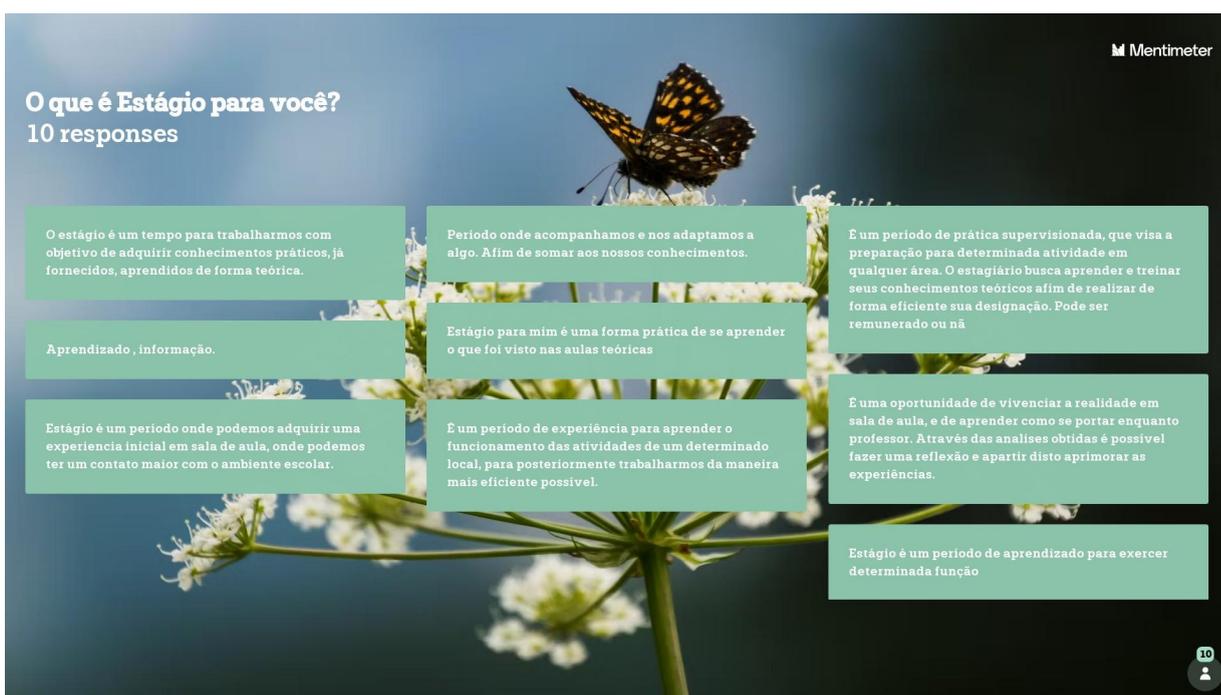
Saliento que as conversas foram conduzidas para provocar o debate sobre a BNCC, como forma de proporcionar aos licenciandos a interlocução de outros atores que compreendem a política e a problematizam, amparados em referenciais diversos, mas convergentes, com o objetivo de aprofundar as leituras e debates sobre a política curricular. Obviamente, esse processo formativo diferenciado foi permeado pela pesquisa, análise documental da BNCC, leitura de artigos, reflexão, planejamento e escrita dos resultados, para revelar a eles outras formas de pensar e agir na docência, a partir da pesquisa-ação e do protagonismo na práxis-pedagógica (Gil, 2008; Freire, 1996).

Na procura contínua de aproximar os licenciandos da pesquisa em ensino, conduzi os componentes relativos aos estágios (PPPEF e ECEF) com a pesquisa como fio condutor do planejamento, da execução e da expressão dos resultados, ou

seja, como princípio formativo (Pimenta; Lima, 2006). Compreendo, junto a Pimenta e Lima (2005, p. 6), que “o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental”. Dessa forma, o estágio com pesquisa foi assumido como método formativo, a partir da análise dos contextos escolares e da própria prática, para que os licenciandos estagiários pudessem desenvolver posturas e habilidades do pesquisador social, objetivando a problematização e a compreensão do observado e do vivenciado na prática docente (Pimenta; Lima, 2006).

Antes de apresentar aos licenciandos a forma como conduzirmos a prática de estágio, realizei com eles uma atividade no *Mentimeter* para investigar suas concepções, conforme expresso nas Figuras 30 e 31.

Figura 31 - Concepção de estágio da turma de PPPEF20



Fonte: PA_PPPEF20_8_SLA_FCPC (2023).

Figura 32 - Concepção de estágio da turma de PPPEF21



Fonte: PA_PPPEF21_1_SLA_FCPC (2023).

Nas respostas dos estudantes é possível perceber que compreendiam o estágio como momento de aplicação prática, sem nenhuma interligação com a reflexão crítica e com a pesquisa. Dessa forma, conversamos sobre a importância da realização dos estágios conduzidos de forma reflexiva e mediados pela pesquisa, como essência da profissionalidade e da constituição da identidade docente (GV_PPPEF20_38 _SD_FCPC; GV_ECEF21_1_SD_FCPC; GV_PPPEF21_9_SD_FCPC; GV_PPPEF20_10_SD_FCPC). Contudo, os licenciandos demonstraram:

Dificuldades em entender a perspectiva formativa do estágio com pesquisa, não tem apropriação da pesquisa em ensino (DP_PPPEF20_3_SD_FCPC).

A partir daí, propus leituras, seminários e discussões para promover o entendimento da perspectiva formativa por meio de aprofundamento teórico. Como os estagiários não tinham intimidade com a pesquisa, os projetos foram construídos aos poucos, parte por parte, com orientação constante e amorosa, visando superar as dificuldades apresentadas (DP_PPPEF21_4_SD_FCPC; GV_PPPEF20_52_SD_FCPC).

É importante lembrar que, além desse distanciamento que os licenciandos tinham da pesquisa em ensino, os estágios ocorreram durante o ERE, observei mais desafios. Para ilustrar esse processo, insiro aqui uma carta pedagógica⁵³ escrita à coordenação do CCBL, mediante solicitação de um relato para apresentar a um grupo de trabalho instituído para acompanhar os estágios nesse período.

São Gabriel, 24 de abril de 2021.

Ao Prof. Dr XY e seus pares no GT sobre Estágios

Vou me dirigir aos colegas de uma forma mais livre do que a que estamos habituados na academia, através desta carta, escrita de forma despreziosa, com a finalidade de dividir minhas vivências como docente orientadora dos estágios no Ensino Fundamental, realizados pelos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Unipampa- Campus São Gabriel, nos semestres 1 e 2/2020.

Iniciamos no semestre letivo anterior a componente curricular de Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental e encaramos o desafio de realizar o primeiro estágio dos acadêmicos de forma remota. Precisamos adaptar completamente a prática, desde a inserção dos acadêmicos nas escolas, assim, os concentramos em quatro escolas municipais de São Gabriel, para facilitar a assinatura dos Termos de Estágio no Sistema da Universidade e o contato com professoras e gestoras. Num cenário ideal a partir daí eles adentrariam as escolas, observariam suas dependências, salas de aula, realidade da comunidade escolar, conversariam com gestores, professores, alunos, leriam os documentos normativos das escolas, observariam os livros, métodos e turmas e, a partir disso tudo, optariam pela turma na qual desenvolveriam a prática pedagógica. Mas mediante o cenário pandêmico precisamos reinventar a forma de pesquisar a escola. Conversamos com as professoras e gestoras por meio de WhatsApp e e-mail, enviamos nossos questionamentos por meio de formulários eletrônicos, e, na realidade apresentada para o ensino remoto nas escolas municipais de São Gabriel, não conseguimos observar o trabalho docente, nem estabelecer interação com os estudantes. Pesquisamos os Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas, com auxílio de um roteiro de apreciação organizado pelo Grupo de Pesquisas em Inovação Pedagógica, realizando, posteriormente, a escrita de resumos expandidos sobre o objeto de pesquisa e apresentando os resultados no IV Seminário de Inovação Pedagógica. Cada acadêmico escolheu um ano e não uma turma para realizar sua prática e desenvolveu seu projeto de estágio. Enfim, cumprimos a missão da melhor maneira que conseguimos, realizamos atividade de pesquisa e extensão, além da prática de ensino já estabelecida na ementa do componente curricular.

⁵³ Carta Pedagógica é um tipo de comunicação freireana, escrita a um interlocutor de forma amorosa, sendo suas peculiaridades explicadas no verbete escrito por Vieira (2018) para o Dicionário Paulo Freire: “a carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito (...) um diálogo que assume o caráter do rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento” (Vieira, 2018, p. 75).

Fazendo um balanço do semestre, penso que foi positivo. É claro que o contato físico com as pessoas fez falta, que vivenciar a realidade da escola com olhos de licenciando-pesquisador de forma remota não é a mesma coisa, mas crescemos enquanto grupo e enquanto seres aprendentes. Alguns acadêmicos expressaram desejo de desistir e eu os encorajei a continuar, perdemos um pelo caminho, que simplesmente “sumiu”, não respondeu meus e-mails e mensagens e nem os da coordenação do curso, mas acredito que diante de tantas manifestações de desejo em partir, foi um bom saldo.

Tivemos mais um momento delicado que foi a escolha da oferta ou não da componente de Estágio Curricular no Ensino Fundamental, pois muitos acadêmicos estavam reticentes em vivenciar suas primeiras experiências docentes sem pisar no chão de uma sala de aula presencial e encarar uma turma de perto. A professora XX (então coordenadora do Curso) e eu conversamos com eles expondo prós e contras e, a partir daí, decidimos estabelecer a oferta, deixando-os à vontade para decidir até o momento de efetivar suas matrículas.

Deste modo, fiquei na expectativa para ver quem dentre eles viria para realizar a prática de seus estágios e vieram todos, se unindo ao grupo uma acadêmica que havia realizado a componente de pesquisa em outro momento, com outra orientação e em outra realidade, mas que acolhemos no grupo e ressignificamos seu planejamento para o ensino remoto.

De toda forma, iniciamos o semestre precisando reorganizar os grupos, pois enfrentamos problemas de comunicação com duas das escolas que receberam os discentes no semestre anterior. Ambas demoraram muito para responder os questionamentos feitos, fornecer seus PPPs e uma delas passou por troca de gestão, sendo que o gestor que assumiu não quis receber os estagiários para desenvolver a prática. Obviamente eles ficaram muito chateados e eu me dirigi à Secretaria Municipal de Educação para verificar se havia alguma inconformidade. Na oportunidade fui informada que o convênio com a Unipampa segue vigente e que o ocorrido foi um incidente e que o novo gestor seria informado sobre. Mais tranquila, conversei com as gestoras das outras duas escolas que se colocaram à disposição para receber todo o grupo. Acredito que essa postura diferenciada também se deva ao fato dessas escolas serem escolas-campo do PIBID e já possuem relações estreitas com a Universidade.

Assim, desenvolvemos a prática nestas duas escolas, de forma remota, por meio das mesmas ferramentas que cada uma delas estava utilizando para chegar aos seus alunos. Em uma delas foram institucionalizados encontros semanais síncronos de 30 min, além do envio de materiais por meio de grupos de WhatsApp. Na outra, o envio das atividades também se realizou por meio do aplicativo, além de entrega física na escola, que disponibiliza material impresso para alunos sem acesso a internet e inclusos. Na segunda escola, não havia a regularidade, nem o hábito da maioria das professoras de realizar encontros síncronos, dessa forma, alguns estagiários conseguiram realizar encontros semanais, outros esporádicos e outros não conseguiram, mas para efetivar sua prática gravaram e disponibilizaram vídeo aulas para os estudantes. Para ambas realidades os estagiários elaboraram materiais muito bonitos, acessíveis e oportunos ao ensino remoto, utilizaram muitas ferramentas digitais que aprenderam em suas salas de aula, enquanto discentes, como Mentimeter, Canva, Wordwall, Padlet, etc, fizeram curadoria de materiais

excelentes disponíveis na internet, foram muito criativos e conseguiram estabelecer boas relações com suas professoras supervisoras e com os estudantes.

Obviamente, tiveram suas frustrações, como a pouca participação nas atividades síncronas e assíncronas, câmeras desligadas, falta de interesse e dificuldade de entendimento, nada que nós já não conheçamos de nossas próprias vivências, não é colegas? Mas houveram também as descobertas docentes, a formação de identidades, o prazer de estar com seus alunos pela primeira vez, os áudios emocionados relatando que estavam sendo chamados de “prof”, a troca de carinho, a construção humana que é a educação vivenciada profundamente, mesmo que mediada por telas.

Agora eles estão escrevendo seus relatórios, sistematizando seus achados e resultados de pesquisa. Sim, pois determinamos a prática de estágio com pesquisa e eles estiveram acompanhados de seus diários do pesquisador, suas narrativas de bordo, olhos atentos e exercitando sua a criticidade. Confesso que estou ansiosa para ler os resultados finais, que devem chegar em minha caixa de e-mail a partir da próxima semana.

Vivenciar a formação de professores está sendo um desafio novo para mim, enquanto atuação profissional direta, contudo considero que minha prática educativa na Educação Básica de subsídio à falta de experiência na Educação Superior para a orientação dos estágios. Esses dois semestres foram muito importantes para eles e para mim, que pude ressignificar minhas práticas e olhares docentes. Tive a oportunidade de dividir a sala de aula virtual da Universidade e da Educação Básica com esses jovens futuros professores, pois além de orientá-los neste processo os recebi na rede e na escola de Educação Básica onde também exerço a docência, assim compartilhamos essa vivência sob dois ângulos e foi muito rico. Vi professores nascendo ou como uma das acadêmicas declarou “desabrochando ali” nas salas de aula virtuais.

Entendo colegas, que o caminho não foi somente de flores, tampouco só de espinhos e que caminhando vamos trilhando novos rumos e encontrando formas de re-existir nestes tempos tão sombrios que vivemos. Para agora o que nos resta é planejar e esperar que o próximo semestre letivo e de estágios nos reserve um cenário mais tranquilo e/ou que possamos encará-lo com coragem e propostas inovadoras.

Com desejos de saúde e esperança, atenciosamente Mayra Ceschini.

Esta carta resume como se deu a oferta dos CCs de PPPEF20 e ECEF20, as ofertas desses componentes em dois mil e vinte e um, foi muito semelhante, apenas com mudanças de cenário na EB, que adotou o ensino híbrido (estudantes de forma presencial na escola e de forma remota), enquanto a Universidade permaneceu no ERE, o que exigiu ainda mais criatividade e jogo de cintura para concretização dos estágios. Embora não seja esse o foco da pesquisa, considero importante situar o período histórico, pois estes licenciandos passaram por um processo formativo sem

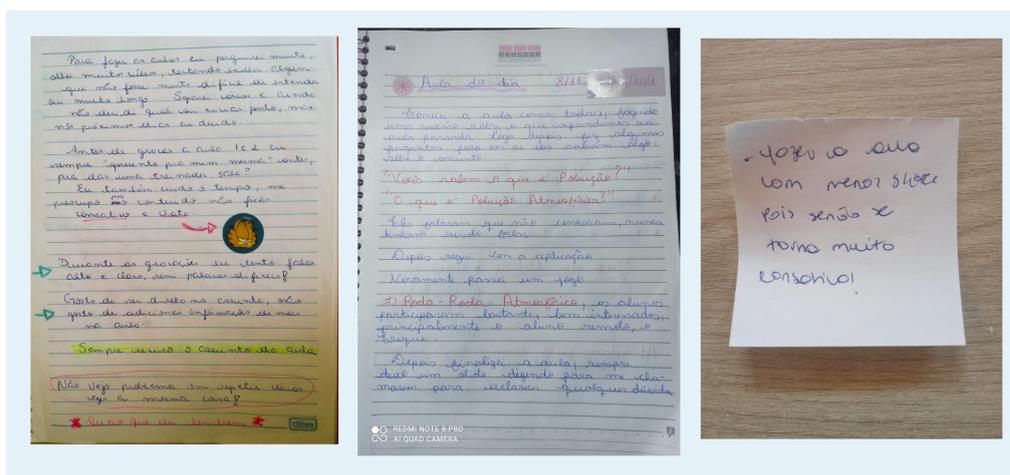
precedentes, que, com certeza, teve impacto sobre a formação de suas identidades docentes, assim como sobre as dos profissionais experientes.

Dessa forma, o estágio com pesquisa foi ainda mais relevante e, mais do que nunca, a elaboração de objetivos de pesquisa e a escolha e utilização dos instrumentos de coleta de dados foram imprescindíveis para os movimentos reflexivos.

Os acadêmicos tiveram um pouco de dificuldade em elaborar os objetivos de pesquisa, mas todos conseguiram ao final do processo de planejamento estar com objetivos estruturados, visando investigar diversos aspectos da prática educativa (DP_PPPEF20_8_SD_FCPC; DP_PPPEF20_9_SD_FCPC; DP_PPPEF21_7_SD_FCPC; DP_PPPEF20_10_SD_FCPC; PA_PPPEF20_11_SLA_FCPC).

Como instrumentos de coleta de dados instituímos o uso das memórias de aula (feitas no *Google Docs*) e dos diários do professor/a-pesquisador/a (PA_ECEF20_1_SLA_FCPC; PA_ECEF21_5_SLA_FCPC; PA_ECEF21_4_SL5_SL37_SL39_FCPC), conforme ilustrado na Figura 32.

Figura 33 - Montagem de fotos de diários do professor-pesquisador enviadas por SL da turma de ECEF21



Fonte: Adaptação da Autora, a partir da unidade de significado PA_ECEF21_4_SL5_SL37_SL39_FCPC (2023).

Conversei com os acadêmicos sobre a importância de manter os registros e utilizá-los no processo reflexivo durante a prática e depois dela para elaboração dos relatórios de estágio (DP_PPPEF20_6_SD_FCPC; DP_ECEF21_3_SD_FCPC;

GV_ECEF21_3_SD_FCPC). Sobre os registros processuais e contínuos SL4 ponderou:

Botar na cabeça que o trabalho só termina depois do registro e não quando acaba a aula (GV_ECEF21_4_SL4_FCPC).

Assim, a maioria dos estudantes compreendeu e utilizou bem dos instrumentos. Nesse sentido,

SL30 apontou a importância do registro das memórias de aula para perceber a prática, refletir (DP_ECEF20_19_SD_FCPC).

Contudo, houve aqueles que não perceberam a potencialidade dos instrumentos

SL39 não compreendeu o processo reflexivo que deveria fazer utilizando as memórias de aula, engessou o planejamento, continuou propondo as mesmas atividades que não estavam dando retorno (DP_ECEF21_9_SD_FCPC).

Considero que os acadêmicos, que não estavam habituados ao registro sistemático de suas práticas, a reflexão e a incorporação da pesquisa como princípio formativo, executaram uma excelente iniciação à pesquisa em ensino, por meio dos estágios, utilizando instrumentos para escrever seus relatórios de estágio (PA_ECEF21_8_SL5_FCPC). A partir dos quais pude perceber a importância desse movimento teórico-prático e reflexivo para constituição da identidade docente desses licenciandos (GV_PPPEF21_1_SD_FCPC), que se perceberam professores e pesquisadores (DP_ECEF20_8_SD_FCPC; DP_ECEF20_21_SD_FCPC; PA_ECEF20_2_SL19_FCPC; PA_ECEF20_9_SL10_FCPC; PA_ECEF20_3_SL20_FCPC; PA_ECEF20_5_SL24_FCPC; PA_ECEF20_13_SL28_FCPC). Destacando-se os seguintes registros

Fazendo um resgate a todo o desenvolvimento desse estágio com pesquisa, não tem como não dizer que como futuro professor, essa vivência foi significativa para com minha prática docente (PA_ECEF20_14_SL30_FCPC).

SL23 ressaltou na defesa do estágio a importância do estágio com pesquisa para se tornar professor-pesquisador e que saiu realizado da sua experiência - "Deixar claro meu contentamento com a pesquisa como alicerce da minha identidade profissional" (DP_ECEF20_14_SD_FCPC).

Em uma universidade do Sul do país, uma professora lutou incansavelmente, mesmo com todos os obstáculos que havia, para poder levar aos seus alunos de graduação a essência de se construir uma identidade docente e não deixar eles perderem o brilho nos olhos de esperança e força de vontade de se tornar grandes professores assim como ela (PA_ECEF20_7_SL30_FCPC).

A partir desses registros, é possível ver que os estudantes, por meio do processo reflexivo, reconheceram a potência da pesquisa para sua formação docente e para constituição de suas identidades, em consonância com os referenciais adotados e estudados durante o desenvolvimento dos componentes curriculares (Pimenta, 1999; Pimenta; Lima, 2006; Freire, 1996).

A orientação dos estágios foi bastante transformadora para mim e para percepção de minhas práticas docentes, assim como eles emergiram no processo crítico reflexivo, eu também o fiz. Dessa ação-reflexão-ação emergem questões que não são foco direto dessa pesquisa, mas fazem parte da formação docente com a qual me envolvi e problematizei neste estudo. Ao olhar para os registros, percebo e considero importante indicar a dificuldade que os licenciandos encontraram para trabalhar com os estudantes inclusos na escola, visto que não encontraram subsídios em sua formação que os preparasse para tal (DP_ECEF20_12_SD_FCPC; GV_PPPEF20_2_SL16_FCPC; GV_PPPEF20_19_SD_FCPC; GV_PPPEF20_27_SL16_FCPC; GV_PPPEF20_30_SL30_FCPC; GV_PPPEF20_31_SD_FCPC; PA_ECEF20_8_SL10_FCPC). Contudo foram criativos, atenciosos e amorosos com esses sujeitos, encontrando formas de atendê-los da melhor maneira possível (DP_ECEF21_10_SD_FCPC).

Considero oportuno expressar que a inclusão não é fácil para nenhum professor, eu também não tive uma formação que me preparasse para o trabalho com sujeitos fora da dita normalidade cognitiva, mas a cada ano aprendo um pouco e procurei auxiliar os licenciandos. Visto que é uma questão apagada no currículo da Educação Básica à Superior, e que eu a enfrentei também nesse cenário profissional, tendo a missão de auxiliar na formação de uma futura professora autista. Assim,

Orientar o estágio da SL16 foi transformador para mim, ela estava muito insegura em função de suas limitações psicocognitivas, por ser autista, e eu também. Modificou muitas vezes o material, precisou de um atendimento mais individualizado, mas fez um estágio excelente e disse que sentiu amor pelos alunos, fiquei orgulhosa! (DP_ECEF20_26_SD_FCPC).

Trago essa questão, que não faz parte do meu foco analítico, mas que me mobiliza a refletir sobre as políticas curriculares, em como a formação por competências enquadrada na pedagogia do desempenho, nos valores cosmopolitas e performáticos afeta ainda mais esses sujeitos, já invisibilizados (Bernstein, 2003; Ball, 2012). Os aspectos das políticas dessa modalidade de ensino terão ainda menos espaços, tempos e oportunidades de emancipação social e intelectual.

Outro ponto que emerge das reflexões sobre os estágios têm ligação direta com a política curricular, tendo em vista a implementação da BNCC, durante o período da pandemia, o que suscitou debates e a realização de leituras sobre o assunto (DP_ECEF21_8_SD_FCPC; DP_ECEF21_12_SD_FCPC). Visto que os contextos são fatores mediadores no trabalho para a atuação sobre a política, pois a identidade local, os valores que cada instituição carrega, a infraestrutura de ensino-aprendizagem e as ações das mantenedoras favorecem ou dificultam a recontextualização (Ball; Maguire; Braun, 2016). E que os estágios foram realizados nesse contexto, no qual foi difícil (re)conhecer as comunidades e valores, as condições de infraestrutura de ensino-aprendizagem eram improvisadas e as pressões externas se exacerbaram, sendo ainda mais desafiador resistir e insurgir às políticas normatizadas, já que as “políticas não são encenadas em isolamento” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 105).

Todo o processo de formação narrado nesse metatexto é a expressão de minha atuação insurgente sobre os currículos normalizados pela BNCC e pelas DCN para formação docente, tanto as de dois mil e dois sob a qual o PPC do CCBL estava ancorado, quanto as normatizadas pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019, visto que todas elas impactaram (e impactam) minha práxis. Por meio da narrativa aqui apresentada é possível ao leitor visualizar que suleei a formação e a atuação acadêmico-profissional, caminhei por outros caminhos, rotas desconhecidas ou pouco usadas dentro do CCBL e busquei promover a construção de competências sobre uma concepção diversa àquelas assumidas nas normativas. Assim, utilizar os recursos discursivos como brechas (Bernstein, 1988) para propor uma formação

docente crítico-transformadora, a partir da compreensão do currículo e da adoção de princípios promotores da criticidade.

Neste movimento, atrevi-me a atuar na e com a política e estimular os licenciandos a fazerem o mesmo, a partir do reconhecimento dos contextos por onde a política circula, os discursos que carrega e propaga, as redes que se formam e as ferramentas de poder e controle que se mostram para garantir sua implementação, para apontar caminhos possíveis para a recontextualização pedagógica.

Dessa forma, reitero minha tese de que a BNCC e a BNC-FI são políticas curriculares de cunho neoliberal, centralizadoras e com forte classificação e enquadramento, ou seja, exercem forte poder e controle sobre o quê e o como ensinar, mas que possuem brechas discursivas significativas, nas quais podemos achar espaços para atuação sobre as políticas, propondo formas de resistência e insurgência a elas.

Nesse sentido, na sequência deste trabalho, me dedico ainda a apresentar as insurgências propostas para o Ensino de Ciências e a evidenciar como se mostra a Inovação Pedagógica emancipatória no Contexto da Prática/Atuação sobre a política.

7.2.2 Inovação Pedagógica e Ensino de Ciências crítico-transformador: proposições para além das normativas

Para construção deste próximo metatexto, utilizei as unidades de significado obtidas a partir dos movimentos metodológicos em aproximação à ATD (Moraes; Galiazzi, 2013), realizados a partir dos instrumentos de coleta de dados que compõem o *corpus*: diários da professora-pesquisadora, produções dos acadêmicos e gravações de aula. Para a categoria **Inovação Pedagógica e o Ensino de Ciências** foram sistematizadas cento e cinquenta e seis unidades de significado, codificadas conforme o código alfanumérico que obedece a seguinte lógica: i) Instrumento; ii) Componente Curricular/Oferta; iii) Ordem de incidência nos instrumentos; iv) Sujeito; v) Categoria. Conforme expresso nos exemplos: DP_PPPEF20_4_SD_IPEC; GV_ECEF21_3_SL13_IPEC; PA_PFEV22_6_SLA_IPEC.

Início este parágrafo do metatexto analítico para lembrar o leitor que os processos de implementação das políticas constituem “a oportunidade de reformar e

reinterpretar o(s) texto(s)”, assim espera-se que haja uma pluralidade de leituras, vista a grande quantidade de leitores no Contexto da Prática/Atuação sobre a política (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 25). A liberdade para interpretações não é a mesma para qualquer política, visto os aparatos de poder e controle estabelecidos, assim “[...] algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14). Além dos aparatos externos que acompanham a política, o discurso é uma potencial ferramenta de poder e controle, pois “ele fala por nós”. “Os discursos conseguem que as coisas sejam feitas, que as tarefas reais sejam realizadas, acumulam autoridade” (Ball, 2002, p. 27).

Assim, é necessário conhecer os discursos, interpretá-los, encontrar suas brechas, recontextualizá-los para imprimir na política sentidos pessoais e coletivos e compreender que “colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo” (Ball, Maguire; Braun, 2016, p. 21). Os discursos políticos são produzidos também no Contexto da Prática, pelos atores que legitimam ou contestam suas significações. Nesse sentido, os sujeitos professores são decisores políticos nos microcontextos (Pacheco, 2003, p. 15), quando se trata das políticas curriculares. Dessa forma, mesmo que os discursos pedagógicos oficiais que expressam os textos políticos apresentem uma forte classificação e enquadramento (Bernstein, 1996), há imperfeições que constituem espaços para uma complexa e sofisticada ação, “o que equivale dizer que nesse plano existem estruturas de poder, redes informais de decisão e práticas discursivas que intervêm de modo ativo na decisão curricular” (Pacheco, 2003, p. 16).

Aproveitar esse espaço político é uma forma de resistir “na teimosia, na luta diária, na retomada e no movimento”, que “instaure uma revolução viva e permanente” (Passos, 2008, p. 416), para tornar os currículos normalizados para EB e para a formação de professores mais próximos do que queremos e precisamos e, portanto, mais críticos, transformadores e inovadores.

Nesse sentido, a Inovação Pedagógica compreendida como ações intencionais críticas que buscam a ruptura com a perspectiva regulatória, visando a promoção da humanização, da criatividade, da curiosidade, da criticidade, do protagonismo e de aprendizagens transformadoras que levem à emancipação dos sujeitos (Leivas; Noal; Ceschini, 2022), se mostra como uma potente impulsionadora

das ações de recontextualização curricular. No âmbito da pesquisa ampla⁵⁴ realizada pelo GRUPI, em fase final de análise de dados, identificamos que as dimensões da metodologia, do currículo e da gestão podem ser limitadores e/ou impulsionadores da Inovação Pedagógica emancipatória. Destacando-se que essas dimensões se inter-relacionam. Segundo Pacheco,

Currículo e gestão conjugam-se de forma interdependente, sendo possível analisar criticamente a sua relação a partir de modelos e lógicas de educação e formação, em que presentemente sobressaem, ao nível da visibilidade conceitual e das práticas de gestão curricular, as lógicas de Estado e de mercado (Pacheco, 2011, p. 385).

Nesse sentido, a gestão curricular pode guiar as práticas educativas ao alinhamento com o paradigma vigente ou a outro, que esteja comprometido com a emancipação dos sujeitos por meio da gestão de uma outra organização curricular, proposta pela recontextualização dos textos e escolhas metodológicas conscientes a partir da escolha crítica do quê e como ensinar.

Desse modo, considero que proporcionar o conhecimento e a leitura crítica do currículo foi uma forma de promover a atuação insurgente e inovadora dos licenciandos, pois a partir das análises e discussões puderam assumir a gestão curricular em seus planejamentos. Isso ainda se deu a partir da compreensão dos contextos no qual emergiram, por meio da:

Análise do PPP das escolas utilizando roteiro do GRUPI procurando indícios e compreensões de IP (DP_PPPEF20_3_SD_IPEC).

Além dos movimentos de pesquisa realizados a partir da utilização de instrumentos como questionários e entrevistas com os gestores e professores das escolas, em virtude do período pandêmico, para realizar a:

Escolha dos conteúdos para trabalhar a partir da BNCC e do RCG, conversando com as professoras em função das exigências das escolas (GV_PPPEF20_3_SD_IPEC).

⁵⁴ A pesquisa ampla do GRUPI, intitulada “Inovação pedagógica nas ações educacionais da Educação Básica e Superior durante e no pós-crise pandêmica”, ampara este trabalho que descende dela, sendo construtos complementares para o entendimento dos fenômenos em estudo.

Contudo, não se limitando às normativas, mas olhando para suas brechas e para as necessidades de cada comunidade, sobretudo no período pandêmico, a partir da compreensão da:

Importância de significar e contextualizar os conhecimentos, escolher em que será a ênfase da aula (GV_PPPEF20_4_SD_IPEC).

Para assim escolher o que faz ou não sentido a partir da compreensão profunda do currículo e dos contextos educativos, a fim de tecer objetivos de ensino-aprendizagem e pesquisa para conduzir suas práticas na perspectiva do professor que é agente social (GV_PPPEF20_6_SD_IPEC). Fato que foi ainda mais importante no contexto pandêmico, no qual conduzi meu trabalho no CCBL, pois, para além da fundamental escolha do quê ensinar, o como ganhou uma grande amplitude, tendo em vista a dificuldade de acesso aos estudantes, sobretudo na EB, durante esse período.

Dessa forma, a dimensão metodológica também foi muito importante para garantir a aprendizagem durante a pandemia (ou pelo menos tentar), sendo necessário um planejamento diverso, rico e inovador para e dentro do contexto enfrentado (PA_PPPEF20_6_SLA_IPEC), aliado ao uso intencional da tecnologia, o que se mostrou desafiador (DP_ECEF20_3_SD_IPEC). Seja pelo acesso ou pelo desconhecimento dos sujeitos das diferentes ferramentas digitais. Nesse sentido, saliento que os:

Estudantes conseguiram transpor e utilizar os recursos digitais que viemos utilizando nas aulas em seus planejamentos de estágio, veremos se serão efetivos também na Educação Básica (DP_PPPEF20_7_SD_IPEC).

Esses recursos também foram utilizados pelos acadêmicos para execução das práticas educativas, obviamente a efetividade com os estudantes da EB não foi a mesma, pois desconheciam os recursos e muitos não tinham acesso à internet ou a uma internet de qualidade que garantisse as interações. Ressalto que a exclusão digital ganhou destaque entre os indicadores da desigualdade social durante a pandemia, o que gerou situações que dificultaram o acesso e a permanência dos estudantes nas atividades pedagógicas (Vinhas; Santos; Barreto, 2021) e exigiu a busca por alternativas pelos professores.

Assim, os acadêmicos procuraram encontrar outras soluções para efetivação de suas propostas de ensino-aprendizagem, como a criação e disponibilização de jogos didáticos utilizando as redes sociais, como o *Instagram* (PA_PFEII20_1_SL19_SL21_SL26_IPEC; DP_PFEII20_1_SD_IPEC), que necessitam de menor uso de dados e são de maior conhecimento dos estudantes. Também a adaptação de atividades de gamificação utilizando o *PowerPoint*, já que pela indisponibilidade da internet os estudantes não conseguiam acessar plataformas interativas (GV_ECEF21_2_SL37_IPEC).

Contudo, não só de atividades *online* se deu as escolhas de como ensinar durante o período do ensino remoto, obviamente, em virtude do distanciamento social, todas as atividades foram de alguma forma mediadas pelas tecnologias da comunicação e informação, mas os licenciandos propuseram outras metodologias para construção de conhecimentos como construção de *lapbooks* e protótipos e uso de RPG (*Role-playing game*) para trabalhar os conteúdos de forma ativa e reflexiva (GV_PFEII20_2_SD_IPEC; PA_ECEF20_6_SL19_IPEC; DP_ECEF20_4_SD_IPEC).

A experiência de trabalhar com os estudantes da EB durante a pandemia clarificou para os licenciandos as desigualdades sociais que emergem nas escolas, o que os levou a fazer várias problematizações sobre a (des)valorização dos espaços educativos, da precarização dos serviços, materiais e do próprio trabalho docente. Dessa forma, passaram a problematizar a imensa inferência ao uso de recursos tecnológicos normatizado nas políticas curriculares, sobretudo na BNCC (DP_PFEVIII21_15_SD_IPEC), conforme ilustrado com esse registro da fala de SL 36:

SL36 disse que está sem entender as soluções tecnológicas em escolas que não tem nem o básico, “e essa é a Base”, ela diz, gostei da criticidade (DP_PFEVIII21_18_SD_IPEC).

A partir das análises do currículo e das ações sobre ele por meio de diferentes metodologias, os acadêmicos puderam perceber ainda melhor as brechas para insurgir a ele, bem como suas fragilidades, principalmente porque a política prescrita não dialoga com a realidade encontrada nas escolas, sobretudo as públicas e periféricas. Assim, conseguimos discutir que a inovação pedagógica que se mostra na Base é regulatória e tecnocrática, visto que não promove práticas

educativas contextualizadas e comprometidas com a transformação das realidades dos estudantes e alia todo processo ao uso de tecnologias que nem as escolas nem os estudantes têm acesso.

Para chegar a esse entendimento, houve um processo de construção de conhecimentos sobre IP, a partir da promoção de uma atividade de criação de *Jamboards*, com a intencionalidade de perceber como os licenciandos compreendiam a IP (PA_PPPEF20_4_SL13_SL21_SL24_SL28_IPEC), conforme apresentado nas Figuras 33, 34, 35 e 36.

Figura 34 - *Jamboard* ilustrativo da concepção de IP criado pelo SL24



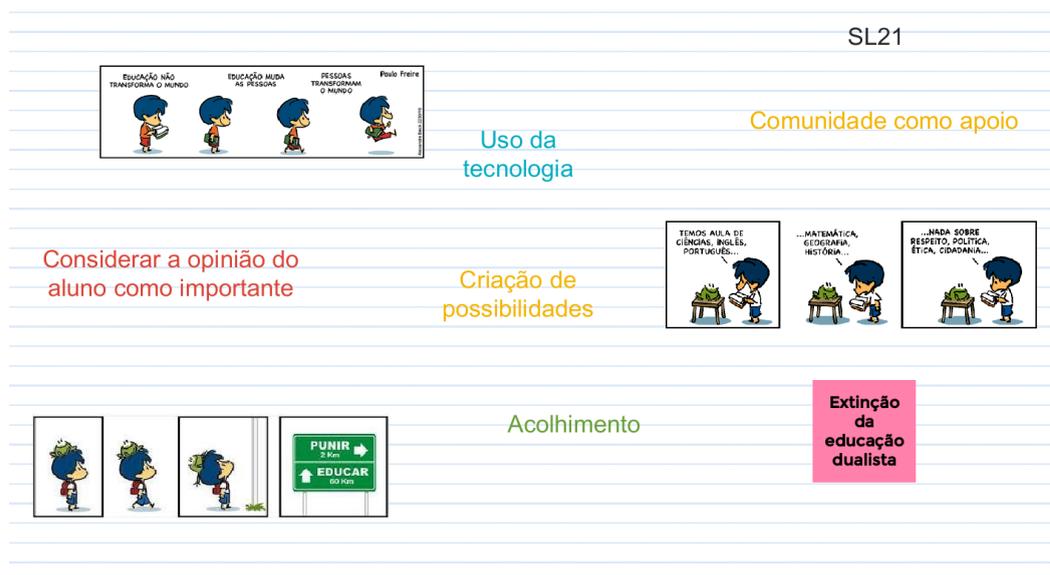
Fonte: PA_PPPEF20_4_SL13_SL21_SL24_SL28_IPEC (2023).

Figura 35 - *Jamboard* ilustrativo da concepção de IP criado pelo SL13



Fonte: PA_PPPEF20_4_SL13_SL21_SL24_SL28_IPEC (2023).

Figura 36 - *Jamboard* ilustrativo da concepção de IP criado pelo SL21



Fonte: PA_PPPEF20_4_SL13_SL21_SL24_SL28_IPEC (2023).

Figura 37 - *Jamboard* ilustrativo da concepção de IP criado pelo SL28



Fonte: PA_PPPEF20_4_SL13_SL21_SL24_SL28_IPEC (2023).

Por meio dessa atividade, os estudantes demonstraram que relacionavam a Inovação Pedagógica à criatividade, à coletividade, a rompimentos com o sistema social instituído, mas também ao uso de tecnologias (GV_PPPEF20_20_SD_IPEC). Dessa forma, refletimos bastante sobre a importância da intencionalidade de sua utilização, visto que o uso pelo uso não é inovador no campo social (Cavallo *et al.*,

2016), embora elas possam favorecer processos inovadores na atualidade. Contudo, foi a partir das práticas na pandemia que os estudantes compreenderam realmente a problematização realizada e a imposição tecnocrática sobre o currículo.

Considero importante apontar as Inovações Pedagógicas que promovi dentro do CCBL durante meu período como docente junto aos estudantes que comigo dividiram sua formação. Uma delas foi a expansão dos territórios educativos, visto que com o ERE conseguimos executar práticas em outros municípios:

Trabalho com escolas de outros municípios - Rosário do Sul, Santa Maria, Pantano Grande - possibilitado pelo ensino remoto (DP_PFEI20_2_SD_IPEC).

Mais uma vez conseguimos executar uma PFE em outros municípios, Vila Nova e Rosário do Sul (DP_PFEV21_2_SD_IPEC).

Este é um ponto importante para a divulgação das ações executadas dentro da Universidade em outros municípios da região, até mesmo para captação de novos acadêmicos, visto que os estudantes atendidos passaram a conhecer a Unipampa.

Também considero que foi inovadora a forma como conduzi minhas aulas, as metodologias escolhidas para promover aprendizagens transformadoras, principalmente no contexto do ERE. Para proporcionar o protagonismo e ação sob os objetos cognoscíveis, procurei sempre promover atividades interativas utilizando diferentes plataformas digitais, que favoreceram a mobilização dos conhecimentos a cada aula e serviram de inspiração para as práticas realizadas pelos acadêmicos na Educação Básica. Outra escolha de metodologia avaliativa escolhida por mim, até então desconhecida pelos estudantes, envolvem as rubricas pedagógicas⁵⁵ (DP_PPPEF20_1_SD_IPEC; GV_PPPEF20_1_SD_IPEC; GV_PPPEF20_2_SD_IPEC), que subsidiaram a prática dos acadêmicos SL4 e SL6 na execução de seus estágios (DP_PPPEF21_4_SD_IPEC).

Contudo, percebo que a principal inovação foi a incorporação da pesquisa como princípio formativo dos componentes de PFE e dos estágios (DP_PPPEF20_4_SD_IPEC; GV_PPPEF20_5_SD_IPEC), conforme já explicitiei neste trabalho, e que impactaram a forma como os estudantes encaram sua

⁵⁵ Rubricas pedagógicas são instrumentos de avaliação formativa organizada como base em critérios específicos para cada tarefa, organizados a partir de objetivos de aprendizagem claros, construídos de forma coletiva com os estudantes (Ceschini, 2019).

formação e futura atuação docente. Não como uma ação estanque, mas como algo que permanece perene nesse coletivo de estudantes que se uniram a mim nesse movimento inovador e que continuam pesquisando suas práticas.

Saliento que entendo as ações que promovi como inovações pedagógicas porque foram inéditas no contexto educativo no qual imergi e provocaram transformações, principalmente na organização e promoção de um currículo para além das normativas, que inspiraram práticas transformadoras no ensino superior e na Educação Básica. Essa inspiração levou os estudantes a se comprometerem com a inovação, buscar sua compreensão e formas de também inovar, resistir e insurgir ao que é posto e imposto. Acredito que isso ocorreu porque “a educação começa pelo exemplo do educador ao mostrar seu “jeito de ser” aos educandos e dar testemunho prático de suas convicções político-filosóficas” (Zitkoski, 2018, p. 140). Nesse sentido, a estudante SL39 afirmou que:

Eu acho que a inovação da senhora é ser a senhora prof, porque eu acho que às vezes a gente tenta se adaptar ao sistema (hoje eu estou muito anarquista), a uma escola específica ou a um contexto social, político, cultural específico e a gente vira tudo homogêneo e eu acho que quanto mais o professor for ele mesmo e respeitar a sua identidade docente sabe, então a senhora inova porque a senhora é a senhora (GV_PPPEF21_5_SL39_IPEC).

A fala da estudante revela a importância dos princípios freireanos de corporeificação da palavra pelo exemplo (Freire, 1996) e do diálogo problematizador que é “característico da educação libertadora, (e) não se reduz a uma técnica ou metodologia, mas representa uma opção teórico-política de enfrentamento à lógica social dominante, a serviço do ser mais” (Freitas, 2013, p. 204). Para, assim, construir novos saberes e fazeres a partir de partilhas e do diálogo crítico-problematizador, com objetivo de promover processos emancipadores dos sujeitos e a transformação concreta das realidades (Zitkoski, 2018).

Nesse sentido, foi importante pensar e praticar a gestão curricular, pois “não podemos pensar ser possível mudanças dos processos curriculares sem a efetiva, participativa e criativa presença cotidiana de docentes e discentes” (Alves, 2018, p. 46). Propor um Ensino de Ciências crítico-transformador em tempos de BNCC requer conhecimento e atuação sobre o currículo normatizado e, por isso, os acadêmicos e eu, nos debruçamos sobre ele com o objetivo de resistir e insurgir

para, “de modo coletivo e propositivo, retomar e continuar lutando por uma agenda democrática e inclusiva no campo da educação, visando a enfrentar a perda de direitos e a ideologia conservadora da política e das ações em curso” (Dourado; Oliveira, 2018, p. 42), tão presentes nas normatização para ACN.

Dessa forma, a cada componente curricular realizamos análise do currículo normatizado para a Área de Ciências da Natureza na BNCC. Essas análises documentais foram realizadas pelos licenciandos de forma individual ou coletiva (PA_PFEV21_2_SLA_IPEC; DP_PFEV22_1_SD_IPEC; PA_PFEV21_2_SLA_IPEC) e o desafio é que fizessem de forma crítica e propositiva, sempre com a posterior apresentação e discussão sobre os achados sistematizados em documentos e/ou apresentações interativas (GV_PFEV21_2_SD_IPEC; GV_PFEV21_2_SD_IPEC). Ressalto que a análise realizada pelos estudantes matriculados nos CC relativos aos estágios e PFEII foram realizados com menos especificidades, visto que não tinham uma temática indicada para realização da prática, enquanto as turmas de PFEV e PFEVIII concentraram-se em buscar os conteúdos de anatomofisiologia humana e ecologia e Educação Ambiental, respectivos temas das PFE.

Para ilustrar essas análises, apresento, nas Figuras 37, 38 e 39, sistematizações realizadas pelos acadêmicos, sendo a Figura 37 uma orientação para realização da atividade intitulada “Busca Ativa”, realizada no *Jamboard*; a 38 o resultado dessa construído pelo sujeito SL26; e a Figura 39 uma sistematização mais completa e específica realizada no *Canva* por SL12.

Figura 38 - *Jamboard* ilustrativo da Atividade “Busca Ativa”



Fonte: GV_PFEV21_2_SD_IPEC (2023).

Figura 39 - Jamboard com a sistematização da “Busca Ativa” de SL26

CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL - anos iniciais

Unidade temática
Vida e Evolução

Objetos de conhecimento
Seres vivos no ambiente
Plantas

Habilidades BNCC

(EF02CI04) Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem.

(EF02CI05) Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral.

(EF02CI06) Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.

Habilidades RS

(EF02CI04RS-1) Observar os animais e as plantas que fazem parte de seu cotidiano.
(EF02CI04RS-2) Identificar as principais características dos animais e das plantas de seu cotidiano.
(EF02CI04RS-3) Explicar as atividades que esses animais realizam.
(EF02CI04RS-4) Relatar em quais condições do ambiente eles estão mais adaptados.

(EF02CI05RS-1) Identificar o Sol como fonte de energia.
(EF02CI05RS-2) Observar a presença de vida em ambientes com diferentes disponibilidades de água e luz solar.
(EF02CI05RS-3) Reconhecer os ciclos da água.
(EF02CI05RS-4) Discutir a necessidade da água para a manutenção da vida em geral.
(EF02CI05RS-5) Demonstrar, através de experiências com plantas, a valorização e a manutenção da vida.

(EF02CI06RS-1) Compreender as diferentes partes das plantas.
(EF02CI06RS-2) Reconhecer as funções das partes de uma planta para a sua sobrevivência no ambiente.
(EF02CI06RS-3) Investigar seus possíveis usos na cadeia alimentar.
(EF02CI06RS-4) Perceber que os seres vivos fazem parte da cadeia alimentar.
(EF02CI06RS-5) Reconhecer a redução da vegetação no meio ambiente.
(EF02CI06RS-6) Discutir as consequências, para a vida em geral, causados pelos efeitos da ação humana com o ambiente.

SL26

Fonte: GV_PFEV21_2_SD_IPEC (2023).

Figura 40 - Sistematização da análise documental na BNCC realizada por SL12

O que há de corpo humano na BNCC e no RCG?

A partir de levantamento documental na Base Nacional Comum Curricular e no Referencial Curricular Gaúcho, pode-se destacar que o conteúdo dentro da temática de anatomofisiologia humana está presente em:

Ensino Fundamental I (1º ano)
O corpo humano (CI) está tratado na unidade temática "Vida e Evolução", buscando habilitar a investigação, reconhecimento nominal e representações gráficas do corpo humano. Além disso, busca discutir levantar questões hipotéticas para a "manutenção da vida". Destaca duas habilidades, ainda a ser abordada a compreensão das conexões distintas dos indivíduos, buscando reconhecimento das singularidades.

Ensino Fundamental I (3º ano)
Na unidade temática "Saúde e Energia", destaca-se uma única habilidade que trata como é a direção dos batimentos para a manutenção da visão audial e visual.

Ensino Fundamental I (5º ano)
Na unidade "Vida e Evolução", são abordadas questões de sustentação sobre os processos nutricionais em base na identificação das funções dos respectivos sistemas e seus organelas.

Ensino Fundamental II (6º ano)
Presente na unidade "Vida e Evolução", a habilidade busca abordar o CI a partir da análise de arranjos dos diferentes sistemas que ocorrem diferentes níveis de organização, utilizando de materiais como ilustrações e/ou modelos físicos ou digitais.

Ensino Fundamental II (8º ano)
Na unidade "Vida e Evolução", o CI é abordado a partir de "mecanismos reprodutivos" e "sensibilidade", comparando os processos reprodutivos em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos dos organismos vegetais e animais. Além disso, busca analisar e explicar as transformações físicas e bioquímicas, tratando também a taxa de diferentes moléculas energéticas, comparando-se entre si. Por fim, aborda a utilização de tais moléculas como prevenção à gravidez e DSTs.

Fonte: BNCC, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2020.

Fonte: PA_PFEV21_3_SL12_IPEC (2023).

Essas análises foram realizadas de acordo com as percepções individuais e coletivas dos acadêmicos. Alguns apresentaram uma análise mais crítica, sem procurar muito, na perspectiva de olhar para o que está posto de forma literal no texto, inclusive utilizando descritores para buscas textuais por palavras ou expressões específicas (BNCC - DP_PFEVIII21_6_SD_IPEC; DP_PFEVIII21_11_SD_IPEC; DP_PFEVIII21_20_SD_IPEC; GV_PFEVIII21_5_SD_IPEC. Outros realizaram análises propositivas, com olhos de quem procura inserir o que não está contemplado no currículo, a partir do vislumbre de possibilidades (DP_PFEVIII21_17_SD_IPEC; DP_PFEVIII21_23_SD_IPEC; DP_PFEV22_2_SD_IPEC; PA_PFEVIII21_2_SL4_IPEC; PA_PFEVIII21_3_SL23_IPEC). Houve ainda os que indicaram pontos positivos, negativos e as brechas discursivas, que emergiram de suas interpretações (PA_PFEV22_2_SLA_IPEC; DP_PFEVIII21_3_SD_IPEC; DP_PFEVIII21_9_SD_IPEC; PA_PFEVIII21_4_SL19_IPEC; PA_PFEVIII21_6_SLA_IPEC; DP_PFEVIII21_12_SD_IPEC).

Para complementar essas análises, pedi aos licenciandos que olhassem também para as interpretações e traduções que os professores e estudantes recebem nas escolas por meio dos livros didáticos (PA_PFEV22_1_SLA_IPEC; PA_PFEV21_4_SL12_IPEC), para que percebessem os direcionamentos dados ao trabalho docente nesses artefatos após a normatização da BNCC, conforme exemplo ilustrado na Figura 40.

Figura 41 - Exemplificação da análise documental de livros didáticos de Ciências



CARNEVALLE, Maira Rosa. **Araribá mais: ciências** (manual do professor). São Paulo: Editora Moderna, 2018.

Fonte: PA_PFEV21_5_SL8_IPEC (2023).

Nessa atividade, os acadêmicos evidenciaram a organização didática dos:

Livros em U que dizem o que e como trabalhar em ciências, tiram a autonomia do professor, o tecnólogo vai usar sem questionar (GV_PPPEF20_7_SD_IPEC).

Nesse sentido, problematizaram a expansão neoconservadora e neoliberal sobre os conteúdos e métodos de ensino de Ciências presentes nos livros que se alinham completamente à estrutura da BNCC e, dessa forma, retiram a autonomia do professor (GV_PFEII20_3_SD_IPEC; DP_PFEVIII21_4_SD_IPEC; DP_PFEVIII21_19_SD_IPEC; DP_PFEVIII21_25_SD_IPEC). Outro ponto de discussão importante foi a forma como se apresentam os conteúdos científicos no livros didáticos, sem contextualizações e representações sociais que levem em conta as diversidades (GV_PFEV21_6_SD_IPEC) e que direcionam o trabalho passivo de estudantes e professores (PA_PFEVIII21_5_SLA_IPEC).

A partir desses movimentos analíticos, os estudantes expressaram importantes percepções e interpretações sobre o currículo normatizado na BNCC para ACN. Dentre eles, a falta de conexão entre as unidades temáticas, de relações interdisciplinares e contextualizadas com outros componentes curriculares dentro e fora da Área e com os contextos escolares, a fragmentação dos conteúdos científicos que se expressam no currículo e nos livros didáticos. (GV_PPPEF21_2_SD_IPEC; DP_PFEVIII21_7_SD_IPEC; DP_PFEVIII21_8_SD_IPEC; GV_PPPEF21_4_SL39_IPEC; DP_PFEVIII21_13_SD_IPEC; DP_PFEVIII21_16_SD_IPEC; DP_PFEVIII21_22_SD_IPEC; GV_PFEV21_9_SD_IPEC; DP_PPPEF20_6_SD_IPEC; DP_PPPEF21_2_SD_IPEC).

Nesse sentido, ficou evidenciada a necessidade da formação docente para uma atuação insurgente frente ao currículo normatizado para ACN, para que possam ocorrer recontextualizações no Contexto da Prática e mudanças no Ensino de Ciências, visto que, apesar da reorganização curricular, ele ainda está estruturado de forma fragmentada (Medeiros, 2019).

Outra questão apontada pelos licenciandos, a partir de suas análises, é os apagamentos encontrados no texto (GV_PFEVIII21_7_SD_IPEC), que conseguiram

relacionar ao Contexto de Influência sobre a política, conforme expresso na unidade de significado a seguir:

O desenvolvimento de movimentos de ação conservadora/religiosa no país, resultou em alterações no ensino de determinados temas como a evolução biológica, o que pode levar como consequência, uma deficiência na construção desse conhecimento na trajetória escolar (PA_PFEII20_2_SL29_SL35_IPEC).

Nesse sentido, os estudantes apontam que a Educação em Saúde e a Educação em Sexualidade é conduzida em uma perspectiva higienista, sem levar em conta fatores sociais e culturais que emergem das temáticas (GV_PFEV21_9_SD_IPEC; PA_ECEF20_3_SL16_IPEC). O que levou a discussões sobre a formação, as compreensões e a autonomia de cada professor para trabalhar ou não em perspectivas mais amplas (GV_PPPEF20_13_SD_IPEC; GV_PPPEF20_9_SD_IPEC). Evidenciando-se que a compreensão do currículo não será a mesma por todos os docentes, que são influenciados por diversos fatores (Lopes, 2018), que se expressam na sua identidade docente.

Com relação ao ensino de ecologia e a Educação Ambiental, os estudantes apontaram um reducionismo muito grande dos conhecimentos ecológicos e a obliteração da EA do currículo (GV_PFEVIII21_6_SD_IPEC), sendo reduzida a uma visão reducionista de sustentabilidade. Nesse sentido, SL4 apontou que:

A nossa educação, hoje em dia, é tecnicista e não ambiental, a gente não educa para o meio ambiente. E se pegar o conceito de desenvolvimento sustentável, está incluso o desenvolvimento social, a erradicação da pobreza, muita coisa que engloba o que é educação ambiental e aí fica muito pequeno você colocar educação ambiental e ecologia na mesma balança. A educação é um processo bem mais amplo e que inclui diversas outras vertentes e a ecologia é um conceito que você pode trabalhar dentro da educação ambiental (GV_PFEVIII21_2_SL4_IPEC).

Corroborando com o afirmado por Silva e Loureiro (2019, p. 6) de que a BNCC apresenta “o esvaziamento da EA, nos moldes como esta foi configurada nas Leis brasileiras, com teor crítico”, assim a Base “não apresenta as ligações histórica/social/econômica/cultural que materializam os problemas ambientais”, conforme já evidenciado também nessa pesquisa.

Desse modo, acredito que a realização das *lives* como atividade extensionista dentro do CC de PFEVIII contribuiu para aprofundar essas discussões

(PA_PFEVIII21_8_SLA_IPEC), já que abordaram a Interdisciplinaridade como atitude para promover a EA (DP_PFEVIII21_26_SD_IPEC); a necessidade de projetos de educação horizontais, ouvindo o que a comunidade precisa (DP_PFEVIII21_27_SD_IPEC); a Educação Ambiental transformadora como alicerce para emancipação (DP_PFEVIII21_28_SD_IPEC); e a necessidade de driblar a Base através da identidade da Escola, dos PPP, do conhecimento do documento, da procura por brechas e da oferta de formação continuada aos professores (DP_PFEVIII21_29_SD_IPEC).

Um último ponto de destaque nas análises foi o reconhecimento de que existem muitos conhecimentos científicos a serem construídos pelos estudantes desde os anos iniciais do EF, sendo que muitos não retornam a grade curricular e que são complexos para a falta de abstração das crianças pequenas, não cabendo aprofundamentos nessa etapa da escolarização (GV_PFEV21_4_SLD_IPEC). Sem contar a falta de formação específica das normalistas e pedagogas que trabalham com esses estudantes para desenvolver um trabalho efetivo de educação científica (DP_PFEVIII21_14_SD_IPEC; GV_PFEV21_3_SL12_IPEC; DP_PFEVIII21_24_SD_IPEC; DP_PFEVIII21_5_SD_IPEC; GV_PFEV21_5_SL2_IPEC; GV_PFEV21_8_SD_IPEC; GV_PFEVIII21_4_SD_IPEC). Evidencio que essas professoras, apesar de suas limitações formativas, superá-las ao compreenderem que produzem saberes da experiência (Tardif, 2002) e que, dessa forma, é importante que recebam formação continuada, desenvolvida a partir de seus saberes, experiências e concepções curriculares, para superar perspectivas formativas ingênuas (Maldaner; Zanon; Auth, 2006). Alguns estudantes ainda apontaram que seria uma solução uma reorganização do currículo praticado nas escolas, conforme apontado por SL12:

No meu caso, eu acho que a gente tinha era que reorganizar isso, porque se a gente tá sendo formado para dar aula e trazer essas abordagens..., é só reorganizar (o currículo e as práticas pedagógicas) e jogar para nós (o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais) (GV_PFEV21_7_SD_IPEC).

A ideia de que professores formados na ACN poderiam assumir as aulas de Ciências dos anos iniciais do EF, com objetivo de promover uma alfabetização científica mais profícua, gerou outras problematizações referentes à formação, a

partir da percepção de que não são preparados para o trabalho com crianças pequenas.

Além disso, a formação para trabalhar com conteúdos de Física, Química e Geociências foi colocada em xeque, visto que não se sentem preparados para tal (GV_PPPEF20_18_SD_IPEC; GV_PPPEF20_8_SD_IPEC; GV_PPPEF20_17_SD_IPEC). Constatação que vai ao encontro das ideias de Lima e Vasconcelos (2006, p. 397), quando afirmam que “o professor de Ciências enfrenta uma série de desafios para superar limitações metodológicas e conceituais de formação em seu cotidiano escolar”. Ainda ao professor de Ciências requer uma formação acadêmico-profissional que contemple aspectos teórico-práticos dos diferentes componentes curriculares que compõem a ACN.

Este movimento reflexivo serviu para que os acadêmicos pensassem que professores de Ciências desejam ser a partir do desenvolvimento de suas identidades docentes (PA_PPPEF20_2_SL21_IPEC; GV_PPPEF20_14_SD_IPEC; PA_ECEF21_6_SL39_IPEC). Destaco a resposta de SL6 no fórum realizado sobre o assunto:

Uma identidade profissional docente baseada na ciência, ou seja, baseada na concepção de que nada é imutável e principalmente o processo de educar tem que estar adaptado conforme as demandas da sociedade. Almejo ser um profissional que prepara os estudantes para o mundo, através da interdisciplinaridade e da aplicação prática dos problemas enfrentados no cotidiano (Fórum) (PA_PPPEF21_1_SL6_IPEC).

Diante dessa identidade profissional em que o professor de Ciências assume a responsabilidade de promover um ensino que leve em conta as demandas sociais, esteja contextualizado com as diferentes realidades e auxilie na resolução de problemas reais, ou seja, na transformação das realidades, busquei orientar os licenciandos quanto a escolha do quê ensinar, que, muitas vezes, precisa estar em consonância com o que está na BNCC, mas não deve se limitar a ela (GV_PFEII20_1_SD_IPEC). Assim emergiram planejamentos que contemplavam diversas temáticas (PA_PFEV22_3_SLA_IPEC; PA_PPPEF20_5_SLA_IPEC; PA_PFEII20_4_SL16_SL22_IPEC; DP_PFEV21_3_SD_IPEC; PA_PPPEF21_2_SLA_IPEC; PA_PPPEF21_4_SL6_IPEC; PA_PFEV21_6_SL8_IPEC; PA_PFEV21_8_SL12_SL26_IPEC). Muitos deles com

abordagens diferenciadas e muito interessantes (PA_PFEV22_4_SLA_IPEC; DP_PPPEF21_3_SD_IPEC; DP_PFEV21_1_SD_IPEC; PA_PFEI20_3_SL5_SL20_SL23_IPEC; PA_PPPEF21_3_SL39_IPEC; PA_PPPEF21_5_SL4_IPEC; PA_PFEV21_7_SL16_IPEC; PA_PFEV21_9_SL8_IPEC; DP_PFEV22_3_SD_IPEC). E alguns que ainda se limitaram ao preconizado na BNCC (PA_ECEF20_5_SL15_IPEC).

A realização dos planejamentos e a sua execução na EB proporcionou aos licenciandos a percepção de que os professores são configuradores do currículo e que cada um escolhe o que ensinar a partir de “seus conhecimentos, interesses e valores” (Grossman, 1994 *apud* Fernandez, 2011, p. 2).

Assim escolhem como ensinar, validando formas de se ensinar e aprender Ciências, que podem estar alinhadas com perspectivas tecnocráticas e praticistas ou com a construção crítica, criativa e transformadora dos conhecimentos. Dessa forma, os acadêmicos foram desafiados também a:

Pensar que métodos são eficientes no ensino de Ciências (GV_PPPEF20_10_SD_IPEC).

Evidenciando-se a partir dos planejamentos e da aplicação das práticas educativas que é necessário que o professor assuma a mediação entre os conhecimentos e os estudante, por meio de contextualizações (GV_PPPEF20_12_SL23_IPEC; GV_PPPEF20_15_SD_IPEC) e da escolha de métodos que coloquem o estudante como protagonista dos processos de ensino-aprendizagem (DP_ECEF21_3_SD_IPEC; GV_ECEF21_3_SL39_IPEC; GV_PPPEF20_21_SD_IPEC; PA_ECEF21_8_SL4_IPEC). Além disso, é importante que os auxilie na interpretação e no entendimento dos conhecimentos científicos (GV_PPPEF20_11_SD_IPEC; PA_ECEF20_2_SL21_IPEC; GV_PPPEF21_3_SD_IPEC), contemple seus saberes e desmistifique conceitos errôneos e crendices populares (GV_ECEF21_4_SL2_IPEC), a fim de promover o interesse pela Ciência (PA_ECEF21_3_SL39_IPEC).

A partir de todo esse movimento de análise, reflexão e ação crítica sobre o currículo proposto para o Ensino de Ciências por parte dos acadêmicos, considero que eles compreenderam que apesar da BNCC apresentar um alto nível de poder e controle sobre os sujeitos professores, existem espaços para uma atuação

insurgente e inovadora sobre a política prescrita. Assim, entendo que as proposições para além das normativas que apresentei a eles, em minha própria prática, foram propulsoras para a compreensão de que é possível uma atuação sobre o currículo para efetivar uma Educação em Ciências crítico-transformadora e inovadora. A partir da recontextualização dos discursos das normativas, amparada no entendimento profundo das políticas e na leitura crítica dos contextos, amparando-se nas brechas para resistir e insurgir ao modelo curricular neoliberal, conservador, tecnicista, performático e cosmopolita imposto. Sendo assim, reitero minha tese de que a BNCC e a BNC-FI são políticas curriculares de cunho neoliberal, centralizadoras e com forte classificação e enquadramento, ou seja, exercem forte poder e controle sobre o quê e o como ensinar, mas que possuem brechas discursivas significativas, nas quais podemos achar espaços para atuação sobre as políticas, propondo formas de resistência e insurgência a elas.

7.3 Costuras Analíticas do Contexto da Prática/Atuação sobre a Política

[...] os textos da 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 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).

No sétimo capítulo deste trabalho me dediquei a apresentar a análise sobre o Contexto da Prática por meio de minha atuação sobre a política prescrita pela BNCC e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente de 2002 e de 2019, tendo em vista que o currículo do CCBL estava assentado na primeira normativa e a segunda interpelou a minha prática. Para facilitar o entendimento, considero importante tecer costuras sobre os achados de forma sintética, a partir das questões norteadoras da pesquisa (Mainardes, 2007), para encerrar este capítulo.

Por meio dos achados aqui apresentados, evidencio que as políticas foram recebidas de forma passiva por muitos sujeitos, que as implementam e não as atuam. Contudo, há também aqueles que leem seus textos e contextos de forma crítica, questionam e resistem a elas, seja em suas salas de aula ou em seus coletivos.

Indico que minha interpretação das políticas é crítica e que, dessa forma, procurei fomentar a criticidade dos licenciandos sobre elas, para que não fossem colocadas em prática conforme a prescrição neoliberal e conservadora, mas sim no viés educativo crítico-transformador, a partir da adoção da concepção Bernsteniana de competência (Bernstein, 2003).

A análise revelou que alguns licenciandos ainda tem uma visão ingênua das políticas, mas que a maioria conseguiu interpretá-las e ressignificá-las a partir das leituras, diálogos problematizadores, análises documentais e da prática, que se deu de forma insurgente, visto que se propuseram a ir além do que é estipulado na BNCC para ensinar Ciências dentro de uma perspectiva inovadora e crítico-transformadora.

Evidencio que as regras hierárquicas que acompanham os textos se manifestam fortemente sobre a prática (Bernstein, 1996), já que os sujeitos professores entendem que a política deve ser colocada em prática obedecendo a proposição dada pela organização dentro da Taxonomia de Bloom (1956), sem respeitar os contextos e inserir contextualizações. Além disso, mostram-se na arena de pressões advindas das supervisões escolares e mantenedoras para que a BNCC seja implementada e não atuada; bem como pressões advindas do MEC e da Universidade, por meio da PROGRAD/Unipampa, para que a BNC-FI fosse colocada em prática nos cursos de licenciatura, por meio da atualização dos PPCs dos cursos, fato que ocorreu dentro do CCBL.

As leituras e compreensões afuniladas, a forte classificação e enquadramento expresso no texto político e as expressões de poder e controle dados hierarquicamente representam as maiores dificuldades encontradas para a atuação da política (Bernstein, 1996).

É possível inferir que se essas políticas não forem atuadas de forma insurgente, propondo uma formação básica e docente mais alargada, os sujeitos tornar-se-ão cada vez mais passivos e adaptados ao modelo social neoliberal e performático estabelecido, não passando de reprodutores do instituído pelo paradigma hegemônico. Assim, os estudantes serão formadas para ser mão-de-obra e massa de manobra e os professores para serem capital humano para aplicação da BNCC.

Essas intencionalidades são explicitadas no texto das políticas por meio dos alinhamentos discursivos, escolha dos operadores curriculares, organização por

códigos alfanuméricos sequenciais, inserção e exclusão de temas importantes para uma educação humanizadora e socioambientalmente situada e comprometida com a transformação. Contudo, são encobertas por argumentos falaciosos que levam os sujeitos a compreender de forma ingênua que essas políticas garantem a efetivação de uma educação de qualidade e, dessa forma, a implementam sem maiores questionamentos.

Assim, evidencio, na arena da prática, contradições entre minhas interpretações do texto e aquelas pensadas por seus formuladores, visto que busco encontrar no DPO das normativas brechas discursivas para amparar uma atuação insurgente, como forma de resistir a política por dentro e de forma propositiva (Bernstein 1996; Bernstein, 1988; Ball; Maguire; Braun, 2016). Nesse sentido, apresento no próximo capítulo outras formas de resistir e insurgir as políticas normatizadas, demonstrando os movimentos político-sociais que se organizam visando a superação dessas políticas e das quais emergem formas de pensar para além da BNCC e da BNC-FI.

8 PROPOSIÇÕES INSURGENTES À BNCC E À BNC-FORMAÇÃO

Observar e dialogar com esses currículos, que muitas vezes emergem como práticas de solidariedade, de igualdade, de responsabilidade coletiva, de reconhecimento de outras práticas culturais e outros conhecimentos para além daqueles que a norma instituída e imposta prevê, permite afirmar que, no fazer pedagógico cotidiano e na criação curricular que o caracteriza há, também, utopia em ação nos moldes previstos por Galeano (1993), ou seja, não uma utopia entendida como um lugar definitivo e seguro ao qual se chegou, mas uma utopia que “serve pra caminhar”. Na ideia de Galeano, está subentendida a ideia de que não há um lugar a se chegar. Mantenhamo-nos caminhando, na invenção cotidiana de currículos insurgentes, rebeldes como os cotidianos nos quais se desenvolvem. (Oliveira, 2018, p. 58).

Neste capítulo, após tecer todo movimento analítico acerca da BNCC e da BNC-FI de forma crítica, apontando as influências que giraram e giram na arena política, que impregnaram e impregnam os textos do discurso neoliberal e conservador, questionar as fragilidades que impõem à formação dos sujeitos e indicar como fiz e faço recontextualizações da política em minha prática docente, considero importante apontar movimentos de resistência a essas políticas curriculares e indicações de insurgência a elas.

No decorrer desta escrita, expressei, muitas vezes, que as políticas prescritas são normativas, portanto, obrigatórias e regulatórias das práticas docentes. Nesse ponto, considero importante frisar que compreendo, juntamente com Costa e Cunha (2021), que o ato normativo é inerente à organização social em que vivemos; mas também é necessário questionar a “normatividade exacerbada nas políticas – em articulação com uma discussão do campo (Lopes, 2015a; 2017; Cunha; Costa; Borges, 2018; Pereira, 2019; Lopes; Macedo, 2021)” (Costa; Cunha, 2021, p. 1249).

A referida exacerbção se dá por meio dos dispositivos de poder e controle (Bernstein, 1996) inseridos nos textos políticos e materializados nas avaliações, sobretudo as estandardizadas. Nas palavras de Ball:

As políticas geralmente não dizem o que fazer, elas criam as circunstâncias nas quais o leque de opções disponíveis para dizer são metas ou resultados restritos, em mudança ou específicos são definidos. No entanto, uma resposta deve ser armada, construída em contexto e contrabalçada com outras expectativas. Tudo isso envolve uma ação social criativa, não uma reação robótica (Ball, 2002a, p. 24).

Mesmo com ferramentas discursivas de alto poder e controle inseridos nos discursos que compõem as políticas, há os movimentos de resistência. Nesse sentido, Foucault alerta que:

Onde há poder há resistência, no entanto, ou melhor, conseqüentemente, essa resistência nunca está em uma posição de exterioridade ao poder [...] [ela] depende de uma multiplicidade de pontos de resistência: estes desempenham o papel de adversário, alvo, apoio ou sobrevivente nas relações de poder. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder [...] há uma pluralidade de resistências, cada uma delas é um caso especial (Foucault, 1999, p. 91).

Nesse sentido, evidenciar ações de resistência contra as políticas curriculares estabelecidas e organizadas, a partir das discussões e pesquisas no campo, torna-se premente. Ancoro-me nas palavras de Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 35), que “nestes tempos sombrios, cabe-nos ultrapassar o temor mediante conhecimento, reflexão e debate coletivo para construir ações de contestação e resistência”.

No que tange às Bases prescritas, há muita contestação sobre seu conteúdo, as concepções assumidas e propagadas, a falta de diálogo social e valores que carregam. Nesse sentido, Costa e Cunha (2021) afirmam que:

A agenda contra a prescrição curricular vem sendo duramente problematizada e combatida nos últimos tempos por entidades da área da educação. Não é demais lembrar como a aprovação das políticas em tela, pelo Conselho Nacional de Educação, se fez indiferente a atuação incisiva de associações científicas e de classe na reivindicação de atenção à vasta produção acadêmica da área e de ampliação do debate público, como salientam Costa, Rodrigues e Stribel (2019), Macedo (2015) e Valle (2020), uma vez que as regulamentações passaram a ser definidas a portas fechadas para as lutas históricas na área. O questionamento do caráter neoliberal dessas investidas na ampliação para a atuação do setor privado no âmbito público, bem como da lógica economicista que reveste o projeto educativo das bases comuns tem sido objeto de atenção crescente entre os pesquisadores (GREGOL; LOPES, 2021; MACEDO, 2014; TARLAU; MOELLER, 2020). A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) são algumas dessas entidades que, mais recentemente, se articulam no enfrentamento a essas políticas juntamente com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e o Grupo de Trabalho da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), dentre outras (Costa; Cunha, 2021, p. 1248-1249).

Nesse ínterim, a partir da homologação do texto da BNCC (e mesmo antes, no Contexto de Influência), houve uma grande mobilização contra seu processo de criação e o código que carrega. Várias matérias⁵⁶, expondo e discutindo o processo de escrita da última versão da Base e as mudanças no grupo de redatores e codificação textual, foram veiculadas na mídia, bem como textos⁵⁷ que aludem à inovação que a Base representa para a educação brasileira. Além da construção e divulgação de artigos de opinião⁵⁸, notas⁵⁹ e ofícios⁶⁰, expondo motivos referenciados contrários ao texto político, emitidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), pelo Fórum Nacional de Educação e outras associações afins. Nesse sentido, Mello (2020) afirma que:

Entidades da área educacional analisaram a BNCC, entre elas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que teceu críticas à Base e elaborou nota, entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em que ressalta alguns aspectos negativos desse processo, como a retomada do modelo curricular pautado em competências, ignorando as Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos (Mello, 2020, p. 54).

Cabe lembrar que a BNCC foi publicada em partes, pois a etapa do EM foi separada e divulgada meses mais tarde, em virtude da reforma⁶¹ proposta pelo governo federal a essa etapa de ensino. Nesse sentido, foram, e vem sendo ainda,

⁵⁶ Compêndio de matérias que analisa a BNCC em texto publicado na página web da ANPEd. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/de-olho-na-midia-base-nacional-comum-e-avaliacao-nacional-de-alfabetizacao>. Acesso em: 22 set. 2023.

⁵⁷ A exemplo, texto publicado na Revista Veja. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/mec-lanca-curriculo-unico-para-a-educacao-basica/>. Acesso em: 22 set. 2023.

⁵⁸ Artigo de opinião intitulado: PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação, de autoria de Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello e Isabel Cristina Alves da Silva Frade publicado no site da ANPEd. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/pne-bncc-e-ameacas-democracia-na-educacao>. Acesso em: 22 set. 2023.

⁵⁹ A exemplo, Nota emitida pela ANPEd. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf. Acesso em 22 set. 2023. Nota emitida pelo Fórum Nacional de Educação. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_publica_fne_bncc_rev.pdf.pdf. Acesso em: 22 set. 2023.

⁶⁰ A exemplo, Ofício emitido pela ANPEd e ABdC expondo motivos contra a BNCC encaminhado ao CNE. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 22 set. 2023.

⁶¹ A Lei nº 13.415/2017 alterou a LDBEN nº 9394/96 estabelecendo a modificação em toda estrutura curricular normatizada para o Ensino Médio no Brasil.

publicadas muitas matérias⁶² na mídia contra a normatização, bem como convocados e realizados protestos e mobilizações⁶³ de estudantes, educadores e diversas organizações civis, inclusive com a divulgação de uma cartilha⁶⁴ pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) de como resistir à reforma. Nesse viés, entidades de classe vem mantendo a base de resistência unida e emitindo notas contra a implementação da BNCC, como a da ANFOPE, que declara:

Posição contrária à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), tanto para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, quanto para o Ensino Médio, devido aos inúmeros problemas, tais como: a padronização curricular, “que tem como fundamentos o lema ‘avaliar e punir’ estudantes, escolas e professores” (ANFOPE, 2018, p. 29); a minimização de conteúdos e conhecimentos; a adequação automática da formação docente à BNCC; a adoção de material didático previamente estabelecido; o fortalecimento de avaliações nacionais censitárias em larga escala; a desvalorização de experiências em espaços não escolares; a concepção redutora do processo de alfabetização e do papel da escola; o esvaziamento do ensino médio; e as propostas de medidas curriculares que autorizam o ensino a distância no ensino médio, entre outros aspectos (ANFOPE, 2018) (Abdalla; Diniz-Pereira, 2020, p. 344).

Saliento que a mobilização contra a BNCC-EF foi diminuindo muito em razão da grande problemática que representa a Reforma do Ensino Médio e a Base proposta para ele, bem como do esforço em torno da revogação das Bases propostas para a formação de professores. Contudo, concordo com Freitas (2018, p.144) que “lutar pela revogação da Base Nacional Comum Curricular atual (fundamental e médio), substituindo-a por outra, que seja uma referência para os Estados, construída com os educadores e com os pais, bem como revogar a Lei da Reforma do Ensino Médio” é uma forma importante de resistência à reforma empresarial em curso.

⁶² A exemplo, reportagens publicadas na mídia contra a BNCC-EM e a Reforma do Ensino Médio <https://www.cartacapital.com.br/opiniaoluta-contraa-bncc-do-ensino-medio-mostra-a-vitalidade-popular/>
<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/71205-dia-2-de-agosto-sera-de-mobilizacao-contraa-bncc-do-ensino-medio>
<https://esquerdaonline.com.br/2018/08/01/bncc-e-novo-golpe-contraa-educacao/>

⁶³ A exemplo, Mobilizações Organizadas contra a Reforma <https://www.anped.org.br/news/no-dia-d-de-mobilizacao-em-torno-da-bncc-anped-e-cnte-alertam-para-fragilidade-e-imposicao-da>
<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/71205-dia-2-de-agosto-sera-de-mobilizacao-contraa-bncc-do-ensino-medio>

⁶⁴ Cartilha de Resistência a Reforma proposta pelo CNTE https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/jornal_mural_agosto_2018_bncc_final_web.pdf

Outro ponto importante de resistência indicado por Freitas é a luta “contra a desprofissionalização do magistério, assegurando condições adequadas para sua formação teórica e prática, bem como a obrigatoriedade do pagamento do piso salarial” (Freitas, 2018, p.144). Tendo em vista que essa formação sólida e a valorização do magistério estavam previstas nas DCN de 2015 e que a BNC-FI traz de volta a formação baseada em competências presente nas DCN de 2002, discurso muito “criticado na época, pela literatura especializada em educação e em formação de professores, e que, em razão da resistência da comunidade de educadoras/es brasileiras/os [...] não chegou a ser efetivamente colocado em prática” (Diniz-Pereira, 2021, p. 12). Dessa forma, a:

Política de formação de professores definida de forma impositiva pelo Ministério da Educação, sem diálogo com as IES, com as entidades representativas dos diversos segmentos dos profissionais da educação básica e com os professores/as, representa mais um grave retrocesso para a efetivação de um Sistema Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação que leve em consideração a necessária articulação entre a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. Tal política tem como propósito subjacente escamotear a ausência de ações concretas do Executivo Federal para assegurar as condições materiais necessárias à formação desses profissionais, sobretudo desviar a atenção da sociedade sobre o contingenciamento dos recursos públicos destinados à educação pública, o que prejudica quaisquer políticas de formação, favorecendo a ação dos poderosos grupos privatistas nacionais e internacionais que aumentam seus lucros no mercado educacional (ANPEd, 2017, sp.).

Freitas alerta que a “ideia de um país que coloca seu sistema de ensino na lógica do mercado deveria, por si, ser perturbadora” (2018, p. 126), visto que não é correto, nem ético, colocar a educação à serviço dos empresários e fundações que idealizaram, fomentaram e patrocinaram as reformas curriculares. Nesse sentido, formar sujeitos dentro da perspectiva neoliberal vai de encontro com a busca por uma sociedade mais justa e igualitária e é por isso que as mobilizações de resistência contra a BNC-FI são tão robustas.

Enfrentando o pensamento hegemônico que busca esvaziar as realidades de sua cotidianidade criativa, investir no seu potencial de multiplicação e espalhamento, fazendo disso também uma denúncia contra discursos impositivos e desqualificantes, são atitudes úteis à luta pela educação pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada é uma responsabilidade que precisamos assumir nesse processo de enfrentamento com o golpe de Estado em curso e suas políticas educacionais (Oliveira, 2018, p. 58).

Dentro dessa óptica, essas mobilizações vem ocorrendo desde a divulgação da proposta⁶⁵ para a formulação das novas DCN para formação inicial de professores, que foi aprovada sem levar em conta as colocações emitidas em nota⁶⁶ assinada por mais de trinta entidades educativas, em outubro de 2019. Assim, desde a aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, realizada em reunião do CNE, em novembro de 2019 (com publicação do Diário Oficial em dezembro do mesmo ano), vem sendo publicadas notas⁶⁷ de repúdio, textos de opinião⁶⁸, organizadas diversas mobilizações, *lives* etc.

Nesse sentido, destaco um texto produzido pela professora Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel, titular da Universidade Federal da Bahia, em 2019, logo após a aprovação das DCN, no qual faz uma crítica precisa contra o texto político e seu redator, o professor Mozart Neves Ramos, que alinhou todo o discurso da BNC-FI à perspectiva neoliberal. Em um trecho desse texto, ela afirma:

⁶⁵ Resumo da Proposta para a BNC-Formação encontrada na página do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc-professor>. Acesso em 23 set. 2023.

⁶⁶ Nota emitida pelas entidades conta a BNC-Formação. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Nota-entidades-forma%C3%A7%C3%A3o-atual-v.14out.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

⁶⁷ A exemplo, Nota de Repúdio emitida pela ANFOPE à aprovação da 2/2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acesso em: 23 set. 2023.

⁶⁸ A exemplo, textos de opinião e informativos em resistência a BNC-Formação <https://avaliacaoeducacional.com/2021/06/15/contra-a-bnc-da-formacao-a-mobilizacao-continua/> <https://formacaoprofessor.com/2021/10/06/cresce-a-luta-dos-educadores-contras-os-retrocessos-na-formacao-de-profissionais-para-a-educacao-basica/> <https://formacaoprofessor.com/2021/06/16/manifesto-pela-formacao-plena-de-professores-reforca-a-resistencia-as-politicas-de-formacao/> <https://formacaoprofessor.com/2021/11/08/educadores-resistem-a-bnc-formacao-e-organizam-seminario-das-licenciaturas/>.

Com isto quero demonstrar que a elaboração intelectual do professor Mozart é uma elaboração a partir do ponto de vista da classe dominante, empresarial, capitalista. Visa com isto difundir tal ponto de vista como sendo o ponto de vista e a opinião de todas as classes sociais, de toda a sociedade. Visa construir um consenso. Para tanto oculta, silencia e inverte, ou seja, coloca os efeitos no lugar das causas e transforma estas últimas em efeitos. Com sua visão idealista, formal, veiculada na imprensa burguesa, contribui para a alienação e suas formas, a saber social, econômica e intelectual. Contribui para firmar a ideologia da classe dominante, através do ocultamento, silenciamento e inversão. Contribui para firmar os valores, propostas políticas da classe empresarial no campo da Educação no Brasil. Ao demonstrar o que o professor Mozart, silencia, oculta e inverte, procedendo assim ideologicamente a favor dos empresários da educação, os capitalistas, os fundamentalistas, os obscurantistas que atualmente são hegemônicos no CNE, pretendo defender o que temos de mais avançado de diretriz para formação de profissionais da Educação Básica, a Diretriz 02/2015, ponto fundamental da resistência ativa e que necessita ser implementada, consolidada, nas Instituições de Ensino Superior responsável pela formação docente (Taffarel, 2019, sp.).

Essa crítica vem ao encontro da análise realizada e apresentada nesta escrita, no qual ficou bem claro o alinhamento total das DCN para formação inicial de professores com o paradigma dominante. Segundo Oliveira (2018, p. 56), a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 é um documento “fadado ao fracasso”, tendo em vista a referência teórica ultrapassada que carrega e a similitude com experiências internacionais fracassadas, “muitas já em processo de revogação”.

Frente a toda mobilização e questionamentos em torno da Resolução, o CNE divulgou uma Nota Técnica⁶⁹ de Esclarecimento, em julho de 2022, que gerou ainda mais alvoroço e em agosto dilatou⁷⁰ o prazo de implementação, que seria dezembro de 2022 para dezembro de 2023. A nota técnica foi o estopim para a organização de intensas mobilizações⁷¹ em setembro do mesmo ano. Em resposta, o CNE emitiu um comunicado⁷² afirmando que continuariam realizando alterações nas DCN e que a

⁶⁹ NOTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2022-pdf/238401-nota-de-esclarecimento-sobre-a-resolucao-cne-cp-n-2-2019/file>. Disponível em 22 set. 2023.

⁷⁰ RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 30 DE AGOSTO DE 2022, que altera o prazo de implementação da DCN 2/2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=240741-rcp002-22&category_slug=agosto-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2023.

⁷¹ A exemplo, notícias da mobilização contra a BNC-Formação realizada em setembro de 2022.

<https://exnepeblog.wordpress.com/2022/09/23/massiva-mobilizacao-estudantil-obriga-o-mec-a-recuar-na-aplicacao-da-bnc/>
<https://anovademocracia.com.br/15-de-setembro-dia-nacional-de-mobilizacao-contra-a-bnc-confira-cao-foi-a-mobilizacao-em-todo-o-pais/>

⁷² Comunicado do CNE emitido em setembro de 2022. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2022-pdf/241091-comunicado-relativo-a-resolucao-cne-cp->

referida Nota perdeu seu efeito a partir da emissão do mesmo, sendo efetiva a influência de todo movimento contrário sobre a política prescrita. Nesse sentido, Rodrigues, Pereira e Mohr defendem que, nesse momento onde os prazos foram dilatados, é importante resgatar os princípios formativos previstos nas DCN de 2015, já que:

A BNC-Formação prescreveu que as instituições que não tinham se adequado às DCN de 2015 teriam até dois anos (tendo o ano de 2019 como referência) para fazer seus ajustes e três anos para aquelas que tinham feito mudanças. Em 5 de agosto de 2021, após um amplo movimento de resistência e protesto de mais de 60 associações profissionais e instituições de ensino superior (IES), o CNE prorrogou por mais um ano a data limite de implementação dos novos currículos de formação de professores. Precisamos cerrar as fileiras dos espaços deliberativos e colegiados de nossos cursos, centros e Fóruns de Licenciatura para que nossos projetos institucionais façam jus à história de cada instituição que carrega diferentes arranjos curriculares conforme seus contextos locais e aos próprios princípios constitucionais, que reverberam lutas travadas pelas comunidades escolar e acadêmica há décadas (Freitas, 2002) (Rodrigues, Pereira, Mohr, 2021, p. 21).

Assim, Abdalla e Diniz-Pereira (2020) indicam que a Anfope segue em defesa da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, pois a mesma resultou de um processo democrático, apoiado pelas entidades acadêmicas e de classes. Além de não dissociar o processo formativo, estabelecendo as diretrizes para a formação continuada de professores no mesmo documento.

Saliento que nesse entremeio, seguindo a política de cascadeamento a partir da BNCC, houve a aprovação da Resolução CNE/CP n.º 1/2020⁷³, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que vem mobilizando⁷⁴ as mesmas entidades, já que as DCN de 2015 centralizam as duas formações em um único documento e a pressão realizada é para que haja a revogação das DCN de 2019 e 2020 e sejam mantidas as de 2015.

Essa mobilização continua e vem se tornando mais forte e comprometida. Sendo assim, destaco a organização da Frente Nacional pela Revogação das

[n-2-2019/file#:~:text=Em%20de%20julho%20de,Nacional%20Comum%20para%20a%20Forma%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 22 set. 2023.](#)

⁷³ RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2023.

⁷⁴ Manifesto assinado por quatorze entidades contra a Resolução para a Formação Continuada. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/11/MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC.pdf>. Acesso em: 22 set. 2023.

Resoluções CNE/CP n.º 2/2019 e n.º 1/2020 e pela manutenção da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, que emitiu manifestos⁷⁵ contra elas, assinado por vinte e sete entidades e associações e subscrito por mais de outras cem, como universidades, sindicatos, grupos de pesquisa etc.; além da realização de *lives*⁷⁶ para discutir os retrocessos que essas resoluções representam e defender as DCN de 2015.

Nesse sentido, a ANFOPE indica um importante campo de lutas para enfrentarmos essas políticas partindo da:

Defesa da imediata implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério, conforme o Parecer n. 2/2015 e a Res. CNE/CP n, 2, de 01/07/2015 (BRASIL, 2015). A Anfope (2018, p. 24) considera os avanços contidos na Res. CNE/CP n, 2/2015, entendendo que: “[...] é urgente e necessária não apenas a defesa da referida Resolução, mas a implementação imediata da Resolução nos processos de reformulação das licenciaturas em todas as IES”. E reforça este entendimento, quando participa da “Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02/2015” (ANFOPE et al., 2019) (Abdalla; Diniz-Pereira, 2020, p, 346-347).

Junto-me às associações e pesquisadores do campo do currículo e da formação docente na luta pela revogação da BNC-FI, já que “ainda há tempo para o Brasil não implementar tais políticas e evitar mais uma década perdida para a educação brasileira” (Freitas, 2012, p. 396). Apostei que a troca de governo e a reabertura política brasileira traria uma rápida revogação, contudo as influências neoliberais, personificadas na nova filantropia, continuam movimentando muita força política imensa e dificultando que isso ocorra. Até o final de 2022, os professores pesquisadores, referências no campo da política educacional, Júlio Emílio Diniz-Pereira e Luiz Fernandes Dourado, em suas falas reforçam que devíamos ganhar tempo, esperando as mudanças políticas vindouras, apostando na revogação que ainda não foi conquistada. Assim, é importantíssimo que

⁷⁵ Manifestos da Frente Nacional pela Revogação. Disponíveis em:

https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Manifesto_REVOGA_BNC_Forma%C3%A7%C3%A3o_18Abr.pdf;

<https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/06/MANIFESTO-REVOGA-BNC-Formacao-v.15maio-1.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

⁷⁶ A exemplo, lives promovidas pela Frente Nacional pela Revogação, disponíveis em:

<https://www.youtube.com/live/yogKP0dnYwQ?si=6z5UW7t4LMI2RP>;

<https://www.youtube.com/live/hRhSsgmmLjw?si=S0IBgpLAFj2qZrZ1>. Além de outras lives produzidas e armazenadas do canal da Anfope Nacional, tais como: “As novas DCN para formação de professores: retrocessos e resistências” (15/6/20); “DCN da Formação Continuada de Professores: retrocessos e resistências” (29/06/20); “O papel do FORUMDIR e da ANFOPE na resistência à BNC da formação de professores” (06/07/20); “Que projeto de Formação de Professores queremos?” (20/07/20); “Processos históricos nas disputas pela Formação de Professores!” (27/07/20), etc. Disponíveis no canal da Anfope: <https://www.youtube.com/channel/UCT9AtiNzQRhh9cbMM1KZ48Q>.

“permaneçamos, pois, fazendo (e disputando) a formação de professores não apenas como pessoas, mas com as pessoas, como coletivo diverso e organizado” (Baldan; Cunha, 2020, p. 69).

Concordo que não podemos admitir que o discurso organizado e normatizado no texto da política de que:

“O bom professor” ou a “boa professora” é aquele/a que sabe fazer. A quantidade de competências envolvidas neste modelo de formação, traduzem uma compreensão de que “o profissional competente é aquele que faz”. Assim, o modelo anacrônico não possibilita que convivamos, não possibilita que esta sociedade o instaure como modelo, pois foge a seu tempo. A proposição que fazemos é a sua subversão total. Não aceitamos este reducionismo proposto pelo Parecer 22/2019 e pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 para a formação de professores/as no Brasil. Lutaremos e resistiremos em uma convocação ampla, das Universidades públicas, escolas públicas, professores e professoras da Educação Básica e da Educação Superior, profissionais da educação, mães e pais de estudantes, estudantes dos cursos de licenciatura, a enfrentar mais esta luta necessária à educação brasileira (Coimbra, 2020, p. 643).

Nesse sentido, afirmo junto a Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) que todo esse movimento de resistência precisa contar com as pesquisadoras e pesquisadores no campo da Educação em Ciências, sejam eles profissionais da Educação Básica ou Superior, dos cursos de formação inicial ou da pós-graduação, pois nossa área foi fortemente impactada por essas políticas curriculares. É imperativo que lutemos para garantir uma formação docente robusta, visando uma educação científica crítico-transformadora para a população. Assim, pesquisas como a que conduzi nesse processo de doutoramento são importantes instrumentos de resistência.

Nesse movimento da pesquisa, ouvi a palavra insurgência pela primeira vez em uma *live*⁷⁷ intitulada “BNCC de Ciências e BNC-Formação: reflexões para insurgências coletivas”, com as pesquisadoras Adriana Mohr, Larissa Zancan Rodrigues e Beatriz Pereira (PPGECT/UFSC), muito citadas neste trabalho, por terem me possibilitado refletir a partir de suas falas e escritas sobre a importância de compreender o texto profundamente para ser capaz de agir sobre ele. Em outra oportunidade, em uma mesa num evento da ANFOPE em 2022, o qual ouvia entre uma atividade e outra e não lembro nem a data e nem o título, escutei o mediador

⁷⁷ BNCC de Ciências e BNC-Formação: reflexões para insurgências coletivas. Seminário de Ensino promovido pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências. Seminários PIEC. 2h01. 09 mar. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/VFzlv06Efc0?si=wR1sykuIEkFmmlv5>. Acesso em: 8 out. 2023.

dizer que o movimento todo que vem sendo realizado é insurgência e não só resistência, porque é proposição. Penso que, neste trabalho de tese, não apenas denuncio essa política que alavanca a “pedagogia da exclusão promovida pelos regimes neoliberais em nossas sociedades” (Gentili, 1996, s.p.), mas anuncio as brechas discursivas que apresentam possibilidades de recontextualização pedagógica que carregam (Bernstein, 1996). Entendo que a minha prática, evidenciada no capítulo sete deste trabalho, é um manifesto insurgente à BNCC e à BNC-FI.

Visto que as políticas, mesmo com ferramentas discursivas de poder e controle altíssimos como essas, são recontextualizadas no Contexto da Prática e que o interior das instituições educativas é o maior espaço de resistência. Oliveira (2018, p. 58) lembra que “não estivemos e não estamos parados, que a luta pela escola pública e por propostas curriculares respeitadas com os sujeitos da escola e plurais epistemológica e culturalmente, vale a pena e já está em andamento”. Complemento com as colocações de Streck e Moretti (2013):

A insurgência, portanto, é identificada como um princípio educativo no qual os movimentos sociais populares traduzem a insatisfação dos seus grupos com a realidade social existente. “Trata-se da insurgência no sentido de recuperar ou criar a possibilidade de dizer a sua palavra, de fazer com que a revolta e a indignação contra as condições opressivas se transformem numa força potencializadora de mudanças” (Streck, 2006b, p. 108). Esta produz mudanças no conhecimento, nas ideias, no comportamento e nas práticas de tal forma que o saber adquirido e modificado não teria um fim em si mesmo, mas tomaria força e ação como um instrumento de luta. Este princípio educativo poderá ser compreendido como a prática de uma “leitura de mundo” [...] (Streck; Moretti, 2013, p. 47).

Assim, é importante apontar caminhos possíveis, enxergar a luz que entra pelas frestas e agir, florescer nas brechas, por meio do olhar combativo e propositivo às políticas normatizadas. Nesse sentido, o movimento não é só de resistência, mas de insurgência à BNCC e à BNC-FI, porque parte da proposição, da atuação sobre a política de forma crítica, consciente, política e corajosa.

Não digo que este é um movimento simples e fácil, porque não é; há o atrelamento às avaliações externas, às cobranças das mantenedoras e das chefias, às regras hierárquicas e discursivas que regulam nossas práticas. Resistir de "dentro" das políticas, mesmo que essas sejam impositivas e reguladoras, para encontrar as margens de manobra e promover ações educativas insurgentes.

Para tanto, penso, por exemplo, em como as escolas que acolhem os sujeitos da diversidade estão conduzindo seus currículos. Confesso que eu mesma demorei para pensar nessa possibilidade e é, por isso, que mobilizar os saberes das pesquisas na área das políticas educacionais com outras pessoas é tão importante para ampliar o olhar.

Fui convidada, no ano passado, para um roda de conversa com um grupo organizado e mediado pelo professor Celso Vasconcellos⁷⁸, chamado Sementeiras da Transformação⁷⁹, para dividir um pouco dos meus achados de pesquisa e minhas vivências como educadora sobre a BNCC. Nessa oportunidade, o educador Valdo Cavallet⁸⁰ me interpelou questionando: "Como o MST escuta a Base? Como as escolas indígenas escutam a Base?" E ele mesmo respondeu dizendo: "Não escutam!". Fiquei pensando muito nisso, concordando que, ao imermos em outras escolas, em outras organizações sociais, podemos encontrar diferentes experiências curriculares, que são formas de resistência e insurgência ao currículo mínimo proposto. Muitas dessas instituições e educadores que "não escutam" a BNCC e/ou a BNC-FI, não as ignoram; eles as ouvem, as vêem, as sentem, mas não as escutam; ou seja, resistem por dentro da política sem dar ouvidos aos reducionismos curriculares que elas propagam.

Considero que uma forma inteligente de insurgência é a proposição de práticas baseadas na Inovação Pedagógica Emancipadora, como uma alternativa para guiar o currículo numa outra direção. Se a BNCC e a BNC-FI são hoje nosso Norte, adotemos o Sul. Como nos alerta Boaventura de Souza Santos, há um outro paradigma possível, uma subjetividade que emerge do Sul, de outras formas de pensar e agir; nesse caso, de se portar frente à política curricular (Souza Santos; Menezes, 2010). Assim, compreendo, junto à Cunha (2022, p. 17-18), que "reconhecer o sul, no contexto do hemisfério, como energia inovadora, é estar disposto a legitimar formas alternativas de conhecimento bem como ousar andar na subjetividade da fronteira".

⁷⁸ Celso Vasconcellos é doutor em Educação pela USP, Pedagogo, Filósofo, pesquisador, escritor, conferencista, professor convidado de cursos de graduação e Pós-graduação, consultor de secretarias de educação, responsável pelo Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica.

⁷⁹ Este grupo é constituído de um coletivo de educadores da educação Básica e Superior, de várias regiões do Brasil, que se reúnem periodicamente para discutir questões educativas importantes.

⁸⁰ Valdo José Cavallet é doutor em Educação pela USP, educador atuante no MoANE - Movimento de Alternativas para uma Nova Educação, vinculado à Universidade Federal do Paraná.

Sulear por meio das brechas discursivas, buscando “saídas coletivas que respeitem a história das instituições escolares e universitárias” (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 34), compondo currículos diversos dentro do currículo normativo, por meio de ações insurgentes, que busquem a garantia do direito a uma educação integral e humanizadora. Com isso, fugindo do tecnicismo, do pragmatismo, da performatividade e do cosmopolitismo e propondo a liberdade de pensar, a criticidade, a autonomia e a transformação. Provocar recontextualizações por meio da atuação sobre a política e da leitura crítica dos discursos pedagógicos normalizados para conseguir promover aprendizagens transformadoras dos sujeitos e de seus coletivos; e, portanto, realmente inovadoras.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou investigar como os discursos pedagógicos presentes na BNCC e BNC-FI incidem sobre a formação e a atuação acadêmico-profissional, na Educação Básica e Superior, da professora pesquisadora da área de Ciências da Natureza, a partir da análise dos contextos dessas políticas, pela Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e da Teoria Sociológica de Bernstein.

Para efetivar essa investigação, realizei a análise das políticas curriculares normatizadas por meio da BNCC e da BNC-FI e dos artefatos pedagógicos produzidos e/ou sistematizados durante minha atuação docente como professora substituta no Curso de Ciências Biológicas-Licenciatura, na Universidade Federal do Pampa. Utilizei, para análise dos discursos pedagógicos produzidos nos Contextos da Influência, da Produção do Texto e da Prática/Atuação, aproximações à Análise Textual Discursiva, a Abordagem do Ciclo de Políticas e a Teoria Sociológica de Bernstein, inter-relacionadas.

Para compreender o ordenamento legal e normativo presente na BNCC e na BNC-FI, com ênfase na área das Ciências da Natureza, à luz das teorias sociológicas, objetivo específico desta pesquisa, iniciei o movimento analítico a partir do Contexto de Influência, pois é dele que emergem os textos e a partir dele que se organizam as táticas de implementação.

Por meio da análise evidencio que no Contexto de Influência sobre a Política articula-se, por trás dos textos e estratégias de implementação, uma intrincada rede política de governança, formada pela nova filantropia, a fim de garantir a execução da agenda neoliberal global. Essa exerce uma grande influência neoliberal e neoconservadora sobre o Estado mínimo. Os textos políticos foram construídos e apresentados em diferentes versões, em momentos políticos controversos, nos quais se afirmaram no cenário sujeitos de ultradireita, somando-se a influência neoconservadora na arena política. Assim, as políticas curriculares, em suas diferentes versões, passaram a expressar princípios pedagógicos e ideológicos de atores políticos diversos, até tomar a forma desejada pela rede de governança, desconsiderando as vozes emanadas dos sujeitos professores e obliterando a pluralidade e a diversidade dos textos.

Escritos os textos políticos, as influências continuam a agir no campo recontextualizador, no qual as mesmas redes de governança articulam-se para exercer poder e controle sobre a produção de materiais didáticos, propagandas, cursos e manter a gestão curricular centralizada, a partir da regulação de práticas e identidades dos sujeitos professores que assumem a ação sobre o currículo no Contexto da Prática. No nível da transmissão são gerados e recontextualizados outros dispositivos de controle, que visam a diminuição da autonomia docente sobre os Discursos Pedagógicos Oficiais, como referenciais curriculares estaduais e municipais, manuais de implementação, avaliações estandardizadas alinhadas à BNCC e à BNC-FI etc.

No Contexto da Produção do Texto das Políticas Curriculares, evidencio que houve a construção de Discursos Pedagógicos Oficiais produzidos a partir de princípios sociais dominantes, que definem as relações estabelecidas entre o CNE/MEC, a nova filantropia neoliberal e o controle simbólico neoconservador. Esses definiram a gramática interna do DPO instituindo princípios dominantes, que objetivam produzir consensos. Assim, o Dispositivo Pedagógico inserido na BNCC e na BNC-FI, por meio de seus códigos e do Discurso Regulador, que tem cunho ideológico e moral neoliberal e conservador, transmite valores performáticos e cosmopolitas, que direcionam os sujeitos à estrutura hegemônica.

Esse direcionamento é dado pelos operadores curriculares adotados - as competências - concebidas dentro da epistemologia da prática e da pedagogia do desempenho. Assim, a partir da análise realizada, afirmo que o currículo proposto para formação em nível básico pela BNCC está a serviço da Pedagogia das Competências de viés tecnocrático, organizando o currículo por meio de uma matriz de competências e habilidades alinhada à Taxonomia de Bloom, que imprime fortíssima classificação e enquadramento à política curricular normatizada. Contudo, o texto apresenta brechas discursivas que podem ser utilizadas para recontextualizações curriculares no Contexto da Prática, por meio da leitura crítica, interpretação e atuação sobre a política, a partir do entendimento que a normativa não precisa ser colocada em prática como receita de bolo e que podem e devem ser estabelecidas relações com os contextos vivenciados em cada escola. Compreender que a BNCC é o currículo mínimo, que pode e deve ser complementado e recontextualizado pelos sujeitos professores é a forma de insurgir a ela e propor uma outra perspectiva formativa para os estudantes da Educação Básica.

Compreendo que se mostra, no ordenamento legal e normativo presente na BNC-FI, um notório empobrecimento das perspectivas formativas, em relação ao normatizado pelas DCN de 2015, que embasavam o processo formativo em valores democráticos e humanizados e primavam pelo entrelaçamento profundo entre teoria e prática, a partir de uma concepção ampla de docência e currículo. Enquanto a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, adota valores neoliberais e conservadores, além de apresentar um reducionismo da concepção curricular e da docência, resumindo a formação de professores à aprendizagem do que está posto na BNCC para ensinar o que está definido. Assim, a formação docente assume a perspectiva pragmatista pela importância dada ao saber fazer, já que o DPO está também subordinado à Pedagogia das Competências.

Dessa forma, o currículo padronizado para cursos de licenciatura assume o viés tecnicista e todo o processo formativo é alinhado ao ideário neoliberal, que imprime forte classificação e enquadramento no DPO. No texto normatizado pelas DCN de 2019, assim como na BNCC, são encontradas brechas discursivas para propor recontextualizações no momento das reorganizações dos PPCs dos cursos de licenciatura, e das práticas pedagógicas dos professores formadores, visando alargar as dimensões formativas tão reduzidas na normativa. Essas se constituem principalmente na (re)leitura propositiva da lista das competências específicas e habilidades, subvertendo seu discurso para promover uma formação na perspectiva acadêmico-profissional, crítico-inovadora e democrática.

A partir da análise do discurso instrucional específico para a Área de Ciências da Natureza, compreendo que o ordenamento legal e normativo presente na BNCC para ACN retoma a visão positivista da Ciência e o tecnicismo, já que o currículo está subordinado à construção de habilidades e competências que o alinham à perspectiva neoliberal. Em virtude do forte impacto das redes de influência política, temas caros como a Educação em Ciências, a Educação em Saúde, a Educação em Sexualidade e a Educação Ambiental foram sequestrados do texto que deveria estar a serviço da real alfabetização e/ou letramento científico dos estudantes, numa perspectiva emancipatória. Além disso, não houve a superação da fragmentação dos conteúdos científicos da Área, já que, mesmo que o currículo contemple conhecimentos de Física, Química, Biologia e Geociências, separa-os em unidades temáticas que não conversam entre si, graças a organização por códigos alfanuméricos sequenciais dentro da Taxonomia de Bloom. Com isso, moldando-se

um currículo por coleção que apresenta alto grau de poder e controle, determinando o quê e o como ensinar Ciência no Brasil. Todavia, indico a existência de brechas discursivas no Discurso Instrucional, que representam oportunidades recontextualizadoras para proposição de outros currículos e práticas pedagógicas para/no Ensino de Ciências, como o amparo do trabalho em uma outra leitura das competências específicas da Área nos temas contemporâneos transversais ou em outras legislações, por exemplo.

A formação docente voltada à Educação em Ciências é apresentada no DPO da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, a partir de uma óptica extremamente reducionista, tecnicista, regulatória e descontextualizada, em consonância com o que é previsto para o Ensino de Ciências para a EB, já que as políticas estão intimamente interligadas. Assim, mais uma vez indico o alinhamento com os valores neoliberais, não havendo a preocupação em ofertar uma formação docente crítico-inovadora, que vise a Educação Científica dos sujeitos professores de forma transformadora e comprometida com a ética planetária, o que compromete a construção da identidade docente dos futuros professores de Ciências.

Atendendo ao objetivo específico de compreender como as políticas curriculares oficiais provocam, na Educação Básica e na Educação Superior, inovações pedagógicas e em que perspectiva se apresentam, indico que, com a análise realizada, é possível afirmar que os textos se apresentam como Inovações Pedagógicas regulatórias. Visto que imprimem forte poder e controle sobre os sujeitos para promover a manutenção do projeto societário instituído dentro do paradigma dominante, pois carregam os valores neoliberais e neoconservadores e não apresentam preocupação com transformações sociais.

Os objetivos específicos de analisar o discurso pedagógico produzido pela presente pesquisadora, enquanto educadora atuante na Educação Superior durante a execução das práticas docentes no Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, referente à BNCC e à BNC-FI, à luz das teorias sociológicas; e de recontextualizar a política curricular BNCC e BNC-FI, nos contextos do texto e da prática, a fim de propor insurgências ao currículo da área de Ciências da Natureza e à Formação de Professores, apresentam resultados interligados. Visto que foi por meio dos processos recontextualizadores que conduzi toda minha prática, analisada nesta pesquisa à luz das teorias sociológicas, na qual propus insurgências aos currículos normalizados.

Dessa forma, indico que, no Contexto da Prática/Atuação sobre a política, promovi, junto aos acadêmicos do CCBL, que dividiram seus processos formativos comigo, movimentos de análise, reflexão e ação crítica sobre o currículo proposto, sobretudo para o Ensino de Ciências. Isso a partir da assunção da pesquisa e do diálogo problematizador como princípios formativos, até então desconhecidos pelos acadêmicos. Dessa forma, o processo formativo desses licenciandos, narrado no capítulo sete deste trabalho, foi conduzido a partir das minhas recontextualizações e atuação insurgente sobre os currículos normalizados pela BNCC e pelas DCN para formação docente, tanto as de 2002, sob a qual o PPC do CCBL estava ancorado, quanto as normatizadas pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019, visto que todas elas impactaram as práticas pedagógicas vivenciadas no período de setembro de 2020 a setembro de 2022, analisadas aqui.

Durante minha passagem pelo CCBL, suleei a formação e a atuação acadêmico-profissional, propus outros caminhos, por meio da realização de uma formação amparada na concepção Bernsteniana de competência, sendo sua construção potencializadora da criatividade, criticidade e empoderamento dos sujeitos e de seus coletivos, portanto diversa àquela assumida nas normativas. Utilizei a polissemia do conceito de competências como brecha discursiva para propor uma formação docente crítico-transformadora, a partir da compreensão do currículo e da adoção de princípios promotores da criticidade. Assim me atrevi a atuar na política e estimular os licenciandos a fazerem o mesmo, por meio do reconhecimento dos contextos e discursos, das ferramentas de poder e controle que a acompanham e das brechas que se mostram no discurso, materializando caminhos possíveis para a recontextualização pedagógica e para as atuações insurgentes.

Compreendo que as proposições para além das normativas que apresentei ao estudantes, a partir das recontextualizações que faço do currículo em minha própria prática, foram propulsoras para a compreensão de que é possível uma atuação sobre as políticas curriculares para efetivar uma formação de professores e uma Educação em Ciências crítico-transformadora e inovadora. Nesse movimento docente, tive entendimento profundo das políticas e da leitura crítica dos contextos, amparando-me nas brechas para resistir e insurgir ao modelo curricular neoliberal, conservador, tecnicista, performático e cosmopolita imposto.

Considero que todos os dados apresentados e analisados nesta pesquisa amparam minha tese de que a BNCC e a BNC-FI são políticas curriculares de cunho neoliberal, centralizadoras e com forte classificação e enquadramento, ou seja, exercem forte poder e controle sobre o quê e o como ensinar, mas que possuem brechas discursivas significativas, nas quais podemos achar espaços para atuação sobre as políticas, propondo formas de resistência e insurgência a elas.

Considero que este trabalho de doutoramento contribui para a compreensão das políticas de forma profunda e pode amparar teórica e epistemologicamente os movimentos de resistência e insurgência organizados pelas associações e entidades educativas, pois sugere formas de resistir aos retrocessos por dentro da política, por meio de caminhos possíveis para sua recontextualização pedagógica. Visto que ainda não conseguimos a revogação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que já está sendo implementada e que a BNCC é realidade concreta na EB, entendo que esta pesquisa contribui para a compreensão crítico-inovadora das políticas curriculares estudadas e pode auxiliar na qualificação das práticas educativas nos cursos de licenciatura e na educação científica ofertada na Educação Básica.

Compreendo que os resultados desta pesquisa contribuem com a pesquisa ampla executada pelos integrantes do GRUPI, da qual descende esta minha escrita de doutoramento, no que se refere aos estudos e produções sobre currículo, inovação pedagógica, formação e atuação acadêmico-profissional de professores. Entendo que promovi ações com IP na Educação Superior durante a crise pandêmica, sendo seus resultados subsidiários à pesquisa ampla.

Apono ainda que os resultados obtidos neste estudo vêm sendo publicizados em eventos e periódicos científicos especializados na área de ensino, tanto no campo do currículo quanto no da Educação em Ciências, tendo em vista sua relevância e a importância de partilhar os achados com a comunidade científica para fomentar as discussões e promover a qualificação das práticas de ensino, sobretudo na área de Ciências da Natureza.

Considero que esta pesquisa, enquadrada dentro da Linha de Pesquisa 1 do Programa de Pós-graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde: processos de Ensino e Aprendizagem em Ambientes Formais e Não Formais, contribui para a qualificação da formação docente em Ciências, principalmente pelo foco analítico dado aos currículos normalizados para a Educação em Ciências.

Para finalizar, expresso que assistir as gravações de todas as aulas que desenvolvi no período do ERE, rever as anotações e produções dos acadêmicos e rememorar todo o vivido nesses dois anos como professora formadora no CCBL, despertou em mim emoções diversas. Foi estranho me ver como espectadora de minha ação docente, mas, ao mesmo tempo, foi muito gostoso perceber que meu discurso e minhas ações se complementam. Minha atuação sobre a política se mostra e se personifica em mim e percebo que os princípios que carrego mobilizaram esses licenciandos a pensar e praticar a política de outras formas. Foi doloroso não estar mais lá no curso de licenciatura, mas esse sentimento me coloca em movimento para voltar.

A construção dessa pesquisa simboliza sonhos realizados e a realizar, pois materializa meu caminho de formação acadêmico-profissional e leva a filha do motorista e da doméstica, ambos de baixa escolaridade, a encontrar seu nome acompanhado do prefixo Dr^a., um sonho alto, grande e impensável a poucos anos. O que me impulsiona a sonhar com outros horizontes profissionais, nos quais eu possa atuar de forma definitiva na formação de professores e continuar pesquisando e contribuindo com o campo do currículo, da Inovação Pedagógica e da Educação em Ciências.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. de F. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisas sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. **Formação em Movimento** v.2, i.2, n.4, p. 336-359, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/609>. Acesso em: 19 set. 2023.
- ADAMS, T. Sulear (verbete). In: STRECK, D.; REDIN, E.; J. ZITKOSKI, J. J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed.. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018. p. 444–445.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? *In*: AGUIAR, A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p.49-54. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.
- AGUIAR, A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p.8-22. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.
- AGUIAR, A. da S.; DOURADO, L. F. Apresentação. *In*: AGUIAR, A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p.7. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.
- AITH, F. Políticas públicas de Estado e de governo: instrumentos de consolidação do Estado Democrático de Direito e de promoção e proteção dos direitos humanos. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 226-240.
- ALVES, N. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? *In*: AGUIAR, A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p.44-48. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.
- ANDRADE, A. de M.; SANTANA, H. V. Avaliação de políticas públicas versus avaliação de impacto legislativo: uma visão dicotômica de um fenômeno singular. **Rev. Bras. Polít. Públicas**, Brasília, v. 7, nº 3, 2017, p. 781-798.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, L. F. S. de; DOLINA, J. V.; PETEAN, E.; MUSQUIM, C. dos A.; BELLATO, R.; LUCIETTO, G. C. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.

ARENDDT, H. **A promessa da Política**. 5. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2013.

ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C.; CARVALHO, M. do C. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC SP, 2001. Disponível em: https://marialuizalevi.files.wordpress.com/2015/05/arretche_2002-menos-ingenuidade.pdf. Acesso em: 04 out. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd. **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC**. 20 out. 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em: 8 out. 2023.

AULER, D. Enfoque ciência-tecnologia-sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência e Ensino**, v.1, n. especial, nov. 2007. Disponível em: <http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/download/147/109>. Acesso em: 7 set. 2023.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA PARA QUÊ? **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 03, n. 02, p. 122-134, jul-dez, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/XvnmrWLG4qqN9SzHjNq7Db/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2022.

AVELAR, M.; BALL, S. J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, 2017, pre-print, Pre-print. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/11/avelar-ball-ijed-paper.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

BALDAN, M.; CUNHA, E. V. R. da. Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1501>. Acesso em: 28 set. 2022.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the implementation of National Curriculum Policy: an overview of the issues. **Curriculum Studies**, v.24, n.2, p. 97-115, 1992.

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, p. 99-116, dez. 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/fileId/anexo/ball.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

BALL, S. J. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. **Páginas** – Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, n. 2-3, p. 19-33, 2002.

BALL, S.J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. vol. 35, n. 2, maio/ago. 2010, p. 37-55. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>. Acesso em: 20 out. 2021.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J. **Education Inc.:** new policy networks and the neo-liberal imaginary. New York: Routledge, 2012.

BALL, S. **Educação global S.A:** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: EDUEPG, 2014.

BALL, S. J. What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. **Discourse: Studies in the cultural politics of education**, v. 36, n. 3, p.306-313, 2015.
DOI:<https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, S.; OLMEDO, A. A 'nova' filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. M. V. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 33-47

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, número especial, out, 2005.
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2022.

BAZZO; V. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar em Revista**, v. 20, n. 23, p. p. 267-283, jun. 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2163>. Acesso em: 24 set. 2022.

BERNSTEIN, B. **Poder, educación y consciencia**: sociología de la transmisión cultural. Santiago, Chile: CIDE, 1988.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**: teoría, investigación y crítica. La Coruña: Fundación Paideia; Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BERNSTEIN, B. Vertical and horizontal discourse: an essay. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 2, p.157-173, jun. 1999. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425699995380>. Acesso em: 05 out. 2021.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre Recontextualização. Tradução: Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, novembro/ 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/504/508>. Acesso em: 07 set. 2023.

BIAVASCHI, A. S. Um olhar sobre os Projetos Político-Pedagógicos de Curso na formação de professores/as da Universidade Federal Do Pampa: Inovação Pedagógica e Currículo. **Trabalho de Conclusão de Curso** apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa, 2020, 97p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Yl8nc2vdgZawTwXlvHQnwJ4MW9TF8oaG/view>. Acesso em 24 set. 2023.

BIAVASCHI, A. S.; MELLO, E. M. B.; Inovação pedagógica e currículo nos projetos político-pedagógicos em cursos de formação de professores/as. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Belo Horizonte. Vol. 14, nº. 29 (p. 119-132) 30 abr. 2021. ISSN: 2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v14i29.500>. Acesso em: 24 set. 2023.

BINGLE, W. H.; GASKELL, P. J. Scientific literacy for decisionmaking and the social construction of scientific knowledge. Australia. **Science & Education**, v. 78, n. 2, p. 185- 201, 1994.

BLOOM, B. S. et al. **Taxonomy of educational objectives**. New York: David Mckay, 1956. 262 p. (v. 1)

BORGES, K. P. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/56b7/7d7c75b946be09c6a9e397badf388acc0d1c.pdf?_ga=2.133858507.470363507.1664641183-696069248.1664641183. Acesso em: 01 out. 2022.

BORGES, M. C. **Políticas Educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 17 out. 2021.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. São Paulo: Editora Cia das Letras, 2014.

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

BRAGA FILHO, M. da S.; RODRIGUES, C. M. A BNCC e Ciências da Natureza: uma investigação do currículo em Bom Jesus do Norte/ES. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 4, 31 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/4/a-bncc-e-ciencias-da-natureza-um-a-investigacao-do-curriculo-em-bom-jesus-do-nortees>. Acesso em: 07 set. 2023.

BRANCO, A. B. G; BRANCO, E. P; IWASSE, L. F. A; NAGASHIMA, L. A. Alfabetização e Letramento Científico na BNCC e os Desafios para uma Educação Científica e Tecnológica. **Revista Valore**, Volta Redonda, 3 (Edição Especial), p. 702-713., 2018. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/174>. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p.11429

BRASIL. Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as **diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 ago.1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez.1996. Seção 1, p. 27834-27841. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEMTC, 1997.

BRASIL. 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso: 19. out. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Brasília: Presidência da República: Casa Civil: MEC, 2006.

BRASIL. Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

BRASIL. Lei n.º 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Nº 120, sexta-feira, 25 de junho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **LEI n.º 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 16 set. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019a. **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, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno Parecer CNE/CP n.º 22, de 7 de novembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, 2019b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 20. out. 2021.

BRUNER, J. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.

BRUNER, J. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUENO, B.O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/D3dkY9Z7VMn8WxY64Nv5gpd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2021.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com história de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, 28(1), p.11-30, jan/jun, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n.º 2, p. 185-206, jul./out.2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2022.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; PESSOA DE CARVALHO, A. M.; PRAIA, J.; VILCHES, A. **A necessária renovação do ensino das Ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CAVALLO, D.; SINGER, H.; GOMES, A. S.; BITTENCOURT, I. I.; SILVEIRA, I. F. Inovação e Criatividade na Educação Básica: Dos conceitos ao ecossistema. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Volume 24, Número 2, 2016, p.143-161. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311565072_Inovacao_e_Criatividade_na_Educacao_Basica_Dos_conceitos_ao_ecossistema. Acesso em 20 set. 2023.

CARBONELL, J. S. **A aventura de inovar: A mudança na escola.** Porto: Porto Editora, 2001.

CARDOSO, A. Educação e inovação. **Millenium - Journal of Education Technologies and Health.** Março, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277165601_Educacao_e_inovacao. Acesso em: 28 maio 2022.

CARDOSO, A. P. **Inovar com Investigação-ação:** desafios para a formação de professores. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

CARRASCOSA, J. A. et al. Qué hacer en la formación inicial del profesorado de ciencias de secundaria? **Rer. Eureka Enseñ, Divul. Cien,** 5 (2) p. 118-133. 2008.

CARVALHO, A. M. Metodologia de pesquisa em ensino de física: uma proposta para estudar os processos de ensino e aprendizagem. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 9., 2004, Jaboticatubas, MG. **Anais...Jaboticatubas, MG:** Sociedade Brasileira de Física, 2004.

CASTRO NETA, A. A.; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. Desenvolvimento Profissional e precarização do trabalho docente: perspectivas e (des)continuidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2067-2082, jul./set. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.14842>. Acesso em: 20 set. 2023.

CESCHINI, M. da S. C. **Avaliação processual na ecoformação:** a metodologia IBSE como um caminho para a ecocidadania. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019.

CESCHINI, M. da S. C.; FRANCO, R. M; MELLO, E. M. B. DISCUSSÕES SOBRE A BNC-FI: regulação e uniformização dos currículos de formação docente? **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.],** v. 4, n. 3, p. 278 - 289, 2022. DOI: 10.36732/riep.vi.162. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/162>. Acesso em: 20 set. 2023.

CESCHINI, M. da S. C.; FRANCO, R. M.; OLIVEIRA, C. R. A. de; MELLO, E. M. B. Construção de currículos crítico-inovadores: (im)possibilidades perante a BNCC e as normativas para a formação docente. In: MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS; D. P.(Orgs.) **Inovação pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto Educacional.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2022a. p. 340-365. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/inovacao-investigacao>. Acesso em: 04 jan. 2023.

CESCHINI, M. da S. C.; XIMENDES, F. do A.; CHIBIAQUE, F. M.; ROSA, M. C. C. da; MELLO, E. M. B. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: tecendo relações. **Research, Society and Development,** v. 11, n. 12, e578111235111, 2022b, p. 1-14. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35111>. Acesso em: 17 set. 2023.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: Questões e desafios para a educação.**

Ijuí: Unijuí, 2000.

CHASSOT, A. **A Ciência como Instrumento de Leitura para Explicar as Transformações da Natureza**. Cadernos IHU Idéias. 2007.

COIMBRA, C. L. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91731, 2020a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/>. Acesso em: 06 set. 2023.

COIMBRA, C. L. Um modelo anacrônico para os cursos de licenciatura no Brasil: Uma análise do Parecer CNE/CP n.º 22/2019. **Formação em Movimento** v.2, i.2, n.4, p. 621-645, jul./dez. 2020b. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348181041_UM_MODELO_ANACRONICO_PARA_OS_CURSOS_DE_LICENCIATURA_NO_BRASIL_UMA_ANALISE_DO_PARECER_CNECP_N_222019. Acesso em: 06 set. 2023.

COLETTI, C. Desenvolvimentismo e Neoliberalismo no Brasil. **Revista de Direito**, Ano 15, Número 23, 2015. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaDireito/article/view/339/281>. Acesso em 13 set. 2022.

CONRAD, B. C.; CESCHINI, M. da S. C.; CUNHA, F. I. J. Processos de Ensino e Aprendizagem de Biologia no Ensino Remoto Emergencial: Possibilidades de Inovação Pedagógica?. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2022. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1639>. Acesso em: 24 set. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE BIOLOGIA. Resolução CFBio n.º 3, de 2 de setembro de 1997. “**Institui o Juramento Oficial do Biólogo, e dá outras providências**”. Disponível em: <https://cfbio.gov.br/1997/09/04/resolucao-cfbio-no-3-de-2-de-setembro-de-1997/#:~:text=Institui%20o%20Juramento%20Oficial%20do,%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias%20e%20de%20sua%20compet%C3%Aancia>. Acesso em: 08 set. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE BIOLOGIA. Resolução CFBio n.º 2, de 5 de março de 2002. “**Aprova o Código de Ética do Profissional Biólogo**”. Disponível em: <https://cfbio.gov.br/codigo-de-etica/#:~:text=Das%20Atividades%20Profissionais-,Art.atribui%C3%A7%C3%B5es%20e%20de%20sua%20compet%C3%Aancia>. Acesso em: 08 set. 2023.

COSTA, D. Política (verbetes). J. ZITKOSKI, J. J. IN: STRECK, D.; REDIN, E.; J. ZITKOSKI, J. J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018. p. 375 - 376.

COUTINHO, C. Inovação pedagógica: vivências, possibilidades e desafios para qualificar o processo ensino-aprendizagem. III Seminário de Inovação Pedagógica: vivências acadêmico-profissionais. **Anais** [...]. Uruguaiana, RS: Unipampa, 2020. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1YrH6ybS0Hz6aTYxXKDGLlyNiESd1Ajen/view>.

Acesso em: 28 maio 2022.

CÓSSIO, M. de F.; SCHERER, S. S. Governança e Redes Políticas Educacionais: um estudo sobre o Estado do Rio Grande Do Sul – RS. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.3, p. 137-149, Setembro/Dezembro 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45417/pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

CÓSSIO, M. de F. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29528/16848>. Acesso em: 4 out. 2021.

COSTA, H. H. C.; CUNHA, E. V. R. da. NORMATIVIDADE, DESCONSTRUÇÃO E JUSTIÇA: para além do dever ser na Base Nacional Comum da Formação de Professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1246-1265, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/costa-cunha.pdf>. Acesso em: 22 set. 2023.

CUNHA, M. I. da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**. v.12, n. 3, p. 182-186.2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324>. Acesso em: 30 maio 2022.

CUNHA, M. I. da. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. II Seminário de Inovação Pedagógica: “Repensando estratégias de formação acadêmico profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior. **Anais** [...].Uruguaiana, RS: Unipampa, 2018. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2018/11/E-Book-Semin%C3%A1rio-Inova%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica-UNIPAMPA.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

CUNHA, M. I. Prática Pedagógica e Inovação: experiências em foco. In: MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS; D. P.(Orgs.) **Inovação pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto Educacional**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 15-25. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/inovacao-investigacao>. Acesso em: 04 jan. 2023.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFOR, R. S.; FONSECA, R.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação/FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas 57 – 67, julho/agosto 2013.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A.; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DELIZOICOV, N. C.; SLONGO, I. I. P. O ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica. **Série-Estudos**... Campo Grande, MS, n. 32, p. 205-221, jul./dez. 2011. Disponível em:

<https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/download/75/234#:~:text=O%20ensino%20de%20ci%C3%A7ncias%2C%20entre,e%20a%20sociedade%20e%20dos>. Acesso em: 09 set. 2023.

DÉSAUTELS, J. et al. La formation á l'enseignement des sciences: le véragé epistemologique. **Didaskalia**, n. 1, p. 49-67, 1993

DESLAURIERS, J. P. **Recherche Qualitative**. Montreal: McGraw Hill, 1991.

DE SOUSA SANTOS, B. **Descolonizar la Universidad: el desafio de la justicia cognitiva global**. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgww5YRWyhQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 21 set. 2022.

DIEHL, R.C. **Estado, neoliberalismo e educação pública**. Observatório do Estado Latino Americano – UFRGS.23 de setembro de 2018. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/odela/2018/09/23/estado-neoliberalismo-e-educacao-publica/>. Acesso em 12 set. 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. TRAVERSINI, C. et al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: A BNC-Formação. **REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL**, v. 17, n.46, p. 1-19, JUL./SET. 2021.

DOMINGOS, A. M. et al. **A Teoria de Basil Bernstein em Sociologia da Educação**. Lisboa: Fundação Gulbekian, 1986.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, 21(1), 27-39. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>. Acesso em: 20 out. 2021.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 16 abr. 2022.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 01 out. 2022.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2023.

DURKHEIM, É. **Lições de Sociologia**. São Paulo; Martins Fontes: 2002.

EVANGELISTA, O. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: **Anais... XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012**. Disponível em: http://sintrasem.org.br/sites/default/files/texto_olinda.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/220>. Acesso em: 02 set. 2023.

EYNG, A. M. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social, **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, Champagnat, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5080>. Acesso em: 16 out. 2021.

FAZENDA, I. C. A. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002. 86 p.

FAZENDA, I. C. A. **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Editora Cortez, 2008. 162 p.

FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 set. 2023.

FERNANDEZ, C. PCK - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores. In: **Anais...VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, Campinas, SP. Atas. Rio de Janeiro, RJ: ABRAPEC, v. 1. p. 1-12, 2011**. Disponível em:

http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0370-1.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.

FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatórios de pesquisa nas Ciências Sociais: características e modalidades de investigação. **ConTexto**. Porto Alegre. v. 3. n. 4. 1º sem. 2003.

FLECK, L. **La Génesis y el Desarrollo de un Hecho Científico**. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

FOUCAULT, M. The Subject and Power. **Critical Inquiry**, vol. 8, n. 4 (Summer, 1982), p. 777-795. Disponível em: <http://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD2018%20readings/IPD1%202018%20No.8/Foucault%20Subject%20and%20Power.pdf>. Acesso em: 09 out. 2023.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13ª edição. Digital Source. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativo-formativas da pesquisa-ação**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2010.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979b.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**, em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados, 1987.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991a.

FREIRE, P. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991b. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/caed98a4-b937-4783-b5cd-d6e46da5eb93>. Acesso em: 18 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, A. L. S. Dicionário Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, n. 24, p. 203-206, 2013. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/4196>. Acesso em: 08 out. 2023.

FREITAS, A. L. Conscientização (verbete). J. ZITKOSKI, J. J. IN: STRECK, D.; REDIN, E.; J. ZITKOSKI, J. J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018. p. 104 – 106.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2022.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Caderno Cedes**, 36(99), 137–153, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>. Acesso em 04 jan. 2023.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Políticas para o ensino técnico-profissional. In: OLIVEIRA, M. N. (Org.). **As políticas educacionais no contexto da globalização**. Ilhéus: Editus, 1999. p. 131-145.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão**. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 2004.

GALIAZZI, M. do C. **(Des)Necessária BNCC?** Conference paper, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325742479_DESnecessaria_BNCC. Acesso em: 05 set. 2019.

GAMA, S. M. do N.; NAJJAR, J. A atuação da rede política na elaboração da Base Nacional Comum Curricular. p. 396 – 400. In: OLIVEIRA, J. F. de; LIMA, D. da C. B. P. (Orgs.). Política e gestão da educação básica II - Série **Anais** do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Brasília: ANPAE, 2019. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/5-Simposios/2VOLUME-Final.pdf>. Acesso em: 05 set. 2019.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeo-gravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/q5XSP6jGHgkSWZdy4wGLBbg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2022

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília/DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília/DF: UNESCO, 2019.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In. SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs). **Escola S.A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHISLENI, A. C. DALLA ZEN, L. H. [Quase] Dez tópicos para pensar Inovação da Educação. In: MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS; D. P.(Orgs.) **Inovação pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto Educacional**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 147-171. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/inovacao-investigacao>. Acesso em: 04 jan. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2022

GOUVEIA, C. T. G de; GOUVEIA-NETO, S. C. de. O Ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta metodológica a partir da BNCC. **Horizontes** – Revista de Educação, Dourados-MS, v. 8, n. 15, p. 39-60, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/10649/5827>. Acesso em: 07 set. 2023.

GRESCZYSCZYN, M. C. C.; FILHO, P. S. C.; MONTEIRO, E. L. Determinação do nível de alfabetização científica de estudantes da etapa final do ensino médio e etapa inicial do ensino superior. **Revista brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 192-208, jan/abr, 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/5631>. Acesso em: 20 jul. 2022.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HILÁRIO, T. W.; CHAGAS, H. W. K. R.S. O Ensino de Ciências no Ensino Fundamental: dos PCNs à BNCC. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v.6, n.9, p.65687-65695, sep.2020. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/16233/13273>.

Acesso em: 07 set. 2023.

HOBBSAWM, E. **O novo século**: entrevista a Antonio Polito. São Paulo: Companhia das Letras, 2009

HOLSTON, J. Insurgent citizenship in an era of global urban peripheries. **City & Society**, v. 21, n. 2, 2009.

HOLSTON, J. **Cidadania insurgente**: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HORNBURG, N.; SILVA, R. Teorias Sobre Currículo: Uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. Santa Catarina, vol. 3 n. 10, p. 61-66, jan.-jun./2007.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIMAN, A. B.; MORAES; S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

KLEIN, J. T. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. *In*: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2001, p.109-132.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 14 n. 1, jan./mar, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100010. Acesso em: 7 set. 2023.

KRASILCHIK, M. **O Professor e currículo de Ciências**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e Cidadania**. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

LAROSSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, nº 19. pp. 20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 out. 2021.

LEITE, L. Q. O MARE e o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado: uma leitura a partir da ótica dos seus formuladores-reformadores. **Anais...** XLVI Encontro da ANPAD - EnANPAD 2022. On-line. Disponível em: <http://anpad.com.br/uploads/articles/120/approved/d3e2e8f631bd9336ed25b8162aef8782.pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.

LEIVAS, L. da S.; NOAL, G. R.; CESCHINI, M. da S. C. Inovação Pedagógica é?:

concepções e significações (re)construídas no território formativo do GRUPI. In: MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. (Orgs.) **Inovação pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto Educacional**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 105-126. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/inovacao-investigacao>. Acesso em: 04 jan. 2023.

LIMA, I. G. de; GANDIN, L. A. Ciclo de Políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. **Anais**: 35ª Reunião Anual da Anped. GT05 - Estado e Política Educacional. 20121. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1943_int.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

LIMA, I. G. de; HYPOLITO, A. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2022.

LIMA, K. E. C.; VASCONCELOS, S. D. Análise da metodologia de ensino de Ciências nas escolas da rede municipal de Recife. **Revista Ensaio**: aval. Pol. Pública., Rio de Janeiro, v.14, n. 52, p. 397-412, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mtxcmyLGjFwjJ9MFJybNVhc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2023.

LIMONTI, R. M.; PERES, U. D.; CALDAS, E. DE L. Política de fundos na educação e desigualdades municipais no estado de São Paulo: uma análise a partir das arenas políticas de Lowi. **Revista de Administração Pública**, v. 48, n. 2, p. 389-409, mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/VsSZTT8wSkBSfsN6h3D93KL/?lang=pt#>. Acesso em: 20 maio 2023.

LIRA, M. Aplicação e implicação de práticas argumentativas para o processo de Alfabetização Científica. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16. 2012, Campinas. **Anais**. Universidade Estadual de Campinas/SP. Junqueira&Marin Editores, p. 5025-5035, 2012.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 137-155.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004, p.65-84.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, nº 26, p.109-118, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2022.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p.23-27. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, 13(25), 59–75, 2019. <http://dx.doi.org/10.22420/de.v13i25.963>.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, G. L. Gênero, Sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: 2007, 46, 201-2018.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOWI, T. **American business**, public policy, case studies and political theory. Cambridge University Press: World Politics, 1964.

MACEDO, E. “A Base é a base.” E o currículo, o que é? In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018a. p. 28-33.

MACEDO, E. F. de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília:LiberLivro 2010.

MAINARDES, J. A Abordagem do Ciclo De Políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO** – PPGE/ME FURB. ISSN 1809– 0354 v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34/10>. Acesso em: 11 out. 2021.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2021.

MAINARDES, J.; STREMELE, S. A Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/agosto 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24114/17092>. Acesso em: 02 out. 2021.

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

MAINARDES, J. **Alguns desafios em trabalhar com a abordagem do ciclo de políticas**. (Working paper). 2017a. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Jefferson-Mainardes>. Acesso em: 12 out. 2021.

MAINARDES, J. A PESQUISA SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: ANÁLISE DE ASPECTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS. **Educação em Revista**. n.33. 2017b. p. 1-25. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HvzD9vdbHTjX7pbJgzsmQBS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2023.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n. 16. Agosto de 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>. Acesso em: 11 out. 2021.

MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/L4GSjqQfPYz4whXWwHYmYgv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2020.

MAINARDES, J.; TELLO, M. A Pesquisa no Campo da Política Educacional: Explorando Diferentes Níveis de Abordagem e Abstração. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* Vol. 24, No. 75. 18 de julho 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450075.pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.

MALDANER, O. A.; ZANON, L. B.; AUTH, M. A. Pesquisa sobre Educação em Ciências e Formação de Professores. In: SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. (org.). **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 49-88.

MAMEDE, M.; ZIMMERMANN, E. Letramento científico e CTS na formação de professores para o ensino de física. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 16., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Disponível em: <https://sec.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvii/cd/resumos/T0264-1.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2022.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.51, p. 369-386, jun. 2017 a set. 2017.

MARX, K. **A ideologia alemã**. 9º ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, M. A. S. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, jul./set. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52423>. Acesso em: 30 set. 2022.

MEDEIROS, V. L. Química no ensino fundamental: concepções docentes sobre o currículo de ciências. 2019. **Dissertação** (Mestrado em Educação em Química) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/10017/1/vitoriottemedeiros.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

MELO, A. de; MAROCHI, A. C. Cosmopolitismo e Performatividade: categorias para uma análise das competências na base nacional comum curricular. **Educação em Revista**, vol. 35, Janeiro-Dezembro, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362349042>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MELLO, E. M. B. **A Política de valorização e de profissionalização dos professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995 - 2006)**: convergências e divergências. Tese (Doutorado) Porto Alegre, 2010.

MELLO, E. M. B. Apontamentos sobre política educacional em “tempos de crise”. In: SILVA, F. F. da; BONETTI, A. da L. (Orgs.). **Gênero, diferença e direitos humanos: é preciso esperar em tempos hostis**. 1. ed. Florianópolis : Tribo da Ilha, 2020. p. 48-59.

MELLO, E. M. B.; RORATO, A.; SILVA, L. G. da. BNCC PARA QUE(M)? Disfarces e contradições num processo marcado por muitas (in)definições. XII REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED-SUL), 12., 2018. **Anais...** Rio Grande do Sul: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1609-TEXTO_PROP_OSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 01 out. 2022.

MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. A formação docente no viés da Inovação Pedagógica: processo em construção. **Anais ... XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: estado, políticas e gestão da educação: tensões e agendas em (des)construção**. João Pessoa-PB, 2017, p.1793-1802.

MENDONÇA, E. F. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p.34-37. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

MERCADANTE, A. O neoliberalismo tardio. **Folha de São Paulo**. Caderno Mercado.30 de abril de 1995. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/4/30/dinheiro/9.html#:~:text=Esta%20condi%C3%A7%C3%A3o%20hist%C3%B3ria%20de%20um,e%20a%20industrializa%C3%A7%C3%A3o%20do%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 13 set. 2022.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MILARÉ, T.; PINHO-ALVES, J. de. Ciências no nono ano do fundamental: da disciplinaridade à alfabetização científica e tecnológica. **Revista Ensaio**, v. 12, n. 2, p. 101-120, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/z4vbSvqX9FHtyxNztZSggPr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2022.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOLL, R. **Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo**: duas faces da mesma moeda? 2015. Disponível em: <https://ieei.unesp.br/portal/wp-content/uploads/2016/11/Diferen%C3%A7as-entre-neoliberalismo-e-neoconservadorismo.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

MONTEIRO, S. A. de S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino Barreiras** (BA), Brasil. v. 1, e202011, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/626>. Acesso em: 03 ago. 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. Rev. Reimpressão. Ijuí: Unijuí, 2013.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul./dez. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26634878_A_teoria_de_Basil_Bernstein_alguns_aspectos_fundamentais. Acesso em: 02 out. 2021.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P.; FERREIRA, S. O currículo nas suas dimensões estrutural e interacional: perspectiva de Basil Bernstein. **Práxis educativa**, vol. 14, núm. 2, pp. 405-431, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331481064_O_curriculo_nas_suas_dimensoes_estrutural_e_interacional_Perspetiva_de_Basil_Bernstein. Acesso em: 02 out. 2021.

MORTIMER, E. F.; SANTOS, W. L. P. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da Educação Brasileira. **Ensaio. Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v.2, n.2, p. 133-162, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172000000200110. Acesso em: 07 set. 2023.

MULLER, P.; SUREL, I. **Análise das políticas públicas**. Pelotas, RS: Educat, 2002.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/29472>. Acesso em: 19.set. 2022.

NÓVOA, A. Novas disposições dos professores: a escola como lugar de formação. In: **Anais...CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO MARISTA DE SALVADOR** (Bahia, Brasil), 2., Salvador, 2011.

OLIVEIRA, A. de; LOPES, A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas. pp: 19 - 41, janeiro/abril 2011.

OLIVEIRA, I. B. de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p.55-59. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

OLIVEIRA; R. de C. M. de. (ENTRE)LINHAS DE UMA PESQUISA: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 2, no 4, 2014, p.69-87

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

PACHECO, J. A. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. **RBPAE**, v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011, p.377-390.

PACHECO, E. F. H. Aspectos históricos das teorias do currículo. **Anais: XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Eixo – Cultura, Currículo e Saberes. 2017.

PAIXÃO, M.; CACHAPUZ, A. La Enseñanza de las Ciencias y la Formación de Profesores de Enseñanza Primaria para la Reforma Curricular: de la Teoría a la Práctica. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 1, p. 69-77, 1999

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista** UFMG, v. 27, p. 369-386, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmlCnLcPmg/?format=html>. Acesso em: 16 out. 2021.

PASSONE, E. F. K. Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa** v.43 n.149 p.596-613. maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gSRwDbvYTQ9v3mLvDHQd3NM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2021.

PEREIRA, A. H. B.; SOUZA, L.A de; DOMINSCHKE, D. L. MOVIMENTO FICA PIBID: UM MARCO HISTÓRICO, POLÍTICO E FORMATIVO. **Anais**: XVII Encontro Nacional de História da ANPUH-PR. 23, 24 e 25 de Novembro de 2020.

PERONI, V. M. V. (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, V. M. V. **Conferência de Abertura do Seminário Estadual da ANPAE RS**: Avanços e recuos nos processos democráticos da educação brasileira. Live. 07 out. 2022. Transmitida pela plataforma Doity Play. Disponível em: <https://doity.com.br/seminarioestadualdaanpaers#schedule>. Acesso em 07 out. 2022.

PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V. de. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015344, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15344>. Acesso em: 19 set. 2022.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PÍCOLI, B. A. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2015036, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15036/209209212986>. Acesso em 24 jun. 2022.

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

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2006.

PRAIA, J.; GIL-PÉREZ, D.; VILCHES, A. O papel da natureza da Ciência na educação para a cidadania. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 2, p. 141-156, 2007.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):93-114, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/sN3qXYKkxSYSQNmr6b7gT6K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2023.

REIS, G.; LOPES, G. de F. L.; MARQUES, J. E. D. C.; VIEIRA, R. G. Para tempos neoliberais, uma base curricular para o mercado. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.12, p. 115482-115493, 2021. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/41086>. Acesso em 19 set. 2022.

REZER, R. Pedagogia das competências como princípio de organização curricular: “efeitos colaterais” para a educação superior. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e20/1–25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34008>. Acesso em: 21 set. 2022.

ROBERTSON, S. As implicações em justiça social da privatização nos modelos de governança da educação: um relato relacional. **Educação e Sociedade**, v.34, n.34, p. 679- 703, jul-set, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rPffcpnPjPNpJMV7jqj9dNJ/?lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2022.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, p.1–39, 2020.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e35617, 1–39, 2021.. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 4 jan. 2023.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

ROSA, C. W; PEREZ, C. A. S.; DRUM, C. Ensino de física nas séries iniciais: concepções da prática docente. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 3, p.357-368, 2007. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID176/v12_n3_a2007.pdf. Acesso em: 03 set. 2023.

RUA, M. das G. **Avaliação de políticas, programas e projetos**: notas introdutórias. Mimeo: 2003. Disponível em: https://jacksondetoni.files.wordpress.com/2014/05/texto-apoio-05-_-grac3a7as-rua.pdf. Acesso em: 04 out. 2021.

RUA, M. das G. **Análise de políticas públicas**: conceitos básicos. 2009. Disponível em: <https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-em-gestao-de-politicas-publicas/processo-seletivo/SiteAssets/Paginas/default/RUA.pdf>. Acesso em: 03 Out. 2021.

RUA, M. das G. **Políticas públicas**. 3 ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2014.

RUA, M. das G.; ROMANINI, R. **Para aprender políticas públicas**. Brasília: IGEP, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/23579926/IGEP_Rua_livro_para_aprender_politicas_publicas. Acesso em: 03 out. 2021.

RUPPENTHAL, R. **O ensino do sistema respiratório através da contextualização e atividades práticas**. p.93. Programa de Pós Graduação de Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde. Dissertação de Mestrado –Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 10-16.

SANTOS, H. T. dos.; GARMS, G. M. Z. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. **Anais 2**. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 4094-4106.

SANTOS, L. L. de C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set.-dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SqHHMdWVCV9Fwpgq4GRnb7B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2019.

SANTOS, V. S. R. dos. Educação física na Base Nacional Curricular Comum e os desafios para o currículo municipal de São José Dos Pinhais. p. 177 – 181. In: OLIVEIRA, J. F. de; SOUZA, A. R. de. Gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação. - Série **Anais** do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Brasília: ANPAE, 2019. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/5-Simposios/6VOLUM E-Final.pdf>. Acesso em: 05 set. 2019.

SANTOS, W.; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/QHLvwCg6RFVtKMJbwTZLYjD/?lang=pt>. Acesso em: 08 jul. 2022.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.p. 264.

SANTOMÉ, J. T. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, L. L. de C. p. A contribuição de Bernstein para a sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 11-13, novembro/ 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/t3j3DrZvbmR3LVBKCKjpkWK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 set. 2023.

SANTOS, C. R.; MORAIS, E. M. BNCC: Fundamentos Epistemológicos para a Formação Docente. *In*: SANTOS, C. R.; SBRUSSI, M. P. B. P.; NEVES, V. L. S. (Orgs.). **BNCC em debate**: Como fica a docência? Curitiba: CRV, 2019. p. 15-32.

SANTOS, C. R.; MELO, E. S. N. MORAIS, E. M. Base nacional: Uma reflexão a partir da representação social de professores(as) sobre a BNCC. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1241-1269, jul./set. 2021. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3358179-base-nacional-uma-reflex%C3%A3o-a-partir-da-representa%C3%A7%C3%A3o-social-de-professoras-sobre-a-bncc. Acesso em: 01 out. 2022.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, p. 59-77, 2011. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/246>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SAUL, A. M. Currículo. p. 129-130. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**. Santa Maria. v. 30, n. 2, jul./dez. 2005. p. 11-26. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735/2139>. Acesso em: 18 out. 2021.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2008.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. *In*: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 121-130.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALACHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (Orgs.). **A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

SCHONS, E. F.; SESTARI, F. B.; PERSICH, G. D. D.; PINTO, J. M.; MACHADO, J. V. de V. **A contextualização como ferramenta no ensino de ciências**. *In*: PESSANO, E. F. C. et al. (Orgs.). **Contribuições para o Ensino de Ciências**. EdUNIPAMPA: Bagé, 2017.

SHIROMA, E. O. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2014425, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14425>. Acesso em 04 out. 2021.

SILVA. A. N.; ESPOSITO, Y. L., SAMPAIO, M. M.; QUINTERIO, J. **Formação de professores no Brasil**. São Paulo: FCC; REDUC, 1991.

SILVA, E.L.D.; MARCONDES, M.E.R. Visões de contextualização de professores de química na elaboração de seus próprios materiais didáticos. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciência**, Belo Horizonte, 12, n. 1, 2010. p. 101-118.

SILVA, F. C. R.; MENDES, B. M. M. (Auto)biografia, pesquisa e formação: aproximações epistemológicas. GT 2. **V Encontro de Pesquisa em Educação**. Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. 18 a 20 de março de 2009. Universidade Federal do Piauí (UFPI), 2009.

SILVA, M. M. da. Insurgência e Conservadorismo: considerações sobre o paradoxo da cidadania no Brasil. **EM PAUTA**, Rio de Janeiro. 1º Semestre de 2017. n. 39, v. 15, p. 70 – 84. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/30377/21543>. Acesso em: 12 set. 2022.

SILVA, M. R. da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, 13(25), 2019b, p. 123–135. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.965>. Acesso em: 18 set. 2023.

SILVA, P.; MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. O currículo de ciências no 1.º ciclo do ensino básico: estudo de (des)continuidades na mensagem pedagógica. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 26, n. 1, p.179-217, jan./jun. 2013..

SILVA, S. N.; LOUREIRO, C. F. B. O sequestro da educação ambiental na BNCC (educação infantil -ensino fundamental): os temas sustentabilidade/ sustentável a partir da Agenda 2030. XII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Natal, 2019. In: **Anais....** Natal: Ed. da UFRN, 2019. Disponível em: <https://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0724-1.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022

SILVA, T. T. da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a.

SINGER, H. **A inovação que vale a pena começa nas pessoas**. 2015. Disponível em: <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/a-inovacao-que-vale-a-pena-comeca-a-nas-pessoas-diz-helena-singer-assessora-especial-do-mec/>. Acesso em: 05 jun. 2022.

SINGER, H. Inovação na Escola. II Seminário de Inovação Pedagógica: formação acadêmico-profissional. **Anais [...]**.Uruguaiana, RS: Unipampa, 2019. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/biblioteca/anais-do-ii-seminario-de-inovacao-pedagogica/>. Acesso em: 05 jun. 2022.

SINGER, H. A Inovação na educação. In: MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS; D. P.(Orgs.) **Inovação pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto Educacional**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022a. p. 26-35. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/inovacao-investigacao>. Acesso em: 04 jan. 2023.

SOUSA, M de. Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-22, 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em 20 maio 2023.

SOUZA, J. do S. A. de.; FIGUEIRÊDO, A. M. A reforma educacional brasileira e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): avanço ou retrocesso? p. 546 – 549. In: OLIVEIRA, J. F. de; LIMA, D. da C. B. P. (Orgs.). Política e gestão da educação básica I - Série **Anais** do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Brasília: ANPAE, 2019. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/5-Simposios/1VOLUM E-Final.pdf>. Acesso em: 05 set. 2019.

SOUZA, M de. Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-22, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13446>. Acesso em: 11 out. 2021.

SOUSA SANTOS, B. de.; MENEZES, M. P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez 2010.

STRECK, D.; MORETTI, C. Z. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, 24, 2013. p. 35-52. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4176>. Acesso em: 08. out. 2023.

STRECK, D.; REDIN, E.; Apresentação. J. ZITKOSKI, J. J. In: STRECK, D.; REDIN, E.; J. ZITKOSKI, J. J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018. p. 15-16..

TAFFAREL, C. N. Z. **BNC-Formação**: Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. 2019. Disponível em: <https://adunb.org/conteudo/1891/bnc-formacao-ocultar-silenciar-inverter-para-o-capital-dominar>. Acesso em: 22 set. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia. Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 20, no. 2, pp. 553-603, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>. Acesso em: 12 out. 2022.

TAYLOR. S.; RIZVI, F.; LINGARD, B.; Henry, M. **Education Policy and the Politics of Change**. London: Routledge, 1997. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Educational_Policy_and_the_Politics_of_C/1JzwqvpwKaoC?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=Ignoring+issues+of+power+is+ensuring+our+own+powerlessness&pg=PA20&printsec=frontcover. Acesso em 08. out. 2023.

TEIXEIRA, F. M. Alfabetização Científica: Questões para Reflexão. **Ciência &**

Educação, Bauru, v. 19, n. 4, p. 795-809, 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cvyYXDxFtjVvMQygWwVTzrF/abstract/?lang=pt>.
 Acesso em: 28 jul. 2022.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7149>. Acesso em: 26 set. 2023.

TREVISAN, A. L.; ALBERTI, D. Formação docente na perspectiva da pedagogia das competências. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 311-332, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/6939>. Acesso em: 21 set. 2022.

TRIVELATO, S. F; SILVA, R. L. F. **Ensino de Ciências**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Jacques Delors. Paris: Unesco, 1996.

UNIPAMPA. **Projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura**, São Gabriel, 2013. Disponível em:
https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/140/4/PPC_Ci%c3%aaancias%20Biol%20Licenciatura.pdf. Acesso em: 24 set. 2023.

UNIPAMPA. **Projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura**, São Gabriel, 2023. Disponível em:
<https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/140/6/PPC%20Ciencias%20Biologicas%20-%20Licenciatura.pdf>. Acesso em: 24 set. 2023.

UNIPAMPA. **JURAMENTOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIPAMPA**, Bagé, s.a. Disponível em:
<https://sites.unipampa.edu.br/colacoesdegrau/files/2022/08/juramentos-unipampa.pdf>. Acesso em: 24 set. 2023.

VASCONCELLOS, C. S. Inovação Pedagógica: contribuições para uma Perspectiva Crítica. In: SILVEIRA, R. de C. A. da.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P.; MELLO, E. M. B. (Orgs.). **Inovação pedagógica: vivências democráticas na relação ensino-aprendizagem**. Pimenta Cultura. São Paulo. 2021. p.29-64. Disponível em:
<https://www.pimentacultural.com/livro/inovacao-Pedagogica?fbclid=IwAR3cMEEjDb1tJgaRgQs1zrR2z000-ZiYnw7amPAn6x9K5CyDO1Lly9tDfYU>. Acesso em: 04 jun. 2022.

VEIGA, I. P. de A. Professor: Tecnólogo do Ensino ou Agente Social. In: Veiga, I.P.A.; AMARAL, A.L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002a.

VEIGA, I. P. de A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2002b.

VEIGA, I. P. de A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, v. 23, n. 61, p. 267-281, Campinas: dezembro, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfXjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 26 set. 2021.

VEIGA, I. P. de A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. *In*: Veiga, I. P. de A.; SILVA, E. F da (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VENTURI, T.; MOHR, A. Panorama e análise de períodos e abordagens da Educação em Saúde no contexto escolar brasileiro. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, v.23, p. 1-25, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/33376>. Acesso em: 09 set.

2023.

VIEIRA, A. Cartas Pedagógicas (verbete). J. ZITKOSKI, J. J. *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; J. ZITKOSKI, J. J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018. p. 75-76.

VINHAS, T.; SANTOS, L. M. S.; BARRETO, A. C. F. Estágio Supervisionado e Ensino Remoto Emergencial: Quais os Desafios para a Formação Docente? **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, v. 02, n.10, 2021.

WEBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. v.2, Brasília:

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/Dialogicidade (verbete). J. ZITKOSKI, J. J. *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; J. ZITKOSKI, J. J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018. p.139-140.

ZITKOSKI, J. J. Ser mais (verbete). J. ZITKOSKI, J. J. *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; J. ZITKOSKI, J. J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018. p.426-428.

ZABALA, V. A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Matriz Metodológica Contexto da Produção do Texto

A matriz está disponível para acesso por meio do seguinte link:

https://docs.google.com/document/d/1EJ_5q4Hlo_uRAuGHJ7ALiXE4NWkuhwMtF17IWR7CMxl/edit?usp=sharing

APÊNDICE B - Matriz Analítica Intermediária Contexto da Produção do Texto

A matriz está disponível para acesso por meio do seguinte link:

https://docs.google.com/document/d/1HJBhJdVDpj4o3_o0eL-Sux3EIHPH5735grdcKKAp2KY/edit?usp=sharing

APÊNDICE C - Matriz analítica Final Contexto da Produção do Texto

Categoria	Código	Texto da Política - BNCC	Texto da Política - BNC-FI
Formação e currículo por competências	FCPC	<p>FCPC_1_BNCC - A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção [...]. (p.5)</p> <p>FCPC_2_BNCC - [...] a Base [...] corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro. (p.5)</p> <p>FCPC_3_BNCC - Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (p.5)</p> <p>FCPC_4_BNCC - [...] pautado em altas expectativas de aprendizagem [...]. (p.5)</p> <p>FCPC_5_BNCC - A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (p.5, grifos meus)</p> <p>FCPC_6_BNCC - [...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a</p>	<p>FCPC_1_BNCFI – O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica) (p.1)</p> <p>FCPC_2_BNCFI - [...] BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores (p.1)</p> <p>FCPC_3_BNCFI - As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, [...], requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores (p.1)</p> <p>FCPC_4_BNCFI- [...] define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) [...] (p.2, grifos meus)</p> <p>FCPC_5_BNCFI - A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica [...]. (p.2)</p> <p>FCPC_6_BNCFI - Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é</p>

	<p>que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]. (p. 7, grifo do autor)</p> <p>FCPC_7_BNCC - Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar [...]. (p.7).</p> <p>FCPC_8_BNCC - [...] é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (p.8)</p> <p>FCPC_9_BNCC - Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares [...] e das propostas pedagógicas das instituições escolares, [...] e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações [...] referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais [...]. (p.8)</p> <p>FCPC_10_BNCC - [...] ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. (p.8)</p> <p>FCPC_11_BNCC - [...] as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (p.8)</p> <p>FCPC_12_BNCC Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (p.8, grifos do autor)</p> <p>FCPC_13_BNCC - Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular</p>	<p>requerido do licenciando o desenvolvimento [...] competências gerais docentes. (p.2)</p> <p>FCPC_7_BNCFI - As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas [...] compõem a BNC-Formação. (p.2)</p> <p>FCPC_8_BNCFI - As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. (p.2)</p> <p>FCPC_9_BNCFI - [...] competências específicas da dimensão do conhecimento profissional [...]dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los [...] (p.2)</p> <p>FCPC_10_BNCFI - [...] competências específicas da dimensão da prática profissional [...] criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; [...]conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. (p.2)</p> <p>FCPC_11_BNCFI - [...] competências específicas da dimensão do engajamento profissional [...] comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional (p.2)</p> <p>FCPC_12_BNCFI - A formação dos professores e demais profissionais da Educação, [...] fundamentos: I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em</p>
--	---	---

	<p>ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (p.8)</p> <p>FCPC_14_BNCC- [...] competências gerais [...] inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica [...], articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. (p.8-9)</p> <p>FCPC_15_BNCC - A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina que os currículos [...] devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada). (p.9)</p> <p>FCPC_16_BNCC - COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (p.9-10)</p> <p>FCPC_17_BNCC - [...] a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). (p.10)</p> <p>FCPC_18_BNCC -[...] estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. [...] conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências [...] (p.11)</p>	<p>outras atividades docentes ou na área da Educação.[...] A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação (p.3)</p> <p>FCPC_13_BNCFI - A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC [...] (p.3)</p> <p>FCPC_14_BNCFI – A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica [...] (p.4)</p> <p>FCPC_15_BNCFI - [...] princípios norteadores: centralidade da prática por meio de estágios [...] sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio [...] reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino (p.4)</p> <p>FCPC_16_BNCFI - [...] princípios norteadores: avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer [...] (p.4)</p> <p>FCPC_17_BNCFI - Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos: [...] o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida</p>
--	---	---

	<p>FCPC_19_BNCC - Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. (p.13)</p> <p>FCPC_20_BNCC - [...] a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (p.13)</p> <p>FCPC_21_BNCC - O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas [...]. (p.13)</p> <p>FCPC_22_BNCC - Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (p.13)</p> <p>FCPC_23_BNCC - [...] o foco no desenvolvimento de competências [...]. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês) [...] (p.13)</p> <p>FCPC_24_BNCC - [...] o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. (p.14)</p> <p>FCPC_25_BNCC - [...] assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover</p>	<p>cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas. (p.5, grifos meus)</p> <p>FCPC_18_BNCFI - [...] fundamentos pedagógicos: [...] avaliação como parte integrante do processo da formação [...] consideradas as competências a serem constituídas (p.5)</p> <p>FCPC_19_BNCFI - [...] fundamentos pedagógicos: [...] reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa (p.5)</p> <p>FCPC_20_BNCFI – [...] cursos em nível superior de licenciatura [...] serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação (p.5-6)</p> <p>FCPC_21_BNCFI – [...] carga horária [...] Grupo I: 800 (oitocentas) horas [...] 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, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica [...] 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado [...] 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares (p.6)</p> <p>FCPC_22_BNCFI - [...] Grupo I [...] início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica [...] (p.6)</p>
--	--	--

	<p>uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (p.14)</p> <p>FCPC_26_BNCC - [...] a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (p.14)</p> <p>FCPC_27_BNCC - [...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (p.14)</p> <p>FCPC_28_BNCC - [...] explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. (p.15)</p> <p>FCPC_29_BNCC- [...] desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. (p.15)</p> <p>FCPC_30_BNCC - [...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (p.15)</p> <p>FCPC_31_BNCC - [...] um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos [...] (p.15-16)</p>	<p>FCPC_23_BNCFI - [...] No Grupo I, devem ser tratadas ainda as seguintes temáticas: [...] visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida [...] compreensão básica dos fenômenos digitais e do pensamento computacional, bem como de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade [...] interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e das informações presentes nas avaliações do desempenho escolar (p.6-7)</p> <p>FCPC_24_BNCFI – [...] Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento [...] deve efetivar-se do 2º ao 4º ano [...]. (p.7)</p> <p>FCPC_25_BNCFI– [...] seguintes habilidades: [...] proficiência em Língua Portuguesa [...] conhecimento da Matemática [...] resolução de problemas [...] vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica [...] engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais (p.7-8)</p> <p>FCPC_26_BNCFI - Grupo III [...] a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares [...] 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. (p. 9)</p> <p>FCPC_27_BNCFI - A avaliação dos licenciandos deve ser organizada como um reforço em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências. (p.11)</p>
--	--	---

	<p>FCPC_32_BNCC - [...] a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (p.16)</p> <p>FCPC_33_BNCC - Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais [...], uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. (p.16)</p> <p>FCPC_34_BNCC - É também da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação. Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades. Muitas escolas públicas e particulares também acumularam experiências de desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo, assim como instituições de ensino superior construíram experiências de consultoria e de apoio técnico ao desenvolvimento curricular. [...]. (p.18)</p> <p>FCPC_35_BNCC - Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (p.20)</p> <p>FCPC_36_BNCC - A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara</p>	<p>FCPC_28_BNCFI - Caberá ao [...] Inep elaborar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, em consonância ao que dispõe esta Resolução. (p.11)</p> <p>FCPC_29_BNCFI - COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES (p.13)</p> <p>FCPC_30_BNCFI - COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES (p. 13-20)</p>
--	--	--

	<p>grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (p.21)</p> <p>FCPC_37_BNCC - [...] a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC dependem da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino [...]. (p. 21)</p> <p>FCPC_38_BNCC - Por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime. (p.21)</p> <p>FCPC_39_BNCC -Compete ainda à União[...] promover e coordenar ações e políticas [...] referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos [...]. (p.21)</p> <p>FCPC_40_BNCC - [...] a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. (p.23)</p> <p>FCPC_41_BNCC - [...]estrutura [...]esclarece como as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas e se explica a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens. (p.23)</p> <p>FCPC_42_BNCC - [...] Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento [...]. Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes. (p. 27, grifos do autor)</p> <p>FCPC_43_BNCC - Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área [...]. Essas competências</p>	
--	---	--

	<p>explicitam como se expressam nessas áreas as dez competências gerais. (p.28, grifos do autor)</p> <p>FCPC_44_BNCC - Nas áreas que abrigam mais de um componente curricular [...] também são definidas competências específicas do componente [...]. (p.28, grifos do autor)</p> <p>FCPC_45_BNCC - As competências específicas possibilitam a articulação horizontal [...] e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais [...]. (p.28, grifos do autor)</p> <p>FCPC_46_BNCC - Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. (p.28, grifos do autor)</p> <p>FCPC_47_BNCC - Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades [...]. (p.29, grifos do autor)</p> <p>FCPC_48_BNCC - As habilidades expressam as aprendizagens essenciais [...]. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura [...]. Verbo(s) que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) na habilidade. Complemento do(s) verbo(s), que explicita o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade.</p>	
--	---	--

	<p>Modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada. (p.29)</p> <p>FCPC_49_BNCC - Os modificadores devem ser entendidos como a explicitação da situação ou condição em que a habilidade deve ser desenvolvida [...]. Ainda assim, as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos [...]. (p. 30)</p> <p>FCPC_50_BNCC - Nos quadros que apresentam as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano (ou bloco de anos), cada habilidade é identificada por um código alfanumérico cuja composição é a seguinte: [...] O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental. O primeiro par de números indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade [...]. O segundo par de letras indica o componente curricular [...]. O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos. (p.30)</p> <p>FCPC_51_BNCC - [...] o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades de cada ano ou bloco de anos não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens. A progressão das aprendizagens, que se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), pode tanto estar relacionada aos processos cognitivos em jogo – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos objetos de conhecimento – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade –, ou, ainda, aos modificadores – que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos. (p.31)</p>	
--	--	--

	<p>FCPC_52_BNCC - [...] os critérios de organização das habilidades [...] expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos. (p.31)</p> <p>FCPC_53_BNCC - [...] na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas. [...] (p. 59)</p> <p>FCPC_54_BNCC - [...] compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. (p. 60)</p> <p>FCPC_55_BNCC - Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade [...]. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. (p. 60, grifos do autor)</p> <p>FCPC_56_BNCC - [...] tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a</p>	
--	--	--

		<p>violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (p.61)</p> <p>FCPC_57_BNCC - É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação) [...]. (p.61, grifos meus)</p> <p>FCPC_58_BNCC - A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (p. 62)</p> <p>FCPC_59_BNCC - Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. (p.62, grifos meus)</p>	
<p>Inovação Pedagógica e o Ensino de Ciências</p>	<p>IPEC</p>	<p>IPEC_1_BNCC - A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. (p.14)</p> <p>IPEC_2_BNCC - [...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente,</p>	<p>IPEC_1_BNCFI - [...] competências específicas da dimensão do conhecimento profissional [...] demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; reconhecer os contextos de vida dos estudantes [...] (p.2)</p> <p>IPEC_2_BNCFI - [...] competências específicas da dimensão do engajamento profissional [...] comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes</p>

	<p>produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (p. 14, grifos meus).</p> <p>IPEC_3_BNCC - [...] compromisso com a educação integral. [...] deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (p.14)</p> <p>IPEC_4_BNCC - [...] propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (p.15)</p> <p>IPEC_5_BNCC - [...]</p> <ul style="list-style-type: none"> • contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; 	<p>e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender [...] participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. (p.2)</p> <p>IPEC_3_BNCFI - [...] princípios norteadores: fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional; [...integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado. (p.5)</p> <p>IPEC_4_BNCFI - [...] princípios norteadores: [...] aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros (p.4)</p> <p>IPEC_5_BNCFI – [...] fundamentos pedagógicos: [...] emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo. (p.5)</p> <p>IPEC_6_BNCFI – [...] vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem (p.8)</p> <p>IPEC_7_BNCFI - Para o curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental [...] aprofundamento nas áreas e nos componentes curriculares da BNCC devem contemplar:</p>
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ● decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; ● selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.; ● conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens; ● construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos; ● selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender; ● criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem; ● manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino. (p.16-17) <p>IPEC_6_BNCC - [...] MEC [...] deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de</p>	<p>[...] as áreas e os componentes, previstos na BNCC-Educação Básica como um todo, e para os anos iniciais do Ensino Fundamental em particular, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e [...] as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes e que devem ser aprendidas e avaliadas pelos licenciandos desses cursos de formação (p.8).</p> <p>IPEC_8_BNCFI[...] formação de professores nos anos finais do Ensino Fundamental [...] para aprofundar e desenvolver os saberes específicos, podem ser ofertadas [...] componentes curriculares, componentes interdisciplinares ou áreas de estudos[...] (p. 8-9).</p> <p>IPEC_9_BNCFI - [...] seguintes saberes específicos: conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades. (p.9)</p>
--	---	--

	<p>outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins. (p.21)</p> <p>IPEC_7_BNCC - [...] é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. (p.60)</p> <p>IPEC_8_BNCC - [...] compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (p.61)</p> <p>IPEC_9_BNCC - Para debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas, são imprescindíveis tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto científicos. Isso por si só já justifica, na educação formal, a presença da área de Ciências da Natureza, e de seu compromisso com a formação integral dos alunos. (p. 321)</p> <p>IPEC_10_BNCC - [...] a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. (p. 321, grifos do autor)</p>	
--	--	--

	<p>IPEC_11_BNCC - Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania. (p.321)</p> <p>IPEC_12_BNCC - [...] assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica. (p.321, grifos do autor)</p> <p>IPEC_13_BNCC - [...] alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum. (p. 321)</p> <p>IPEC_14_BNCC - [...] progressivamente estimulados e apoiados no planejamento e na realização cooperativa de atividades investigativas, bem como no compartilhamento dos resultados dessas investigações. [...] o processo investigativo deve ser entendido como elemento central na formação dos estudantes, [...] desenvolvimento deve ser atrelado a situações didáticas planejadas ao longo de toda a educação básica [...]. (p. 322)</p> <p>IPEC_15_BNCC - [...] em articulação com as competências gerais [...] a área de Ciências da Natureza – e, por consequência, o componente curricular de Ciências –, devem garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas. (p. 324)</p> <p>IPEC_16_BNCC - COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA - 8 (p.324)</p> <p>IPEC_17_BNCC - Para orientar a elaboração dos currículos de Ciências, as aprendizagens essenciais a ser asseguradas</p>	
--	--	--

	<p>neste componente curricular foram organizadas em três unidades temáticas que se repetem ao longo de todo o Ensino Fundamental. (p.325)</p> <p>IPEC_18_BNCC - [...] Matéria e energia contempla o estudo de materiais e suas transformações, fontes e tipos de energia utilizados na vida em geral, na perspectiva de construir conhecimento sobre a natureza da matéria e os diferentes usos da energia. Dessa maneira, nessa unidade estão envolvidos estudos referentes à ocorrência, à utilização e ao processamento de recursos naturais e energéticos empregados na geração de diferentes tipos de energia e na produção e no uso responsável de materiais diversos. Discute-se, também, a perspectiva histórica da apropriação humana desses recursos [...]. (p.325, grifos do autor)</p> <p>IPEC_19_BNCC - Ao estudar Ciências, as pessoas aprendem a respeito de si mesmas, da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material – com os seus recursos naturais, suas transformações e fontes de energia –, do nosso planeta no Sistema Solar e no Universo e da aplicação dos conhecimentos científicos nas várias esferas da vida humana. Essas aprendizagens, entre outras, possibilitam que os alunos compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem. (p. 325)</p> <p>IPEC_20_BNCC - Nos anos iniciais, as crianças já se envolvem com uma série de objetos, materiais e fenômenos em sua vivência diária e na relação com o entorno. Tais experiências são o ponto de partida para possibilitar a construção das primeiras noções sobre os materiais, seus usos e suas propriedades, bem como sobre suas interações com luz, som, calor, eletricidade e umidade, entre outros elementos. Além de prever a construção coletiva de propostas de reciclagem e reutilização de materiais, estimula-se ainda a construção de hábitos saudáveis e sustentáveis por meio da discussão acerca dos riscos associados à integridade física e à qualidade auditiva e visual. Espera-se também que os</p>	
--	---	--

	<p>alunos possam reconhecer a importância, por exemplo, da água, em seus diferentes estados, para a agricultura, o clima, a conservação do solo, a geração de energia elétrica, a qualidade do ar atmosférico e o equilíbrio dos ecossistemas. Em síntese, valorizam-se, nessa fase, os elementos mais concretos e os ambientes que os cercam (casa, escola e bairro), oferecendo aos alunos a oportunidade de interação, compreensão e ação no seu entorno. (p.325)</p> <p>IPEC_21_BNCC- Nos anos iniciais, as características dos seres vivos são trabalhadas a partir das ideias, representações, disposições emocionais e afetivas que os alunos trazem para a escola. Esses saberes dos alunos vão sendo organizados a partir de observações orientadas, com ênfase na compreensão dos seres vivos do entorno, como também dos elos nutricionais que se estabelecem entre eles no ambiente natural. (p.326)</p> <p>IPEC_22_BNCC - Por sua vez, nos anos finais, a ampliação da relação dos jovens com o ambiente possibilita que se estenda a exploração dos fenômenos relacionados aos materiais e à energia ao âmbito do sistema produtivo e ao seu impacto na qualidade ambiental. Assim, o aprofundamento da temática dessa unidade [...], deve possibilitar aos estudantes fundamentar-se no conhecimento científico para, por exemplo, avaliar vantagens e desvantagens a produção de produtos sintéticos a partir de recursos naturais, da produção e do uso de determinados combustíveis, bem como da produção, da transformação e da propagação de diferentes tipos de energia e do funcionamento de artefatos e equipamentos que possibilitam novas formas de interação com o ambiente, estimulando tanto a reflexão para hábitos mais sustentáveis no uso dos recursos naturais e científico-tecnológicos quanto a produção de novas tecnologias e o desenvolvimento de ações coletivas de aproveitamento responsável dos recursos. (p. 326, grifos meus)</p>	
--	--	--

	<p>IPEC_23_BNCC - [...] Vida e evolução propõe o estudo de questões relacionadas aos seres vivos (incluindo os seres humanos), suas características e necessidades, e a vida como fenômeno natural e social, os elementos essenciais à sua manutenção e à compreensão dos processos evolutivos que geram a diversidade de formas de vida no planeta. Estudam-se características dos ecossistemas destacando-se as interações dos seres vivos com outros seres vivos e com os fatores não vivos do ambiente, com destaque para as interações que os seres humanos estabelecem entre si e com os demais seres vivos e elementos não vivos do ambiente. Abordam-se, ainda, a importância da preservação da biodiversidade e como ela se distribui nos principais ecossistemas brasileiros. (p.326, grifos do autor)</p> <p>IPEC_24_BNCC - Pretende-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental, estejam aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva. Além disso, os estudantes devem ser capazes de compreender o papel do Estado e das políticas públicas (campanhas de vacinação, programas de atendimento à saúde da família e da comunidade, investimento em pesquisa, campanhas de esclarecimento sobre doenças e vetores, entre outros) no desenvolvimento de condições propícias à saúde. (p.327)</p> <p>IPEC_25_BNCC - Nos anos iniciais [...] ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz</p>	
--	---	--

	<p>respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial. (p.327)</p> <p>IPEC_26_BNCC - Nos anos finais, a partir do reconhecimento das relações que ocorrem na natureza, evidencia-se a participação do ser humano nas cadeias alimentares e como elemento modificador do ambiente, seja evidenciando maneiras mais eficientes de usar os recursos naturais sem desperdícios, seja discutindo as implicações do consumo excessivo e descarte inadequado dos resíduos. Contempla-se, também, o incentivo à proposição e adoção de alternativas individuais e coletivas, ancoradas na aplicação do conhecimento científico, que concorram para a sustentabilidade socioambiental. Assim, busca-se promover e incentivar uma convivência em maior sintonia com o ambiente, por meio do uso inteligente e responsável dos recursos naturais, para que estes se recomponham no presente e se mantenham no futuro. Outro foco dessa unidade é a percepção de que o corpo humano é um todo dinâmico e articulado, e que a manutenção e o funcionamento harmonioso desse conjunto dependem da integração entre as funções específicas desempenhadas pelos diferentes sistemas que o compõem. Além disso, destacam-se aspectos relativos à saúde, compreendida não somente como um estado de equilíbrio dinâmico do corpo, mas como um bem da coletividade, abrindo espaço para discutir o que é preciso para promover a saúde individual e coletiva, inclusive no âmbito das políticas públicas. (p. 327)</p> <p>IPEC_27_BNCC - Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira. (p.327)</p>	
--	---	--

	<p>IPEC_28_BNCC - [...] Terra e Universo, busca-se a compreensão de características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes – suas dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles. Ampliam-se experiências de observação do céu, do planeta Terra, particularmente das zonas habitadas pelo ser humano e demais seres vivos, bem como de observação dos principais fenômenos celestes. Além disso, ao salientar que a construção dos conhecimentos sobre a Terra e o céu se deu de diferentes formas em distintas culturas ao longo da história da humanidade, explora-se a riqueza envolvida nesses conhecimentos, o que permite, entre outras coisas, maior valorização de outras formas de conceber o mundo, como os conhecimentos próprios dos povos indígenas originários. Assim, ao abranger com maior detalhe características importantes para a manutenção da vida na Terra, como o efeito estufa e a camada de ozônio, espera-se que os estudantes possam compreender também alguns fenômenos naturais como vulcões, tsunamis e terremotos, bem como aqueles mais relacionados aos padrões de circulação atmosférica e oceânica e ao aquecimento desigual causado pela forma e pelos movimentos da Terra, em uma perspectiva de maior ampliação de conhecimentos relativos à evolução da vida e do planeta, ao clima e à previsão do tempo, entre outros fenômenos. (p.328)</p> <p>IPEC_29_BNCC - Os estudantes dos anos iniciais se interessam com facilidade pelos objetos celestes, muito por conta da exploração e valorização dessa temática pelos meios de comunicação, brinquedos, desenhos animados e livros infantis. Dessa forma, a intenção é aguçar ainda mais a curiosidade das crianças pelos fenômenos naturais e desenvolver o pensamento espacial a partir das experiências cotidianas de observação do céu e dos fenômenos a elas relacionados. A sistematização dessas observações e o uso adequado dos sistemas de referência permitem a identificação de fenômenos e regularidades que deram à humanidade, em diferentes culturas, maior autonomia na regulação da</p>	
--	---	--

	<p>agricultura, na conquista de novos espaços, na construção de calendários etc. (p. 328)</p> <p>IPEC_30_BNCC - Nos anos finais, há uma ênfase no estudo de solo, ciclos biogeoquímicos, esferas terrestres e interior do planeta, clima e seus efeitos sobre a vida na Terra, no intuito de que os estudantes possam desenvolver uma visão mais sistêmica do planeta com base em princípios de sustentabilidade socioambiental. Além disso, o conhecimento espacial é ampliado e aprofundado por meio da articulação entre os conhecimentos e as experiências de observação vivenciadas nos anos iniciais, por um lado, e os modelos explicativos desenvolvidos pela ciência, por outro. Dessa forma, privilegia-se, com base em modelos, a explicação de vários fenômenos envolvendo os astros Terra, Lua e Sol, de modo a fundamentar a compreensão da controvérsia histórica entre as visões geocêntrica e heliocêntrica. A partir de uma compreensão mais aprofundada da Terra, do Sol e de sua evolução, da nossa galáxia e das ordens de grandeza envolvidas, espera-se que os alunos possam refletir sobre a posição da Terra e da espécie humana no Universo. (p. 328 - 329)</p> <p>IPEC_31_BNCC - Essas três unidades temáticas devem ser consideradas sob a perspectiva da continuidade das aprendizagens e da integração com seus objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização. Portanto, é fundamental que elas não se desenvolvam isoladamente. Essa integração se evidencia quando temas importantes como a sustentabilidade socioambiental, o ambiente, a saúde e a tecnologia são desenvolvidos nas três unidades temáticas. (p. 329)</p> <p>IPEC_32_BNCC - Impossível pensar em uma educação científica contemporânea sem reconhecer os múltiplos papéis da tecnologia no desenvolvimento da sociedade humana. (p.329)</p>	
--	--	--

	<p>IPEC_33_BNCC - As unidades temáticas estão estruturadas em um conjunto de habilidades cuja complexidade cresce progressivamente ao longo dos anos. Essas habilidades mobilizam conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção de conhecimentos na ciência. (p.330)</p> <p>IPEC_34_BNCC - [...] quando é utilizado um determinado verbo em uma habilidade, como “apresentar” ou “relatar”, este se refere a procedimentos comuns da ciência, neste caso relacionados à comunicação, que envolvem também outras etapas do processo investigativo [...]. Da mesma forma, quando é utilizado o verbo “observar”, tem-se em mente o aguçamento da curiosidade dos alunos sobre o mundo, em busca de questões que possibilitem elaborar hipóteses e construir explicações sobre a realidade que os cerca. (p.330)</p> <p>IPEC_35_BNCC - Cumpre destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. (p.330)</p> <p>IPEC_36_BNCC - [...] os alunos possuem vivências, saberes, interesses e curiosidades sobre o mundo natural e tecnológico que devem ser valorizados e mobilizados. Esse deve ser o ponto de partida de atividades que assegurem a eles construir conhecimentos sistematizados de Ciências, oferecendo-lhes elementos para que compreendam desde fenômenos de seu ambiente imediato até temáticas mais amplas. (p.331)</p> <p>IPEC_37_BNCC - [...] não basta que os conhecimentos científicos sejam apresentados aos alunos. É preciso oferecer oportunidades para que eles, de fato, envolvam-se em processos de aprendizagem nos quais possam vivenciar</p>	
--	--	--

	<p>momentos de investigação que lhes possibilitem exercitar e ampliar sua curiosidade, aperfeiçoar sua capacidade de observação, de raciocínio lógico e de criação, desenvolver posturas mais colaborativas e sistematizar suas primeiras explicações sobre o mundo natural e tecnológico, e sobre seu corpo, sua saúde e seu bem-estar, tendo como referência os conhecimentos, as linguagens e os procedimentos próprios das Ciências da Natureza. (p.331)</p> <p>IPEC_38_BNCC - [...] ampliação progressiva da capacidade de abstração e da autonomia de ação e de pensamento, em especial nos últimos anos, e o aumento do interesse dos alunos pela vida social e pela busca de uma identidade própria. Essas características possibilitam a eles, em sua formação científica, explorar aspectos mais complexos das relações consigo mesmos, com os outros, com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente; ter consciência dos valores éticos e políticos envolvidos nessas relações; e, cada vez mais, atuar socialmente com respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação e repúdio à discriminação. (p.343)</p> <p>IPEC_39_BNCC - [...] os alunos são capazes de estabelecer relações ainda mais profundas entre a ciência, a natureza, a tecnologia e a sociedade, o que significa lançar mão do conhecimento científico e tecnológico para compreender os fenômenos e conhecer o mundo, o ambiente, a dinâmica da natureza. (p.343)</p> <p>IPEC_40_BNCC - [...] é fundamental que tenham condições de ser protagonistas na escolha de posicionamentos que valorizem as experiências pessoais e coletivas, e representem o autocuidado com seu corpo e o respeito com o do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva. (p.343)</p>	
--	---	--

APÊNDICE D - Matriz analítica do Contexto da Produção do Texto

Categoria	Diários da Pesquisadora - DP	Gravações de Aula - GA	Produções dos Acadêmicos - PA
FCPC	<p>Emerge dos educandos a necessidade de fazermos oficinas para uma incursão tecnológica para o trabalho pedagógico no contexto pandêmico - DP_PPPEF20_1_SD_FCPC</p> <p>Acadêmicos ficaram um pouco apreensivos em analisar a política curricular - DP_PPPEF20_2_SD_FCPC</p> <p>Dificuldades em entender a perspectiva formativa do estágio com pesquisa, não tem apropriação da pesquisa em ensino - DP_PPPEF20_3_SD_FCPC</p> <p>Importante discussão sobre o ERE ser a garantia do processo de escolarização durante a pandemia - DP_PPPEF20_4_SD_FCPC</p> <p>A partir da discussão sobre o texto do professor Imbernón: percepção do estágio como eixo articulador de ensino, pesquisa e extensão - DP_PPPEF20_5_SD_FCPC</p> <p>Salientei a importância dos diários para o processo reflexivo do professor, como instrumento de pesquisa da própria prática - DP_PPPEF20_6_SD_FCPC</p> <p>O acadêmico (SL30) conseguiu propor a interdisciplinaridade dentro do planejamento</p>	<p>Desconhecimento e dificuldade em utilizar ferramentas on-line - GV_PPPEF20_1_SD_FCPC</p> <p>Importante ter um professor com olhar mais humano e conseguir levar maneiras diferentes e inovadoras de ensinar, respeitando as limitações e potencialidades dos estudantes, porque todos conseguem aprender - GV_PPPEF20_2_SL16_FCPC</p> <p>Sou bacharelanda, fui fazer componentes da licenciatura e meio que o Curso Licenciatura me escolheu...tive uma prática e aí que eu vi que era isso que eu queria - GV_PPPEF20_3_SL16_FCPC</p> <p>Vim da Biotecnologia para a Biologia, mais com interesse na pesquisa, resolvi a licenciatura como uma tentativa e quando me vi, já estou no Residência Pedagógica e já estou querendo fazer a licenciatura e estou gostando bastante da área da educação e de trabalhar também com a área da pesquisa da educação - GV_PPPEF20_4_SL19_FCPC</p> <p>Entrei pra Ciências Biológicas porque eu sempre gostei de pesquisa, para licenciatura eu entrei porque o meu irmão fez a inscrição pra mim (errado), eu não queria, porque meu sonho é ser pesquisador. Conversei com professores e fiquei, gosto de dividir o que aprendo com os outros, mas tive experiências</p>	<p><i>Padlet</i> com as expectativas sobre o estágio - PA_PPPEF20_1_SLA_FCPC</p> <p>Espero que consigamos refletir sobre a constituição da identidade docente e do estágio como campo de pesquisa e planejar as atividades de Estágio de forma conjunta e colaborativa! - PA_PPPEF20_2_SL21_FCPC</p> <p>A expectativa é dar o meu melhor e conseguir obter a aprendizagem que me ajudará na hora de dar aula! - PA_PPPEF20_3_SL28_FCPC</p> <p>Quero ser professora pois minha mãe era e eu sempre quis ser uma pessoa que marcasse a vida de alguém e ninguém melhor que um professor para isso. Sou autista, meu filho também e ao ser monitora do AEE 2 anos percebi que podia fazer a diferença e posso, ainda mais ensinando ciências - PA_PPPEF20_4_SL16_FCPC</p> <p>Estou em busca de aprendizado e experiências para a construção de um sistema educacional eficiente e acessível a todos - PA_PPPEF20_5_SL23_FCPC</p>

	<p>de estágio (para além da Base) - DP_PPPEF20_7_SD_FCPC</p> <p>Acadêmicos SL23, SL36 se propõem a pesquisar a efetividade do ensino remoto para o processo formativo dos estudantes - DP_PPPEF20_8_SD_FCPC</p> <p>Estudante SL3 propõe objetivos de pesquisa e ensino ligados a uma formação voltada à Educação em Sexualidade muito além do que está na Base, contemplando questões da comunidade - LGBT - DP_PPPEF20_9_SD_FCPC</p> <p>SL28 traz como objetivo de pesquisa investigar como o estágio contribui para o desenvolvimento da identidade docente - DP_PPPEF20_10_SD_FCPC</p> <p>Discussão de artigos selecionados pelos estudantes: -É possível garantir condições de aprendizagem em tempos de pandemia? - EAD diferente de ensino remoto! -Docência como trocas discursivas -Falta de formação para uso de tecnologias, fugindo de um ensino transmissivo -Tríade da formação inicial - estagiário, docente da Educação Básica e docente do Ensino Superior -Possibilidade de vivenciar outra realidade formativa fazendo estágio no ensino remoto -Compromisso de quem a garantia do acesso de professores durante a pandemia? - precarização do trabalho docente - DP_ECEF20_1_SD_FCPC</p>	<p>muito ruins em escolas, os alunos debochando enquanto estou explicando...quero ser cientista, se tiver oportunidade de dar aula antes de ter meu mestrado e meu doutorado eu vou fazer isso, mas não é minha opção - GV_PPPEF20_5_SL32_FCPC</p> <p>Eu sou bem sincero, não sei nem como que vai funcionar isso de montar uma aula...vou caminhando para ver o que que vai dar - GV_PPPEF20_6_SL32_FCPC</p> <p>O SL32 coloca que o sonho dele é ser pesquisador, mas a gente pode ser professor-pesquisador e nós vamos trabalhar o estágio nesse sentido, do professor-pesquisador e do estágio como pesquisa...vamos estar pesquisando o tempo todo - GV_PPPEF20_7_SD_FCPC</p> <p>Confusão de como realizar as observações, coloquei que ninguém vai para a escola para julgar o professor, mas sim para compreender o funcionamento da escola a dinâmica das turmas, para saber como o professor trabalha podemos perguntar para eles - GV_PPPEF20_8_SD_FCPC</p> <p>Muito ansiosos e aflitos em planejar um estágio que não sabem em que formato será realizado, coloquei que a coordenação decidiu realizar o CC pensando que se os professores estão nessa situação os estagiários podem estar também e refleti com eles sobre minha vivência na EB e as limitações de acesso - GV_PPPEF20_9_SD_FCPC</p>	<p>Acredito que a educação é capaz de transformar a vida de todos, e o docente tem um papel essencial nisso. Pretendo ter inúmeras vivências que contribuam com a minha formação como professora durante a disciplina de estágio - - PA_PPPEF20_6_SL36_FCPC</p> <p>A área da licenciatura apareceu inicialmente como algo um tanto despretensioso, na infância até gostava um pouco de "dar aulas" e ajudar alguns colegas com dificuldade em algo que já sabia, mas nunca foi algo que pretendia de verdade, e acabou sendo surpreendente - PA_PPPEF20_7_SL36_FCPC</p> <p>Concepção de estágio inseridas no Metimeter de forma anônima - PA_PPPEF20_8_SLA_FCPC</p> <p>Formação para ser agentes sociais ou tecnólogos de ensino - <i>Mentimeter</i> - PA_PPPEF20_9_SLA_FCPC</p> <p><i>Mentimeter</i> BNCC, currículo ou não? - PA_PPPEF20_10_SLA_FCPC</p> <p>Todos os projetos de estágio trouxeram a perspectiva da pesquisa na introdução, contextualização e objetivo - PA_PPPEF20_11_SLA_FCPC</p> <p>Memórias de Aula - PA_ECEF20_1_SLA_FCPC</p>
--	--	---	---

	<p>SL30 (sobre as primeiras aulas do estágio) - frustrante; foi muito rápido; alunos não falam; foi monótono - DP_ECEF20_2_SD_FCPC</p> <p>SL21 (sobre as primeiras aulas do estágio) - frustração desde a apresentação no grupo da turma; querem tudo mastigado; como cobrar sem conhecer a realidade? - DP_ECEF20_3_SD_FCPC</p> <p>SL19 - frustração; confusa com a presença das mães no grupo da turma; DP_ECEF20_4_SD_FCPC</p> <p>SL28 - angustiado por causa das(muitas) atividades do semestre, se senti atribulado DP_ECEF20_5_SD_FCPC</p> <p>SL10 relata estar encarando (o estágio e as dificuldades encontradas) como experiência de desenvolvimento pessoal; professora assiste a aula junto com estudante e dá feedback ao final; os estudantes não sabem usar ferramentas digitais - DP_ECEF20_6_SD_FCPC</p> <p>SL23 disse que saiu realizado da aula, está empolgado e achou a turma participativa - DP_ECEF20_7_SD_FCPC</p> <p>SL24 afirmou que ficou muito nervosa (disse horrorizada), tem dificuldade com a tecnologia, sentiu medo dos alunos não comparecerem (no Meet) e de não gostarem dela por ser mais velha. Seguiu o relato dizendo que apareceram 5 alunos e que achou ótimo, deu a aula...finalizou dizendo "desabrochei ali", "apareceu uma professora" -</p>	<p>Compreender que o CC é para planejamento não a observação (não é o mais importante), compreender pressupostos do estágio, pesquisar, escolher os referenciais teórico-metodológicos - GV_PPPEF20_10_SD_FCPC</p> <p>Reflexões sobre o que é o estágio - tempo entre dois mundos - necessidade de se (re)inventar como professor em relação com professor experiente - GV_PPPEF20_11_SD_FCPC</p> <p>Importância de mostrar o planejamento para o professor titular da turma, ouvir, trocar, levar a novidade e ouvir a experiência - GV_PPPEF20_12_SD_FCPC</p> <p>Aspectos para pensar a formação, levando em conta todos os professores que passam por nós, nossas identidades se formam a partir de todas as nossas experiências educativas - GV_PPPEF20_13_SD_FCPC</p> <p>Importância de refletir sobre as aulas para melhorar a prática, chamar atenção dos estudantes, demonstrar que quer estar em aula, quer estar com os estudantes, estabelecer relações que favoreçam as aprendizagens - GV_PPPEF20_14_SD_FCPC</p> <p>Reflexão importante sobre a investida neoliberal na educação, contextualizando com a proposição da BNCC e o plano privatista para manutenção do modelo social hegemônico - GV_PPPEF20_15_SD_FCPC</p>	<p>Nunca pensei que fosse me sentir tão bem quando chamada de "prof", os momentos de interação com eles fazem tudo o trabalho valer a pena e certamente nunca vou me esquecer dessas últimas quatro semanas - PA_ECEF20_2_SL19_FCPC</p> <p>Recebi a primeira mensagem dias depois de uma aluna me chamando de professora pela primeira vez, me senti recompensada e feliz pelo meu trabalho naquele momento, queria conhecer o rosto dela e cliquei na foto, ao clicar percebi que estava sem foto, não conheci o rosto de quem me chamou de professora pela primeira vez - PA_ECEF20_3_SL20_FCPC</p> <p>Durante o período de realização do estágio de forma remota, fui percebendo que foi um processo produtivo e de grande aprendizagem, pois a partir da mudança de hábitos, percebemos novas oportunidades para trabalhar, além de conhecer e aprender utilizar novas ferramentas para inovar a aperfeiçoar nosso desempenho, gerando muito mais conhecimento, através de desafios e superações - PA_ECEF20_4_SL15_FCPC</p> <p>Desabrochei na sala de aula, na 1ª aula, gostei muito; Fiquei muito orgulhosa de mim, não pensei que ia gostar tanto, me senti muito bem. Acho que deu certo - PA_ECEF20_5_SL24_FCPC</p> <p>Relatórios de estágio - PA_ECEF20_6_SLA_FCPC</p>
--	--	---	--

	<p>me senti tão feliz, olha a potência! DP_ECEF20_8_SD_FCPC</p> <p>SL32 não queria entrar no grupo de whats da turma, mas acabou se rendendo ao contexto da pandemia - DP_ECEF20_9_SD_FCPC</p> <p>SL36 disse que sentiu pouca receptividade, ninguém pergunta nada e ela não consegue saber se está sendo didática, pois nunca esteve em sala de aula antes (oriunda do Bacharelado) - DP_ECEF20_10_SD_FCPC</p> <p>SL17 “Recebi um grande vácuo”, eu ri porque todos os professores sentiram isso em algum momento da pandemia - DP_ECEF20_11_SD_FCPC</p> <p>Relatam terem encontrado dificuldades na elaboração de materiais para os alunos inclusos DP_ECEF20_12_SD_FCPC</p> <p>Muitos relatos de ansiedade por falta de devolutivas, não tem noção se estão atingindo os objetivos DP_ECEF20_13_SD_FCPC</p> <p>SL23 ressaltou na defesa do estágio a importância do estágio com pesquisa para se tornar professor-pesquisador e que saiu realizado da sua experiência - “Deixar claro meu contentamento com a pesquisa como alicerce da minha identidade profissional DP_ECEF20_14_SD_FCPC</p> <p>Percebo o crescimento do SL23, melhora da postura, organização, ainda está trabalhando sua autoconfiança, o seu eu professor DP_ECEF20_15_SD_FCPC</p>	<p>Reflexão sobre os impactos sociais da educação e como a formação e o posicionamento do professor interferem - GV_PPPEF20_16_SD_FCPC</p> <p>Vejo seguidas reformas e os professores ficam perdidos (depois reflete a importância do professor se compreender como pesquisador e não como fazedor de tarefas) - GV_PPPEF20_17_SL30_FCPC</p> <p>Reflito que em meio a todas as demandas, muitas vezes, os professores tornam-se fazedores, ninguém é preparado para trabalhar com as novas políticas, faltando também formação - GV_PPPEF20_18_SD_FCPC</p> <p>Reflexões importantes sobre a educação inclusiva e a falta de formação docente para isso - GV_PPPEF20_19_SD_FCPC</p> <p>Pós-graduação como impulsionadora do professor para não ficar na zona de conforto - GV_PPPEF20_20_SD_FCPC</p> <p>SL21 entende que a principal diferença entre o tecnólogo e o agente social é a pesquisa GV_PPPEF20_21_SL21_FCPC</p> <p>Reflexão sobre a precarização do trabalho docente, a responsabilização do professor que passa a ser tudo (enfermeiro, psicólogo...) - GV_PPPEF20_22_SD_FCPC</p> <p>Importância de se ter um currículo que expresse a cara da comunidade e em contrapartida recebemos a BNCC</p>	<p>Em uma universidade do Sul do país, uma professora lutou incansavelmente, mesmo com todos os obstáculos que havia, para poder levar aos seus alunos de graduação a essência de se construir uma identidade docente e não deixar eles perderem o brilho nos olhos de esperança e força de vontade de se tornar grandes professores assim como ela - PA_ECEF20_7_SL30_FCPC</p> <p>Tive também dois alunos inclusos, onde preparei um material impresso. Confesso que foi um pouco difícil preparar esse material, me senti despreparada para lidar com os alunos inclusos. Na formação não se tem essa abordagem e na prática é cobrada - PA_ECEF20_8_SL10_FCPC</p> <p>De uma forma geral, o estágio foi muito importante para mim, me vi de outro ângulo, me vi com postura de professora, tomando as rédeas. Me vi fazendo as coisas e sendo independente. Me vi gostando de conversar, de ouvir. O estágio me exigiu uma postura que eu desconfeiei que nem tivesse, eu não pude mais ficar acomodada no meu cantinho, eu fui a referência dessas crianças - PA_ECEF20_9_SL10_FCPC</p> <p>Durante o Estágio tive a oportunidade de comprovar que educação é um ato de amor. Vai além de conteúdos que algum órgão político nos recomenda ministrar - PA_ECEF20_10_SL16_FCPC</p>
--	--	---	---

	<p>Falaram que o ensino remoto não é eficiente e que a culpa não é dos alunos, mas falta de políticas públicas - indício de criticidade e politização - DP_ECEF20_16_SD_FCPC</p> <p>SL24 disse que conseguiu superar os desafios da tecnologia, com auxílio da filha, que teve uma experiência surpreendente, conseguiu aproximações e estabelecer relações humanizadas, mesmo no ensino remoto e com a grande diferença etária - DP_ECEF20_17_SD_FCPC</p> <p>SL10 ressaltou a aproximação com a docente que a recebeu e supervisionou, o diálogo mantido que enriqueceu seu trabalho (sua formação) DP_ECEF20_18_SD_FCPC</p> <p>SL30 apontou a importância do registro das memórias de aula para perceber a prática, refletir DP_ECEF20_19_SD_FCPC</p> <p>SL30 destacou a importância de colocar em prática o que aprendeu em outros CCs, não só conceituais, mas os instrumentos utilizados DP_ECEF20_20_SD_FCPC</p> <p>Estagiários apontaram como foi bom ser chamado de professor/a - SL23 disse que passa ideia de dificuldade, mas de honra e que percebe que para ser professor tem que ter "sangue nos olhos" - DP_ECEF20_21_SD_FCPC</p> <p>SL28 indicou em sua apresentação a importância de valorizar o percurso formativo, a experiência de ser o professor e não aluno,</p>	<p>(problematização) - GV_PPPEF20_23_SD_FCPC</p> <p>Tecnólogo quer formar as pessoas apenas para o mercado de trabalho, sem preocupação com o resto - GV_PPPEF20_24_SL16_FCPC</p> <p>Importância da formação acadêmico-profissional e da pesquisa em conjunto com a escola e não da escola, compreendendo as necessidades dela - GV_PPPEF20_25_SD_FCPC</p> <p>SL 21 levanta a falta de valorização e plano de carreira para fomentar a formação continuada dos professores - GV_PPPEF20_26_SL21_FCPC</p> <p>SL16 fala que a inclusão também é para questões sociais, fome, abuso, racismo - GV_PPPEF20_27_SL16_FCPC</p> <p>SL16 relata que iniciou o CC antes, foi para a escola e desistiu, foi mal-recebida na escola, uma professora não aceitou a observação - GV_PPPEF20_28_SL16_FCPC</p> <p>Problematizar o porquê alguns professores não gostam de estagiário - se sentem avaliados, julgados e medo do estagiário ser mais cativante que ele, porque tem tempo para planejar e propor coisas diferentes e depois vão embora e os estudantes cobram o professor - GV_PPPEF20_29_SD_FCPC</p> <p>SL30 problematiza PEI, que é feito por questões burocrática por muitos professores e</p>	<p>Após o estágio, novos conhecimentos emergem na relação entre a teoria existente e a realidade vivenciada - PA_ECEF20_11_SL23_FCPC</p> <p>E, de minha parte, como início da vida docente, quebrei tabus e medos que existiam dentro de mim, no momento em que encontrei, do outro lado da tela, crianças que queriam aprender e queriam ser ouvidas, com carinho, consideração - PA_ECEF20_12_SL24_FCPC</p> <p>Foi bastante reflexivo (o estágio), pude sentir na pele alguns dos desafios da docência, fui professor e não mais aluno - PA_ECEF20_13_SL28_FCPC</p> <p>Fazendo um resgate a todo o desenvolvimento desse estágio com pesquisa, não tem como não dizer que como futuro professor, essa vivência foi significativa para com minha prática docente - PA_ECEF20_14_SL30_FCPC</p> <p>Conceito de aula na perspectiva dos estudantes inseridos no <i>Mentimeter</i> - PA_PFEII20_1_SLA_FCPC</p> <p>Concepção de currículo- construção de um mapa mental coletivo - PA_PFEII20_2_SLA_FCPC</p> <p><i>Mentimeter</i> - BNCC, currículo ou não? - PA_PFEII20_3_SLA_FCPC</p>
--	---	--	---

<p>ir aprendendo enquanto ensinava e entender o contexto social da comunidade DP_ECEF20_22_SD_FCPC</p> <p>Desafio de orientar a estudante SL15, fez pesquisa e prática com outra professora, reorganizou seu planejamento na perspectiva da pesquisa, mas trouxe uma abordagem muito higienista e alinhada a BNCC, não refletiu sobre o documento anteriormente, foi grande a diferença dos outros DP_ECEF20_23_SD_FCPC</p> <p>SL7 fez um planejamento primoroso, mas a execução foi “para passar”, se deixou abater pela falta de interatividade e afirmou que o ensino remoto também tem sido uma forma de fuga e desculpa para não se dedicar tanto DP_ECEF20_24_SD_FCPC</p> <p>A partir do estágio realizado pelo acadêmico SL32 percebo que a docência não é para todos, ele não conseguiu compreender o contexto social dos estudantes, muito duro DP_ECEF20_25_SD_FCPC</p> <p>Orientar o estágio da SL16 foi transformador para mim, ela estava muito insegura em função de suas limitações psicocognitivas, por ser autista e eu também. Modificou muitas vezes o material, precisou de um atendimento mais individualizado, mas fez um estágio excelente e disse que sentiu amor pelos alunos, fiquei orgulhosa! - DP_ECEF20_26_SD_FCPC</p> <p>Dupla SL16 e SL22 amparou a intervenção sobre Coronavírus na transversalidade da</p>	<p>ele compreende como forma de acompanhamento real do estudante - GV_PPPEF20_30_SL30_FCPC</p> <p>Problematizei o processo de construção do PEI, como ocorre na prática, pontos positivos e negativos - GV_PPPEF20_31_SD_FCPC</p> <p>Discussão da criação das políticas e das avaliações standardizadas, orientadas pelo contexto de influência e os organismos internacionais em busca de performatividade e produtividades - desenvolvimento de competências e habilidades - BNCC e BNC-FI - professor tecnólogo - GV_PPPEF20_32_SD_FCPC</p> <p>Problematização das competências e habilidades que não humanizam, trazem a tecnologia para o estudante que não tem nem caderno, formatar para o mercado - tecnólogo - GV_PPPEF20_33_SD_FCPC</p> <p>Conversa sobre a importância da avaliação emancipatória e que privilegie as formas como cada estudante aprende - GV_PPPEF20_34_SD_FCPC</p> <p>Dissociação da relação teoria prática na formação de professores tecnólogos - GV_PPPEF20_35_SD_FCPC</p> <p>Parando pra pensar é verdade que o bacharelado é valorizado e a licenciatura não dentro da Universidade, até nas feiras que não temos espaço (apoiado por SL21 e SL30) - GV_PPPEF20_36_SL28_FCPC</p>	<p>O que é o estágio curricular para você? - <i>Mentimeter</i> - PA_PPPEF21_1_SLA_FCPC</p> <p>Nuvem de palavras sobre o que representa o estágio - PA_PPPEF21_2_SLA_FCPC</p> <p>Apresentação partilhada utilizando imagem e texto para expressar o que é a formação de professores - PA_PPPEF21_3_SL2_FCPC</p> <p>Tecnólogo ou agente social? <i>Mentimeter</i> - PA_PPPEF21_4_SLA_FCPC</p> <p>Instrumentos e sentimentos envolvidos na avaliação da aprendizagem - <i>Jamboard</i> - PA_PPPEF21_5_SL37_FCPC</p> <p><i>Padlet</i> com as concepções de currículo escolar com inserção de imagens - PA_PPPEF21_6_SLA_FCPC</p> <p>Currículo Escolar: Uma benção ou um fardo? Na minha concepção o currículo escolar serve para dar uma direção aos professores sobre quais conteúdos abordar e em que ordem fazer isso. Sem este documento ocorreria de cada professor abordar um conteúdo diferente. Porém, seguir arrisca esse documento pode levar o educador a corroborar com os ideais políticos vigentes, que muitas vezes não são os melhores - PA_PPPEF21_7_SL6_FCPC</p>
--	--	--

	<p>educação em saúde e na competência geral 8 para propor a intervenção a professora da turma - DP_PFEI20_1_SD_FCPC</p> <p>A SL38 disse que foi um sonho dar aula na escola (de aplicação da PFE), porque é a escola que ela ama e trabalha lá a anos como secretária - DP_PFEI20_2_SD_FCPC</p> <p>Essa PFE foi a primeira prática da SL38 e da SL26, sendo que a SL26 é bacharelada, fazendo os CCs pedagógicas e se saiu melhor que a SL38 na desenvoltura, realização de planejamento - DP_PFEI20_3_SD_FCPC</p> <p>SL6 afirma querer ser professor para fazer a diferença e ensinar o que não lhe foi ensinado - DP_PPPEF21_1_SD_FCPC</p> <p>SL27 disse que não tem certeza se quer ou não a licenciatura, o estágio vai ser importante para ela fazer definições - DP_PPPEF21_2_SD_FCPC</p> <p>SL37 vem do bacharelado e o estágio é sua primeira incursão em sala de aula - DP_PPPEF21_3_SD_FCPC</p> <p>Grupos apresentaram muita dificuldade na escrita dos resumos expandidos explicitando a pesquisa realizada sobre o contexto da escola - falta de incentivo a pesquisa no curso - DP_PPPEF21_4_SD_FCPC</p> <p>Estamos muito preocupados com a execução do estágio em formato “híbrido” como isso vai afetar a prática e a formação? - DP_PPPEF21_5_SD_FCPC</p>	<p>Problematização de atividades de pesquisa e CC relativas a isso serem priorizada para bacharelados dentro do campus - GV_PPPEF20_37_SL16_FCPC</p> <p>Importância da reflexividade no processo formativo do professor - GV_PPPEF20_38_SD_FCPC</p> <p>L30 questionar a partir da leitura do texto da Pimenta porque formar professores no meio de tanta informação (internet) - GV_PPPEF20_39_SL30_FCPC</p> <p>SL32 coloca que o professor é orientador da aprendizagem - GV_PPPEF20_40_SL32_FCPC</p> <p>Respondo que durante a pandemia se “valorizou o papel do professor”, vivenciando a educação em casa e dá uma virada contra a educação domiciliar, até porque a escola é, muitas vezes depósito - GV_PPPEF20_41_SD_FCPC</p> <p>SL30 levanta a diferença do EAD para ERE e que é difícil criar uma rotina em casa e que deve ser mais difícil ainda para os estudantes da EB - GV_PPPEF20_42_SL30_FCPC</p> <p>SL28 questiona como construir uma identidade docente com todos os fatores externos e pressões sociais e políticas - GV_PPPEF20_43_SL28_FCPC</p> <p>SL30 diz que identidade é o teu eu professor, criada dentro da profissão a partir do que</p>	<p>Acredito que currículo escolar sejam todas as atividades que os alunos realizam em período escolar. As experiências e conteúdos que devem nortear os professores em sala de aula, uma forma de organização/plano do ensino que os professores devem seguir - PA_PPPEF21_8_SL37_FCPC</p> <p>Para além do burocrático entendo que os currículos escolares sejam escolhas que foram feitas ao longo dos processos de ensino e aprendizagem de forma que se organiza o conjunto de saberes didáticos e socioculturais das escolas. Apesar de ser norteado pela BNCC, eu não acredito que o currículo escolar deva ser aquela linha reta, acredito que deve ser algo conversado, orgânico e maleável - PA_PPPEF21_9_SL4_FCPC</p> <p>Sempre me remete à maneira de como conduzir o processo de ensino-aprendizagem, contendo as disciplinas, com uma ordem para ser seguida, a organização do percurso, da ideia como fazer as coisas - PA_PPPEF21_10_SL39_FCPC</p> <p>Imagem de SL2 - currículo restrito - PA_PPPEF21_11_SL2_FCPC</p> <p><i>Mentimeter</i> - BNCC, currículo ou não? - PA_PPPEF21_12_SLA_FCPC</p> <p>Fórum sobre identidade docente - PA_PPPEF21_13_SLA_FCPC</p>
--	---	---	--

	<p>SL1 não explicitou o objetivo de pesquisa em seu planejamento e tem muita dificuldade de planejar as aulas e fazer as transposições didáticas - DP_PPPEF21_6_SD_FCPC</p> <p>SL39 conseguiu elaborar objetivos de pesquisa, ensino e aprendizagem interconectados, mesmo após um processo de negação a prática quando percebeu que teria que trabalhar com conteúdos relativos a Geociências, conseguiu superar as dificuldades - DP_PPPEF21_7_SD_FCPC</p> <p>SL37 escreve muito bem e consegue organizar muito melhor suas ideias no texto, escrita mais madura em virtude da vivência diferenciada no bacharelado - DP_PPPEF21_8_SD_FCPC</p> <p>SL2 apresentou muita inconformidade em vivenciar a prática no modelo híbrido, mas pensa que o que sente de dificuldade deve estar sendo sentido pelos estudantes, se propondo a empatia, mas com baixas expectativas - DP_ECEF21_1_SD_FCPC</p> <p>SL39 está tranquila com o estágio neste formato pela experiência nas intervenções do PIBID - DP_ECEF21_2_SD_FCPC</p> <p>Falei para eles da importância de manter os registros nos diários e memórias de aula para o processo reflexivo e os achados de pesquisa - DP_ECEF21_3_SD_FCPC</p>	<p>acreditamos e queremos fazer - GV_PPPEF20_44_SL28_FCPC</p> <p>SL28 questiona a autonomia, porque o professor sofre censura, não pode trabalhar com temas caros a ele - GV_PPPEF20_45_SL28_FCPC</p> <p>Coloco que a identidade é constructo social, histórico, cultural econômico e interacional e que a identidade docente também vem das relações e experiências, e que se modifica ao longo do tempo - GV_PPPEF20_46_SD_FCPC</p> <p>Apresentação e debate sobre a Base e entendimento de currículo a partir da ACP, conceitos de competência performatividade, responsabilização docente, leitura crítica do que está posto - GV_PPPEF20_47_SD_FCPC</p> <p>Estudantes responderam que BNCC não é currículo, percebi que eles foram literais com o que diz no texto político e não tem leitura das teorias de currículo, problematizei - GV_PPPEF20_48_SD_FCPC</p> <p>Os estudantes relataram não ter tido muito contato com a BNCC em outros CCs, muito mais demonstrativo que explicativo e/ou no sentido do debate e desconheciam o RCG - GV_PPPEF20_49_SD_FCPC</p> <p>Discussões sobre avaliação da aprendizagem e a pressão das avaliações externas relacionadas às políticas curriculares e os indicadores - GV_PPPEF20_50_SD_FCPC</p>	<p>A identidade do professor se forma com base em suas vivências e experiências ao longo do tempo e está sempre em construção. O trabalho do professor é coletivo, uma parceria entre professores e alunos. Devemos aprender com as experiências de outros professores, construir práticas com os alunos que trabalhem a discussão de questões sociais, sempre buscando trabalhar com a realidade escolar e a realidade dos alunos. Espero ser uma profissional didática, sempre aprendendo com os alunos, tratando de questões importantes em sala de aula sempre ouvindo a opinião dos alunos e também dos outros professores - PA_PPPEF21_14_SL37_FCPC</p> <p>Acredito que só a luta nos mantém educadores, está professor não é ser professor, se nosso papel é educar que eduquemos certo os que vem, pois a partir daí teremos bons frutos a serem colhidos (sobre identidade docente) - PA_PPPEF21_15_SL4_FCPC</p> <p>Escrita de Cartas Pedagógicas sobre as expectativas do Estágio PA_ECEF21_1_SLA_FCPC</p> <p>Ao concluir meu estágio, quero adquirir mais experiência, e que além de tudo meus alunos tenham participado e conseguido realizar todas as atividades que foram propostas, e que eu tenha realizado as atividades com êxito e sem medo de me adaptar e modificar as minhas aulas de acordo com a necessidade de cada aluno,</p>
--	---	--	---

	<p>SL4 disse que faria mais no estágio se não tivesse um relatório tão grande para dar conta - DP_ECEF21_4_SD_FCPC</p> <p>SL37 evidenciou a relação com a professora da escola dizendo que foi muito solícita e dialógica - DP_ECEF21_5_SD_FCPC</p> <p>SL27 disse que o estágio foi tranquilo, mas que teve poucas devolutivas, embora os estudantes participassem ativamente da aula, necessita refletir sobre isso no relatório - DP_ECEF21_6_SD_FCPC</p> <p>SL27 afirma que teve pouco acesso a professora titular, mas acredita que seja em função da precarização no trabalho docente - DP_ECEF21_7_SD_FCPC</p> <p>O artigo apresentado pela SL27 provocou a reflexão sobre a implementação da base durante a pandemia, pois no artigo os autores relatam a dificuldade de aplicar as habilidades no ensino remoto, enquanto nós não nos detivemos a isso - DP_ECEF21_8_SD_FCPC</p> <p>SL39 não compreendeu o processo reflexivo que deveria fazer utilizando as memórias de aula, engessou o planejamento, continuou propondo as mesmas atividades que não estavam dando retorno - DP_ECEF21_9_SD_FCPC</p> <p>SL37 se destacou na proposição e execução dos materiais para o estudante incluso que atendeu - DP_ECEF21_10_SD_FCPC</p>	<p>Reflexões sobre a importância da construção, avaliação, reconstrução do PPP das escolas que precisa levar a identidade da escola - GV_PPPEF20_51_SD_FCPC</p> <p>Realizei o assessoramento contínuo para construção dos projetos de estágio com pesquisa, como instrumento de reflexão, construídos por partes e com intencionalidade formativa e não apenas burocrática - GV_PPPEF20_52_SD_FCPC</p> <p>Reflexões sobre o contexto da pandemia na formação dos estudantes e da prática formativa do estágio nesse contexto, resistência as fragilidades pensando no processo formativo, partido de leituras e sistematizações de artigos pelos licenciandos - GV_ECEF20_01_SD_FCPC</p> <p>Debate sobre a falta nas aulas de outros CCs para dar suas aulas de estágio, dentro da estrutura pensada no PPC do CBL - GV_ECEF20_02_SD_FCPC</p> <p>Entrei para a Licenciatura para aumentar as chances no mercado de trabalho (biotecnólogo e cursa doutorado) - GV_PFEI20_01_SL35_FCPC</p> <p>A Licenciatura veio a partir do meu TCC do técnico (ambiental) em educação ambiental, para me qualificar e aplicar isso onde quer que vá e na licenciatura e no Pibid eu me descobri como educador, como futuro professor - GV_PFEI20_02_SL20_FCPC</p>	<p>sabendo que cada aluno possui realidades diferentes - PA_ECEF21_2_SL5_FCPC</p> <p>Desejo ser um ator positivo somando minha individualidade dentro da comunidade que me insiro, trazendo toda minha história comigo. E acredito que isso se desenvolve dentro de um processo de sinergia. Associar vem antes de desenvolver. A gente tende a esperar algo, isso me deixa ansioso, então eu cuido para não esperar nada, dessa forma me abro para o universo das infinitas possibilidades, positivas ou negativas, mas de toda forma, possibilidades para que possamos trabalhar - PA_ECEF21_3_SL4_FCPC</p> <p>Diários do professor-pesquisador (fotos) - PA_ECEF21_4_SL5_SL37_SL39_FCPC</p> <p>Memórias de Aula - PA_ECEF21_5_SLA_FCPC</p> <p>Desde o início me preocupei em organizar esta aula, sempre lembro das tuas palavras prof, "lembrem que são alunos que já estão a quase dois anos em período remoto, que não aprenderam de forma efetiva os conteúdos passados, estão com dificuldades e desanimados". Sempre tenho isso em mente porque é a realidade que enfrentamos e temos que nos adaptar, buscar ao máximo que os alunos recuperem a animação e o interesse por aprender - PA_ECEF21_6_SL37_FCPC</p> <p>De uma forma geral eu consegui aprender muitas coisas no meu estágio, aprender a</p>
--	---	---	--

	<p>SL27 contou que a professora ficou em todas as aulas em sala com ela visto o formato e que se sentiu segura com isso - DP_ECEF21_11_SD_FCPC</p> <p>SL27 disse que sentiu dificuldades em reconstruir conhecimentos específicos para poder ensinar e que procurou não seguir somente a BNCC, mas olhar o contexto dos estudantes - DP_ECEF21_12_SD_FCPC</p> <p>Propus a construção de uma sistematização no Canva para refletir sobre as PFE que já fizeram - Para Todas as PFEs que já fiz” - apareceu bastante a confecção de recursos didáticos variados e pouca reflexão sobre a prática - DP_PFEV21_1_SD_FCPC</p> <p>SL39, SL3 e SL27 realizaram a PFE interligada ao PIBID, integrando percurso formativo - DP_PFEV21_2_SD_FCPC</p> <p>SL8 se destacou na construção de material primorosos para o estudante incluso que atendeu e utilizou materiais acessíveis a todos, foi o ponto alto da PFE dela - DP_PFEV21_3_SD_FCPC</p> <p>SL4 é um estudante que apresenta bastante criticidade, para pensar o currículo fez links com o PNEA, demonstra uma maturidade formativa diferente de seus colegas. Será as vivências prévias? - DP_PFEVIII21_1_SD_FCPC</p> <p>Importância da formação para superar as dificuldades em trabalhar com a EA, que é responsabilidade de todos, importante achar</p>	<p>Licenciatura apareceu como oportunidade de concursos e espero agregar conhecimentos (bacharela e doutoranda) - GV_PFEI20_03_SL29_FCPC</p> <p>Escolhi licenciatura porque eu fiz magistério, então eu achei que tinha tudo a ver seguir na área e eu gosta... eu queria fazer direito, mas como eu não consegui bolsa e por ser filha de professora e não ter condições de pagar uma faculdade não deu daí eu fui pra licenciatura, mas eu gosto muito de dar aula - GV_PFEI20_04_SL25_FCPC</p> <p>Discutimos o conceito de aula, onde ocorre, como ocorre dentro da educação escolarizada e a constituição da identidade docente no processo de preparar e executar uma aula - GV_PFEI20_05_SL25_FCPC</p> <p>Concebem currículo enquanto grade curricular, como conjunto das atividades que fazem parte do processo educativo escolarizado - GV_PFEI20_06_SD_FCPC</p> <p>Discutimos concepções de currículo, currículo oculto, adequação do currículo à realidade social da comunidade, dentro de um período sócio-histórico - GV_PFEI20_07_SD_FCPC</p> <p>Apresentação e discussão da BNCC com a turma a partir da ACP e o processo de implementação em meio a pandemia - GV_PFEI20_08_SD_FCPC</p> <p>SL20 já havia visto essa discussão no CC de Fundamentos da Educação e disse que foi legal ver de novo, com outro olhar, inclusive</p>	<p>lidar com algumas dificuldades do dia a dia, que estão presentes na sala de aula, aprendi da maneira que deu, a lidar com os alunos, e aprendi a superar muitas dificuldades que tive no caminho. E com um sentimento de que dei o meu melhor em todas as etapas do estágio - PA_ECEF21_7_SL5_FCPC</p> <p>Relatórios de Estágio - PA_ECEF21_8_SL5_FCPC</p> <p>A pandemia ampliou as discussões sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação como recursos educativos, não somente devido ao ensino remoto emergencial, mas é relevante discutir e problematizar a inserção desses recursos na sala de aula, trabalhar com a inclusão digital nas escolas, bem como a realização de cursos e atividades voltados a inserção dos professores no ambiente virtual. É importante que estejamos sempre em busca do aprimoramento das ferramentas tecnológicas para que possamos contribuir de forma eficaz na formação dos alunos. O uso da tecnologia vai se tornar uma atividade presente na vida de todos no futuro, mesmo com as aulas presenciais normalizadas - PA_ECEF21_9_SL37_FCPC</p> <p>Embora todas as dificuldades enfrentadas pude desenvolver as atividades que planejei, pois a professora regente foi uma grande colaboradora - PA_ECEF21_10_SL5_FCPC</p>
--	---	---	--

	<p>brechas ofertando formação, cursos, participação em projetos, como o projeto de extensão proposto na PFE - DP_PFEVIII21_2_SD_FCPC</p> <p>O processo formativo das lives foi muito bom, trazer outros professores-pesquisadores da área para a conversa sobre a EA e como promovê-la em tempos de BNCC, uma oportunidade dos estudantes ouvirem o que eu falo pela boca de outras pessoas, que riqueza! - DP_PFEVIII21_3_SD_FCPC</p> <p>Necessidade de trabalhar as teorias de currículo e apresentar a BNCC a partir do contexto de influência e estrutura - duas estudantes oriundas do bacharelado, uma só fez PFEI, outro fez várias PFEs mas estive comigo em nenhum CC, o restante já estive comigo em algum componente - DP_PFEV22_1_SD_FCPC</p> <p>A perspectiva do currículo na teoria tradicional acompanha a maioria, quando se explica, eles vão ao outro extremo e acham que a BNCC não é currículo, porque começam a compreender que currículo é mais que lista de conteúdos e procedimentos. Difícil para um só (professor) dar conta - DP_PFEV22_2_SD_FCPC</p> <p>Problematizei a construção e a estrutura da Base, SL9, SL18, SL31 e SL34 não tinham participado desse tipo de discussão, ficaram bem impactados, até então acham que a Base era bom - DP_PFEV22_3_SD_FCPC</p>	<p>para compreender currículo na perspectiva crítica e não tradicional, visualizar as brechas melhor, e percebe como isso impacta a atuação e até a saúde mental, porque o professor tem que se configurar ou resistir de forma amparada, compreendendo a política - GV_PFEII20_09_SL20_FCPC</p> <p>SL20 coloca que o movimento de resistência não é contra existir a BNCC, mas contra a forma que ele apresenta o conhecimento, por competências e que é preciso movimento contra, nem que seja na hora do planejamento do professor - GV_PFEII20_10_SL20_FCPC</p> <p>Alerto que o planejamento tem que respeitar a Base, mas não se limitar a ela, amparar o trabalho no texto e insurgir nas brechas - GV_PFEII20_11_SD_FCPC</p> <p>SL35 coloca que a experiência como professor durante a PFEII abriu os olhos para questões que não eram percebidas enquanto aluno - GV_PFEII20_12_SL35_FCPC</p> <p>Reflexões sobre o ser professor, sobre a importância do CC para constituição docente, início do reconhecimento profissional - GV_PPPEF21_1_SD_FCPC</p> <p>Eu estou na educação, não é por causa do salário, porque eu acho que é o ponto de mudança, de transmutação (social), eu trago comigo ideias fortes (participa de movimentos estudantis) - GV_PPPEF21_2_SL4_FCPC</p>	<p>De forma geral o estágio foi muito importante para mim, foi uma experiência que me permitiu crescer, conhecer a realidade e as dificuldades escolares em um momento totalmente atípico e vivenciar momentos que possibilitaram perceber a importância de aperfeiçoar constantemente minhas práticas como docente, posso dizer que foi um Estágio de desafios constantes, mas estes me fizeram perceber a importância da profissão professor - PA_ECEF21_11_SL5_FCPC</p> <p>A realização do estágio aliou meus conhecimentos acadêmicos com a experiência vivenciada na escola, assim pude melhorar o conhecimento sobre a profissão escolhida, através da experiência galgada durante o estágio. Com isto, pude afirmar que, mesmo com as dificuldades impostas, o estágio proporcionou aprendizagens relevantes para o conhecimento de intervenção do professor de Ciências, dando-nos a chance de nos reinventarmos, fato que vai ser muito importante em nossa formação - PA_ECEF21_12_SL2_FCPC</p> <p>Acredito que obtive sucesso com a proposta, mas é preciso salientar o papel do professor dentro da sala de aula. Para mim os docentes deveriam ser mais valorizados e respeitados, e a professora que supervisionou o meu estágio, além de eu tê-la como exemplo pessoal, é um verdadeiro sinônimo de exemplo a ser seguido profissionalmente, e pelos diálogos que tivemos, com a sua ajuda,</p>
--	---	--	--

	<p>Propus a análise da BNCC em busca de anatófisiologia e saúde para que percebam a problemática, pediram pra fazer em grupo - DP_PFEV22_4_SD_FCPC</p> <p>SL9 e SL34 procuraram uma brecha para inserir questões de saúde relativo aos fungos, ambas trabalham no laboratório que se dedica ao estudo desses seres e não saíram da zona de conforto - DP_PFEV22_5_SD_FCPC</p> <p>SL18 também não saiu de sua zona de conforto e acabou dando uma abordagem ambiental ao conteúdo, pedi que ajustasse o planejamento fazendo relações com a saúde e ele interligou com a dengue - DP_PFEV22_6_SD_FCPC</p> <p>SL25 e SL33 fizeram a primeira intervenção (PFE) presencial, tinham feito outras no ERE, afirmaram que foi diferente e se encontraram com a docência - DP_PFEV22_7_SD_FCPC</p> <p>SL13 disse que nessa PFE conseguiu adaptar o conteúdo da forma que sente prazer em trabalhar e afirmou “dessa vez, genuinamente, me senti professor”, olha a potência em compreender o currículo, onde amparar para ter liberdade de atuação - DP_PFEV22_8_SD_FCPC</p>	<p>Eu sou formado em Biologia Bacharelado, agora eu sou um desempregado, aí eu vim pra Licenciatura para aprender, porque eu gosto da licenciatura e quero fazer a diferença ... mas também a ganância me fez vir para a licenciatura - GV_PPPEF21_3_SL6_FCPC</p> <p>Ainda penso um pouco se é isso que eu quero, me assusta um pouco pensar em ficar numa área só a vida toda - GV_PPPEF21_4_SL27_FCPC</p> <p>Eu senti que a licenciatura é mais acolhedora, mais leve e isso me fez gostar da licenciatura, o conteúdo é muito mais extenso, mas é mais leve - GV_PPPEF21_5_SL39_FCPC</p> <p>Discussão sobre a aprovação da BNC-FI e a mudança no currículo formativo, surgiu a dúvida em qual currículo o CCBL está ancorado e os acadêmicos perceberam que se o currículo é de 2013 estão inseridos na legislação antiga (2002) e perguntam se a formação deles vai passar a ser dentro das DCN de 2019 - GV_PPPEF21_6_SD_FCPC</p> <p>Provoquei os licenciando para que o planejamento seja pensado para além da Base, como forma de exercício crítico - GV_PPPEF21_7_SD_FCPC</p> <p>Muitas reflexões sobre o contexto ainda pandêmico e o ensino híbrido nas escolas e remoto na universidade - GV_PPPEF21_8_SD_FCPC</p> <p>Debate sobre a importância do estágio com pesquisa enquanto essência da</p>	<p>com simples frases como “volta lá, pensa mais um pouco”, até ajudas mais complexas auxiliou nesse processo, principalmente na averiguação dos exercícios realizados pelos alunos - PA_ECEF21_13_SL4_FCPC</p> <p>O Estágio supervisionado com pesquisa no formato híbrido pôde me proporcionar luz há dúvidas que me permeiam como cidadão em constante construção. Longe de obter todas as respostas, obtive mais perguntas para ir atrás no meu processo formativo como professor cidadão - PA_ECEF21_14_SL4_FCPC</p> <p>Para todas as PFEs que já fiz - PA_PFEV22_1_SLA_FCPC</p> <p>SL31 só fez PFEI e PFEII, sem planejamento e aplicação de aulas - PA_PFEV22_2_SLA_FCPC</p> <p>Produções realizadas na atividade de Rotação por Estações - <i>Mentimeter</i> (3); <i>Padlet</i>; <i>Jamboard</i> - PA_PFEV21_1_SLA_FCPC</p> <p><i>Mentimeter</i> para verificar a concepção de currículo - PA_PFEV22_1_SLA_FCPC</p> <p>BNCC, currículo ou não? - PA_PFEV22_2_SLA_FCPC</p> <p><i>Podcasts</i> autoavaliativos - PA_PFEV22_3_SLA_FCPC</p>
--	--	--	---

		<p>profissionalidade docente - GV_PPPEF21_9_SD_FCPC</p> <p>Debate sobre a racionalidade técnica na formação de professores em décadas passadas e o retorno na BNCC e BNC-FI - GV_PPPEF21_10_SD_FCPC</p> <p>Discussão sobre a importância da experiência na Educação Básica para o professor formador - GV_PPPEF21_11_SD_FCPC</p> <p>A gente mal tem professor que é licenciado, inclusive temos professor que ridiculariza a licenciatura, que fala que a licenciatura é dispensável, que é só tu fazer o bacharel, porque tu não aprendes a ser professor na faculdade, tu aprendes é na prática e o problema é que tem muita gente concordando com isso, mas esse é o professor que fica 10 anos apresentando o mesmo slide e a gente tá com muito disso ainda - GV_PPPEF21_12_SL39_FCPC</p> <p>Discussão sobre o professor com tecnólogo ou agente social e o poder econômico exercido sobre o professor e a escola - GV_PPPEF21_13_SD_FCPC</p> <p>SL4 e SL20 discutem o papel da escola frente ao neoliberalismo, e como isso está impactando no retorno a presencialidade (ensino híbrido) e o <i>homeschooling</i> - GV_PPPEF21_14_SL4_SL20_FCPC</p> <p>Durante a reflexão sobre a formação docente aligeirada, tecnóloga SL39 afirma que durante o curso vai se transformando a perspectiva do</p>	<p>Eu acredito que todas as PFEs são essenciais para nossa formação porque elas abrem a porta da escola, saímos do ambiente acadêmico para o ambiente escolar, não como aluno, mas como professor... Nesse semestre foi a primeira vez que eu apliquei as práticas presencialmente (em virtude da pandemia) ... e fez eu me encontrar profissionalmente, que ser professora é o que eu realmente quero pra minha vida - PA_PFEV22_4_SL25_FCPC</p> <p>Como eu desejo ser uma profissional que preza pela aprendizagem, pela liberdade de conhecimentos...estar inovando para que os alunos consigam desenvolver uma aprendizagem significativa, o olhar crítico para a BNCC foi o ideal...perceber que posso olhar além - PA_PFEV22_5_SL25_FCPC</p> <p>Por mais que eu já estivesse no sétimo semestre eu nunca tinha elaborado um plano de aula...eu comecei errado, montando a aula (slides) sem o planejamento...fiz muito errado e para consertar o erro passei dias e percebi a importância do planejamento...tive minha primeira intervenção como professora em uma sala de aula - PA_PFEV22_6_SL31_FCPC</p> <p>Durante esse CC eu pude compreender melhor e aplicar nas minhas experiências em sala de aula como a análise da BNCC, porque é importante ter entendimento para poder burlar ela. E pude elaborar um plano</p>
--	--	---	--

		<p>aluno para o professor, precisa maturar, precisa da prática, da reflexão - GV_PPPEF21_15_SL39_FCPC</p> <p>Formação do professor e ingresso na carreira docente sem acompanhamento - GV_PPPEF21_16_SD_FCPC</p> <p>Como se aprende a ser professor e a diferença entre formar o licenciando e o bacharel - GV_PPPEF21_17_SD_FCPC</p> <p>Quando a gente entra na universidade mostram todos os laboratórios e não mostram a escola, um laboratório de ensino ou grupo de pesquisa no campus voltado à pesquisa em educação - GV_PPPEF21_18_SL6_FCPC</p> <p>Até tem uma sala (Life), mas cada um faz o que quer lá e nos outros laboratórios ninguém entra assim - GV_PPPEF21_19_SL4_FCPC</p> <p>Eu acho importante sempre olhar em volta as demandas da turma, da rua, do município, porque aí você consegue, porque o que está sendo trazido para nós é aplicar BNCC, numa perspectiva nacional e isso aí não estimula a criticidade (relativo à promoção da emancipação dos sujeitos) - GV_PPPEF21_20_SL4_FCPC</p> <p>Eu estou pensativa porque eu queria muito botar agente social, mas se parar pra pensar...não posso mentir (sobre estar sendo formada para ser tecnólogo ou agente social) - GV_PPPEF21_21_SL37_FCPC</p>	<p>de aula um pouquinho melhor e fez mais sentido para mim...o planejamento é superimportante - PA_PFEV22_7_SL13_FCPC</p> <p>Fazer as aulas foi muito legal porque eu pude sentir as alegrias de como é ser professora...a partir das discussões nas aulas e das práticas me fez pensar que professora eu quero ser - PA_PFEV22_8_SL9_FCPC</p>
--	--	---	--

		<p>Percepções das concepções de avaliação da turma para promover a discussão sobre tipos de instrumentos e perspectivas de avaliação e as avaliações estandardizadas - GV_PPPEF21_22_SD_FCPC</p> <p>Eu faço parte do grupo que quando pensa em avaliação pensa em sentimentos ruins... (perspectiva do exame, da classificação) relacionando com provas - GV_PPPEF21_23_SL37_FCPC</p> <p>Discussão e problematização sobre as concepções de currículo dos estagiários - GV_PPPEF21_24_SD_FCPC</p> <p>Minha concepção ainda é muito pequena, eu não sei diferenciar currículo e BNCC, porque pra mim é isso, um texto que os professores têm que seguir, eu não sei se é obrigatório ou não, diz os conteúdos e as atitudes que tu tem que desenvolver com os alunos e aí eu tenho (vejo) o ponto positivo é pra ter um rumo, cada um segue seu norte e vai no mesmo caminho porque caso o aluno queira trocar de turma ele tem uma linearidade e o ponto ruim ele está dentro na concepção de quem tá no poder - GV_PPPEF21_25_SL6_FCPC</p> <p>A BNCC é um documento normativo, 60% do currículo vai vir de uma ordem maior que é a BNCC, mas acho que isso deve ser conversado, e com a BNCC acho que é cada vez mais difícil o currículo ser orgânico e maleável (traz na imagem um questionamento sobre pensar) acredito que é identidade - GV_PPPEF21_26_SL4_FCPC</p>	
--	--	---	--

		<p>Currículo restrito, porque para fazer um plano de aula nos dias atuais, até pensando agora no estágio a gente vai ter que olhar para a BNCC, então a gente fica um pouco restrito - GV_PPPEF21_27_SL2_FCPC</p> <p>A maioria traz a concepção tradicional de currículo, mas depois de muitos já terem feito outros CCs comigo e termos discutido ainda não compreendem currículo em uma perspectiva mais ampla e sim como grade e método (problematizei usando a tirinha que o SL4 trouxe no <i>Padlet</i>) - GV_PPPEF21_28_SD_FCPC</p> <p>A maioria responde que BNCC não é currículo (4 para 3), eles colocam que um documento normativo não pode ser um currículo, porque currículo é mais que essa lista, então colocam que eles não acreditam que o currículo não pode ser só isso e que se pode ir para outro lado (após revisar as teorias de currículo) - GV_PPPEF21_29_SL4_SL20_SL39_FCPC</p> <p>Explicação do porquê considero como currículo a partir da ACP e do discurso que o texto normativo carrega, assim como os espaços para recontextualização na ação do professor - GV_PPPEF21_30_SLD_FCPC</p> <p>Olhar para as marcas, esses mantenedores ...eles se associam sempre a essas pautas (sociais e educativas) para ganhar dinheiro sabe e o que eu queria falar da Fundação Lemann é que eles tomam conta, tem alguns deputados e senadores que são da Fundação</p>	
--	--	---	--

		<p>Lemann e os caras criam pra isso (interferir na política) - GV_PPPEF21_31_SL4_FCPC</p> <p>Reflexões sobre a Pedagogia das Competências como Pedagogia do desempenho e que podemos insurgir a partir do próprio texto das competências - GV_PPPEF21_32_SD_FCPC</p> <p>Eu não sei como que a gente muda a chave (de aluno para professor) - se referindo a constituição da identidade docente - GV_PPPEF21_33_SL39_FCPC</p> <p>Problematizações sobre a construção dos PPP das escolas - GV_PPPEF21_34_SD_FCPC</p> <p>Conversa sobre a consecução do estágio reflexivo permeado pela pesquisa - GV_ECEF21_1_SD_FCPC</p> <p>Leitura das Cartas Pedagógicas com reflexão sobre as expectativas e sobre a forma de escrita (em primeira pessoa e fora do padrão acadêmico na constituição do professor-pesquisador) - GV_ECEF21_2_SD_FCPC</p> <p>Conversa sobre a importância dos instrumentos de registro para o estágio com pesquisa - GV_ECEF21_3_SD_FCPC</p> <p>Botar na cabeça que o trabalho só termina depois do registro e não quando acaba a aula - GV_ECEF21_4_SL4_FCPC</p>	
--	--	---	--

		<p>Finalizei a aula com falas deles registradas em meu diário refletindo sobre as falas e motivando a escrita dos relatórios e a reflexão sobre as identidades docentes em formação - GV_ECEF21_5_SD_FCPC</p> <p>Encaminhei o trabalho numa Rotação por Estações para relembrar conceitos de currículo e BNCC - GV_PEFV21_1_SD_FCPC</p> <p>Discutimos a concepção de currículo tradicional que eles apontaram no <i>Mentimeter</i>, esclarecendo pontos, visto que foi o ponto de partida da atividade de Rotação por Estações - GV_PEFV21_2_SD_FCPC</p> <p>Discussões sobre o currículo oculto da escola - GV_PEFV21_3_SD_FCPC</p> <p>A maioria dos estudantes afirmou que a BNCC é sim currículo (fizeram a leitura do material anteriormente a realização) - GV_PEFV21_4_SD_FCPC</p> <p>Apresentação da proposta de ensino, colocando para turma que a PFE vai se dar no formato de lives, nas quais ocorrerão rodas de conversa com autores de artigos selecionados sobre Educação Ambiental - GV_PFEVIII21_1_SD_FCPC</p> <p>É um desafio, mas acho que dá a gente vai vendo - GV_PFEVIII21_2_SL28_FCPC</p> <p>Pirou de mais, mas ficou massa! - GV_PFEVIII21_3_SL8_FCPC</p>	
--	--	--	--

IPEC	<p>A avaliação será realizada por meio de Rubricas Pedagógicas - DP_PPPEF20_1_SD_IPEC</p> <p>Necessidade de compreender as normativas para o ERE na Universidade e nas escolas para realização das práticas de estágio - DP_PPPEF20_2_SD_IPEC</p> <p>Análise do PPP das escolas utilizando roteiro do GRUPI procurando indícios e compreensões de IP - DP_PPPEF20_3_SD_IPEC</p> <p>Percebo a inovação em trabalhar o estágio na perspectiva da pesquisa na área de ensino - DP_PPPEF20_4_SD_IPEC</p> <p>Inserção de objetivo de pesquisa nos projetos de estágio - DP_PPPEF20_5_SD_IPEC</p> <p>Gostei da proposição de pesquisa do SL23 de procurar compreender por que a interdisciplinaridade e a contextualização são pouco utilizadas no Ensino de Ciências - DP_PPPEF20_6_SD_IPEC</p> <p>Estudantes conseguiram transpor e utilizar os recursos digitais que viemos utilizando nas aulas em seus planejamentos de estágio, veremos se serão efetivos também na Educação Básica - DP_PPPEF20_7_SD_IPEC</p> <p>A partir de discussão dos artigos, percebemos a necessidade de reinvenção da escola pós-pandemia - DP_ECEF20_1_SD_IPEC</p>	<p>Afirmam não conhecer as rubricas pedagógicas - GV_PPPEF20_1_SD_IPEC</p> <p>Concordaram com os critérios e atribuíram valores aos descritores nas rubricas pedagógicas - GV_PPPEF20_2_SD_IPEC</p> <p>Escolha dos conteúdos para trabalhar a partir da BNCC e do RCG, conversando com as professoras em função das exigências das escolas - GV_PPPEF20_3_SD_IPEC</p> <p>Importância de significar e contextualizar os conhecimentos, escolher em que será a ênfase da aula - GV_PPPEF20_4_SD_IPEC</p> <p>Finalizar o estágio se entendendo como pesquisador em ensino, já inerente ao profissional da área das ciências, trazer o olhar investigador sobre nossa prática pedagógica e compreender o que é nosso objeto de pesquisa, que não é o professor que nos recebe e sim o contexto - GV_PPPEF20_5_SD_IPEC</p> <p>Importância da IP para se entender como agente social de transformação e levar essas novidades para serem refletidas na educação superior - GV_PPPEF20_6_SD_IPEC</p> <p>Livros em U que dizem o que e como trabalhar em ciências, tiram a autonomia do professor, o tecnólogo vai usar sem questionar - GV_PPPEF20_7_SD_IPEC</p> <p>Problematização da interdisciplinaridade na Área de Ciências da Natureza e a falta de preparo para trabalhar com física, química e</p>	<p><i>Padlet</i> com as expectativas sobre o estágio - PA_PPPEF20_1_SLA_IPEC</p> <p>Espero ser uma estagiária que consiga desempenhar como professora de Ciências um ensino significativo e com propostas que proporcionem aos alunos um novo olhar para o componente de Ciências. PA_PPPEF20_2_SL21_IPEC</p> <p>Sempre quis a área da Biologia e com o passar do tempo tenho me despertado cada vez mais para a área da educação PA_PPPEF20_3_SL19_IPEC</p> <p>Realização de <i>Mentimeter</i> com concepção de IP de cada um - selecionei 4 sujeitos para ilustrar - PA_PPPEF20_4_SL13_SL21_SL24_SL28_IPEC</p> <p>Projetos trazem como temática Educação Sexual (para além da perspectiva higienista); Biologia Celular; Histologia; Sistema Nervoso; Biomas e Biodiversidade (ênfase no Bioma Pampa); Diversidade de Ecossistemas (perspectiva ecológica e antropocêntrica); Evolução; Genética; Fenômenos Naturais e Impactos Ambientais - PA_PPPEF20_5_SLA_IPEC</p> <p>Planejamento contempla o desenvolvimento de aulas e instrumentos inovadores no contexto, jogos, videoaulas, construção de <i>lapbook</i>, organização dentro dos três momentos pedagógicos - PA_PPPEF20_6_SLA_IPEC</p>
------	--	---	--

	<p>SL16 - feliz com o interesse dos estudantes com a temática do estágio (sexualidade) - percebe a relevância social do tema - DP_ECEF20_2_SD_IPEC</p> <p>Desafio importante para a educação é a incorporação das tecnologias - DP_ECEF20_3_SD_IPEC</p> <p>SL3 utilizou RPG para trabalhar sexualidade, questões da puberdade, como ferramenta reflexiva DP_ECEF20_4_SD_IPEC</p> <p>Uso de memes e do Instagram para promover o ensino de genética no contexto da pandemia DP_PFEI20_1_SD_IPEC</p> <p>Trabalho com escolas de outros municípios - Rosário do Sul, Santa Maria, Pântano Grande - possibilitado pelo ensino remoto - DP_PFEI20_2_SD_IPEC</p> <p>SL4 imprime a potência da educação como fonte de mudança e transformação, entendendo à docência como fundamental a ao favorecimento dos processos transformadores - DP_PPPEF21_1_SD_IPEC</p> <p>SL37 questionou a estrutura curricular da base e voltou aos conteúdos do 6ºano para contextualizar o conhecimento científico sobre a Deriva Continental (Estrutura da Terra) - DP_PPPEF21_2_SD_IPEC</p> <p>SL4 está propondo uma sequência didática para ensino de Educação Ambiental no viés crítico-transformador, pensando um</p>	<p>geociências (estudantes rindo de nervoso) - GV_PPPEF20_8_SD_IPEC</p> <p>Professor como agente social vai olhar para além da BNCC, para trabalhar o que lá não está e é importante socialmente (sexualidade, gênero, questões étnico-raciais) - Isso é tratado na licenciatura? Tem cadeira para dar conta disso? (eles respondem que não) - GV_PPPEF20_9_SD_IPEC</p> <p>Pensar que métodos são eficientes no ensino de Ciências - GV_PPPEF20_10_SD_IPEC</p> <p>Dificuldades de aprendizagem em Ciências muitas vezes são falhas na leitura, interpretação e é o professor que auxilia nesse processo de entendimento - GV_PPPEF20_11_SD_IPEC</p> <p>L23 disse que compreendeu a partir do texto que o professor precisa articular diferentes saberes docentes para suprir essas dificuldades e contextualizar o que está falando - GV_PPPEF20_12_SL23_IPEC</p> <p>A partir do questionamento de SL28 sobre a autonomia e censura ao trabalho do professor com temas sensíveis coloco que vai da identidade do professor em se posicionar e amarrar seu trabalho na política curricular, por exemplo, nas brechas - GV_PPPEF20_13_SD_IPEC</p> <p>Necessidade de entender que o saber docente da Ciência específica é importante, mas não é só ele, que temos que pensar nos outros saberes docentes e que não</p>	<p>Memória de aula de Estágio em Ciências - PA_ECEF20_1_SLA_IPEC</p> <p>Percebi que os alunos possuem muita dificuldade na interpretação de texto, recebi algumas dúvidas que tentei esclarecer sobre como realizar as atividades, as poucas devolutivas que recebi estavam de acordo com o que foi pedido e fiquei entusiasmada ao ler os relatos e perceber que eles compreenderam o conteúdo - PA_ECEF20_2_SL21_IPEC</p> <p>Falar sobre sexualidade para adolescentes pode parecer bobagem para muitas pessoas mas acredito que se eles passarem a ver que tudo é algo natural e que temos múltiplas dimensões dentro do termo “sexualidade” podemos plantar uma sementinha para que essa juventude não cresça homofóbica e heteronormativa, a verdade é que saber que tenho nas minhas mãos uma carga de responsabilidade na aprendizagem de uma turma inteira é o que me deixa insegura mas ao mesmo tempo fico feliz de ter chegado até aqui - PA_ECEF20_3_SL16_IPEC</p> <p>SL3 apresenta um relatório narrativo e reflexivo sobre seu processo formativo no estágio, como se contasse uma história fictícia do professor SL3 em formação, muito criativo e conduziu o processo de ensino-aprendizagem utilizando o RPG de forma remota, assumindo a perspectiva inovadora em suas aulas de ciências - PA_ECEF20_4_SL3_IPEC</p>
--	--	---	---

	<p>planejamento para além da BNCC - DP_PPPEF21_3_SD_IPEC</p> <p>SL4 e SL6 propõem avaliar os estudantes por rubricas pedagógicas como faço com eles, gostei! - DP_PPPEF21_4_SD_IPEC</p> <p>Discutimos sobre a forma de recontextualizar os saberes das Ciências para a prática docente remota a partir do artigo apresentado pela SL27 - DP_ECEF21_1_SD_IPEC</p> <p>Jogo da Terra proposto pela SL37 foi ponto alto do estágio, conseguiu significar o uso da tecnologia dando acesso a todos, por meio da criatividade na elaboração do mesmo - DP_ECEF21_2_SD_IPEC</p> <p>SL4 relatou que os estudantes tiveram dificuldades para escrever e pensar de forma autônoma, processo essencial nas aulas propostas por ele para desenvolver a EA-transformadora - DP_ECEF21_3_SD_IPEC</p> <p>SL12 e SL26 propõem o trabalho sobre o efeito das drogas no sistema nervoso em uma perspectiva dialógica, crítica e livre de preconceitos e sob uma abordagem social, a partir dos 3 momentos pedagógicos - DP_PFEV21_1_SD_IPEC</p> <p>Mais uma vez conseguimos executar uma PFE em outros municípios, Vila Nova e Rosário do Sul - DP_PFEV21_2_SD_IPEC</p>	<p>precisamos saber de tudo, continuamos aprendendo - GV_PPPEF20_14_SD_IPEC</p> <p>Importância de relacionar conceitos das ciências com o dia a dia dos estudantes, com outros componentes curriculares e fazer a transposição didática para ensinar e não apenas trazer informações da Ciências - GV_PPPEF20_15_SD_IPEC</p> <p>Expliquei sobre a nova organização da ACN e da falta de transição entre um currículo e outro - GV_PPPEF20_16_SD_IPEC</p> <p>Questionamentos sobre a formação docente para trabalhar com conceitos da Ciência que não aprendemos na formação inicial e os professores dos Anos Iniciais a partir da BNCC - GV_PPPEF20_17_SD_IPEC</p> <p>Estudantes notaram os reducionismos curriculares, os pagamentos dos conteúdos científicos da BNCC e tiveram um choque, se deram conta que a formação não dá conta do que é posto e percebem de onde se origina a BNC-FI - GV_PPPEF20_18_SD_IPEC</p> <p>Dificuldades de diferenciar Objetos de conhecimento das habilidades para executar os planejamentos de estágio - GV_PPPEF20_19_SD_IPEC</p> <p>Relacionam IP a criatividade, coletividade e tecnologias - GV_PPPEF20_20_SD_IPEC</p> <p>Discussão sobre modalidade e recursos didáticos para o ensino de ciências, adaptáveis ao ERE, possibilidades de</p>	<p>SL15 não conseguiu propor uma Educação em Sexualidade para além da abordagem higienista da BNCC - PA_ECEF20_5_SL15_IPEC</p> <p>SL19 trouxe uso de memes e a construção de <i>lapbooks</i> para auxiliar no processo de construção dos conhecimentos em Ciências - PA_ECEF20_6_SL19_IPEC</p> <p>Utilização de jogo didático para trabalhar genética mendeliana realizado nos stories do Instagram - PA_PFEII20_1_SL19_SL21_SL26_IPEC</p> <p>O desenvolvimento de movimentos de ação conservadora/religiosa no país, resultou em alterações no ensino de determinados temas como a evolução biológica, o que pode levar como consequência, uma deficiência na construção desse conhecimento na trajetória escolar - PA_PFEII20_2_SL29_SL35_IPEC</p> <p>Educação Ambiental problematizando o descarte de óleo por meio da experiência da germinação do feijão - PA_PFEII20_3_SL5_SL20_SL23_IPEC</p> <p>Educação em Saúde (amparando nos temas transversais e nas competências gerais) para trabalhar questões relativas a Covid-19 com criação de uma cartilha impressa para entregar na escola para a comunidade retirar junto com o material</p>
--	---	--	--

	<p>SL12 e SL26 ampara o trabalho com a temática das drogas em competências gerais da BNCC - DP_PFEV21_3_SD_IPEC</p> <p>Propus a execução da PFEVIII por meio de lives com educadores ambientais, tendo em vista o calendário acadêmico, mudando o foco para formação inicial e continuada - DP_PFEVIII21_1_SD_IPEC</p> <p>Por meio da dinâmica no <i>Padlet</i> percebi que alguns acadêmicos não conseguem discernir entre concepções de Ecologia e EA - DP_PFEVIII21_2_SD_IPEC</p> <p>Muito interessante a forma como vislumbraram a EA na BNCC e nos livros didáticos analisados, encontrando toda e qualquer brecha, mas ainda apareceram muitas relações com a ecologia entendidas como - EA - DP_PFEVIII21_3_SD_IPEC</p> <p>Estudantes evidenciaram o alinhamento dos livros didáticos com a BNCC e afirmam não ser suficientes as proposições para trabalhar com EA - DP_PFEVIII21_4_SD_IPEC</p> <p>Discutimos bastante sobre a questão das professoras generalistas e as habilidades elencadas para o trabalho com Ecologia e EA - DP_PFEVIII21_5_SD_IPEC</p> <p>SL14 analisou o texto por meio de descritores e não encontrou nenhuma vez o termo ecologia e apenas uma EA, disse que tudo se resume a socioambiental na BNCC - DP_PFEVIII21_6_SD_IPEC</p>	<p>trabalho favorecedor da autonomia, assessoramento dos estudantes, alfabetização científica - GV_PPPEF20_21_SD_IPEC</p> <p>Orientação do planejamento para além da BNCC, demonstrando que os objetos de conhecimento não englobam todos os conhecimentos necessário para trabalhar os conteúdos científicos e que existem brechas para amparar o trabalho nas escolas - GV_PFEII20_1_SD_IPEC</p> <p>Mostrei os <i>lapbooks</i> para os estudantes e as gurias pediram referencial para se inteirar sobre, querem tentar usar nos estágios - GV_PFEII20_2_SD_IPEC</p> <p>Problematização dos livros didáticos a partir da expansão neoconservadora e neoliberal, principalmente após a aprovação da BNCC e do uso ou não nas aulas de Ciências - GV_PFEII20_3_SD_IPEC</p> <p>Racionalização pedagógica, fazer mais com menos e a diferença que isso faz no Ensino de Ciências em escolas públicas e privadas- GV_PPPEF21_1_SD_IPEC</p> <p>Falta de conexão entre as unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades para o ensino de ciências interdisciplinar e contextualizado que promova a emancipação dos estudantes - GV_PPPEF21_2_SD_IPEC</p> <p>Discussão sobre uso da linguagem esotérica para conduzir o ensino de ciências e a</p>	<p>disponibilizado para os estudantes - PA_PFEII20_4_SL16_SL22_IPEC</p> <p>Uma identidade profissional docente baseada na ciência, ou seja, baseada na concepção de que nada é imutável e principalmente o processo de educar tem que estar adaptado conforme as demandas da sociedade. Almejo ser um profissional que prepara os estudantes para o mundo, através da interdisciplinaridade e da aplicação prática dos problemas enfrentados no cotidiano (Fórum)- PA_PPPEF21_1_SL6_IPEC</p> <p>Projetos trazem como temáticas: Fenômenos Naturais Placas Tectônicas e Deriva Continental; Esfericidade da Terra e Astronomia; Seres Vivos; Covid-19 e a Respiração; Efeito Estufa; Preservação da Biodiversidade; Sol, Terra e Lua; Interação do organismo com o ambiente - "Sentidos Humanos" - PA_PPPEF21_2_SLA_IPEC</p> <p>Proposta de trabalho com esfericidade da Terra na perspectiva interdisciplinar, aliando a conhecimentos de outras áreas - PA_PPPEF21_3_SL39_IPEC</p> <p>Proposta de trabalho relacionando a Covid-19 com o sistema respiratório para o nono ano, amparando-se na Educação em Saúde como tema transversalizado no currículo - PA_PPPEF21_4_SL6_IPEC</p> <p>Proposta de trabalho com o objeto de conhecimento preservação da biodiversidade na perspectiva da</p>
--	---	---	--

	<p>SL32 coloca que na BNCC o conteúdo está “quebrado”, falta sequência e que acha que o trabalho com EA “vai ficar no vácuo”, que os professores vão acabar não fazendo as conexões necessárias - DP_PFEVIII21_7_SD_IPEC</p> <p>SL32 conclui afirmando “Eu achei a BNCC uma porcaria”, falando do texto para o Ensino de Ciências - DP_PFEVIII21_8_SD_IPEC</p> <p>SL4 mostra em sua análise a perspectiva antropocêntrica de abordagem da Ecologia na BNCC e apresenta sugestões de insurgência como a que realizou em seu estágio - DP_PFEVIII21_9_SD_IPEC</p> <p>SL4 ainda questionou a relação com as tecnologias, visto o pouco acesso dos estudantes e a realidade das escolas - DP_PFEVIII21_10_SD_IPEC</p> <p>SL19 também fez busca utilizando descritor ecologia e não encontrou no texto da BNCC - DP_PFEVIII21_11_SD_IPEC</p> <p>SL19 foi apontando várias brechas e disse que “sempre é possível olhar através da Base” - DP_PFEVIII21_12_SD_IPEC</p> <p>SL19 aponta que há contradição entre BNCC e livros didáticos, pois os objetos de conhecimento não estão nos anos “corretos” nos livros (volumes) - DP_PFEVIII21_13_SD_IPEC</p> <p>SL30 aponta que têm muitos conhecimentos que podem ser complexos (de acordo com</p>	<p>necessidade das transposições didáticas - GV_PPPEF21_3_SD_IPEC</p> <p>Eu fiquei pensando que se não fosse essa porcaria de BNCC eu ia dar uma aula de tudo (relacionado com interdisciplinaridade), tem tanta coisa para contextualizar...mesmo eu sabendo que eu posso trabalhar de outra forma eu me sinto amarrada - GV_PPPEF21_4_SL39_IPEC</p> <p>Eu acho que a inovação da senhora é ser a senhora prof, porque eu acho que às vezes a gente tenta se adaptar ao sistema (hoje eu estou muito anarquista), a uma escola específica ou a um contexto social, política, cultural específico e a gente vira tudo homogêneo e eu acho que quanto mais o professor for ele mesmo e respeitar a sua identidade docente sabe, então a senhora inova porque a senhora é a senhora - GV_PPPEF21_5_SL39_IPEC</p> <p>Reflexões sobre as aulas de estágio - GV_ECEF21_1_SD_IPEC</p> <p>SL37 conta da adaptação do jogo didático para ser utilizado sem acesso à internet e não se dá conta da importância dessa adaptação para deixar a atividade acessível a todos - GV_ECEF21_2_SL37_IPEC</p> <p>SL39 relata que os estudantes não fizeram as atividades lúdicas (online) e atribuiu ao costume de copiar e responder em texto nas aulas de ciências - GV_ECEF21_3_SL39_IPEC</p>	<p>EA-transformadora, a partir do trabalho com as conferências mundiais e a legislação brasileira - PA_PPPEF21_5_SL4_IPEC</p> <p>Carta Pedagógica - manifestações quanto ao ensino de Ciências - PA_ECEF21_1_SL37_IPEC</p> <p>Gosto muito destes conteúdos e apesar de já ter afinidade com estes temas, estudei e pesquisei muito para apresentar de forma didática e interessante aos alunos, slides chamativos e vídeos interessantes. Tenho muito receio dos alunos não compreenderem o conteúdo ou não acharem interessante, torço para que todos gostem das aulas! Espero que todos tragam resultados interessantes das pesquisas e que aconteçam discussões na aula (na carta pedagógica) - PA_ECEF21_2_SL37_IPEC</p> <p>Eu espero que a partir do meu estágio, contribuir para que os estudantes se interessem por ciência e por Astronomia/Cosmologia e valorizem a disciplina de ciências, podendo futuramente querer serem pesquisadores dos planetas e do universo, participar das feiras de ciências da escola e se empolgar com as aulas de ciências, sejam elas teóricas ou práticas, e cheguem em casa contando aos seus familiares o que aprenderam nessas aulas e que o conhecimento científico seja propagado de forma simples e descomplicada para toda</p>
--	---	--	---

<p>aprofundamento e abordagem) nos Anos Iniciais e que os professores “vão ficar apavorados”, em função de sua formação - DP_PFEVIII21_14_SD_IPEC</p> <p>Sobre as soluções tecnológicas para problemas ambientais SL30 disse “Eu não entendo isso” e afirmou que os professores não devem nem saber o que fazer com isso - DP_PFEVIII21_15_SD_IPEC</p> <p>SL30 percebe e indica a falta de “conversa” entre as unidades temáticas e a fragmentação dos conhecimentos - DP_PFEVIII21_16_SD_IPEC</p> <p>SL36 indica que tudo que encontrou para um possível trabalho com EA nos Anos Iniciais está em Vida e Evolução - DP_PFEVIII21_17_SD_IPEC</p> <p>SL36 disse que está sem entender as soluções tecnológicas em escolas que não tem nem o básico, “e essa é a Base”, ela diz, gostei da criticidade - DP_PFEVIII21_18_SD_IPEC</p> <p>SL36 aponta as orientações nos livros didáticos, diretamente ligadas a base, “retirada da autonomia do professor” - ótimo! - DP_PFEVIII21_19_SD_IPEC</p> <p>SL21 fez uma análise bem crítica, ela disse que lançou com olhar tecnicista, “sem cavoucar” e que achou tudo muito escasso e que só haverá trabalho com EA se o professor buscar ir muito além da Base, podendo perder</p>	<p>Os alunos acreditavam bastante que a Lua influência no nosso corte de cabelo e que também atraia lobisomem, do lobisomem eu fiquei meio assim, mas do corte de cabelo eu não podia falar nada, porque eu estava ali dando uma aula dizendo que era mito, sendo que eu sempre cuido a Lua para cortar o meu, só corto na crescente - GV_ECEF21_4_SL2_IPEC</p> <p>Problematizei as perspectivas possíveis para o trabalho com a Educação em Sexualidade - GV_PFEV21_1_SD_IPEC</p> <p>Discussão da atividade de “Busca ativa na BNCC e RCG” no <i>Jamboard</i> (dentro da Estação), discutindo como o currículo de Ciências está organizado - GV_PFEV21_2_SD_IPEC</p> <p>No quinto (ano) é onde está a maioria dos sistemas...e quem trabalha é a professora que fez Pedagogia ou Magistério (Curso Normal) - GV_PFEV21_3_SL12_IPEC</p> <p>Problematizamos a formação, principalmente das normalistas para trabalhar esses conhecimentos, visto que essas profissionais quase não têm aulas de Biologia em sua formação e que muitos conteúdos não são revisitados no currículo, além da abordagem do conteúdo para as crianças pequenas - GV_PFEV21_4_SLD_IPEC</p> <p>SL2 (tem magistério) e na discussão afirma que levaria (para os alunos do 1º ano) um boneco em EVA e mostraria as partes do</p>	<p>comunidade escolar - PA_ECEF21_3_SL39_IPEC</p> <p>Memórias de aula relativas às proposições para o ensino de ciências - PA_ECEF21_4_SLA_IPEC</p> <p>A partir disso, para além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) juntamente com a supervisão do Estágio, que deu todo apoio legal para trabalhar uma proposta inovadora, foi idealizada a estratégia de se trabalhar de forma híbrida, momentos de sensibilização para com o meio ambiente. Trabalhar a ideia de cuidar do nosso meio e explicar por que devemos cuidar, por quem devemos cuidar, as Conferências Mundiais das Organizações das Nações Unidas sobre Meio Ambiente, quais são as Leis nacionais e internacionais que garantem a proteção ambiental, o problema do Consumo associado a felicidade que aumenta quantidade de lixo, as Mudanças Climáticas, por detrás das telas, devido a Pandemia da Covid-19, foi a missão a ser concluída (memória de aula) - PA_ECEF21_5_SL4_IPEC</p> <p>O democratizar e acessibilizar o conhecimento científico é a maior vitória para o professor de Ciências - PA_ECEF21_6_SL39_IPEC</p> <p>SL4 dividiu o relatório de estágio em atos para narrar a prática em Educação Ambiental, mediada por importantes interlocuções teóricas, principalmente com</p>
---	--	--

	<p>o sentido por não ser um trabalho contínuo - DP_PFEVIII21_20_SD_IPEC</p> <p>SL21 disse que lendo a Base fica bem perdida e não sabe como os professores se guiam por ela - DP_PFEVIII21_21_SD_IPEC</p> <p>SL28 encontrou pouquíssima relação com ecologia e a EA, disse que acha a BNCC “uma chatice” e “muito confusa” e que a atividade o desafiou a pensar nas escolas e nos livros que recebem - DP_PFEVIII21_22_SD_IPEC</p> <p>SL26 fez uma análise indicando possibilidades para trabalhar com Ecologia e EA, mas disse que mudou de ideia assistindo as demais apresentações, percebendo que precisa ser mais crítica - DP_PFEVIII21_23_SD_IPEC</p> <p>SL17 indica que ao se trabalhar com questões relativas à água, no 5º ano, pode-se problematizar o agro e a quantidade de água que gastam - problematizar maturidade e preparação do professor generalista - DP_PFEVIII21_24_SD_IPEC</p> <p>Analisando o livro didático SL17 disse que acha “perigoso” porque diz tudo o que é para fazer, mecanizado e disse que é escolha do professor “segue se quiser” - DP_PFEVIII21_25_SD_IPEC</p> <p>Síntese da Live 1 - Interdisciplinaridade como atitude para promover a EA - DP_PFEVIII21_26_SD_IPEC</p>	<p>corpo (cabeça, tronco, membros) ... os órgãos não iria mostrar - GV_PFEV21_5_SL2_IPEC</p> <p>Discutimos como se apresentam os conteúdos científicos sobre o corpo humano nos livros didáticos dos Anos Iniciais, as representações sociais, as abordagens metodológicas - GV_PFEV21_6_SD_IPEC</p> <p>No meu caso, eu acho que a gente tinha era que reorganizar isso, porque se a gente tá sendo formado para dar aula e trazer essas abordagens..., é só reorganizar (o currículo e as práticas pedagógicas) e jogar para nós (o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais - GV_PFEV21_7_SD_IPEC</p> <p>Pensamos ainda na formação continuada dos professores, sobretudo nos Anos Iniciais para trabalhar com os conteúdos científicos - GV_PFEV21_8_SD_IPEC</p> <p>Reflexões sobre a desarticulação entre as unidades de conhecimento para trabalhar conceitos relativos a anatomofisiologia e a saúde, mesmo com a perspectiva higienista adotada no currículo, que não traz aspectos sociais que se refletem na saúde - GV_PFEV21_9_SD_IPEC</p> <p>Discussões sobre concepções de Ecologia e Educação Ambiental, problematizando como as temáticas são abordadas na Educação Básica - GV_PFEVIII21_1_SD_IPEC</p> <p>A nossa educação, hoje em dia, é tecnicista e não ambiental, a gente não educa para o</p>	<p>Freire e com as produções de seus estudantes (manifestos ambientais) - PA_ECEF21_7_SL4_IPEC</p> <p>Analisar os meios e métodos para desenvolvimento de maior senso crítico para o olhar cuidadoso do meio ambiente em que estamos inseridos, foi a maior missão da minha prática pedagógica, pois nesse momento da Pandemia, não poderíamos ir a campo para sentir esse meio ambiente que tanto falamos - PA_ECEF21_8_SL4_IPEC</p> <p>No <i>Padlet</i> conseguiram aplicar o conhecimento sobre as concepções de currículo, a partir de exemplos de atividades de ensino de ciências (Rotação por estações) - PA_PFEV21_1_SLA_IPEC</p> <p>Análise documental da BNCC e no RCG em busca de objetos de conhecimento e habilidades (conteúdo e abordagem) que dizem respeito ao corpo humano - Sistematização realizada pelos licenciandos - PA_PFEV21_2_SLA_IPEC</p> <p>A SL12 fez a análise crítica indicando no artefato escolhido para sistematização suas impressões, enquanto os demais limitaram-se a organizar documentos, apresentações ou tabelas, apenas indicando as menções ao corpo humana - PA_PFEV21_3_SL12_IPEC</p> <p>Análise de livros didáticos buscando ver como se apresentam os conteúdos de ciências a partir da BNCC, na qual</p>
--	---	---	--

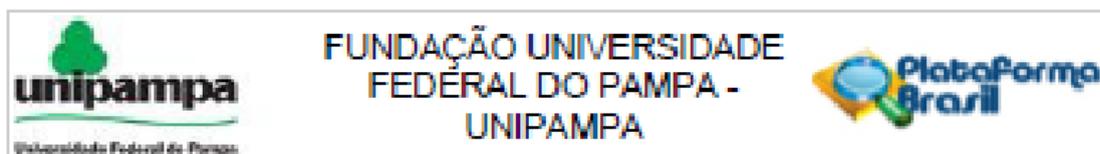
	<p>Síntese da Live 2 - Precisamos de projetos de educação horizontais, ouvindo o que a comunidade precisa; Educação Ambiental é processo inclusivo para o professor, porque ninguém nasce educador ambiental histórico-crítico - DP_PFEV21_27_SD_IPEC</p> <p>Síntese da live 3 - Educação Ambiental transformadora como alicerce para emancipação; Educação como ato político; /Interligação com os princípios freireanos - DP_PFEV21_28_SD_IPEC</p> <p>Síntese da live 4 - Driblar a Base através da identidade da Escola, os PPPs, conhecer o documento, procurar brechas e ofertar formação continuada aos professores; Sequestro da EA na BNCC, que fica reduzida a tema; Apagar para não fomentar criticidades; Sustentabilidade aparece muito, pois tem viés capitalista - DP_PFEV21_29_SD_IPEC</p> <p>Fizeram análise da BNCC, em grupo, de forma crítica e apontando onde encontraram conteúdos relativos à anatomofisiologia e saúde, os pontos positivos, negativos e proposições de insurgência para cada ano do EF - DP_PFEV22_1_SD_IPEC</p> <p>Achei muito positiva a análise apontando brechas e sendo propositivos, realizaram a tarefa muito bem juntos e conseguiram perceber a fragmentação do conteúdo na BNCC e a abordagem higienista dada ao trabalho com o corpo humano e com questões de saúde sem levar em conta perspectivas</p>	<p>meio ambiente. E se pegar o conceito de desenvolvimento sustentável, está incluso o desenvolvimento social, a erradicação da pobreza, muita coisa que engloba o que é educação ambiental e aí fica muito pequeno você colocar educação ambiental e ecologia na mesma balança. A educação é um processo bem mais amplo e que inclui diversas outras vertentes e a ecologia é um conceito que você pode trabalhar dentro da Educação Ambiental - GV_PFEV21_2_SL4_IPEC</p> <p>Apresentações das análises documentais na BNCC e livros didáticos em busca da Ecologia e da Educação Ambiental - GV_PFEV21_3_SD_IPEC</p> <p>Discutimos a formação dos professores generalistas para trabalhar esses conceitos, enfatizando a ecologia - GV_PFEV21_4_SD_IPEC</p> <p>SL36 fez uma sistematização simplista, mas evidenciou em suas falas que o trabalho depende da formação, da criticidade e da criatividade dos professores - GV_PFEV21_5_SD_IPEC</p> <p>SL30, SL36, SL17 indicam a proposição de se trabalhar ecologia e Educação Ambiental vem interligada a soluções socioambientais tecnológicas - GV_PFEV21_6_SD_IPEC</p> <p>Reflexões sobre o apagamento das temáticas na BNCC e nos livros didáticos e do entendimento da política como receita de bolo - GV_PFEV21_7_SD_IPEC</p>	<p>destacaram muito o direcionamento do trabalho do professor e o alinhamento com a normativa - PA_PFEV21_4_SL12_IPEC</p> <p>SL8 traz a página inicial de um capítulo do livro analisado indicando as orientações didáticas de acordo com a Base - PA_PFEV21_5_SL8_IPEC</p> <p>Organização e aplicação de planos de aula (híbrido) contemplando anatomofisiologia, aparecendo como temática: Sistema digestório; Vacinação e Sistema Imune; Sistema Nervoso e Substâncias Psicoativas; Sentidos; Sistema Muscular - PA_PFEV21_6_SL8_IPEC</p> <p>SL16 propôs um trabalho com sistema muscular contextualizando com as olimpíadas de 2020 - PA_PFEV21_7_SL16_IPEC</p> <p>SL12 e SL26 propuseram o trabalho abordando as substâncias psicoativas, relacionando ao Sistema Nervoso - PA_PFEV21_8_SL12_SL26_IPEC</p> <p>SL8 propôs um trabalho no viés da acessibilidade com os órgãos dos sentidos, pensando em um jogo didático adaptado a todos os estudantes, frente a presença de um estudante com deficiência intelectual e múltipla na turma de execução da PFE - PA_PFEV21_9_SL8_IPEC</p> <p>Análise documental da BNCC e em busca de objetos de conhecimento e habilidades (conteúdo e abordagem) que dizem</p>
--	--	--	---

	<p>socioculturais dos diferentes sujeitos e comunidades - DP_PFEV22_2_SD_IPEC</p> <p>SL13 apresentou um planejamento bem criativo-inovador, juntando sistema nervoso a música, emoções e neurociências e teve ótimos resultados com os estudantes - DP_PFEV22_3_SD_IPEC</p>	<p>Conversa sobre a organização da atividade formativa em lives dentro de um projeto de extensão - GV_PFEVIII21_8_SD_IPEC</p>	<p>respeito a Ecologia e Educação Ambiental - Sistematização realizada pelos licenciandos - PA_PFEVIII21_1_SLA_IPEC</p> <p>SL4 apresenta uma análise contextualizando a BNCC, o PNEA, problematizando questões éticas e ecológicas - PA_PFEVIII21_2_SL4_IPEC</p> <p>SL21 fez uma análise bem crítica e que demonstra o reducionismo das temáticas na BNCC - PA_PFEVIII21_3_SL23_IPEC</p> <p>Sendo observadas algumas brechas no 3º, 4º, 9º no ensino fundamental e habilidade II no ensino médio apenas, porém de forma subjetiva dependendo da interpretação e vontade do professor em relacionar com a ecologia - PA_PFEVIII21_4_SL19_IPEC</p> <p>Percebem que os livros encaminham para um trabalho passivo com as temáticas - PA_PFEVIII21_5_SLA_IPEC</p> <p>Indicam possibilidades de insurgência para o trabalho com as temáticas de Ecologia e EA - PA_PFEVIII21_6_SLA_IPEC</p> <p>Planejamento das lives, realizado em duplas, por meio da leitura, confecção de resenhas, proposição de questionamentos aos convidados e atividades para certificação dos participantes - PA_PFEVIII21_7_SLA_IPEC</p> <p>Lives realizadas e transmitidas no Youtube com autores de artigos selecionados sobre</p>
--	---	---	--

			<p>Educação Ambiental - PA_PFEVIII21_8_SLA_IPEC</p> <p>Relatórios da PFE em formato de resumo expandido - PA_PFEVIII21_9_SLA_IPEC</p> <p>Análise documental na BNCC e de livros didático de Ciências em busca de objetos de conhecimento e habilidades para desenvolver práticas pedagógicas com anatomofisiologia humana e saúde - PA_PFEV22_1_SLA_IPEC</p> <p>Os licenciandos apontam pontos positivos e negativos, bem como onde enxergam possibilidades de insurgência à Base - PA_PFEV22_2_SLA_IPEC</p> <p>Planejamentos de aula com as temáticas: Saúde Pública; Fungos (na saúde); Sistema Nervoso; Saúde e Ambiente - PA_PFEV22_3_SLA_IPEC</p> <p>SL13 planejou utilizando links com a sistema nervoso e os efeitos da música no cérebro humano a partir de conhecimentos das neurociências - PA_PFEV22_4_SLA_IPEC</p>
--	--	--	--

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Inovação pedagógica nas ações educacionais da Educação Básica e Superior durante e no pós-crise pandêmica.

Pesquisador: Elena Maria Billig Mello

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 42670820.4.0000.5323

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.688.532

Apresentação do Projeto:

As afirmações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivos da Pesquisa", "Avaliação dos Riscos e Benefícios" e "Comentários e Considerações sobre a Pesquisa" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1577519.pdf, de 29/04/2021). Este projeto de pesquisa tem como objetivo geral investigar as iniciativas e ações com inovação pedagógica, nas instituições de educação básica e superior, realizadas durante e no pós-crise da pandemia, considerando aspectos relativos a currículo, gestão, metodologias. Este objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: - Mapear as iniciativas e ações educacionais com inovação pedagógica, realizadas para atender o contexto e após a crise da pandemia; - Analisar as diretrizes curriculares propostas para organizar o trabalho educacional remoto e presencial, dos profissionais da educação; - Desenvolver e analisar ações educacionais com inovação pedagógica nas instituições educacionais partícipes; - Socializar as iniciativas e ações educacionais com inovação pedagógica identificadas. Este projeto de pesquisa, que se configura como um projeto amplo, com as seguintes questões de pesquisa: Como as inovações pedagógicas podem ser identificadas, compreendidas e aplicadas durante e pós-pandemia? Que ações pedagógicas e de gestão podem ser identificadas, caracterizadas e aplicadas como inovadoras? A pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação, com abordagem qualitativa e possibilidades oferecidas pela cartografia, que oferecem caminhos, trajetórias e rigores capazes de estabelecer interessantes

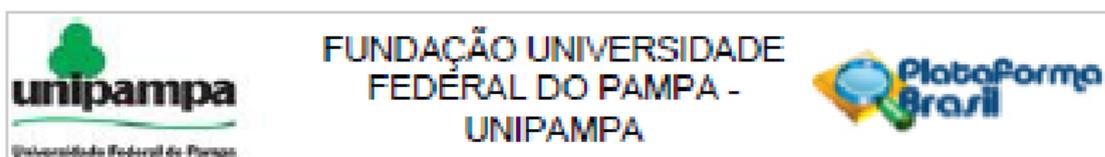
Endereço: BR 472 - Km 505, Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa CEP: 97.501-970

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0002

E-mail: cep@unipampa.edu.br



Continuação do Projeto: 4.666.532

articulações entre a postura do pesquisador e o recorte empírico pesquisado. Na perspectiva da cartografia, a pesquisa-ação configura-se como um trabalho baseado, principalmente, no acompanhamento de processos e não em recortes individuais ou desvinculados dos contextos de estudo. Com a finalidade de garantir a sistematização e a análise dos dados das pesquisas aqui propostas, optou-se por utilizar a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), Impulsionada pelo uso do software Atlas.ti. Utiliza-se da fundamentação teórica crítica, com base em estudos de Singer, Santos, Rios, Carbonell, entre outros. Como resultados, espera-se com a pesquisa-ação proposta: a qualificação das experiências em gestão e nas ações, com inovação pedagógica, realizadas pelos proponentes e demais profissionais da educação para atender o contexto atual e após a crise da pandemia, no que se refere ao currículo, às metodologias; à organização do trabalho educacional remoto e presencial dos profissionais da educação, em consonância com as diretrizes curriculares atuais e o desenvolvimento, a análise, a socialização e a publicização das iniciativas e ações educacionais com inovação pedagógica identificadas.

Objetivo da Pesquisa:

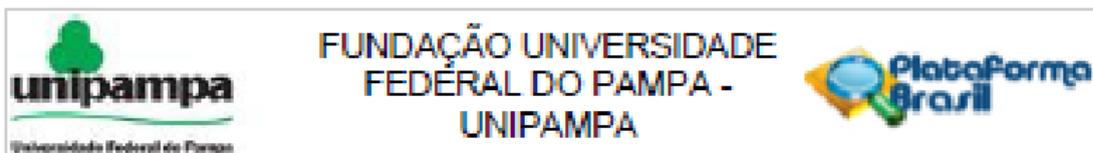
Objetivo Primário: Investigar as iniciativas e ações com inovação pedagógica, nas instituições de educação básica e superior, realizadas durante e no pós-crise da pandemia, considerando aspectos relativos a currículo, gestão, metodologias.

Objetivo Secundário:- mapear as iniciativas e ações educacionais com inovação pedagógica, realizadas para atender o contexto e após a crise da pandemia; - analisar as diretrizes curriculares propostas para organizar o trabalho educacional remoto e presencial, dos profissionais da educação; - desenvolver e analisar ações educacionais com inovação pedagógica nas instituições educacionais partícipes; - socializar as iniciativas e ações educacionais com inovação pedagógica identificadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos da pesquisa para sujeitos da investigação serão mínimos e poderão se referir à possibilidade de desencadear alguma emoção desconfortável; sentimentos de tristeza e frustração em razão do ineditismo da situação e da vivência de um cenário em que a finitude da vida se torna muito clara. Também poderão experimentar algum constrangimento ao dialogar sobre o planejamento e a prática. No entanto, caso algum dos riscos emergam nos sujeitos ao participarem da pesquisa, o grupo proponente valorizará práticas e expectativas com relação à vida pessoal e profissional desses participantes, a fim de proporcionar segurança e alívio. Haverá liberdade aos participantes em responder o que lhes for de sua incumbência e/ou conhecimento. Os pesquisadores possibilitarão um ambiente dialógico e de interação entre os profissionais da

Endereço: BR 472 - Km 588, Campus Uruguaiana
 Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa CEP: 97.501-970
 UF: RS Município: URUGUAIANA
 Telefone: (51)3911-0202 E-mail: ocp@unipampa.edu.br



Continuação do Parecer 4.688.000

Educação Básica e da Universidade, favorecendo a expressão adequada das informações por parte dos participantes. Em atenção às normas de conduta ética na pesquisa com seres humanos, é nossa obrigação informarmos possíveis riscos que podem decorrer desta pesquisa. Eles poderão se evidenciar no tempo e no desgaste dispendidos para a implementação dos grupos nas rodas de conversa virtuais e dos questionários on-line na necessidade de esforços de memória para amazoados históricos e políticos que se fizerem necessários e também na notabilização de eventuais discontinuidades e/ou incongruências presentes nas ações relatadas. A participação do sujeito da pesquisa é voluntária, sendo de plena autonomia a decisão em querer ou não participar da pesquisa, bem como se retirar a qualquer momento. Portanto, os sujeitos não poderão ser responsabilizados ou expostos a qualquer forma aos riscos de qualquer constrangimento pessoal ou profissional. Serão tomadas medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações.

Benefícios: Apontamos como benefícios diretos dessa pesquisa a possibilidade de diálogo e acompanhamento dos pesquisados no contexto pandêmico e pós-pandêmico que vivenciamos e vivenciaremos, o que pode trazer amparo e divisão de vivências e angústias. Como benefícios indiretos, salientam-se a reflexão sobre a reorganização da estrutura escolar no contexto da pandemia, na perspectiva da inovação pedagógica, que poderá ser importante para que a escola se transforme.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa-ação realizada entre profissionais da educação e gestores de cinco instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul. Pesquisa conta com financiamento própria e será realizada entre abril de 2021 a dezembro de 2023.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Parecer da Carta Resposta referente ao Parecer No. 4.688.000

Pendências atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Resalta-se que cabe a pesquisadora responsável encaminhar os relatórios parciais e final da

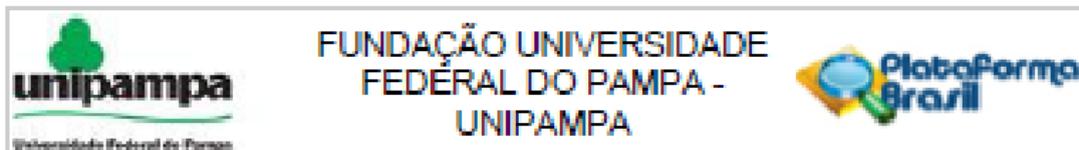
Endereço: BR 472 - Km 585, Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa CEP: 97.501-970

UF: RS Município: URUGUAIANA

Telefone: (55)3211-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br



Continuação do Parecer: 4.688.532

pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS n° 001/13, item XI.2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1577519.pdf	29/04/2021 17:46:15		Aceito
Outros	Carta_resposta_a_pendencias_versao3_29_04_2021.pdf	29/04/2021 17:45:29	Elena Maria Billig Mello	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE_pesquisa_ampla_GRUPI_ElenaMelloATUAL.pdf	29/04/2021 17:44:29	Elena Maria Billig Mello	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPESQUISA_ElenaMello_15042021.pdf	16/04/2021 18:08:34	Elena Maria Billig Mello	Aceito
Outros	Autorizacao_Coparticipe_UERGS_Bage.pdf	16/04/2021 16:24:54	Elena Maria Billig Mello	Aceito
Outros	Carta_Anuencia_UNISINOS.pdf	14/04/2021 09:59:03	Elena Maria Billig Mello	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoElenaMelloatual.pdf	14/04/2021 09:53:25	Elena Maria Billig Mello	Aceito
Outros	Autorizaocaoparticipe3MEDPOA.jpg	10/03/2021 15:00:07	Elena Maria Billig Mello	Aceito
Outros	AutorizaocaoparticipeUFPEl.jpg	09/03/2021 17:34:05	Elena Maria Billig Mello	Aceito
Outros	AutorizaocaoparticipeescolamunUrug.jpg	09/03/2021 17:13:48	Elena Maria Billig Mello	Aceito
Outros	AutorizaocaoparticipeUnipampaSG.jpg	09/03/2021 15:55:28	Elena Maria Billig Mello	Aceito
Outros	Termo_confidencialidade_pesquisaElenaMello.pdf	06/01/2021 20:12:26	Elena Maria Billig Mello	Aceito
Outros	Termo_anuencia_UFPELatual.pdf	14/12/2020 20:43:08	Elena Maria Billig Mello	Aceito

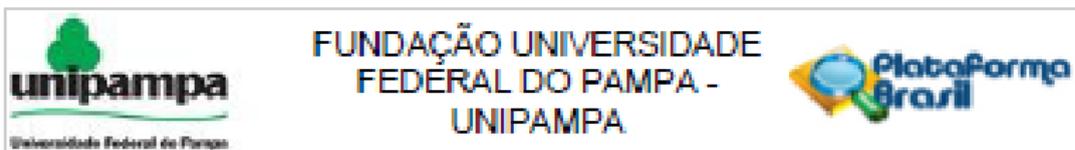
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: BR 472 - Km 585, Campus Uruguaiana
 Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa CEP: 97.501-970
 UF: RS Município: URUGUAIANA
 Telefone: (51)3011-0202 E-mail: cep@unipampa.edu.br



Continuação do Parecer: 4.668.532

URUGUAIANA, 03 de Maio de 2021

Assinado por:
Rafael Luoyk Maurer
(Coordenador(a))

Endereço: BR 472 - Km 585, Campus Uruguaiana
Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa CEP: 97.501-970
UF: RS Município: URUGUAIANA
Telefone: (51)3011-0202 E-mail: cep@unipampa.edu.br

ANEXO B - Termo de Autorização de Co-Partícipe para Pesquisa



AUTORIZAÇÃO DE CO-PARTÍCIPE PARA PESQUISA

As pesquisadoras Diana Paula Salomão de Freitas, Claudete da Silva Lima Martins, Ana Ghislene, Francéli Bizzola, Helenara Plaszewski e Elena Maria Billig Mello (pesquisadora geral da pesquisa), professoras responsáveis pela execução da pesquisa intitulada *Inovação pedagógica nas ações educacionais da Educação Básica e Superior durante e no pós-crise pandêmica*, solicitam autorização para realização da referida pesquisa no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pampa, Campus São Gabriel, que em caso de aceite passa a ser coparticipante do projeto. A autorização fica condicionada à prévia aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa (Prédio Administrativo da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana – BR 472, Km 502 – Uruguaiana – RS – telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289 (55) 3911 0202, (55) 8454 1112 – e-mail: cep@unipampa.edu.br) devidamente registrado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS), respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12, nº 510/16 e regulamentações correlatas).

Em resposta a solicitação:

Eu, Julio Cesar Bresolin Marinho, ocupante do cargo de Coordenador do Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura, autorizo a realização no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pampa/Campus São Gabriel da pesquisa *Inovação pedagógica nas ações educacionais da Educação Básica e Superior durante e no pós-crise pandêmica*, sob a responsabilidade da pesquisadora Elena Maria Billig Mello, tendo como objetivo primário “investigar as iniciativas e ações com inovação pedagógica, nas instituições de educação básica e superior, realizadas durante e no pós-crise da pandemia, considerando aspectos relativos a currículo, gestão, metodologias”.

Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para as pesquisadoras serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

São Gabriel, 04 de março de 2021.

Prof. Dr. Julio Cesar Bresolin Marinho
Coordenador do Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura