



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO-POSEDUC

LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ANTONIA ROSIVÂNIA RODRIGUES DUARTE

**O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM IES DO ESTADO
DO CEARÁ: IMPLICAÇÕES E SIGNIFICADOS DA RESOLUÇÃO Nº 491/2021/CE
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

MOSSORÓ – RN

2025

ANTONIA ROSIVÂNIA RODRIGUES DUARTE

**O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM IES DO ESTADO
DO CEARÁ: IMPLICAÇÕES E SIGNIFICADOS DA RESOLUÇÃO Nº 491/2021/CE
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Betânia de Oliveira.

Coorientador: Prof. Dr. Cicero Magerbio Gomes Torres

MOSSORÓ - RN

2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

D812c Duarte, Antônia Rosivânia Rodrigues

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas nas IES do Estado do Ceará: implicações e significados da resolução n. 491-2021-CE para a formação docente. / Antônia Rosivânia Rodrigues Duarte. - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- Mossoró/RN, 2025.
120p.

Orientador(a): Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira.

Coorientador(a): Prof. Dr. Cicero Magerbio Gomes Torres.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Políticas Curriculares. 2. Formação de professores;. 3. BNC-Formação;. 4. Ciclo de Políticas;. 5. Teoria da Atuação.. I. Oliveira, Marcia Betania de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

ANTONIA ROSIVÂNIA RODRIGUES DUARTE

O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM IES DO ESTADO DO CEARÁ: IMPLICAÇÕES E SIGNIFICADOS DA RESOLUÇÃO Nº 491/2021/CE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Aprovada em: 27 de fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Marcia Betania de Oliveira-Orientadora e Presidente
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof. Dr. Cicero Magerbio Gomes Torres- Coorientador e Membro Titular Externo
Universidade Regional do Cariri-URCA

Prof. Dra. Meyre Ester Barbosa de Oliveira -Examinadora Titular Interna
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros-Examinador Titular Externo
Universidade Federal Rural do Semi-Árido- UFERSA

Prof. Dra. Regina Célia Pereira Marques- Suplente Interno
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof. Dra. Raquel Crosara Maia Leite- Suplente Externo
Universidade Federal do Ceará-UFC

Para meu filho, Pedro Ryan, meu orgulho e
minha maior preciosidade, que esteve ao meu
lado todos os dias durante minha escrita, nos
momentos mais difíceis e solitários...Te amo,
filho! Com todo meu amor, sua mãe!

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, por ter me dado forças, ser minha base e me permitir nunca desistir dos meus sonhos, por me fazer sempre acreditar em mim e no meu potencial. A Ele sou imensamente grata.

Agradeço à minha família, que esteve ao meu lado e me apoiou, mesmo diante as dificuldades enfrentadas no mestrado, sejam elas pessoais quanto financeiras, em razão de estar em outro Estado. Sei que não foi fácil, mas ter essa rede de apoio, para mim, foi fundamental.

À minha irmãzinha Rose, que sempre esteve e está comigo, me apoiando e sonhando junto comigo. Sua generosidade e dedicação são admiráveis. Obrigada irmã, minha gêmea! amo você imensamente!

Ao meu filho, meu maior orgulho e razão para ir sempre além! A quem também dedico essa pesquisa. Obrigada por estar ao meu lado, nos momentos mais alegres e também nos mais difíceis. Te amo profundamente, meu filho!

À minha amiga e tia Helena, com quem compartilhei tantas dificuldades ao longo do percurso do mestrado. Sua ajuda e acolhimento foram essenciais. Ter sua amizade foi um presente que tornou o processo mais leve, permitindo descontrair e trocar experiências de vida, recíprocas. Saiba que a admiro muito!

À minha orientadora, Professora Dra. Marcia Betania de Oliveira, agradeço por ter me recebido e acolhido tão bem no mestrado, pelo cuidado, respeito e zelo em suas orientações. Pelas trocas, pelos cafés compartilhados em suas aulas e pela oportunidade de ser sua orientanda de estágio; pude testemunhar sua dedicação e ética profissional. Sou uma grande admiradora de sua trajetória. Você é uma inspiração para mim. Obrigada por todas as aprendizagens e os ensinamentos!

Ao meu coorientador, Professor Dr. Cicero Magerbio Gomes Torres, sou grata pelo exemplo de profissionalismo e humanidade. Obrigada por aceitar o convite para me coorientar e, mais uma vez, fazer parte de mais uma etapa importante na minha vida. Sua ética, acolhimento e valiosas contribuições marcaram profundamente minha trajetória. Meu muito obrigada!

Aos colegas da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação e do Grupo de pesquisa Contexto e Educação, pelas trocas de conhecimento, risadas e afetos, que tornaram o processo mais leve e nos incentivaram mutuamente.

À UERN, por me acolher. Apesar de não conhecer a universidade antes, ela se tornou minha “segunda casa” durante essa jornada. Hoje sou admiradora dos profissionais que fazem

parte dessa instituição; meu mais sincero obrigado!

À minha amiga Monique Celião, por compartilhar comigo momentos especiais, dificuldades, sonhos e realizações ao longo de toda nossa etapa acadêmica, pessoal e profissional. Obrigada por tornar esse processo mais leve, sendo uma amiga motivadora, uma escuta e um apoio, é tudo recíproco. Sua amizade é muito importante para mim!

A todos que contribuíram para a realização desta pesquisa, os meus mais sinceros agradecimentos.

Por fim, não menos importante, agradeço a mim mesma, por ser minha fonte de inspiração e referência, pela garra e determinação que me sustentaram ao longo dessa jornada. Este sonho não seria possível sem o apoio das pessoas mencionadas, mas também sem a força que encontrei em mim.

“A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”.

(Ball Stephen *et al*)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a Resolução nº491/2021, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, do Estado do Ceará (CEE-CE), e a atuação dos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) URCA, UVA e UECE, na construção desse documento. Além disso, investiga implicações da Resolução normativa nº02/2019 para formação docente, com vista a responder às seguintes questões centrais: como os docentes dessas IES atuaram na elaboração da Resolução Nº 491/2021? Quais foram as implicações dessa política para a formação docente? Como esses professores compreendem e atribuem significado a essa política curricular? O objetivo geral do estudo é analisar a atuação dos docentes das IES (URCA, UVA e UECE), na construção da Resolução Nº 491/2021 e suas implicações para a formação de professores. Os objetivos específicos incluem: 1) investigar os sentidos e significados atribuídos à formação de professores, com base na Resolução nº 491/2021; 2) identificar proposições da Resolução Nº 491/2021 para a Formação docente; 3) investigar impactos da Resolução 02/2019, suas tensões e conflitos e 4) analisar as implicações desse movimento para a formação docente de Ciências Biológicas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório em uma perspectiva compreensiva. A abordagem teórico-metodológica está fundamentada no ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992) e da teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016); subsidiada por estudos de Mainardes (2018; 2006) por se considerar que tal abordagem possibilita uma compreensão mais ampla das políticas educacionais. Além disso, a pesquisa dialoga com o conceito de comunidade disciplinar de Goodson (2018), que considera as interações entre diferentes atores sociais como professores universitários, pesquisadores, no contexto acadêmico, ampliando a compreensão das relações entre os processos institucionais. Para alcançar os objetivos propostos, foram analisados documentos como a Resolução nº491/2021 e a política curricular BNC-formação, buscando entender suas implicações para a formação docente. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes participantes da pesquisa, o que permitiu a coleta e análise relevantes. As considerações finais apontam que a atuação dos docentes se manifestou de diversas maneiras: na interpretação e reinterpretação das políticas, como no caso da Resolução nº 02/2019/CNE, em um esforço para aproximá-la da Resolução nº02/2015; na elaboração e produção de textos, como na Resolução nº491/2021; e na tradução dessas políticas em práticas pedagógicas, algumas das quais ocorreram antes mesmo de sua implementação formal. Infere, ainda, que os docentes desempenharam um papel ativo como formadores de políticas institucionais, adaptando-se aos contextos específicos em que atuam. Por meio de suas práticas, esses professores buscam garantir espaço para a autonomia universitária e protagonizaram um processo de resistência coletiva que reflete a adequação das políticas às demandas específicas de suas instituições.

Palavras-chave: Políticas Curriculares; Formação de Professores; BNC-Formação; Ciclo de Políticas; Teoria da Atuação.

ABSTRACT

This research study focuses on Resolution No. 491/2021, approved by the State Council of Education of the State of Ceará (CEE-CE), and the performance of teachers from Higher Education Institutions (HEIs) URCA, UVA, and UECE in the development of this document. In addition, it investigates the implications of Normative Resolution No. 02/2019 for teacher training, with a view to answering the following central questions: how did teachers from these HEIs work on the development of Resolution No. 491/2021? What were the implications of this policy for teacher training? How do these teachers understand and attribute meaning to this curricular policy? The general objective of the study is to analyze the performance of teachers from HEIs (URCA, UVA, and UECE) in the development of Resolution No. 491/2021 and its implications for teacher training. The specific objectives include: 1) investigating the meanings and significance attributed to teacher training, based on Resolution No. 491/2021; 2) identify proposals of Resolution No. 491/2021 for teacher training; 3) investigate the impacts of Resolution 02/2019, its tensions and conflicts and 4) analyze the implications of this movement for teacher training in Biological Sciences. This is a qualitative research, of an exploratory nature in a comprehensive perspective. The theoretical-methodological approach is based on the policy cycle of Stephen Ball and collaborators (1992) and the theory of action of Ball, Maguire and Braun (2016); subsidized by studies by Mainardes (2018; 2006) because it is considered that such an approach allows a broader understanding of educational policies. In addition, the research dialogues with Goodson's (2018) concept of disciplinary community, which considers the interactions between different social actors such as university professors, researchers, in the academic context, broadening the understanding of the relationships between institutional processes. To achieve the proposed objectives, documents such as Resolution No. 491/2021 and the BNC-training curricular policy were analyzed, seeking to understand their implications for teacher training. In addition, semi-structured interviews were conducted with the teachers participating in the research, which allowed for relevant data collection and analysis. The final considerations indicate that the teachers' actions manifested themselves in different ways: in the interpretation and reinterpretation of policies, as in the case of Resolution No. 02/2019/CNE, in an effort to bring it closer to Resolution No. 02/2015; in the preparation and production of texts, as in Resolution No. 491/2021; and in the translation of these policies into pedagogical practices, some of which occurred even before their formal implementation. It also infers that teachers played an active role as institutional policy makers, adapting to the specific contexts in which they work. Through their practices, these teachers seek to ensure space for university autonomy and have led a process of collective resistance that reflects the adaptation of policies to the specific demands of their institutions.

Keywords: curriculum policies; teacher training; BNC-Training; policy cycle; theory of action.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Localização da abrangência da Urca: Estado do Ceará e microrregião do Cariri.....	51
Figura 2 -	Ciclo de políticas.....	57

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Levantamento das Publicações do banco de dados das dissertações do POSEDUC/UERN (2011-2022).....	25
Tabela 2 - Levantamento sistemático dos trabalhos selecionados do Portal de periódicos da CAPES e da BDTD.....	29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Caracterização dos participantes.....	61
Quadro 2 -	Descrição do dia, horário e duração das entrevistas.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum Formação
CNE	Conselho Nacional de Educação
IES	Institutos de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PP	Projeto Pedagógico
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
URCA	Universidade Regional do Cariri
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	PESQUISAS SOBRE A REFORMULAÇÃO CURRICULAR E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA NO BRASIL.....	24
2.1	O Banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN.....	25
2.2	O Banco de dados da BDTD e do Portal de Periódicos da Capes	26
2.3	Comunidade disciplinar de Biologia, políticas curriculares e formação docente.....	28
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO.....	35
3.1	Análises das reformas na formação de professores no Brasil: perspectivas e diálogo entre autores.....	35
3.2	Diretrizes Curriculares na BNC-Formação.....	39
3.3	A BNC-Formação e seus impactos na Formação docente.....	41
3.4	Tecendo conexões: Ivor Goodson e a comunidade disciplinar de Biologia.....	44
4	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	47
4.1	Contextualizando o Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação.....	49
4.1.1	A política educacional pela ótica do ciclo de políticas: interações entre influência, produção e prática.....	53
4.2	Contexto situado: o lócus da investigação.....	56
4.2.1	A Universidade Regional do Cariri (URCA).....	56
4.2.2	A Universidade Vale do Acaraú (UVA).....	59
4.2.3	A Universidade Estadual do Ceará (UECE).....	60
5	DA RESISTÊNCIA À RESOLUÇÃO Nº 02/2019/CNE À ATUAÇÃO DOS DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DA RESOLUÇÃO Nº 491/2021/CEE CE.....	62
5.1	Os participantes da pesquisa.....	62
5.2	Pesquisa de campo: realização das entrevistas semiestruturadas.....	65

5.3	A elaboração da Resolução N° 491/2021/CEE CE em IES cearenses: o currículo como uma construção social.....	71
5.4	Impactos da Resolução n° 02/2019/CNE para a Formação docente: tensões e conflitos.....	75
5.5	Significados para a formação docente em IES do Estado do CE: reinterpretando as políticas curriculares.....	82
5.6	Perspectivas e inovações na Formação docente: impactos da BNC-Formação na reestruturação curricular.....	89
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS.....	96
	APÊNDICE A -Roteiro da Entrevista Semiestruturada: Professores/Coordenadores.....	103
	APÊNDICE B- Roteiro da Entrevista Semiestruturada Professores dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.....	104
	APÊNDICE C- Conselho Estadual de Educação/ Resolução n° 491/2021.....	105

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa de Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O foco do estudo recai sobre a Resolução nº491/2021 e a atuação dos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES), especificamente da Universidade Regional do Cariri (URCA), da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Em 20 de dezembro de 2019, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, conhecidas como Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa resolução foi amplamente criticada por muitos educadores, que a consideravam como uma ameaça à qualidade da formação docente, devido aos impactos negativos que trariam na formação de professores.

A BNC-Formação desconsiderava aspectos fundamentais para a formação docente, como a história, as políticas, os valores, os propósitos e contextos distintos das Instituições de ensino. Além disso, limitava a formação a uma perspectiva técnica, comprometendo a integração entre teoria e prática. Esse ponto é evidenciado no artigo 5º do capítulo II da BNC-Formação, que trata da articulação entre teoria e prática, na formação docente, mas que, ao se concentrar em três incisos que destacam competências de trabalho, não aprofunda os princípios que deveriam nortear essa integração.

Diante desse cenário, os docentes do Ceará provocaram as reitorias das Instituições de Ensino Superior (IES), Universidade Regional do Cariri (URCA), da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE), propondo resistência ao documento devido às suas limitações e ao impacto negativo para a formação de professores. Em meio à pandemia da Covid-19, os docentes organizaram seminários, encontros virtuais e *lives*, para discutir as implicações da BNC-Formação. O Conselho Estadual da Educação do Estado do Ceará, por sua vez, antecipou-se ao governo Federal e aderiu à BNC-Formação em 9 de dezembro de 2019, 11 dias antes da sua homologação oficial.

Como forma de resistência, os docentes das referidas IES (URCA, UVA e UECE), iniciaram a construção da minuta da resolução nº 491/2021/CEE CE. O objetivo desse documento era minimizar os retrocessos provocados pela resolução nº 02/2019/CNE (BNC-Formação),

tomando como base a resolução nº 02/2015. Segundo os professores partícipes dessa pesquisa, esta última resolução representava um modelo mais adequado de formação. Uma formação integral, crítica e reflexiva, que articula teoria e prática, valoriza os conteúdos historicamente construídos de maneira sólida e se opõe a concepção meramente tecnicista da formação de professores.

Nesse contexto, essa pesquisa questiona: como os docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) do Ceará (URCA, UVA e UECE) atuaram na elaboração da Resolução Nº 491/2021? Quais foram as implicações dessa política para a formação docente? Como esses professores compreendem e atribuem significado a essa política curricular?

A justificativa da pesquisa está alicerçada na defesa do papel central dos docentes como agentes ativos na atuação de políticas educacionais, cuja atuação influencia diretamente na formação de professores. Baseando-se na abordagem do ciclo de políticas, Ball, Maguire e Braun (2016), compreendem-se que, no contexto da prática, os atores educacionais exercem um papel fundamental de interpretação, recontextualização e adaptação das políticas em ações concretas. Esse processo dinâmico permite que ideias abstratas sejam transformadas em práticas ajustadas aos contextos específicos, possibilitando que os docentes ressignifiquem as políticas e integrem as suas realidades institucionais e profissionais.

A pesquisa possui um enfoque qualitativo, de caráter exploratório-descritivo, visto que temos o propósito de aprofundar sobre a elaboração da minuta da Resolução Nº 491/2021/CEE CE, articulada à concepção dos docentes, sob uma perspectiva compreensiva. A abordagem teórico-metodológica está fundamentada no ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e da teoria da atuação, de Ball, Maguire e Braun (2016); subsidiada por estudos de Mainardes (2006;2018) por se considerar que tal abordagem possibilita uma compreensão mais ampla das políticas educacionais. Além disso, a pesquisa dialoga com o conceito de comunidade disciplinar de Goodson (2018), que considera as interações entre diferentes atores sociais como professores universitários, pesquisadores, no contexto acadêmico, ampliando a compreensão das relações entre os processos institucionais.

Para entender as aspirações e motivações que me levaram a investigar esta temática, contextualizo brevemente minha trajetória acadêmica e profissional, que contribuíram para minha formação e escolha do mestrado. Essa trajetória está diretamente ligada à minha identidade e aos caminhos que percorri até aqui. Compartilho agora um pouco da minha experiência e subjetividade ao longo desse percurso.

Sempre fui uma pessoa curiosa, determinada a correr atrás dos meus sonhos. Quando entrei na minha primeira graduação no bacharelado em Ciências Biológicas da URCA, em 2011, estava grávida de sete meses. Após minha licença, procurei integrar-me a um laboratório de pesquisa. Inicialmente pensei ingressar no laboratório de Botânica, pois me encantava pelas aulas práticas da professora (todas suas aulas eram práticas). No entanto, por ser final de semestre, o laboratório já estava cheio. Acabei, então, me integrando no Laboratório de Crustáceos do Semiárido-LACRUSE/URCA, onde fui bolsista de iniciação científica e participei de vários eventos acadêmicos, simpósios e congressos durante o curso.

Ao concluir o bacharelado, senti necessidade de continuar com a vida acadêmica e tentei o mestrado na URCA. No entanto, logo percebi que não queria seguir no caminho das Ciências Biológicas puras. Queria algo que ampliasse a minha visão e foi então que decidi ingressar na Licenciatura em Ciências Biológicas em 2018, também da URCA. Nesse novo percurso, me apaixonei pelas disciplinas da docência, e logo me integrei no Laboratório de Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas- (NEPECBIO) e logo após ingressei na Residência Pedagógica da URCA. Passei no processo seletivo e fui bolsista residente, vivendo um período desafiador, por estarmos na época, no período da pandemia.

Durante a residência, desenvolvi habilidades de aulas interativas, e, ao retomar as aulas presenciais, me apaixonei mais pela docência. Trabalhei como professora voluntária no cursinho EDIFICAR da UFCA em 2022 e também assumi função de professora substituta na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Presidente Geisel (Polivalente), situada em Juazeiro do Norte/CE.

Meu Trabalho de Conclusão de curso (TCC) foi desenvolvido com base em um projeto de Iniciação Científica (IC), cujo tema foi: “Os Projetos Pedagógicos do curso de licenciatura em ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri (URCA) e a Base Nacional Comum Curricular: aproximações e/ou distanciamentos na formação de professores de Ciências da Natureza” e teve como objetivo investigar o Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri, tendo em vista a compreensão da organização do currículo do referido curso e a suas implicações para a formação inicial de professores. Questionamos: o que nos dizem/revelam os registros documentais do PP dos colegiados e dos Núcleos Docentes Estruturantes do curso de Ciências Biológicas, sobre as discussões curriculares problematizadas a partir da Base Nacional Comum Curricular? Quais as inovações curriculares, científicas, tecnológicas foram propostas?

Essa experiência despertou em mim um grande interesse por Políticas Curriculares e por Formação de Professores, motivando minha entrada no mestrado da UERN, no qual pude ampliar e aprofundar estudos nesse campo.

Acredito que essas duas graduações me serviram como base para eu conectar questões que me inquietavam, tanto na teoria quanto na prática docente. Essa trajetória me despertou uma necessidade crescente de compreender a formação de professores, um tema que, embora me inquietasse há algum tempo, só agora estou conseguindo dar significado. Assim, uni minhas experiências e segui com essa pesquisa para o mestrado, que ora se apresenta.

Durante o mestrado, em diálogo com minha orientadora, discutimos as reformulações curriculares nas licenciaturas. Como meu interesse sempre esteve alinhado também à formação docente, direcionamos o foco para as políticas curriculares voltadas à formação docente. Inicialmente, pensei em entrevistar docentes do curso no qual me formei, mas ao aprofundar as discussões sobre a BNC-Formação, percebemos a necessidade de expandir o escopo. Com o apoio do meu coorientador, identificamos que os professores de IES do Ceará, como a URCA, a UVA e a UECE haviam elaborado um documento em resposta à BNC-Formação. Assim, embora a URCA seja o lócus principal dessa pesquisa, ela se estende também às demais universidades mencionadas. Meu estudo, então, concentra-se na atuação dos docentes na construção da Resolução nº491/2021 e suas implicações para formação de professores.

Nas últimas décadas, as políticas educacionais têm reverberado em diferentes escalas, com o objetivo de regular a prática docente. No contexto brasileiro, segundo Dias e Lopes (2003), um conjunto de textos políticos, resultantes de acordos internacionais, sustenta discursos que defendem o protagonismo dos professores, ao mesmo que busca regular sua atuação. Para as autoras, essa regulação se dá por meio de currículos de formação e avaliação de desempenho, justificados como estratégias para melhorar a qualidade da docência.

A partir da década de 1990, a formação continuada de professores passou a ser reconhecida como uma das principais estratégias para moldar um novo perfil profissional docente no Brasil. Nesse cenário, Lopes e Caprio (2008) destacam que as políticas de cunho neoliberal começaram a influenciar mais fortemente o cenário educacional a partir dessa mesma década. O Brasil intensificou ações políticas e reformas educacionais alinhadas às orientações de organismos internacionais, marcadas por discursos que enfatizavam a necessidade de uma educação de qualidade e a formação de professores capazes de atender às exigências de um mundo globalizado.

Nesse movimento, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação

continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, aprovada pela Resolução nº 02/2015. No entanto, conforme apontam Nogueira e Borges (2021), essa diretriz foi revogada antes mesmo de sua efetiva implementação, evidenciando a instabilidade e a vulnerabilidade das políticas educacionais no Brasil, frequentemente modificada a cada novo governo, o que impede sua consolidação e plena realização de seus objetivos.

Posteriormente, em 2018, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se tornou pública e foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 2019, por meio da portaria nº 2.167, foram homologadas as novas diretrizes curriculares para formação inicial de professores da Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores para Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2018; 2019).

No contexto da reformulação dos cursos de licenciatura, as autoras De Moura, Da Silva e De Sousa Meneses (2023) destacam que a BNC-Formação reflete uma intenção de formação com caráter instrumental. Para elas, essa perspectiva, alinhada aos interesses do capitalismo contemporâneo, prioriza a formação de sujeitos passivos e subordinados às demandas do setor privatista, evidenciando o direcionamento mercadológico predominante em grande parte das políticas educacionais.

Relacionando esse contexto com o campo da ciência, Silva (2015) destaca a transição iniciada no século XIX, quando a ciência buscou distanciar-se do sujeito que a constitui, fundamentando-se na ideia de objetividade e legitimando o conhecimento científico por meio desse discurso. Esse movimento impacta diretamente os currículos de formação docente, reforçando uma visão de ensino que, por vezes, distancia os professores de suas práticas pedagógicas cotidianas em prol de uma suposta neutralidade científica.

No caso da formação de professores de Ciências e Biologia, essa busca pela objetividade contribuiu para ambiguidades, ao tensionar o equilíbrio entre os saberes científicos e as práticas docentes, assim:

A História Natural, em sua própria adjetivação, já enuncia esse afastamento do discurso do senso comum, utilizando o saber científico, a descrição e análise da natureza. Ao utilizar o empirismo e a experimentação como formas de reprodução do real, torna-se mais afastada do sujeito e dos outros saberes, saberes do cotidiano, por exemplo. Com isso, a sistematização de um conhecimento considerado científico, vai se tornar evidente nas denominações das diversas disciplinas que estruturam os cursos de Ciências Biológicas, onde os conhecimentos tradicionalmente acadêmicos passam a ter uma forte associação à formação universitária e à formação profissional nos cursos de Ciências Biológicas (Silva, 2015, p. 9).

Na trajetória dessas construções históricas, observa-se, uma aparente recontextualização da biologia para fins de aplicabilidade profissional, que também reflete na configuração do biólogo enquanto docente (Silva, 2015). Esse movimento ocorre em um cenário marcado por conflitos nas reformas educacionais ¹ em que o discurso neoliberal tem ganhado destaque. O neoliberalismo, ao influenciar as políticas curriculares, molda a forma como a biologia é ensinada, contribuindo tanto para ambiguidades quanto para o fortalecimento de um tecnicismo na atuação docente. Esse discurso neoliberal tem ganhado terreno nesse campo, expandindo-se por diversos setores, difundindo-se globalmente por meio de redes políticas (Ceschini; Mello, 2022). Em estudos mais recentes Ball e Mainardes (2024, p. 89), argumentam que as “[...] as redes políticas ²constituem uma nova forma de governança”, sendo essenciais para compreender como o neoliberalismo é implementado e como ele funciona.

Diante desse contexto, é essencial fomentar a autonomia universitária para que as instituições compreendam sua histórica, as políticas de formação docente e a importância da conscientização crítica, política e social, para que os futuros professores não se tornem apenas meros aplicadores da BNC-Formação. Compreendemos, assim como com Ball, Maguire e Braun (2016), que os professores são responsáveis por interpretar e reinterpretar essas políticas em suas práticas, atuando como sujeitos políticos em seus contextos. Corroboramos com os autores, ao afirmarem que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”. (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 13). Dessa forma, a política é interpretada e traduzida nas práticas dos docentes de acordo com seus contextos (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13).

Nessa perspectiva, esta investigação baseia-se no ciclo de políticas no ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e na teoria da atuação Ball, Maguire e Braun (2016); adaptando essa abordagem ao ensino superior. Embora a teoria da atuação seja originalmente voltada para a dinâmica escolar, buscamos contextualizá-la ao cenário universitário. Para embasar essa análise, recorreremos às referências de Mainardes (2006) e Lopes e Macedo (2011). Partimos do pressuposto

¹ “As reformas educacionais empreendidas por Valnir Chagas, em cumprimento aos desígnios da ditadura militar e à defesa da concepção pedagógica tecnicista, baseavam-se “no pressuposto da neutralidade científica e inspiravam-se nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (Saviani, 2011, p. 379 *apud* Torres 2017, p. 205). Para mais detalhes, consulte: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/28500/1/2017_tese_cmgtorres.pdf.

² **Nota da autora:** Embora não constitua o foco principal da nossa pesquisa, consideramos relevante abordar esses conceitos, devido à sua influência direta nas políticas educacionais e no controle de sua implementação. Para aprofundar essa discussão, ver: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. *Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos*. Cortez Editora, 2024.

de que, como destacam Lopes e Macedo (2011), o ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), é uma contribuição essencial por sua abordagem heurística que questiona a centralidade do Estado verticalização de poder na formulação de políticas.

Essa abordagem apresenta uma perspectiva próxima à de autores como Sacristán e Muñoz (2013) que defendem a necessidade de uma formação que estimule a participação ativa e crítica a partir do seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível, pautado pela autonomia e pela decisão coletiva

As reformas curriculares alinhadas às agendas neoliberais internacionais moldam políticas brasileiras, com a incorporação de textos importados de outros países que são, frequentemente, adaptados ao contexto nacional. Contudo, é pertinente ressaltar que, na maioria das vezes, essa recontextualização³ não leva em consideração às peculiaridades do cenário brasileiro, incluindo suas condições financeiras e sociais conforme apontado por Ceschini e Mello (2022).

Portanto, o estudo das políticas curriculares exige uma compreensão crítica, considerando seu impacto na produção de conhecimento, na formação profissional e docente, além de moldar a concepção de educação e de docência no país. É, portanto, fundamental reconhecer os docentes como agentes ativos e produtores da política educacional. Isso implica investigar os discursos dos docentes sobre essas políticas, compreendendo como elas são efetivamente atuadas nas universidades e apresentadas nas respectivas instituições.

Nesse contexto, consideramos que é importante o estudo das políticas curriculares considerando que precisam ser estudadas, pautando [...] as influências globais e locais; os textos das políticas; os sujeitos envolvidos nos processos; as relações de poder e controle; os discursos produzidos, reproduzidos e recontextualizados; a atuação sobre os textos das políticas; as brechas discursivas encontradas (Ceschini; Mello, 2022, p. 2).

Lopes (2004) enfatiza que as reformas educacionais envolvem uma série de ações, que incluem mudanças na legislação, nos métodos de financiamento, nas relações de poder e nos mecanismos de controle, especialmente no que diz respeito à formação de professores (Lopes, 2004).

Nessa perspectiva, nossa investigação se concentra na análise da Resolução Nº 491/2021/CEE CE elaborada pelos docentes e da Resolução normativa nº 02/2019 (BNC-

³ O conceito de recontextualização, desenvolvido por Basil Bernstein dentro de uma matriz estruturalista, tem sido associado por Ball à compreensão das culturas híbridas, marcadas pelas discussões pós-coloniais e pós-estruturalistas. Para mais detalhes sobre esse conceito, consulte o material disponível em: LOPES, Alice Casimiro. Recontextualização e Hibridismo. *Currículo sem fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

Formação), esta última voltada para a reformulação da preparação dos docentes nas licenciaturas a partir de discursos neoliberais.

Nosso interesse recai particularmente sobre a atuação dos docentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e as implicações dessa política em seu desenvolvimento profissional, com foco na formação desses professores. A escolha dessa pesquisa, justifica-se, primeiramente, por nossa formação inicial na área (como destacado anteriormente), e, em segundo lugar, pela necessidade de entender como essa política curricular afeta a formação dos professores, e como a comunidade do curso de licenciatura em Ciências Biológicas das IES mencionadas tem enfrentado as novas reformas curriculares, especialmente em relação à implementação da BNC-Formação.

Embora o foco da pesquisa seja a atuação dos docentes de Licenciatura em Ciências Biológicas, compreendemos que o seu impacto se estenderá para além, envolvendo as discussões sobre a formação de professores contribuindo para a produção de conhecimento em pesquisas sobre currículo das licenciaturas, desenvolvimento curricular e desenvolvimento profissional docente, além de influenciar políticas e gestão da educação em contextos locais.

O objetivo geral é analisar a atuação dos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) (URCA, UVA e UECE), do estado do Ceará, na construção da Resolução N° 491/2021 e suas as implicações e significados para a formação docente. Os objetivos específicos incluem: investigar os sentidos e significados atribuídos à formação de professores; identificar proposições da Resolução n° 491/2021; investigar impactos da Resolução n° 02/2019, tensões e conflitos e analisar as implicações desse movimento para a formação docente de Ciências Biológicas.

Esse interesse surgiu do desejo de compreender os complexos processos políticos formativos que buscam a formação docente de professores. Além disso, a pesquisa busca contribuir com a Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação no POSEDUC (UERN), conforme destacamos no item 2.1, quando apresentamos sobre o banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN).

A singularidade do estudo está na abordagem pioneira do ciclo de políticas de Stephen Ball e da Teoria da atuação para discutir formação de professores de Ciências Biológicas discutido ao longo da pesquisa, oferecendo novas perspectivas sobre Políticas e Gestão da Educação, no/do POSEDUC UERN.

Para abordar as questões desenvolvidas até aqui, esta dissertação organizada em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. Na segunda seção, apresentamos, a construção do estado da arte sobre as implicações das reformulações curriculares e políticas

educacionais na formação de professores no campo⁴ da Biologia no Brasil. O intuito é estabelecer uma conexão com a proposta da pesquisa, proporcionando a compreensão, reflexão e mapeamento das temáticas relevantes.

Na terceira seção, intitulada, “A Formação de Professores no Brasil: Contexto Histórico”, discutimos o contexto histórico da formação docente no Brasil, com destaque para influência dos organismos multilaterais e hegemonia neoliberal no cenário educacional.

Na quarta seção, detalhamos o aporte teórico-metodológico que fundamenta o estudo, seguindo pela compreensão das políticas de currículo e produção de políticas. Estabelecendo um diálogo com Stephen Ball, destacando a importância do ciclo de políticas e da teoria da atuação de Bowe, Ball e Gold (1992). Contextualizamos essas abordagens no ensino superior, adaptando seus conceitos a análise das dinâmicas específicas, considerando as interações entre diferentes atores e as implicações para a formação docente.

Na quinta seção, realizamos a análise dados empíricos para compreender a atuação dos docentes na construção da Resolução N° 491/2021 nas Instituições de Ensino Superior (IES), URCA, UVA e UECE. Investigamos os sentidos e significados e implicações para a formação de professores, além de abordar os conflitos enfrentados pelos docentes envolvidos no processo de elaboração da minuta dessa resolução.

2 PESQUISAS SOBRE A REFORMULAÇÃO CURRICULAR E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA NO BRASIL

Nessa seção, apresentamos um levantamento bibliográfico do tipo estado da arte sobre as implicações das reformulações curriculares e políticas educacionais na formação de professores de Biologia no Brasil. Pretendemos estabelecer uma conexão com a proposta da pesquisa, promovendo a compreensão e reflexão e sobre as temáticas relevantes.

De acordo com Ferreira (2002, p. 258), as pesquisas do tipo estado da “[...] são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar [...]”. O pesquisador, ao elaborar um estado da arte, percorre dois momentos distintos: inicialmente, ele acessa as produções acadêmicas por meio de uma abordagem quantitativa, buscando mapeá-las dentro de uma delimitação temporal. Posteriormente, ele se dedica à análise dessas produções acadêmicas, identificando quais estudos podem contribuir para o seu tema de pesquisa.

Como discutido por Teixeira (2023), o estado da arte visa analisar e sistematizar as produções acadêmicas de uma área específica de pesquisa. Logo,

Pesquisas nessa modalidade podem ser designadas tanto como Estado da Arte como Estado do Conhecimento, compondo linha de pesquisa adotada por pesquisadores individuais ou associados em grupos de pesquisa que assumam sistematicamente a realização desses estudos, abastecendo periodicamente a área com as sínteses produzidas (Teixeira, *idem*, p.12).

Por meio de acervos acadêmicos, é possível não apenas visualizar a evolução do conhecimento em um recorte temporal, mas também sintetizar as diferentes contribuições científicas sobre o tema, identificando semelhanças e divergências entre elas. O objetivo é oferecer uma compreensão ampliada e fundamentada do tema, com base nas produções acadêmicas.

Os descritores que guiaram nossa busca pela temática em pauta incluem: Comunidade disciplinar de Biologia, Formação de professores, Reformulação curricular, Políticas curriculares, Ensino de Biologia e Formação docente. A busca por trabalhos foi realizada entre junho à novembro de 2023, com um recorte temporal de 2012 a 2022, um período marcado por mudanças significativas no sistema educacional, incluindo a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da BNC-formação.

2.1 O Banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN)

Para realizar a pesquisa, optamos por mapear, inicialmente, as dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), entre julho a novembro de 2023. A busca foi realizada no portal da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, utilizando os seguintes termos: “Comunidade disciplinar de Biologia” AND 'Políticas curriculares', “Ensino de Biologia AND políticas curriculares”, e “Comunidade disciplinar de Biologia” AND 'Formação docente”.

Ao realizarmos o mapeamento das produções acadêmicas no período de 2011 a 2022, identificamos duzentos e trinta e quatro produções, observando que em 2020 não houve processo seletivo devido à pandemia de COVID-19. Ao restringirmos a busca à Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, esse número caiu para oitenta dissertações. Durante a leitura exploratória das produções, notamos a ausência de trabalhos que se alinhassem diretamente ao nosso objeto de estudo. Embora uma dissertação de 2017 tenha sido encontrada na área de Ciências Biológicas, ela não abordava a temática das políticas curriculares, estando mais focada nas disciplinas de didáticas do curso de Biologia da UERN.

Com base nos registros encontrados, organizamos uma tabela (Tabela 1), que apresenta dados quantitativos e descritivos, detalhando o número de dissertações, o ano de publicação e a quantidade de publicações disponíveis por ano, dívidas de Políticas e Gestão da Educação e nas dissertações com enfoque nas Ciências Biológicas

Tabela 1 - Levantamento das Publicações do banco de dados das dissertações do POSEDUC/UERN (2011-2022).

Nº	ANO	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES	POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	DISSERTAÇÕES COM ENFOQUE NAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
1	2011	19	7	-
2	2012	18	6	-
3	2013	14	7	-
4	2014	14	5	-
5	2015	27	9	-
6	2016	38	10	-
7	2017	10	8	<u>As disciplinas didáticas do curso de biologia na UERN: eixo norteador da docência inicial</u>
8	2018	36	8	-
9	2019	28	5	-
10	-	-	-	-
11	2021	30	9	-
12	2022	Indisponível	Indisponível	-

Total	-	234	80	-
--------------	---	-----	----	---

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Durante a leitura das dissertações no banco de dados do POSEDUC/UERN, constatamos que, entre o período de 2011 a 2022, não foram identificadas pesquisas desenvolvidas na linha de Políticas e Gestão da Educação. Essa ausência evidencia a relevância e a singularidade da presente pesquisa, que se propõe a ser pioneira ao abordar questões fundamentais e ainda inexploradas no campo das Ciências Biológicas. Embora existam estudos dialoguem com aspectos do nosso tema, nenhum deles contempla a abordagem adotada nesta investigação, razão pela qual optamos por não utilizar os registros encontrados no banco de dados do POSEDUC/UERN.

2.2 O Banco de dados da BDTD e do Portal de Periódicos da Capes

Ao desenvolver o estado da arte dessa pesquisa, optamos por dividi-la em duas etapas para aprofundar a análise do objeto de estudo. Na primeira etapa, realizamos a busca entre 09 e 21 de junho de 2023, ampliando o foco de reformulações curriculares para comunidade disciplinar de Biologia, formação de professores, políticas curriculares e suas implicações. Utilizamos descritores como “Reformulação Curricular em Biologia”, “Formação de Professores de Biologia”, “Ensino de Biologia AND Reformulação Curricular” e “Currículo AND Formação de professores de Biologia”.

A escolha por esses portais se justifica pela importância da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD⁵) que agrega trabalhos de dissertações e teses e o portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES⁶) um dos maiores acervos de repositórios de produções científicas no Brasil.

Inicialmente, conduzimos uma busca sobre os temas “Reformulação Curricular em Biologia” AND “Formação de Professores de Biologia” na BDTD, resultando 12 resultados. Em seguida, refinamos nossa pesquisa, filtrando os artigos revisados por pares no intervalo temporal entre 2012 e 2022, considerando apenas os descritores em língua portuguesa, obtendo, contudo, o mesmo resultado.

Diante disso, realizamos uma nova busca utilizando os descritores “Currículo AND Formação de professores de Biologia”, mas não obtivemos resultados. Desta vez, ampliamos nossa

⁵ <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

⁶ <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>.

busca inserindo os termos “Reformulação Curricular em Biologia” OR “Formação de Professores de Biologia”, resultando um total de 56 resultados, dos quais 38 eram dissertações e 18 eram teses, no entanto não dialogavam com o objeto de estudo da nossa pesquisa.

Inicialmente, conduzimos uma leitura flutuante das produções acadêmicas encontradas; ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material (Bardin, 2011). Observamos que as dissertações analisadas, de maneira geral, não se alinhavam à nossa pesquisa. Inferimos que essa ausência de produções diretamente relacionadas pode ser atribuída à divergência entre os objetivos e foco dessas dissertações da proposta temática em nosso estudo.

No entanto, ao aprofundarmos nossa análise, identificamos três teses que exploravam aspectos das reformulações curriculares docentes da formação do professor de Biologia. Apesar da relevância das teses, observamos que elas não guardavam uma relação direta com a temática que estamos propondo como objeto central de nossa pesquisa.

Dando continuidade às buscas por produções sobre Reformulação Curricular em Biologia, inserimos no portal de periódicos da CAPES o descritor principal “Reformulação Curricular em Biologia”, no período de 2012-2022. Conduzimos a busca utilizando também o descritor “Reformulação Curricular AND Ensino de Biologia” resultando em 10 resultados. Entre eles, identificamos dois (Sousa, 2018; Da Cruz; Carbo; Vilela, 2021) com uma abordagem próxima à nossa pesquisa, e, por isso optamos por utilizá-los como base para o desenvolvimento teórico.

Prosseguindo na busca, utilizamos “Reformulação Curricular AND Formação de professores de Biologia” obtendo quatro resultados. No entanto, dois desses resultados já haviam sido catalogados anteriormente, e outros não dialogavam com nossa temática, sendo, portanto, desconsiderados.

Continuando a busca, optamos por refinar a estratégia de pesquisa, empregando apenas o descritor “AND” para manter o foco na intersecção entre os termos. A escolha deliberada de não utilizar os operadores booleanos “OR” e “NOT” foi motivada pela preocupação em evitar uma expansão excessiva do escopo, que poderia diluir a centralidade de nossa temática. Ao mesmo tempo, reconhecemos que o uso do operador “NOT” poderia excluir aspectos relevantes da nossa pesquisa.

Essa decisão visou garantir que os resultados obtidos estejam mais alinhados com a proposta da pesquisa, evitando desvios que poderiam ocorrer com a ampliação excessiva ou

restrição inadequada dos termos de busca. Essa abordagem mais focalizada busca otimizar a relevância e a precisão dos resultados para contribuir efetivamente para o desenvolvimento teórico do nosso trabalho.

A decisão de refinar a estratégia de pesquisa, utilizando apenas “OR” nos descritores, visou a obtenção dos resultados mais precisos e alinhados com a proposta da pesquisa evitando diluição do foco temático. Com isso, avançamos para a segunda etapa do levantamento bibliográfico de estado da arte em nossa pesquisa, agora com ênfase na comunidade disciplinar e nas temáticas de ensino de ciências/biologia e políticas curriculares.

2.3 Comunidade disciplinar de Biologia, políticas curriculares e formação docente

A segunda etapa desta pesquisa se deu entre junho e novembro de 2023, enquanto desenvolvíamos o resumo expandido para o Simpósio de Pós-graduação em Educação (SIMPOSEDUC), evento promovido pela Faculdade de Educação e Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O simpósio distribuído nas três linhas do programa, proporciona um enriquecimento significativo à nossa temática, além de contribuir para o fortalecimento do programa.

Para essa fase da pesquisa, estabelecemos critérios mais precisos, com o intuito de aprofundar nossa abordagem e que estivesse alinhada com nossa temática. utilizamos as bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES). Os descritores selecionados foram “Comunidade disciplinar de Biologia” AND “Políticas curriculares”, “Ensino de Biologia AND políticas curriculares”, e “Comunidade disciplinar de Biologia” AND “Formação docente”.

Realizamos a busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), inicialmente inserimos os termos "Comunidade disciplinar de Biologia" AND "Políticas curriculares", resultando em apenas dois trabalhos identificados, sendo uma dissertação e uma tese. Entre esses apenas a dissertação de Godoy (2019) dialoga com a nossa temática. Optamos por incluir essa dissertação no nosso corpus de análise, uma vez que ela contribui para o entendimento das implicações das reformulações curriculares na comunidade disciplinar de Biologia.

Em seguida, ampliamos a busca para "Ensino de Biologia AND políticas curriculares", o que resultou em três novos trabalhos, sendo duas dissertações e uma tese. Por fim, ampliamos uma nova busca incluindo os termos "Comunidade disciplinar de Biologia" AND "Formação docente",

mas essa busca resultou em 21 trabalhos, nenhum dos quais se alinhou ao objeto de nossa pesquisa.

Na continuidade da pesquisa, exploramos a bases de dados da CAPES. Inicialmente, ao utilizar os termos “Comunidade disciplinar de Biologia” AND “Políticas curriculares”, não obtivemos resultado. Prosseguimos com a busca, agora utilizando os termos “Ensino de Biologia AND políticas curriculares”, o que resultou em dois artigos; entretanto, nenhum deles contempla nossa pesquisa. Por fim, incluímos os termos “Comunidade disciplinar de Biologia” AND “Formação docente”, mas não encontramos resultado.

É notável a amplitude do campo da Biologia refletida na diversidade das pesquisas encontradas, que abrangem desde educação ambiental até a epistemologia da história natural da ciência, formação continuada de professores e interdisciplinaridade. Contudo, observamos uma lacuna na literatura educacional, no que diz respeito aos estudos que investigam a comunidade disciplinar em Ciências Biológicas em relação as reformulações curriculares docentes. Essa lacuna destaca a necessidade de contribuir para o entendimento dessa temática específica no campo da Educação.

Ao final, selecionamos os trabalhos disponíveis nas bases de dados da CAPES e da BDTD, seguindo os critérios previamente estabelecido em relação ao objeto de estudo. Com base nos resultados, apresentamos de maneira sucinta na tabela 2, os trabalhos escolhidos para a análise. Foram selecionados dois trabalhos na base de dados da BDTD e dois na base de dados da CAPES, considerando sua relevância para o delineamento de nossa pesquisa.

Tabela 2 - Levantamento sistemático dos trabalhos selecionados do Portal de periódicos da CAPES e da BDTD

Nº	TIPO	FONTE	ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR (A)
1	Tese	BDTD	2018	Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT	Avaliação emancipatória do currículo e desenvolvimento profissional: um estudo com formadores da licenciatura em ciências biológicas do IFRO	Sousa De Gasquez Aparecida
2	Artigo	Capes	2021	Instituto Federal de Mato Grosso	Formação de professores no IFMT: um estudo sobre o histórico, perfil do egresso e a organização curricular de licenciaturas em ciências da natureza – habilitação em biologia	Roseildo Nunes da Cruz; Leandro Carbo*b; Marcos Vinícius Ferreira Vilela

3	Artigo	Capes	2022	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Currículo e Formação de Professores mudanças em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. (Publicado na Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, Mossoró, 2022).	Joanna da Silva Reis Alves ¹ /UERJ; Raiany Nogueira Santos ² /UERJ Maria Cristina Ferreira dos Santos ³ /UERJ
4	Dissertação	BDTD	2019	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Demandas curriculares em inscrições textuais da comunidade disciplinar de ensino de Biologia: o caso da BNCC	Bruno Silva Godoy

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Após a seleção das pesquisas, procedemos à análise dos resultados obtidos nas consultas às bases de dados, conforme apresentado na tabela 2. Em seguida, conduzimos a análise dos dados selecionados, considerando a leitura dos títulos, resumos, recorrendo algumas vezes a leitura flutuante da introdução e considerações finais na intenção de compreendermos melhor a perspectiva das respectivas pesquisas. Segundo Bardin (2011), a leitura “flutuante”, é um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, à escolha deles, à formulação das hipóteses e objetivos, à elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e, por fim, à preparação formal do material.

A tese elaborada por Sousa (2018) “intitulada “Avaliação Emancipatória do Currículo e Desenvolvimento Profissional: um estudo com formadores da licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Rondônia-IFRO”, conduzida na Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT de Cuiabá, teve como objetivo principal analisar as contribuições do processo de avaliação emancipatória do currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, oferecido pelo Instituto Federal de Rondônia-IFRO-Campus Colorado do Oeste, para o desenvolvimento profissional dos professores do referido curso.

A pesquisa foi conduzida por meio da abordagem da pesquisa colaborativa que propõe intervenções com o intuito de emancipar os participantes, tornando os professores e os pesquisadores mais autoconscientes e ativistas acerca do fazer educacional em seus locais de trabalho. Diversas técnicas foram empregadas na coleta de dados, incluindo pesquisa documental, questionários online para egressos, diagnóstico instrucional realizado por pequenos grupos de acadêmicos do curso, gravação de entrevistas com os professores e observação participante durante as reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e do colegiado do curso.

A análise interpretativa dos dados realizada pela autora revelou que diante do contexto de

mudanças e de incertezas nas políticas educacionais, a avaliação emancipatória do currículo pode efetivamente contribuir para o desenvolvimento profissional tanto dos professores quanto da instituição como um todo.

Assim, a pesquisa conduzida por Sousa (2018) emerge como um recurso valioso para a nossa investigação, fornecendo insights significativos nos processos envolvidos na compreensão da dinâmica política dentro das instituições. Essa contribuição vai além de mera implementação de políticas, explorando as nuances e complexidades inerentes ao cenário educacional, indo além das abordagens tradicionais de imposição e execução.

Dando continuidade às análises, a pesquisa realizada por Da Cruz, Carbo e Vilela, (2021), cujo título Formação de professores no IFMT: um estudo sobre o histórico, perfil do egresso e a organização curricular de licenciaturas em Ciências da Natureza – Habilitação em Biologia, destaca-se por abordar pontos importantes relacionados à formação docente de professores de Biologia. O estudo enfoca aspectos relevantes diante das recentes reformulações nos programas de formação de professores de Ciências, incluindo a implantação das Licenciaturas em Ciências da Natureza.

Nesse sentido, o estudo teve como objetivo conhecer o histórico, o perfil esperado do egresso e o modo de organização curricular de duas licenciaturas em Ciências da Natureza, com habilitação em Biologia, oferecidas pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Quanto à metodologia empregada, os autores adotaram uma abordagem qualitativa, mediante um estudo exploratório e descritivo. A análise documental dos projetos dos cursos em questão foi a principal estratégia utilizada para alcançar os objetivos propostos.

A pesquisa revelou que essas licenciaturas almejam formar professores habilitados a lecionar os componentes curriculares de Ciências (ensino fundamental) e Biologia (ensino médio). No que diz respeito aos objetivos de formação, percebe-se o comprometimento em oferecer uma formação docente que contribua para a ressignificação das práticas pedagógicas no ensino de Ciências da Natureza.

É relevante destacar que embora os autores não tenham abordado explicitamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adota o discurso neoliberal de formação integral do aluno, apresentando a BNC-formação como uma “solução” para sustentar a ideia de que existe um despreparo na formação de professores. A proposta da BNC-formação surge com uma estratégia para aprimorar a formação inicial desses profissionais e, conseqüentemente do sistema educacional brasileiro, tendo sempre como norte a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao enfatizar a

formação integral do aluno, a BNCC destaca a necessidade de reavaliar e aprimorar a preparação dos educadores para enfrentar as demandas de uma educação mais abrangente e alinhada às ideias neoliberais que permeiam as políticas educacionais contemporâneas.

Ao analisarmos o artigo mencionado, com base no título e no resumo, decidimos inicialmente por incluí-lo em nossa seleção, considerando sua aparente relevância para o tema de nossa pesquisa. Entretanto, ao realizarmos a leitura completa do artigo, percebemos que a pesquisa não guarda uma proximidade tão significativa com o nosso objeto de estudo, sendo este o motivo pelo qual optamos não por utilizar esse trabalho em nossa pesquisa.

No âmbito das análises realizadas, destaca-se o trabalho da Alves, Santos e Dos Santos (2022), intitulada, “Currículo e Formação de professores: Mudanças em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas”, publicado na Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, Mossoró, 2022. Este estudo destaca e enfatiza a relevância da pesquisa curricular para compreensão da constituição e reformulação de cursos de formação de professores, cujos interesses e objetivos são moldados social e historicamente.

Quanto ao processo metodológico, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, empregando a análise documental com documentos provenientes do processo de reformulação do curso. O principal objetivo desse artigo foi compreender mudanças e permanências no currículo de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, com foco especial nas disciplinas pedagógicas, de ensino de Ciências e Biologia. A pesquisa foi desenvolvida em uma universidade no estado do Rio de Janeiro, abrangendo as décadas de 1980 e 1990, levando em consideração os diversos modelos de formação na época.

Ao concluir a pesquisa, os autores observaram que as disciplinas pedagógicas se destacaram na versão de 1992, com ênfase especial no estágio obrigatório, indicando uma maior valorização da formação docente. Além disso, as disciplinas de Ensino de Ciências e Biologia evoluíram de eletivas para obrigatórias a partir de 1992.

Essa pesquisa é significativa, pois contém informações relevantes sobre a formação de professores de Ciências e Biologia nas décadas de 1980 e 1990. Após analisar e resumir o artigo completo, optamos por incluir esse trabalho para contribuições em nossa pesquisa. Embora não faça menção direta ao nosso objeto de estudo, acreditamos que ele pode contribuir para a compreensão das reformulações das licenciaturas nos últimos anos.

Concluimos nosso levantamento bibliográfico com a dissertação de Godoy (2019), com o título “Demandas curriculares em inscrições textuais da comunidade disciplinar de ensino de

Biologia: o caso da BNCC”. A pesquisa foi realizada no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Essa pesquisa concentra-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma política educacional central e explora os efeitos que tem gerado nos vários contextos educacionais, incluindo a comunidade disciplinar.

É uma pesquisa que adota uma abordagem para o estudo das políticas de currículo, sob uma perspectiva discursiva, fundamentada na abordagem teórico-estratégica da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau (1996), a qual foi incorporada ao campo do currículo por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Nesse contexto, as comunidades são concebidas como participantes ativos na produção da política de currículo.

O objetivo do referido trabalho foi interpretar as demandas disciplinares e curriculares da Comunidade disciplinar de Ensino de Biologia no contexto da elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Considerando que essas demandas, em conjunto com outras, geram significados de currículo de Biologia, ao mesmo tempo representam a comunidade de ensino de Biologia no nível médio de ensino.

A pesquisa do autor estabelece um diálogo com a abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball e com a teorização de Comunidades Disciplinares de Ivor Goodson. Nesse contexto, ao questionar algumas das conclusões dessas teorias o autor busca promover a desessencialização da Comunidade Disciplinar de Ensino de Biologia.

Por meio da teoria do discurso, o autor busca não apenas analisar criticamente as estruturas existentes, mas também propor uma reavaliação que permita uma abordagem mais fluida e adaptável no contexto do ensino de Biologia. O autor defende que a formação da comunidade disciplinar de ensino de Biologia resulta da interligação de demandas diferenciadas pelas dinâmicas da diferença e da equivalência.

Godoy (2019) conclui que é viável interpretar a formação de cadeias articulatórias de demandas em prol de um currículo conteudista que se contrapõe ao currículo atualmente implementado nas escolas. Ao mesmo tempo que outra cadeia discursiva se desenvolve em oposição à noção de que conteúdos são garantidores prévios da formulação de projetos por parte de alunos e professores. Ambas essas cadeias discursivas entram em disputa pela significação da comunidade de ensino de Biologia, contribuindo para a construção de significados nas políticas de currículo.

A análise do autor destaca a existência de dinâmicas complexas e contraditórias, da qual a busca por um currículo mais centrado em conteúdo contrasta com a ideia de projetos formativos

mais flexíveis. Essa interação evidencia a complexidade inerente à configuração da comunidade disciplinar, na qual diferentes perspectivas estão envolvidas em uma competição pela definição do direcionamento pedagógico mais apropriado. Essas tensões contribuem para a construção dos sentidos e a definição de currículo na área de Ensino de Biologia.

Após a leitura exploratória do trabalho de Godoy (2019), optamos por selecioná-lo, uma vez que está diretamente relacionado ao tema da nossa pesquisa. O estudo contribui significativamente para o nosso trabalho ao abordar a comunidade disciplinar de ensino de Biologia e analisar os discursos dessa comunidade em relação às políticas educacionais, destacando os efeitos que reverberam no contexto educacional.

Além disso, o trabalho de Godoy estabelece um diálogo importante com a abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball e a Comunidades Disciplinares de Ivor Goodson que complementam nossa investigação. A integração dessas perspectivas enriquecerá nossa compreensão sobre como as políticas educacionais se relacionam com a comunidade disciplinar de ensino de Biologia.

Assim, ao revisar as pesquisas aqui destacadas, observamos uma diversidade de temas relacionado ao Ensino de Ciências e Biologia. No entanto, constatamos a ausência de um diálogo específico sobre as implicações da formação de professores diante as reformas curriculares nas Ciências Biológicas. Esse panorama revela uma lacuna na discussão sobre as reformulações curriculares docentes no contexto da comunidade disciplinar de Biologia.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO

Nesta seção, discutimos a formação de professores no Brasil, com foco na análise das diretrizes curriculares que orientam essa formação, articulando-as aos interesses do capital, a partir de uma abordagem bibliográfica. Para isso fundamentamo-nos em estudos de autores como Haddad e Pereira (2013), Da Silva, Diniz e Campos (2020), Moraes e Torriglia (2003), Mazzeu (2011), Dias e Lopes (2003), Ball (2005), entre outros. Nosso objetivo foi estabelecer um diálogo entre estudiosos, analisando o contexto histórico da formação docente no país, considerando as influências de organismos multilareais e a presença marcante da ideologia neoliberal. Além disso, buscamos evidenciar os impactos desses fatores na formação de professores.

Procuramos, ainda, destacar os impactos dessas influências na formação de professores, enfatizando como esses fatores moldam os processos educacionais. Além disso, analisamos as implicações e os efeitos das políticas curriculares voltadas à formação docente, ressaltando aspectos que configuram e transformam essa formação ao longo do tempo.

Ao final desta seção, dedicamo-nos à análise da “Comunidade Disciplinar de Biologia”, abordando sua história histórica com atenção aos processos que marcaram sua constituição. Para isso, utilizamos o arcabouço teórico de Ivor Goodson (1993, 1995, 1997) e as definições de Oliveira (2020) Busnardo (2010) Godoy (2019), Lopes e Macedo (2011) e Torres (2017). Este segmento busca aprofundar a compreensão das dinâmicas que moldam e continuam a influenciar a comunidade disciplinar de Biologia, destacando sua relevância no campo da Formação docente.

3.1 Análises das reformas na formação de professores no Brasil: perspectivas e diálogo entre autores.

Uma análise das reformas propostas para a formação de professores no Brasil, a partir da década de 1990, evidencia a marcante influência dos organismos multilaterais. Essa influência, por sua vez, é permeada pela hegemonia da ideologia neoliberal, da perspectiva do ensino por competências, ao mesmo tempo em que revela um esvaziamento da dimensão teórica, como apontado por Haddad e Pereira (2013).

A movimentação em torno da formação continuada de professores no Brasil ganhou força a partir da década de 1990, conforme ressaltado pelo Sistema de Ensino Fundamental SEF em 1999. Contudo, somente nos anos 1990 é que a formação continuada passou a ser reconhecida

como uma das estratégias para moldar um novo perfil profissional docente (Nóvoa, 1991; Estrela, 1997; Gatti, 1997).

O governo de Fernando Henrique Cardoso teria implementado propostas educacionais alinhadas aos princípios de organismos multilaterais, cujo desdobramento resultou na promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9394/96. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a criação do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB) foram estabelecidos em conformidade com esta nova política instituída (Haddad; Pereira, 2013).

O artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) enfatiza que a formação de professores da educação básica pode ser conduzida por meio dos Institutos Superiores de Educação (ISE):

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

Para Mazzeu (2011), a proposta destinada aos Institutos Superiores de Educação (ISE) deveria centrar-se na capacitação docente abrangendo tanto a formação inicial quanto a formação continuada. Essa abordagem alinhava-se com as orientações de agências internacionais ao preconizar uma formação mais rápida e flexível, destacando, assim a ênfase na formação baseada na prática.

Desse modo, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, delineia o perfil desejável do docente como um profissional devidamente capacitado para dominar um conjunto de competências. Essa orientação visa alinhar o preparo do educador com as demandas inerentes à “sociedade do conhecimento”

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (Brasil, 2002).

Moraes e Torriglia (2003) ressaltam que a formação estruturada com base em competências pode limitar o professor dentro dos parâmetros predefinidos por treinamento. De acordo com Araújo e Silva (2009), uma formação continuada eficaz é aquela que propicia uma aprendizagem capaz de induzir mudanças na prática educativa.

Martins (2011) ressalta que a formação do professor centrada nas competências está vinculada a interesses do mercado. Nesse contexto, espera-se do professor o domínio de uma série específica de competências e habilidades, em detrimento de uma formação mais abrangente.

No mesmo contexto, conforme destacado por Haddad e Pereira (2013), o professor é frequentemente responsabilizado pelo seu próprio desenvolvimento formativo, sendo, em muitas situações culpabilizados por desafios relacionados à qualidade do ensino. As autoras apontam, ainda, que modelos de formação denominado “professor reflexivo”, “reflexão na ação”, “aprender a aprender” tem ganhado cada vez mais destaque na contemporaneidade, sendo amplamente discutidos por estudiosos como (Facci, 2004; Martins, 2011; Mazzeu, 2011).

Nesse cenário, Oliveira (2017) destaca que, nas políticas de formação docente, é perceptível a concepção das diretrizes e projetos curriculares com a explícita intenção de assegurar a formação de cidadãos emancipados, críticos, reflexivos, dentre outras qualidades. Diante desse contexto, os professores são chamados a desempenhar um papel ativo no processo de transformação, considerados responsáveis não apenas na aprendizagem dos alunos, mas também impulsionadores da mudança social.

É perceptível, ainda, que a elaboração de políticas curriculares, especialmente aquelas destinadas à educação básica, está intrinsecamente ligada à formação docente. Parece que formar o professor é a chave para aceitação e sucesso dessas políticas (ibidem, 2017).

Silva e Araújo (2004) enfatizam que independentemente das diversas abordagens na formação continuada de professores no cenário brasileiro, a orientação teórico-conceitual crítico-reflexiva, tem sido consistentemente reconhecida como a mais apropriada.

Conforme Honoré (1980) citado por García (1999) o conceito de formação está geralmente associado a alguma atividade, principalmente quando diz respeito à formação para um propósito específico. Nesse contexto, a formação pode ser interpretada como uma função social, envolvendo o domínio de conhecimentos, habilidades e práticas e aspectos do ser, todos direcionados em prol do sistema socioeconômico ou da cultura predominante (García, 1999).

Em relação aos Referenciais para a formação de professores (Brasil, 1996), o trabalho educativo é, por natureza, individual e contextual. Isso decorre da atuação profissional do

professor, que envolve um conjunto de relações e circunstâncias complexas, diversificadas, conflituosas, exigindo ações imediatas e específicas ao contexto.

Dessa forma, esse documento propõe que a formação de professores seja direcionada para a construção de competências profissionais, visando a resolver situações-problema e a desenvolver um saber-fazer benéfico para as diversas aprendizagens, essenciais à atuação profissional diante da à incerteza e da imediatividade do cotidiano escolar. Para atingir esse objetivo, o documento adota um modelo de formação que enfatiza o desenvolvimento de competências profissionais como princípio, destacando a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional contínuo como eixos articuladores (Mazzeu, 2009).

A abordagem sobre formação de professores, bem como sobre o currículo por competências conforme destacado por Dias e Lopes (2003) representa uma recontextualização da formação de professores; incorporando os princípios que remontam às literaturas por competências que se baseavam em programas norte-americanos e brasileiros para a formação de professores nos anos 1960 e 1970. Segundo as autoras, os sistemas orientados por resultados se entrelaçam com o currículo baseado por competências, configurando uma cultura permeada por avaliações e comparações de desempenho, cujo propósito é estabelecer parâmetros para aferir uma suposta qualidade.

De acordo com Ball (2001) influenciado pelas ideias de Lyotard (1984), a performatividade⁷ é implementada nesse contexto. Tal implementação introduz a incerteza quanto ao momento das avaliações, e, por conseguinte, a possibilidade de vigilância constante, assegurando, assim, a eficácia do exercício de poder. Nesse sentido, Dias e Lopes (2003), corroboram, destacando uma inclinação de tratar a educação não como formação cultural, mas como atividade econômica suscetível aos interesses do mercado, nos quais esses processos avaliativos se tornam desejáveis.

Assim, reforçamos que a formação de professores não deve se restringir ao simples saber-fazer. Pelo contrário, é necessário proporcionar ao futuro professor os recursos necessários para

⁷ “A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento, tornando os “silêncios audíveis” (Ball, 2005, p. 5). Segundo Lyotard (1984, p.24) performatividade chama de “os terrores (soft e hard) de desempenho e eficiência” – o que significa: “seja operacional (ou seja, comensurável) ou desapareça”. Isso decorre em boa parte da “inclinação natural da prática moderna – intolerância” (Bauman, 1991, p.8, *apud* Ball, 2005, p. 6). Para mais detalhes, consulte: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/447>.

uma prática pedagógica crítica e reflexiva, de modo a estabelecer uma relação sólida entre teoria e prática. Contudo, endossamos a perspectiva de Dias e Lopes (2004) ao ressaltar a importância de não nos deixarmos conduzir exclusivamente por políticas externas. É essencial, buscar interpretar e produzir políticas de maneira autônoma, alheia às imposições externas.

No próximo item, abordaremos as diretrizes curriculares em contraposição aos interesses da BNC-Formação, examinando os impasses resultantes dessa interação e suas implicações na formação de professores de Biologia.

3.2 Diretrizes Curriculares na BNC-Formação

No campo das diretrizes curriculares, a Lei nº 9.394/1996 (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), exercem um papel fundamental na orientação da Base Nacional Comum (BNCC). Nesse contexto, destaca-se a Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015, da CNE/CP, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, abrangendo os cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura.

Posteriormente, em 10 de julho de 2020, a Resolução Nº2, de 9 de dezembro de 2019, também da CNE/CP define diretrizes 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 para a Educação Básica (BNC-Formação). Essa resolução estabelece novas diretrizes para a formação inicial de professores, alinhadas à implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, conforme definido pelas resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2019).

Entretanto, a CNE/CP, através da Resolução Nº2, de 30 de agosto de 2022, promove uma alteração no art. 27, estabelecendo que as instituições de Ensino Superior que já implementaram as DCNs 02/2015, têm um prazo de até quatro anos, a partir da publicação da resolução, para que se adequem à nova disposição em relação a formação de professores (Brasil, 2022).

Em 10 de julho de 2020, a CNE/CP aprovou um parecer Nº 14/2020 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Esses instrumentos têm como referência a implementação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), estabelecida pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

As diretrizes curriculares Nacionais de Formação continuada de professores, fundamentadas na **BNC-formação**, definem competências profissionais docentes para formação continuada. Essas competências gerais, julgadas como essenciais para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades complexas, visam à resignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos éticos e competentes.

As competências profissionais delineadas na BNC-Formação Continuada, enfatizam a necessidade de os professores possuírem um conhecimento sólido nos saberes estabelecidos, nas metodologias de ensino, nos processos de aprendizagem e na produção cultural local e global. Segundo essas diretrizes, essa abordagem tem como objetivo facilitar o pleno desenvolvimento dos educandos. Essas competências abrangem três dimensões fundamentais que, de forma interdependente, se integram e se complementam na prática docente no contexto da Educação Básica: I - conhecimento profissional, II - prática profissional e III - engajamento profissional.

Em um olhar mais atento para esse documento, é notável que a palavra “engajamento”, juntamente com “competências” e “habilidades”, é mencionada mais de trinta vezes. Isso indica que a BNC-Formação privilegia aspectos que reforçam ideias neoliberais, sugerindo que os professores precisam aderir a esses critérios prescritos para proporcionar aprendizagens significativas aos estudantes.

Dessa forma, questionamos se é possível identificar, no currículo prescrito pela BNC-Formação, oportunidades para fomentar uma prática verdadeiramente emancipadora. Compreendemos que uma prática emancipacionista deve viabilizar a conscientização política, atitude crítica e participativa dos sujeitos em todas as etapas da educação, especialmente por meio do currículo. Nessa perspectiva conforme Pereira (2009) como redes de significação discursivas, é compreendido como um espaço que acolhe discursos plurais. Estes discursos, influenciados pelo movimento de tempo e lugar constroem hegemonias que, ao entrelaçarem-se em redes, têm o potencial de gerar novas interpretações para os debates no campo curricular, sempre respeitando as singularidades de cada contexto.

A convergência de políticas em escala global se evidencia por meio das interações entre políticas adotadas por diferentes países. De acordo com Ball e Bowe (1998 p. 129), “essas relações são capazes de contribuir para a crescente colonização da política educacional pela economia e para os constantes empréstimos de reformas do mundo empresarial para o mundo educacional”.

3.3 A BNC-Formação e seus impactos na Formação docente

No contexto da BNC-Formação, observa-se uma transferência da responsabilidade pelo processo formativo das universidades para a educação básica, abrangendo ações de ensino, pesquisa e extensão. As mudanças no currículo da Educação Básica impactam os currículos dos cursos de licenciatura, que passam a ser moldados para capacitar os futuros docentes a implementar essas políticas, sob a lógica da pedagogia das competências.⁸ Concordamos com De Moura, Da Silva e De Meneses (2023), ao apontarem que as diretrizes curriculares para formação de professores revelam uma intencionalidade de formação docente instrumental, alinhada aos interesses do capitalismo contemporâneo. Tal enfoque propõe a formação de sujeitos passivos, subjugados às demandas do setor privatista, o que limita a autonomia crítica dos futuros docentes.

Contudo, é importante reforçar que a formação de professores não pode se limitar a essa lógica instrumental. Pelo contrário, deve proporcionar ao futuro docente uma base sólida que permita uma prática crítica e reflexiva, articulando teoria e prática de maneira aprofundada. Dias e Lopes (2004) endossam essa perspectiva ao destacar a necessidade de resistência a políticas externas que buscam prescrever a formação docente. A autonomia na interpretação e produção de políticas é essencial para que formação docente não responda apenas a demandas externas, mas também às realidades locais e culturais dos educadores.

Ainda segundo De Moura, Da Silva e De Meneses (2023), a atual perspectiva de formação presente na BNC-Formação, retoma práticas tecnicistas e, mais precisamente, ao escolanovismo, em uma roupagem, centrada apenas no saber-fazer e nas competências, afastando-se da formação teórica e humana. Assim, as reflexões por elas levantadas, ressaltam a importância de questionar a quem a educação no Brasil está “servindo” e por quais perspectivas os docentes estão moldados.

Investigar as mudanças no currículo, sobretudo, no contexto das licenciaturas, é fundamental para compreendermos os impactos da implementação da BNCC, reverberados pela BNC-Formação. Essas políticas estão interconectadas, visto que a BNCC define competências e habilidades que os docentes devem desenvolver para, em teoria, garantir competências e aprendizagens essenciais propostas para os estudantes na BNCC, tal como descrito abaixo:

⁸ Para mais detalhes consulte: DE MOURA, Ana Paula Monteiro; DA SILVA, Leila Soares; DE SOUSA MENESES, Marlúcia Lima. BNC-FORMAÇÃO E OS CURSOS DE LICENCIATURAS: entraves e riscos para formação inicial de professores. *Revista Espaço do Currículo*, v. 16, n. 2, 2023.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. (Brasil, 2019, p. 2).

Concordamos com as autoras Costa, Mattos e Caetano (2021), citadas por De Moura, Da Silva e De Sousa Meneses (2023, p. 6) ao apontarem que a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura com o objetivo de “controlar a formação docente” e prepará-los para a implementação da BNCC, sob a lógica da pedagogia das competências, tem sido alvo de críticas. Essas abordagens buscam atender as necessidades reais da educação e da sociedade, ou se estão alinhadas com determinadas agendas, podendo, por exemplo, refletir apenas a interesses econômicos ou políticos.

Nesse contexto das licenciaturas em Ciências Biológicas, destacamos o Parecer do Conselho Nacional de Educação/câmara de educação superior nº CNE/CES 1.301/2001, aprovado em 06/11/2001, o qual destaca que

A Biologia é a ciência que estuda os seres vivos, a relação entre eles e o meio ambiente, além dos processos e mecanismos que regulam a vida. Portanto, os profissionais formados nessa área do conhecimento. Portanto, os profissionais formados nessa área do conhecimento têm papel preponderante nas questões que envolvem o conhecimento da natureza. O estudo das Ciências Biológicas deve possibilitar a compreensão de que a vida se organizou através do tempo, sob a ação de processos evolutivos, tendo resultado numa diversidade de formas sobre as quais continuam atuando as pressões seletivas. Esses organismos, incluindo os seres humanos, não estão isolados, ao contrário, consistem em sistemas que estabelecem complexas relações de interdependência. O entendimento dessas interações envolve a compreensão das condições físicas do meio, do modo de vida e da organização funcional interna próprios das diferentes espécies e sistemas biológicos. Contudo, particular atenção deve ser dispensada as relações estabelecidas pelos seres humanos, dada a sua especificidade. Então a abordagem, os conhecimentos biológicos não dissociam dos sociais, políticos, econômicos e culturais. (Brasil, 2001).

Esse parecer sublinha a importância de integrar os conhecimentos biológicos com os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais. Ao considerar essas particularidades, torna-se ainda mais importante analisar como as políticas educacionais atendem as necessidades da formação de professores de Ciências/Biologia, ou se, porventura, as reformas refletem orientações que não estão em consonância com as necessidades pedagógicas práticas dessa área do conhecimento.

Consideramos importante pensarmos sobre como as políticas estão se efetivando e como os professores desempenham um papel ativo na produção e não apenas na implementação dessas políticas. Essa perspectiva nos leva a considerar não só a formulação de políticas, mas também o

impacto real e a interação dinâmica que ocorre nesse contexto, reconhecendo os professores como agentes participativos e colaborativos nesse/desse processo.

Nesse cenário, a educação tem sido reposicionada como um elemento vital para criar e manter a prosperidade econômica, bem como para preservar uma margem competitiva nos mercados mundiais. Conforme afirmam Olssen e colaboradores (2004), são as políticas de governamentalidade neoliberal, mais do que a globalização em si, que estão afetando e enfraquecendo os estados-nações atualmente; perspectiva também discutida por Colclough. Nesse contexto, Ball (2008, p. 53, *apud* Apple; Ball; Gandin, 2013, p.79) observam que “a política educacional é cada vez mais subordinada e articulada em termos da política econômica e das necessidades de competição internacional”.

Concordamos com os autores mencionados, ao destacar que a educação tem se tornado um recurso essencial para assegurar vantagem competitiva nos mercados mundiais. Nesse mesmo contexto, os discursos relacionados à BNC-Formação enfatizam valorização docente, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas às transformações tecnológicas globais de alcance mundial. Tais discursos priorizam a valorização profissional dos professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, em todas as regiões do país. Essa proposta contempla elementos fundamentais da formação docente, sustentando argumentos que ressaltam a importância de uma preparação de alta qualidade para os professores.

Paralelamente, o avanço do neoliberalismo está vinculado ao processo de globalização, que exerce influência direta sobre as estruturas políticas e econômicas dos países, impactando também as demandas sociais, entre elas, a educação. No campo das políticas educacionais, estas se estruturam dentro do paradigma neoliberal por meio de Programas, Projetos, avaliações e Diretrizes. Esses instrumentos refletem a ideologia neoliberal que orienta a formação de trabalhadores voltados para atender às exigências do mercado capitalista (Lopes; Silva Filho, 2020, p. 88, *apud* Zucchini; Alves; Nucci, 2023, p. 3).

Na composição desta pesquisa, adotamos a perspectiva de currículo como uma prática compreensiva. Com base em estudos de Lopes e Macedo (2011), isso significa que o currículo não apenas exerce uma prática de poder, mas também constitui uma composição de sentidos e significados em diversos momentos e espaços. Para essas autoras, esses elementos permitem a formulação de entendimentos sobre o que é o currículo. Assim, concordamos com Oliveira (2020), que “não é possível responder o que é currículo apontando para algo que lhe é intrinsecamente

característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente” (p. 14).

Nesse sentido, compreendemos que os docentes não são meros receptores passivos da política curricular. Como o poder é difuso e não centralizado; as instituições educacionais constituem espaços de tomada de decisão e produção de significados em torno das políticas, em vez de atuarem apenas como executores de diretrizes provenientes de um suposto centro de controle que, conforme nossa perspectiva não existe (Lopes; Macedo, 2011).

3.4 Tecendo conexões: Ivor Goodson e a comunidade disciplinar de Biologia

Quando abordamos a temática da comunidade disciplinar, a relevância de Ivor Goodson no debate é evidente. Este autor desempenha um papel importante na discussão história das disciplinas e comunidades disciplinares em diversas perspectivas teórico-metodológicas (Godoy, 2019).

Nessa perspectiva, Goodson (1993; 1995) concebe a história das disciplinas por meio do envolvimento de indivíduos vinculados a uma disciplina específica, em um determinado contexto. Isso abrange tanto o foco histórico do campo disciplinar quanto da escolarização. Em outras palavras, é a vinculação profissional a uma disciplina específica que leva um docente a integrar-se a uma comunidade (Costa; Lopes, 2016).

Dessa forma, Goodson (2019) contribui para a compreensão do currículo como uma construção sócio-histórica articulando-se com as reinterpretações de Bernstein. Para isso, esses autores mencionados traçam um histórico do currículo de Biologia, considerado como disciplina na grade escolar e seus respectivos conteúdos (Godoy, 2019). Eles apresentam também alguns aspectos sócio-históricos que exercem influência sobre este currículo, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, o progresso da Biologia como campo do conhecimento, as políticas curriculares dos Estados Unidos da mesma época que impactaram nos livros didáticos no Brasil, a ciência e tecnologia dos anos 1980, os parâmetros curriculares da década de 1990, dentre outros (Godoy, 2019).

Nos anos 1990 tornou-se imperativo estudar a articulação entre ciência, tecnologia e sociedade, resultando em um cenário mais complexo de incertezas em relação à produção científica e tecnológica. No entanto, ficou evidente a falta de conexão dessa produção com as necessidades da maioria da população brasileira. Nesse contexto, o Brasil vivenciou a intensificação da globalização econômica, o que impulsionou o país a uma luta constante pelo estabelecimento da

democracia, pela defesa do meio ambiente, e pelos direitos humanos. Isso exigiu dos indivíduos uma melhor preparação para enfrentar uma sociedade que buscava igualdade e equidade (Torres, 2017).

Assim, Goodson (1983; 1997, p. 20) destaca que “uma comunidade disciplinar é construída sobre o entrosamento de vários atores sociais que compartilham suas lutas por recursos, *status* ou espaço acadêmico”, incluindo professores universitários, educadores primários ou pesquisadores, que compõem um grupo disciplinar ao longo de diferentes períodos históricos. Para Busnardo (2010), é importante destacar que não se trata apenas de entender a disciplina apenas no contexto epistemológico, mas também como um processo social. Este envolve diversos atores na disputa por recursos, *status* e território.

Torres (2017) em seu estudo oferece contribuições significativas sobre os conflitos estabelecidas no contexto da organização curricular. Esses conflitos podem ser conectados à comunidade disciplinar de Goodson, que é referenciada nesta pesquisa. O autor destaca as divergências relacionadas com as políticas educacionais, aos contextos políticos, econômico, social, institucional e regional, bem como às diferentes formações de professores em espaços diversos. Além disso, as concepções ideológicas e disputas de poder contribuem para o afastamento da consolidação da licenciatura na formação docente, na perspectiva da educação.

Embora a comunidade disciplinar não seja vista como um grupo homogêneo, mas fragmentada internamente, é aceitável analisar que Goodson a enxerga como detentora de uma positividade capaz de incluir indivíduos atuantes em seu interior: a identificação profissional com o mecanismo simbólico disciplinar (Costa; Lopes, 2016). Contudo, é importante destacar, que em alguns momentos, Goodson (1993; 1995; 1997) chegam a priorizar, com base na hierarquia social do conhecimento, a atuação de indivíduos que desempenham papéis de autoridades científicas e/ou universitárias na comunidade disciplinar.

Embora reconheçam o papel ativo dos professores, eles são colocados em uma posição subordinada, sendo capazes de atuar por meio de resistência e tendo que lidar com o que supostamente seria originado no campo acadêmico e político em geral (Costa; Lopes, 2023)

Costa e Lopes (2023) ressaltam que a primazia do contexto universitário é resultado de uma abordagem teórico-metodológica embasada em uma visão etnográfica e sócio-histórica crítica, influenciada pelas contribuições de David Lauton (1972). Uma das suas hipóteses sustenta que uma disciplina transita de uma tradição utilitarista e pedagógica, alinhada aos interesses dos discentes e vinculada às necessidades dos alunos, para uma tradição acadêmica, com corpo de

conhecimento padronizado, enfrentando problemáticas acadêmicas e promovendo a sistematização dos procedimentos caros à reprodução do conhecimento disciplinar. A Comunidade definida como composta por professores e pesquisadores que inseridos no âmbito daquele campo disciplinar.

Dessa forma, os atores políticos da comunidade disciplinar não se limitam apenas em interesses profissionais e corporativos. Outros profissionais disciplinares, como professores universitários e pesquisadores, e até mesmo setores da população geral, influenciam na formação do campo disciplinar, participando da disputa de sentidos por significação, que deve ser considerada como parte política curricular referente a um campo disciplinar (Godoy, 2019).

Quanto a esse aspecto, Godoy (2019) apresenta o seguinte exemplo: o ensino do corpo humano, um campo associado à Biologia, não se limita aos interesses exclusivos dos professores de Biologia. A comunidade disciplinar, longe de ser homogênea é influenciada por outros profissionais da área saúde. A teoria da evolução é outro tema em constante debate entre diversos grupos, seja na manutenção do currículo como central do pensamento biológico a ser ensinados nas escolas, ou proposta de retirada de conteúdo. Esses professores atuantes dividem espaços para debater questões diversas, participando assim dessa hegemonização de sentidos no âmbito da comunidade disciplinar (Godoy, 2019).

Assim, compartilhamos da perspectiva de Goodson ao conceber uma comunidade disciplinar que engloba todos os atores. No entanto, divergindo da ideia de que os professores estão em uma posição secundária de intervenção política na comunidade disciplinar, retorno a concepção de Oliveira (2020), quando afirma que, ao abordar que políticas curriculares, é imperativo não considerá-las como estabelecidas de maneira linear, uma vez que estão sujeitas a diversas interpretações.

Nesse sentido, compreendemos que a comunidade disciplinar de Biologia não consiste em meros receptores passivos da política curricular imposta. Conforme argumentado por Lopes e Macedo (2011), o poder é difuso e não possui um centro; as instituições desempenham um papel fundamental na definição e interpretação das políticas, em vez de apenas operá-las e implementá-las de acordo com um suposto centro de poder, cuja existência questionamos.

4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta pesquisa é de enfoque qualitativo, de caráter exploratório em perspectiva compreensiva. Tem como objeto de estudo a Resolução nº491/2021, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, do Estado do Ceará (CEE CE), e a atuação dos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES), especificamente da Universidade Regional do Cariri (URCA), da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa oferece estratégias para compreender os fenômenos e os processos relacionados à realidade social. Assim, a autora considera que os sujeitos se identificam não apenas através das ações, mas também por meio da reflexão sobre suas maneiras de agir buscando entender seus atos a partir da prática vivida e compartilhada com os demais sujeitos no ambiente.

Diante da relevância da Resolução nº 491/2021, optamos também pela utilização da pesquisa documental. Gil (2010, p. 47), reforça que “há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica.

Destacamos que a abordagem qualitativa valoriza e reconhece a subjetividade na produção do conhecimento, bem como na formulação de possíveis inferências sobre a contribuição dos participantes da pesquisa (Minayo, 2001).

A pesquisa exploratória busca proporcionar uma compreensão mais aprofundada do problema, tornando-o explícito e possibilitando a construir hipóteses. Gil (1999) destaca que a metodologia exploratória geralmente inclui levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que possuem experiências práticas relacionadas ao problema pesquisado e análise documental, instrumentos e técnicas a utilizados nesta investigação.

Para atingir os objetivos da pesquisa, utilizamos como fontes documentos como a Resolução nº491/2021, a política curricular da BNC-formação e suas implicações para a formação de professores, bem como a análise de dados com os docentes que compõem esta pesquisa.

Enquanto abordagem teórico-metodológica, essa pesquisa se fundamenta no ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), subsidiada por estudos de Mainardes (2018; 2006), por acreditar que tal abordagem nos possibilita compreender políticas educacionais. Além disso, a pesquisa dialoga com o conceito de comunidade disciplinar de Goodson (2018), que considera as interações entre diferentes atores sociais como professores universitários, pesquisadores, no

contexto acadêmico, ampliando a compreensão das relações entre os processos institucionais. Reconhecemos o papel central dos docentes como agentes ativos na implementação dessas políticas, uma vez que sua atuação influencia diretamente na formação de professores.

É importante esclarecer que, no ciclo de políticas, o termo ‘contexto’ não se refere a um território definido ou fixo. Trata-se de um modelo heurístico no qual os contextos são simbólicos e devem ser compreendidos no escopo da política focalizada (Busnardo, 2010).

Com base em estudos de Busnardo e Lopes (2010), nossa intenção é desenvolver essa pesquisa interpretando as políticas de currículo como produções descentradas, resultante de uma circularidade de textos e discursos, destacando a atuação dos docentes do referido curso.

Neste contexto, ao compreendermos a complexidade do processo político e a não linearidade das ações, optamos por abordar a política da BNC-Formação a partir do ciclo de políticas de Ball e colaboradores. Consideramos importante uma abordagem que englobasse as estruturas micro e macrosociais dentro da comunidade disciplinar, atenta para a relação que inclui, uma vez que, “pelo não diálogo com instâncias micro e por desconsiderarem o caráter produtivo dessas instâncias, por vezes os estudos macro mascaram a contingência” (Lopes, 2006, p. 627).

Ressaltamos que, alinhados ao ciclo de políticas, fundamentamos essa pesquisa na Teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016)⁹. Optamos por esse caminho, uma vez que buscamos explorar as dimensões contextuais relacionadas à instituição e aos profissionais. Nesse sentido, os contextos são entendidos como espaços que iniciam e tornam ativos os processos associados às políticas (Ball; Maguire; Braun, 2016).

O lócus principal da pesquisa está situado no Estado do Ceará e será desenvolvida na Universidade Regional do Cariri (URCA). A escolha pela Urca foi motivada pela sua consolidação aos longos dos anos na formação de professores, ressaltando-se pela presença ativa de seu corpo docente nas escolas da região do Cariri, proporcionando uma abordagem constante e dialogada para a problematização, especialmente em eventos científicos.

Essa escolha também se fundamenta na relevância da Urca em abordar questões relacionadas ao ensino, ao currículo, à formação de professores e às políticas curriculares. Além disso, como destacamos no texto introdutório desta dissertação, por ser a instituição onde realizamos nossa formação inicial e desenvolvemos nossa pesquisa de trabalho de conclusão de curso, explorando o Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas daquela

instituição com o objetivo de compreender a organização do curricular do curso e a suas implicações para a formação inicial de professores. Naquele contexto, a análise foi conduzida por meio da investigação dos documentos oficiais do curso, confrontando-os com a Base Nacional Comum Curricular.

Quanto aos objetivos dessa pesquisa, o acesso aos dados se deu por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas, devido à sua flexibilidade ao lidar com os sujeitos pesquisados (Lockmann, 2013).

4.1 Contextualizando o Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação

Nessa seção, contextualizamos a importância do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e da teoria da atuação Ball, Maguire e Braun (2016), para a análise de políticas educacionais, aplicando essa abordagem para o ensino superior, que é o foco da nossa pesquisa. Embora a teoria da atuação trate originalmente da dinâmica nas escolas, aqui buscamos adaptá-la para a compreensão das políticas no ensino superior. Para embasar essa análise, recorreremos às referências de Mainardes (2006), de Lopes e Macedo (2011) e Lopes (2016).

Segundo Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas é fundamentada em uma concepção pós-moderna, com base nos estudos de pesquisadores ingleses, Stephen Ball e Richard Bowe, em políticas educacionais. Para o autor, essa abordagem destaca-se pela complexidade e pela natureza controversa das políticas educacionais, envolvendo processos micro e macro políticos na análise dessas políticas.

Assim, o ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores é considerada contribuição essencial para análises de pesquisas no campo do currículo. Sua abordagem heurística, conforme destacam Lopes e Macedo (2011), questiona, entre outros aspectos, a centralidade do Estado na produção de políticas e a verticalização do poder. Com isso, o ciclo de políticas Ball introduz uma perspectiva complexa na interpretação de políticas, desafiando a ideia de linearidade na análise das políticas de currículo.

Ball e seus colaboradores se dedicaram extensivamente a estudar a natureza dessas políticas na prática e a forma como são implementadas. Esses autores argumentam que a política é um processo, podendo ser vista como algo construído e reconstruído em contextos distintos e em realidades específicas.

O ciclo de políticas compreende o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática (figura 1). Mainardes (2016) nos ajuda a compreender que o primeiro contexto é o de influência, onde, geralmente, as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse espaço que os grupos de interesse disputam para influenciar as definições sociais sobre o que significa ser educado. Nesse contexto, as mídias sociais atuam dentro e em torno de partidos políticos do governo e processo legislativo. Aqui também, os conceitos ganham legitimidade e formam o discurso fundamental para a política. Os estudos mais recentes de Ball¹⁰ colaboram para uma análise mais profunda das influências globais e internacionais no processo de formulação das políticas nacionais (Mainardes, 2006)

O segundo contexto é o contexto da produção de texto que tem relação de interligação/simbiose com o contexto de influência, mas não de forma tão evidente ou simples. Enquanto o contexto de influência está mais relacionado aos interesses e ideologias dogmáticas, os textos políticos (no contexto da produção de texto) estão mais articulados com os interesses do público geral. Dessa forma, os textos políticos representam a política e podem tomar várias formas como, textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais e informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos, vídeos, entre outros. Os textos, contudo, não são totalmente coerentes e claros internamente.

Compreendemos, portanto, que a política não se limita à sua elaboração no legislativo e os textos precisam ser lidos e interpretados de acordo com o tempo e o local específico de sua produção (Mainardes, 2006). Assim, textos políticos são resultados de acordos, disputas conflitos e negociações que acontecem e diferentes espaços de produção, onde competem para controlar os espaços e representações da política. Mainardes (2006, p. 52- 53) afirma que “políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais”. Consequências essas, que, serão vivenciadas no terceiro contexto que é o da prática.

Segundo Ball e Bowe (1998), é no contexto da prática que a política está sujeita à interpretação e à recriação. Nesse espaço surgem brechas para a recontextualização dos textos políticos, permitindo atribuição de novos significados, conforme o contexto atual e local, como será demonstrado ao final dessa pesquisa. Além disso, é nesse ambiente que as políticas geram efeitos e consequências que podem resultar em mudanças e significativas em relação à política

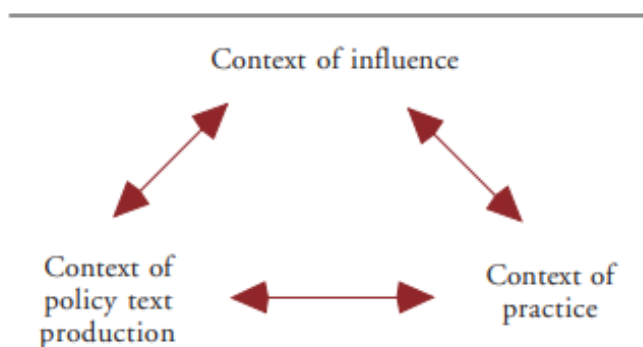
¹⁰ BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. *Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos*. Cortez Editora, 2024.

original. Esses autores ressaltam que o ponto central aqui é que as políticas não são simplesmente implementadas dentro desse contexto, mas que estão expostas interpretações, sendo então reformuladas, Dessa forma:

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 22 *apud* Mainardes, 2006, p. 53).

Assim, essa abordagem, consequentemente reconhece que os professores e demais profissionais exercem função ativa no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, ou seja, que são agentes ativos na formulação/reformulação dessas políticas, que não são mero implementadores das políticas educacionais.

Figura 1: Ciclo de políticas



Fonte: (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 22 *apud* Mainardes, 2006, p. 53).

Com essa abordagem política, compreendemos que, à medida que a política se move de um contexto para outro, ela é reinterpretada, pois os sujeitos envolvidos trazem seus próprios significados e intenções para implementação. Como Bowe; Ball e Gold (1992) apontam, os formuladores de políticas não conseguem controlar os significados dos seus textos que produzem,

já que cada contexto é singular, assim como os sujeitos que o compõem. A política nesse sentido é mais do que um simples texto; ela é também é “discurso”, ¹¹estruturado por um conjunto de relações de poder e lógicas que transcendem as intenções de formuladores e legisladores individuais (Ball; Mainardes, 2024).

Essas reflexões reforçam a importância de considerar os diversos agentes e contextos que atuam na construção e adaptação das políticas educacionais, especialmente em um cenário onde a prática educativa constantemente adapta e ressignifica as intenções originais do texto normativo. Essa dinâmica nos mostra que as políticas não permanecem estáticas, mas ganham novos sentidos conforme são aplicadas e reinterpretadas nas diferentes realidades educacionais. Nesta pesquisa, tomamos como base o ensino superior (IES) para analisar esses processos.

Dessa forma, concordamos que a política é um processo diverso, que envolve a compreensão de sentidos, significados, negociações, atuações e traduções atribuídos ao texto da política. A partir do ciclo de políticas, em especial a partir do contexto da prática, passamos a compreender a Teoria da atuação, na lógica de que a “política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13). Ou seja, a política é traduzida e significada de maneira subjetiva quando chega em outros espaços, como no caso desta investigação, nas IES pesquisadas. Com essa compreensão, assim,

[...] nós precisamos observar a política [politics] em ação, traçando como as forças econômicas e sociais, as instituições, as pessoas, os interesses, os eventos e as oportunidades interagem. Questões de poder e interesses precisam ser investigadas". Assim, a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização (Taylor et al., 1997, *apud* Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 20).

Isso significa que a tradução de textos políticos ocorre na prática, transformando abstrações de ideias políticas em ações contextualizadas. Esse processo envolve, portanto, "interpretações de interpretações" (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14). Neste contexto, como os autores apontam, as políticas raramente dizem exatamente o que fazer e dificilmente determinam como a prática será conduzida. No entanto, algumas, mais do que outras estreitam a variedade e possibilidade de respostas criativas.

¹¹ Para mais detalhes, consulte BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. *Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos*. Cortez Editora, 2024 p. 363; em consonância com os estudos de (Ball, 1993, 2015).

Isso ocorre, em partes, porque os textos são pensados e frequentemente escritos com base na ideia de uma escola ideal; ou seja, uma vez, refletida na escola, essa ideia é transmitida para as IES, também na formação de “professores perfeitos” (Ball; Maguire; Braun, 2026). Esses autores ressaltam que as políticas não podem ser simplesmente implementadas; elas devem ser traduzidas a partir do texto para ação e colocados em prática, considerando sua história e o contexto de acordo com os recursos disponíveis. Desta forma, pela teoria da atuação, compreendemos que é pelas diversas maneiras e complexidades que as políticas educacionais “fazem sentido” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14).

Vale ressaltar que, em seu texto, Mainardes (2006) faz uma distinção entre “política como texto” e “política como discurso”. Os textos das políticas como ele observam, têm uma pluralidade de leituras devido a diversidade de leitores e interpretações. Assim, os textos são produtos de múltiplas influências, e sua formulação envolve intenções tanto dentro do Estado quanto do processo de formação das políticas. Nesse processo, apenas algumas influências são reconhecidas e legitimadas.

Em relação a política do discurso, Mainardes (2006) em consonância com Ball (1993), menciona, que os discursos integram significados e utilizam proposições e palavras para construir certas possibilidades de pensamento. Com base em Ball, na perspectiva de Foucault, Mainardes (2006) explica que as políticas podem se tornar regimes de verdade. Na prática, atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. A dicotomia “política como texto e a política como discurso” enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto destaca o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos os processos são complexos, pois os textos não são apenas o que aparentam em sua superfície e os discursos nunca são independentes de história, poder e interesses.

Nesse sentido, Ball (1994) e Ball, Bowe e Gold (1992), destacam que os contextos propostos se inter-relacionam e é dentro deles que as políticas são formuladas e postas em prática. Os autores defendem que é por meio de diversas disputas políticas que esses contextos são temporariamente preenchidos, tornando impossível uma fixação definitiva de sujeitos/e ou grupos.

4.1.1 A política educacional pela ótica do ciclo de políticas: interações entre influência, produção e prática

Assim, considerando a teorização do ciclo de políticas de Ball (2023), para esta pesquisa, torna-se possível compreender que o Ministério da Educação (MEC) desempenha o papel do

contexto de influência. Em diferentes momentos o MEC participa da elaboração/construção da Base Nacional Comum (BNC) para a formação, estando envolvido tanto no contexto da prática quanto na produção de textos. O MEC elabora discursos (contexto de influência) que orientam os documentos, os quais são produzidos e assinados por esta entidade (contexto de produção de texto). Assim, o próprio Ministério da Educação assume a responsabilidade pelo monitoramento da implementação da BNC-Formação, oferecendo apoio financeiro e técnico (Brasil, 2017).

Dessa forma, no processo do ciclo de políticas, percebemos que, ao chegar nas Instituições de Ensino Superior (IES), os textos políticos sofrem influências dominantes, mas podem ser recriados e adaptados à realidade local. Assim, novas disputas emergem, buscando influenciar e impor interesses específicos. Esse movimento de tradução e interpretação das políticas é o que Ball, Maguire e Braun (2016), chamam teoria da atuação.

No caso específico da Resolução nº 02/2019, essas interpretações podem ocorrer nas reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, em encontros formais e informais ligados ao processo de reformulação dessa política, em lives, em momentos com o Conselho estadual de Educação, no compartilhamento de documentos oficiais, nos debates entre docentes e nas tensões que culminam na construção da minuta da Resolução Nº 491/2021/CEE CE, entre outros.

Ao investigarmos o curso de Ciências Biológicas da URCA, localizada no estado do Ceará, notamos que as IES, não apenas a URCA, mas também a UVA e a UECE, participaram ativamente como agentes transformadores das políticas educacionais (contexto da prática). Identificamos que os professores desempenham um papel fundamental na formulação e implementação dessas políticas, construída pelos professores do Estado do Ceará.

Lopes e Macedo (2011) destacam que no ciclo de políticas de Ball, os contextos não são definidos como locais específicos. Segundo as autoras, trata-se de um modelo heurístico e interpretativo, em que os contextos não são previamente determinados, mas variam conforme a política que está sendo investigada. Nesse sentido, a comunidade disciplinar pode ser considerada parte tanto do contexto da prática quanto do contexto da produção do texto político. Isso se deve ao fato de que os professores da URCA, da UVA e da UECE estão envolvidos em ambos os momentos: na produção de texto, como na elaboração da minuta da Resolução Nº 491/2021/CEE CE, e na prática, por meio da implementação dessa política.

Inferimos que o MEC, nesse caso, juntamente com o Conselho Nacional e com o Conselho Estadual, atua como o contexto de influência, pois é a partir dessas entidades que as políticas são

direcionadas às instituições de ensino e seus agentes. Contudo, o MEC também desempenha um papel no contexto de produção de texto, indicando especialistas e professores que contribuem diretamente com a elaboração e implementação dessas políticas educacionais.

A influência do MEC na formulação de políticas educacionais, como observado nas diretrizes curriculares para a formação de professores estabelecidas pela Resolução CNE 02/2019, evidencia sua atuação no contexto de produção de texto. No entanto, o ciclo de políticas, sendo flexível por natureza, permite que os professores atuem como agentes de transformação e interpretação dessas políticas.

A Resolução N° 491/2021/CEE CE, elaborada pelos professores dos cursos de licenciatura e da pedagogia da URCA, da UVA e da Universidade no estado do Ceará, exemplifica essa dinâmica ao demonstrar que as políticas não são fixas nem centralizadas. Pelo contrário, elas podem ser adaptadas, criticadas, questionadas e ressignificadas na prática educacional, conforme os contextos e realidades locais.

Neste estudo, realizamos uma análise envolvendo professores e coordenadores que participaram da construção da Resolução 491/21, especificamente nas Instituições de Ensino (IES) URCA, UVA e UECE. Com os resultados, buscamos compreender como esses profissionais estão construindo, debatendo e moldando políticas curriculares em resposta aos movimentos políticos e às discussões em torno da Base Nacional Comum para formação de professores (BNC-Formação).

Como destaca Lopes (2012), a produção de política torna-se cada vez mais complexa e não linear. As contribuições teóricas e empíricas de Ball e colaboradores, tanto no que diz respeito ao ciclo de políticas quanto à teoria da atuação, são essenciais para uma compreensão mais abrangente das políticas educacionais, ao questionarem modelos estratificados de análise de políticas de currículo. Nesse sentido, essas teorizações, revelam-se aplicáveis não apenas a esta investigação, mas também a outras pesquisas no campo da formação docente e das políticas curriculares.

Na lógica da teoria da atuação, Ball, Maguire e Braun (2016 p. 38) definem quatro dimensões contextuais da atuação da política a saber: “contextos situados”, que se referem à localidade, histórias escolares e matrículas; “culturas profissionais” que estão relacionados aos valores, compromissos e experiências dos professores e gestão da política nas escolas; “contextos materiais” que envolvem funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura; e por fim, contextos externos que dizem respeito ao grau e a qualidade do apoio as autoridades locais, como também a pressões e expectativas de contexto político mais amplo, assim como as pressões e

expectativa de contexto político mais amplo, como classificações do ofsted, posições nas tabelas de classificação, requisitos legais e responsabilidades.

Vamos compreender um pouco sobre essas dimensões de contextos, em especial quanto aos contextos situados e dos participantes envolvidos na próxima seção.

4.2 Contexto situado: o lócus da investigação

Esta seção apresenta o lócus da pesquisa. O lócus principal da investigação é a Universidade Regional do Cariri (URCA), onde aprofundamos a análise empírica. No entanto, ao nos depararmos com a complexidade do movimento em torno da Resolução N° 491/2021/CEE CE, ampliamos o estudo para incluir os demais participantes envolvidos, abrangendo as três Universidades estaduais do estado do Ceará: Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), e Universidade Estadual do Ceará (UECE).

As instituições localizadas no estado do Ceará participaram de maneira articulada nesse movimento político e educacional. A pesquisa envolveu seis participantes: três professores de Ciências Biológicas, dois pedagogos e uma professora de letras. Essa diversidade contribuiu para enriquecer o estudo, ampliando a concepção de formação de professores para uma perspectiva crítica, que vai além da formação tecnicista, como será discutido nos resultados. O movimento também contou com o Conselho Estadual de Educação do Ceará CEE/CE.

4.2.1 A Universidade Regional do Cariri (URCA)

A Universidade Regional do Cariri (URCA) foi escolhida como lócus desta investigação levando em conta aspectos que podem tornar a pesquisa mais operacional, tais como: localização geográfica e receptividade dos Chefes de Departamento e Coordenadores de Curso. Esse exemplo ilustra a ideia de “contextos situados”, conforme discutido por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 38), destacando a inter-relação entre a localidade e os fatores históricos específicos da instituição e sua localização.

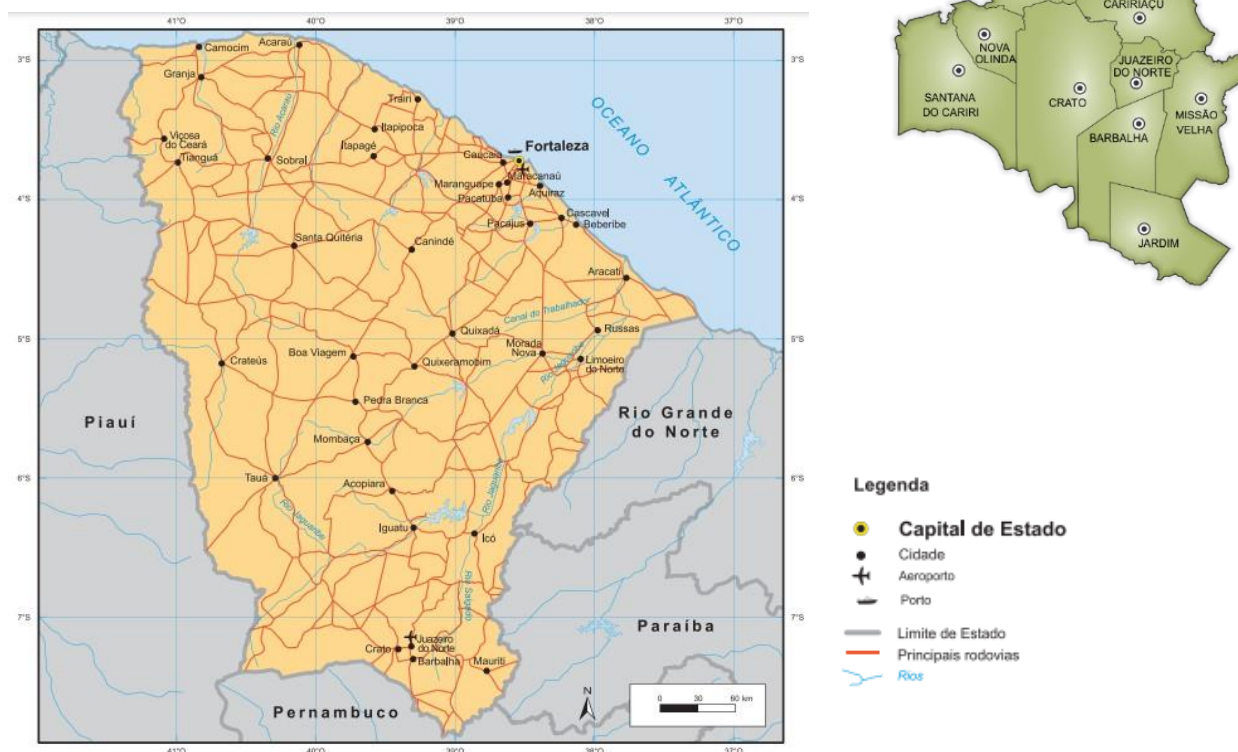
Ao entender a URCA e o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas como partes desses contextos que produzem políticas, essa Universidade foi escolhida por sua consolidação ao longo dos anos na área de formação de professores, pela sua inserção docente nas escolas da região do Cariri e pela possibilidade de problematização constante e dialogada, por meio de eventos

científicos, sobre questões relacionadas ao Ensino, ao currículo, à formação de professores e às políticas curriculares.

Criada em 09 de junho de 1986 pela lei estadual nº 11.191, sob a forma de autarquia em regime especial e autorizada pelo decreto nº 94.016, de 11 de janeiro de 1987, foi instalada oficialmente em 7 de março de 1987, integrando o sistema de ensino superior do Estado do Ceará vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia (Secitece).

Com sede nos municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Santana do Cariri, a URCA é uma instituição de ensino e pesquisa abrangente, englobando diversos campos do conhecimento; atendendo a uma comunidade de aproximadamente 9.000 estudantes distribuídos em cerca de 91 municípios nos estados do Ceará, Piauí, Pernambuco e Paraíba, conforme representado na figura 2. A instituição oferece cursos de graduação, além de programas especiais e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (Urca, 2019).

Figura 2: Localização da abrangência dos municípios, Crato, Missão Velha, Crateús e Sobral: Estado do Ceará e microrregião do Cariri.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e editado pela autora.

Com base no PPC (2019) da Urca, o departamento de Ciências Biológicas apresenta, em 2019, um corpo docente composto por 49 professores em exercício. Dentre esses, 34 (69,39%) são professores efetivos, sendo 25 deles ligados ao Curso de Ciências Biológicas e 9 provenientes de outros Cursos da URCA. Além disso, há 15 (30,61%) professores que são substitutos (contratados).

Em termos de titulação o Departamento de Ciências Biológicas (DCBio) possui com 18 doutores (as) (36,74%), 23 mestres (as) (46,94%) e 8 especialistas (16,32%), o que representa um total de 84,42% de docentes com mestrado e doutorado. Dentre os 18 doutores, 6 possuem pós-doutorado (Urca, 2019).

A estrutura física destinada às atividades acadêmicas do curso de Ciências Biológicas é composta por 9 salas de aulas para a Graduação e 17 laboratórios específicos. Esses laboratórios abrangem uma variedade de áreas, como Anatomia, Botânica Aplicada, Ensino de Ciências e Biologia (do qual tenho participação), Crustáceos do Semiárido (também do qual fui integrante), Ecologia de Parasitismo, Farmacologia e Química Molecular, Ecologia de Mamíferos, entre outros. Esses laboratórios são utilizados para aulas práticas, demonstrativas, estudos, pesquisas, prática profissional e execução de programas e projetos do curso. Todos foram cuidadosamente instalados e concebidos de acordo com requisitos técnicos adequados para garantir ao pleno desenvolvimento das atividades acadêmicas. Isso inclui a garantia da segurança do fluxo de equipamentos, pessoal, insumos, amostras e outros elementos necessários à sua utilização.

O Centro de Ciências Biológicas e Saúde da Urca (CCBS), oferece diversos cursos de especialização, em áreas como Ecologia, Educação Ambiental, Ensino de Biologia e Química, Biologia e Química, Administração Hospitalar e Sistema de Saúde, Farmacologia Clínica, Metodologia do Ensino do Esporte e Políticas Públicas em Saúde Coletiva. Além disso, o CCBS oferece com programas de Pós-Graduação que proporcionam oportunidades de estudo avançado e pesquisa, incluindo Mestrado em Bioprospecção Molecular, Mestrado Acadêmico em Enfermagem, Doutorado Interinstitucional em Ciências Biológicas – PG Bioquímica Toxicológica e Doutorado em Etnobiologia. Esses programas de pós-graduação refletem o compromisso do CCBS com a excelência acadêmica e o avanço do conhecimento nas diversas áreas da Ciências Biológicas e da Saúde.

4.2.2 A Universidade Vale do Acaraú (UVA)

A Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), ¹²fica localizada em Sobral no estado do Ceará, e é um órgão da Administração Pública Indireta do Estado, estruturado com a personalidade jurídica de Direito Público. A instituição está vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Estado do Ceará, conforme a Lei Estadual nº 12.077-A, de 01 de março de 1993.

A origem da UVA remonta à influência do Cônego Francisco Sadoc de Araújo, sendo criada pela Lei Municipal nº 214 de 23/10/1968, sancionada pelo então prefeito de Sobral, Jerônimo de Medeiros Prado, como Universidade Vale do Acaraú.

Em 1984, o poder executivo, por meio da Lei nº 10.933 de 10/10/1984, instituiu a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), como uma autarquia vinculada à Secretaria de Educação. A UVA foi dotada de personalidade jurídica de direito público, com autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didática e disciplinar, tendo sede em Sobral e jurisdição em todo o Estado do Ceará. Nesse processo, foram integradas à nova autarquia as Faculdades de Ciências Contábeis, Enfermagem e Obstetrícia, Educação e de Tecnologia, que pertenciam à antiga Fundação Universidade Vale do Acaraú, além da Faculdade de Filosofia Dom José, da Diocese de Sobral.

A missão da UVA é ofertar ensino superior de excelência, de forma inclusiva, flexível e contextualizada, promovendo por meio da pesquisa e extensão, soluções que contribuam para a qualidade de vida. Em 2020, a instituição destacou-se por sua competência na formação de professores para a educação básica, pela oferta de ensino superior de qualidade e flexível, e pelos conhecimentos acumulados sobre os ecossistemas do Ceará.

A UVA oferece mais de 30 cursos de graduação, incluindo Ciências Biológicas, letras, Pedagogia intercultural, História, Química, entre outros. A universidade também conta com cinco programas mestrado Strictu sensu e mais de 15 cursos de pós-graduação lato sensu, consolidando-se como uma referência no ensino superior cearense.

¹²

Para mais detalhes, ver: <https://www.uva.ce.gov.br/institucional/institucional-sobre/>

4.2.3 A Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Universidade Estadual do Ceará¹³ (UECE) foi criada com a Lei nº 9.753, de 18 de outubro de 1973, que aprova o Poder Executivo a instituir a Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE), presidida inicialmente pela professora Antonieta Cals de Oliveira. Sua missão é produzir e disseminar conhecimentos, bem como formar profissionais para promover o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida na região. Posteriormente, a Resolução nº 2, de 5 de março de 1975, do Conselho Diretor, referendada pelo Decreto nº 11.233, de 10 de março do mesmo ano, oficializou a criação da Universidade Estadual do Ceará.

Na ocasião, foram incorporadas ao patrimônio da UECE as Unidades de Ensino Superior existentes na época, entre elas: a Escola de Administração do Ceará, Faculdade de Veterinária do Ceará, Escola de Serviço Social de Fortaleza, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (localizada em Limoeiro do Norte), além da Televisão Educativa, canal 5.

Como parte do processo de interiorização da UECE, foi criada a Faculdade de Educação de Crateús (FAEC)¹⁴. Em 1983, foi instalado o Curso de Pedagogia, inicialmente sediado na Escola de Cidadania Carlota Colares da Penha Oliveira. No ano seguinte, em 1984, o curso foi oficialmente reconhecido e a FAEC foi instituída como uma unidade da universidade. Apenas em 1992, com a criação dos departamentos de ensino, a FAEC deixou de ser uma extensão da UECE, consolidando sua independência.

A faculdade atende nove municípios e, ao longo dos seus 33 anos de história, já formou 1323 profissionais da educação. Os cursos de graduação oferecidos pela FAEC, em formato presencial, são: Medicina (Diurno), Pedagogia (Manhã, noite, diurno) Ciências Biológicas (Manhã, tarde, noite) Química (Manhã, tarde, noite, diurno) e História (Tarde). No semestre de 2016.1 a unidade contava matriculados na Unidade 622 alunos em seus três cursos de Licenciatura. Atualmente, mais de 150 estudantes são beneficiários de bolsas acadêmicas, como iniciação científica, extensão, monitoria, jovens talentos, iniciação à docência e assistência estudantil.

O corpo docente da FAEC é composto por 29 professores efetivos e 16 professores substitutos. Entre os efetivos, há 13 mestres, 13 doutores, 2 pós-doutores e 1 graduado. Entre os substitutos, há 8 mestres, 2 doutores, 4 especialistas e 2 graduados. Além disso, a unidade conta com 12 trabalhadores técnico-administrativos, incluindo servidores efetivos e terceirizados.

¹³ Para mais detalhes, ver: <https://www.uece.br/institucional/historico/>

¹⁴ Para mais detalhes, ver: <https://www.uece.br/faec/institucional/conheca-a-faec/>

5 DA RESISTÊNCIA À RESOLUÇÃO Nº 02/2019/CNE À ATUAÇÃO DOS DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DA RESOLUÇÃO Nº 491/2021/CEE CE/CE

Nessa seção, apresentamos os participantes da pesquisa e analisamos os dados da investigação empírica. Com o objetivo de analisar a atuação dos docentes das (IES) URCA, UVA e UECE e suas implicações para a formação de professores. Além disso, buscamos compreender os significados atribuídos à formação docente e proposições da Resolução Nº 491/2021 para Formação docente e investigar impactos da Resolução 02/2019, suas tensões e conflitos e as implicações desse movimento para a formação docente de Ciências Biológicas.

5.1 Os participantes da pesquisa

O grupo de professores das Instituições de Ensino que compõem essa pesquisa é, em sua maioria, composto por doutores e professores efetivos, com atuação predominantemente em disciplinas pedagógicas, como Estágios Supervisionado, Formação de Professores, Práticas de Ensino, além de disciplinas relacionadas a currículo, didática e literatura brasileira. Aproximadamente 83,33% dos docentes dessa investigação estão assumindo funções de liderança, como professores e coordenadores de cursos e departamentos, contribuindo para uma construção de uma formação docente crítica e articulada dos cursos.

Dessa forma, as entrevistas foram realizadas no período de 22 de agosto a 6 de setembro de 2024. Todas as entrevistas ocorreram em horários e datas convenientes para os participantes. Ao todo, participaram seis professores que contribuíram diretamente para a elaboração da Resolução 491/2021, critério utilizado para a seleção dos entrevistados. Inicialmente, seriam sete participantes, mas, como já mencionado, um não pôde participar por motivos de saúde. Abaixo, apresentamos o quadro 1 com as informações sobre dia, data e duração das entrevistas.

Quadro 1: descrição do dia, data e duração das entrevistas

Nome Fictício/formação	IES/município de atuação	Forma de citação no texto	Data e duração de realização da entrevista
P1/Doutora em Biotecnologia	UECE/Crateús/CE	P1, UECE/Crateús/CE, 2024	22/08/2024 00:15m e 32 segundos
P2/Doutorando em ensino de	UVA/ Sobral /CE	P2,	26/08/2023 00:56m e 51 segundos

ciências e matemática		UVA/Sobral/CE/2024	
P3/Doutora em Educação	UVA/Sobral/CE	P3/UVA/Sobral/CE, 2024	28/08/2024 00:52m e 35 segundos
P4/Doutor em Educação	UECE/ Crateús/ CE	P4/UECE/ Crateús /CE, 2024	29/08/2024 00:27m e 12 segundos
P5/Doutora em Educação	URCA/Crato/ CE	P5/URCA/ Crato/CE, 2024	02/09/2024 01h25m
P6/Doutoranda em Letras	URCA/ Missão Velha /CE	P6, URCA/ Missão Velha /CE, 2024	06/09/2024 00:37m e 38 segundos

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Um total de seis professores aceitou participar dessa pesquisa. Entre eles, três professores são da área de Ciências Biológicas, sendo um da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) em Sobral e dois da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Crateús. Além disso, duas professoras são da área de Pedagogia: uma atua na Universidade Regional do Cariri (URCA) e outra na UVA em Sobral. Por fim, uma professora de letras, que leciona na URCA no Campus de Missão Velha, também integra o grupo de participantes.

O primeiro contato com os professores foi realizado via *WhatsApp*, por meio do qual enviamos mensagens para cada um deles, nos apresentando, informando sobre o objeto e a relevância da pesquisa e solicitamos sua contribuição. Além disso, propusemos uma reunião para discutir as perspectivas sobre a Resolução N° 491/2021/CEE CE, construída pelos professores e como foi o diálogo como os cursos. Após esse contato inicial solicitamos o e-mail dos professores para enviar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deveria ser assinado, e a prévia do questionário da entrevista. Uma das professoras que foi uma das que coordenadoras do movimento em torno da minuta da Resolução N° 491/2021/CEE CE, informou que, devido a problemas de saúde, infelizmente não ia poder participar.

Após essa abordagem, todos os outros seis professores convidados demonstraram interesse em participar da pesquisa. Propusemos a realização das entrevistas tanto de forma presencial quanto on-line devido a distância e a logística de deslocamento entre as cidades. Inicialmente, uma das entrevistas seria realizada presencialmente; no entanto, ao chegarmos ao combinado, o professor precisou adiar devido a um imprevisto. Dessa forma, ele sugeriu então realizar a entrevista de forma on-line, pelo *Google Meet*, todos os professores optaram por esse formato. Assim, todas as entrevistas, foram conduzidas on-line, utilizando o *Google Meet*.

Neste caso, para a pesquisa de campo, estabelecemos critérios específicos alinhados aos objetivos propostos. Um dos critérios de inclusão, por nós estabelecido, dos participantes na

pesquisa, é que deveriam ser professores de uma das três IES (URCA, UVA e UECE), que tivessem participado ou coordenado o movimento de construção da minuta da Resolução 491/21. A seleção foi realizada de forma independente da área do conhecimento, pois consideramos o movimento e as tensões/conflitos vivenciados durante a elaboração da minuta como elementos centrais para a análise. Assim, compreendemos que essa diversidade de áreas contribuiria para uma análise mais ampla e aprofundada sobre a formação de professores e o processo de resistência à Resolução 02/2019, que estava sendo revogada pela a Resolução N° 491/2021/CEE CE.

Durante o contato com os professores, alguns mencionaram que não possuíam formação nas Ciências Biológicas e, por isso, acreditavam que poderiam não contribuir adequadamente para a pesquisa. Explicamos que o propósito não era limitar a participação a uma área específica, mas incluir diferentes campos do conhecimento, o que, de fato, enriqueceu o debate. Essa diversidade fortaleceu a discussão sobre a formação de professores, tornando o diálogo mais sólido e abrindo espaços para novas perspectivas.

Para fundamentar essa abordagem, recorremos à definição de Goodson (2018), sobre comunidade disciplinar. O autor destaca que uma comunidade disciplinar¹⁵ é construída a partir do entrosamento de diversos atores sociais (como por exemplo, os professores participantes dessa pesquisa) cada um em seu campo de conhecimento, em busca de espaço e território acadêmico. Goodson ainda enfatiza “esses atores sociais compartilham suas lutas por recursos, status, ou espaço acadêmico. são professores universitários, educadores primários ou pesquisadores que compõem um grupo ou comunidade disciplinar de período históricos diferentes” (Goodson, 2018, p. 20).

No Apêndice A encontra-se o roteiro das entrevistas direcionado aos coordenadores/professores de outras áreas do conhecimento, como Pedagogia e Letras. Esse roteiro foi elaborado com o objetivo de ampliar e enriquecer a pesquisa, analisando as tensões vivenciadas durante o processo de discussão e construção da Resolução N° 491/2021. O Apêndice B apresenta o roteiro direcionado exclusivamente a professores da área de Ciências Biológicas. Nesse caso, as perguntas foram formuladas com o propósito de investigar como, e em que medida, as políticas influenciam o exercício da profissão docente dos professores de Ciências e Biologia, buscando compreender como essas influências têm se manifestado e suas consequências.

¹⁵ Para mais detalhes sobre os conceitos abordados, ver em: GOODSON, Ivor F. **Currículo teoria e história**. 15 ed. Petrópolis, RJ. Editora. Vozes, v 20, p. 160, 2018.

5.2 Pesquisa de campo: realização das entrevistas semiestruturadas

Para a coleta de dados desta pesquisa, optamos por uma abordagem exploratória, buscando uma compreensão do problema, tornando-o explícito e possibilitando a formulação de hipóteses. A metodologia exploratória inclui levantamento bibliográfico, que, nesta pesquisa, corresponde ao estado da arte apresentado na seção 3.1. Além disso, utilizamos duas entrevistas semiestruturadas, conforme descrito na seção anterior deste trabalho. Escolhemos esse método devido à sua flexibilidade ao lidar com os sujeitos pesquisados (Lockmann, 2013).

A flexibilidade no agendamento e na duração das entrevistas permitiu que os participantes se sentissem à vontade para se expressar, sem a rigidez de um tempo “fixo”. Como se trata de uma pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturada, permite essa flexibilização. O tempo de cada entrevista variou conforme o ritmo de cada participante, mantendo a subjetividade de cada um. Esse aspecto é característico da pesquisa qualitativa conforme Minayo (2007) define:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2007, p. 21)

Antes do início das entrevistas foi realizada uma breve apresentação aos participantes, na qual ressaltamos o objetivo da pesquisa. Para guiar o processo, utilizamos uma introdução previamente planejada, como intuito de estabelecer clareza e conforto. Durante essa introdução, ressaltamos que as entrevistas não tinham caráter de teste ou prova e que não existiam respostas certa ou errada. Enfatizou-se que o propósito era dialogar sobre o tema investigado, valorizando o conteúdo/falas dos participantes, independente de “quem” as estava proferindo. Essa abordagem buscou promover interação entre o pesquisador e participante, promovendo flexibilidade e autonomia em suas falas.

Elaboramos um roteiro de perguntas para conduzir o diálogo nas entrevistas semiestruturadas. Os dois roteiros foram organizados com abordagens iniciais relacionadas aos dados profissionais dos participantes. Em seguida, estruturamos o roteiro em duas seções, com o objetivo de direcionar o participante mais ao tema central da pesquisa e, ao mesmo tempo, organizar e guiar o diálogo. O roteiro A, como descrito na seção 4.5 desta pesquisa, foi direcionado

aos coordenadores/professores de outras áreas do conhecimento. Ele foi dividido em três partes: a primeira abordava dados de identificação profissional, com perguntas sobre formação, atuação e contexto de trabalho; a segunda tratava de processo de construção da Resolução N° 491/2021; e a terceira focava entre a Resolução N° 491/2021 e o currículo.

Já o roteiro B elaborado para os professores de Ciências Biológicas seguiu uma estrutura semelhante, mas com adaptações ao contexto específico. A primeira parte também abordava dados de identificação profissional, enquanto que a segunda explorava questões relacionadas à comunidade disciplinar de Biologia, como luta política, currículo e negociação dos sentidos. Por fim, a terceira parte tratava dos sentidos e significados atribuídos à formação de professores de Ciências e Biologia.

Dessa forma, durante as entrevistas, os questionamentos foram realizados conforme os temas previstos em cada roteiro, buscando uma condução clara e compreensiva para os participantes.

Iniciamos a entrevista com a identificação do profissional, registrando a data e o local da conversa, além de perguntar como prefere ser identificado e qual seu tempo de experiência no magistério. Em seguida, buscamos compreender sua formação e o exercício profissional, questionando quais disciplinas que ministram, em quais cursos e instituições, e há quanto tempo leciona as disciplinas. Também investigamos seu vínculo com a universidade, se é efetivo, temporário ou substituto, e seu tempo de atuação no magistério.

A partir desse contexto inicial, avançamos para a construção da Resolução n° 491/2021, perguntando como se deu o processo de discussão e elaboração dessa normativa. Perguntamos sobre a contribuição do corpo docente na implementação da resolução e o papel dos professores nesse cenário.

No que se refere à relação entre a Resolução n° 491/2021 e o currículo, buscamos entender como ocorreu o movimento político em torno dessa proposta, considerando as dinâmicas internas ao curso, à universidade e ao estado do Ceará. O participante é instigado a refletir sobre a formação de professores a partir dessa resolução, bem como a relatar as tensões vivenciadas durante sua discussão e construção. Além disso, investigamos os conflitos e negociações ocorridos ao longo do processo, buscando compreender como se chegou a consensos.

Outro ponto fundamental da entrevista é a análise do impacto da BNC-Formação na formação de professores, solicitando ao participante que explique de que forma essa influência tem se manifestado e quais suas consequências. Por fim, questionamos sobre as mudanças, inovações

e perspectivas que a Resolução nº 491/2021 trouxe para a formação docente, encerrando com a possibilidade de o participante acrescentar qualquer informação que considere relevante.

Para os professores da área de Ciências Biológicas, algumas questões complementares são abordadas. Primeiramente, investigamos como a comunidade disciplinar do curso tem se posicionado diante da Resolução nº491/2021, além de questionarmos quais as tensões e desafios no processo de discussão e elaboração do documento. Posteriormente, questionamos sobre o movimento político relacionado a resolução nº491/2021 no curso, na universidade e no estado do Ceará, seguido de uma reflexão sobre os sentidos e significados da formação de professores de Ciências e Biologia a partir dessa normativa.

Por fim, solicitamos ao participante que compartilhe sua visão sobre mudanças, inovações e perspectivas que a resolução nº491/2021 trouxe para a formação docente na área de Ciências e Biologia. Também questionamos como a BNC-Formação tem impactado o exercício da profissão desses docentes, de que maneira essa influência tem se manifestado e quais têm sido suas consequências. Encerramos a entrevista com a possibilidade do participante acrescentar qualquer informação que considere relevante.

Esses roteiros foram estruturados para que os participantes pudessem explorar amplamente suas perspectivas, contribuindo de maneira significativa com os objetivos da pesquisa. Durante as entrevistas, foi utilizado um gravador de áudio, com a devida autorização dos participantes. Após a coleta dos dados, iniciamos o processo de transcrição, uma etapa que exige atenção minuciosa e cuidado. É um processo gradual que exige atenção cuidadosa nos áudios, pois trata-se de um processo gradual e detalhado, que requer foco e dedicação na escuta dos áudios.

Com as transcrições concluídas, retornamos aos objetivos que é o ponto central da pesquisa, que orienta toda a investigação, para dar início a análise dos dados. Paralelamente, revisitamos a fundamentação da organizando as seções para a análise, conforme será descrito no próximo capítulo.

Após finalizar as transcrições da entrevista semiestruturada, procedemos com uma leitura flutuante do material coletado, conforme descrito na seção 3.3 desta pesquisa, com objetivo de identificar aproximações e distanciamentos nas falas dos docentes. Esta seção de análise está organizada em quatro seções secundárias, estruturadas da seguinte maneira: inicialmente abordamos os processos na elaboração da Resolução Nº 491/2021/CEE CE; em seguida, analisamos as implicações e os impactos Resolução 02/2019, tensões e conflitos. Posteriormente, discutimos as percepções sobre a formação a partir das perspectivas docentes, como eles atribuem

sentidos e significados a esse processo; e, por fim, destacamos as perspectivas e inovações na formação docente: impactos da BNC-Formação na reestruturação curricular.

Para embasar nossas reflexões sobre as atuações docentes, recorremos às contribuições teóricas de Apple, Ball e Gandin (2013), Ball, Maguire e Braun (2016), Mainardes (2006), Lopes e Macedo (2011) e Lopes (2008; 2006), no campo das políticas educacionais. Além disso, no que se refere à comunidade disciplinar e ao currículo, fundamentamo-nos em Goodson (2018) para as reflexões sobre formação de professores, utilizamos as contribuições de Sacristán e Muñoz (2013), estabelecendo um diálogo articulado entre esses autores.

Participaram dessa pesquisa seis docentes, sendo cinco professores efetivos e uma professora temporária. A maioria atua em disciplinas pedagógicas e de estágio. Em relação à titulação, são quatro doutores e dois doutorandos. O tempo de experiência do magistério varia entre 11 a 25 anos com uma média significativa de dedicação à docência.

Ressaltamos que, a partir da análise dos dados, identificamos que as discussões e a elaboração da Resolução N°491/2021 tiveram início durante a pandemia Covid 19. Esse contexto de isolamento social contribuiu para que o movimento ganhasse maior proporção em nível estadual, permitindo que expandisse por meio de *lives* e encontros *on-line*, alcançando uma escala mais ampla de participação e engajamento. A seguir, apresentamos o quadro 2 com a caracterização dos participantes.

Quadro 2: caracterização dos participantes

Nome fictício	Instituição	Formação	Vínculo e tempo de magistério	Titulação	Função	Disciplina que ministra
P1	UECE/Crateús	Licenciatura em Ciências Biológicas	Efetivo/19 anos	Doutorado	Professora/coordenadora	Microbiologia e Biotecnologia
P2	UVA/Sobral	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas	Efetivo 16 anos	Doutorando	Professor/coordenador	Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado
P3	UVA/Sobral	Pedagoga	Efetivo/25 anos	Doutorado	Professora/coordenadora	Teoria de currículo/Estágio e Formação e profissionalidade docente
P4	UECE/Crateús	Licenciatura em Ciências Biológicas	Efetivo/11 anos	Doutorado	Professor/coordenador	Estágio supervisionado I e II do Ensino médio

P5	URCA/ Crato	Pedagoga	Efetiva/21 anos	Douto rado	Professo ra/vice coorden adora	Didática/Fundamentos das séries iniciais do Ensino Fundamental/ seminário de introdução ao curso de pedagogia.
P6	URCA/ Missão Velha	Licenciatura em Letras	Temporário/17 anos	Douto randa	Professo ra	Teoria de Literatura e Literatura brasileira

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Apresentamos, a seguir, as falas dos docentes, destacando em momentos de menções diretas e indiretas, sempre utilizando um “P”, seguido do numeral, da sigla da IES onde atua, do município onde está situada a IES e do ano de realização das entrevistas (por exemplo: P1, UECE/Crateús/CE, 2024).

Iniciando os diálogos, perguntamos aos docentes como gostariam de ser identificados e se havia alguma preferência em relação à forma de identificação. Todos responderam que não possuíam preferência. Em seguida, solicitamos que compartilhassem suas experiências no magistério, disciplinas ministradas, cursos e instituições em que atuavam. Observamos que todos os docentes, direta ou indiretamente estavam envolvidos em pró-reitorias, disciplinas ou na coordenação de iniciativas vinculadas a práticas que integram a teoria e prática do currículo.

Ao questionarmos, como ocorreu o movimento político em torno da Resolução N° 491/2021/CEE CE em seus cursos, universidades e no estado do Ceará, foi possível identificar, por meio das falas, o engajamento político dos participantes. Uma das docentes destacou, “eu estava lá, por ser uma pessoa que ocupa espaços, no FORPIBID, em outras instâncias, na própria pró-reitoria de pós-graduação como assessora, eu sou coordenadora de uma célula de pró-reitoria de Graduação da UECE” (P1/ UECE/Crateús/CE, 2024, grifos nossos).

Em outro momento, uma das professoras destacou sua trajetória profissional, após a sua formação no mestrado, passou a atuar com currículo e, no doutorado, aprofundou-se em discussões sobre reformas curriculares. Atualmente está em uma posição de coordenação, “[...]comecei a trabalhar com a construção de um projeto pedagógico de professores indígenas, coordenei um curso de Licenciatura intercultural indígena, hoje eu estou coordenando o segundo curso” (P3/UVA/Sobral/CE, 2024). Outro professor relatou sua atuação no estágio supervisionado, “[...] sempre atuo no estágio supervisionado do ensino médio [...] nesse ano eu estou coordenando o estágio I e o estágio II do ensino médio [...] essas são minhas áreas prioritárias da graduação” (P4/UECE/ Crateús /CE, 2024).

O professor, ao relatar sua trajetória na docência, compreendeu a importância de articular teoria e a prática no ensino de ciências, ele lembra:

[...] Eu costumo sempre dizer isso aos meus alunos. E aí, eu me percebi de fato na docência dentro da pesquisa, né? O fazer sentido pra mim, aquela questão de como é que eu posso facilitar o Ensino de Ciências? [...] Hoje eu sinto, que eu me coloco numa posição assim de mais facilidade de entender que seria necessário ensinar ciência, porque eu pisei dentro de um campo da ciência. [...] Minha trajetória é essa, né? de prática, de tensão, porque eu acho que não se faz, entendendo aí aquele sentido real do termo práxis, não é só a teoria e a prática, mas é a reflexão dessas práticas e eu pude refletir em todas essas tensões em momentos dentro da trajetória de formação que me colocaram aqui hoje [...] eu uni a teoria e a prática” (P2/ UVA/Sobral/CE, 2024).

A partir dessa fala, torna-se pertinente trazer as reflexões de Sacristán e Muñoz (2013, p. 494), ao questionarem que “o currículo tem permitido aos professores fazer essa reflexão que lhes permita superar concepções que apenas contemplaram os elementos reprodutivistas das relações de poder, sabendo que essas concepções haviam prescindido de fatores como a autonomia e a resistência, que conduziram a determinada formação?” Essas reflexões destacam a relevância de uma formação crítica e reflexiva, uma vez que, ao refletirem sobre suas práticas, os professores saem da posição passiva de meros reprodutores de políticas educacionais e tornam-se sujeitos ativos de políticas.

Os autores ainda enfatizam a necessidade de uma formação que “fomente a participação ativa e crítica a partir de seu próprio contexto e dentro dele, em um processo dinâmico e flexível, onde prima a autonomia e decisão coletiva (Sacristán; Muñoz, 2013, p. 503, grifos nossos).

Nesse sentido, as falas dos professores evidenciam que sua atuação vai além dos cumprimentos de suas funções formais, envolvendo um compromisso político e social na formação de professores, e no fortalecimento de práticas pedagógicas contextualizadas. Tais práticas não apenas promovem a articulação entre teoria e prática, mas também permitem que aos professores criem outras possibilidades e caminhos para políticas que transcendam o que é imposto.

Com isso, são relevantes as reflexões de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 15), ao considerarem que, “A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política”. Em outras palavras, podemos afirmar que os professores são agentes ativos e construtores das políticas e que, mesmo em contextos distintos, possuem o potencial de transformá-las.

5.3 A elaboração da Resolução N° 491/2021/CEE CE em IES cearenses: o currículo como uma construção social

Ao perguntarmos aos professores de Ciências Biológicas sobre como tem se dado a atuação da comunidade disciplinar do seu curso frente à resolução n° 491/2021, constatamos que o processo de construção dessa normativa configurou-se como a elaboração de uma política coletiva em seus contextos locais, para as IES mencionadas nessa pesquisa. Observamos que a política não é construída de forma isolada; embora cada contexto tenha suas especificidades, houve troca de experiências e um diálogo contínuo com a comunidade acadêmica, promovendo uma crítica quanto uma resistência à Resolução n° 02/2019/CNE. Essa última, até então, apresentava ameaças, impactando à Formação de professores em diversos campos da educação.

Nesse sentido, resgatamos a reflexão de Goodson (2018, p.85) que afirma que o currículo é “um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos”. Essa perspectiva evidencia a necessidade de uma abordagem dinâmica e colaborativa na construção de normativas educacionais, respeitando as demandas e especificidades das comunidades envolvida.

Além disso, conforme Mainardes (2006, p. 55), o ciclo de políticas oferece uma importante contribuição para a análise de políticas, ao compreender o processo político como multifacetado e dialético, necessitando articulação entre as perspectivas macro e micro.

A esse respeito, uma professora ressalta que, embora a resolução n° 02/2019/CNE tenha sido considerada a normativa vigente, ela apresentava falhas importantes, especialmente no que tange à formação inicial de professores e professoras para atuar na educação básica.

A fala de P1 (UECE/ Crateús /CE, 2024) aponta para alguns indícios desse movimento político:

Na verdade, o movimento não foi só da Biologia [da URCA], o movimento foi de todas as três Instituições Estaduais do Ceará. A gente tinha a resolução n° 02/2019, do Conselho Nacional da Educação como a nossa resolução, o nosso normativo pras licenciaturas, mas aquela resolução trazia uma série de questões que se confrontam diretamente com aquilo que a gente pensa ser... o ideal, ou pelo menos aquilo que a gente pensa ser, o necessário pra garantir uma boa formação; uma boa formação inicial para professores e professoras que vão atuar na Educação básica (P1/ UECE/Crateús/CE, 2024).

P1 (UECE/ Crateús /CE, 2024) destaca o que ela considera algumas dessas “falhas”:

Então, ela tinha uma série de problemas muito, muito sérios, por exemplo, elas não definiram claramente quais eram os fundamentos que ancoravam aquela resolução, quais eram os princípios norteadores da resolução; ela não tinha perfil dos egressos, ela trazia as práticas como componentes curriculares; ela era seria de morte o curso de pedagogia [...]ela pegava a pedagogia e tirava da pedagogia os campos de atuações. O pedagogo ele

atua nos anos iniciais e na Educação infantil, ela chamaria o profissional da Educação. Então essas séries de questões, e, nós, tínhamos obrigação e tínhamos prazo né? Nós, instituições de Ensino superior pra implementar essa resolução (P1/ UECE/Crateús/CE, 2024).

No continuar da conversa com P1 (UECE/ Crateús /CE, 2024), foi possível perceber como se deu o movimento inicial em torno da elaboração da minuta que culminou, posteriormente, na Resolução N° 491/2021/CEE CE/CE:

Então baseado nisso, as três Universidades se reuniram e instigaram o Conselho Estadual da Educação a ouvir as Universidades pra que fosse elaborado uma norma complementar que pudesse de alguma maneira contrapor o que era possível, diante daquela norma federal, então, como as universidades estaduais elas são, ah elas são autorizadas, os cursos são autorizados pelo Conselho Estadual de Educação a gente viu ali uma possibilidade de resistência à 02/2019 (P1/ UECE/Crateús/CE, 2024).

P2 também enfatiza as tensões da relação e disputa de poder que continuam presentes nos processos de desenvolvimento curricular pela resolução n° 491/2021. Ele ressalta que essas disputas giram em torno de questões como carga horária, hierarquia entre saberes e definição ideal do perfil ideal do egresso. Além disso, ele aponta que fatores externos, como os cenários político e econômico, frequentemente moldam o perfil do profissional de maneira mercadológica.

Bowe, Ball e Gold (1992) definem esse fenômeno como *contexto de influência*, conceito abordado na seção 4 desta pesquisa. É nesse contexto que as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Esse espaço é palco de disputas entre grupos que buscam moldar as definições sociais do que significa ser educado. Além disso, as mídias sociais desempenham um papel relevante, operando em articulação com os partidos políticos. Nesse ambiente, os conceitos ganham legitimidade e formam a base discursiva para a formulação de políticas

Ao refletir sobre o perfil do aluno a ser formado, o professor ressalta:

[...] Se você vai pra literatura e cruza os dados da literatura com a tua realidade, uma realidade de investigações mais recentes, as disputas continuam sendo as mesmas. As tensões continuam sendo as mesmas: disputas por carga horária, disputa por considerar quais saberes são mais importantes em detrimento a outros, qual é de fato o perfil a ser formado. E aí, a gente quando tensiona e quando questiona que perfil de formado, que perfil de formação a gente, que perfil de estudante a gente precisa formar, a gente vai colher essa informação aonde? É no cenário econômico? No cenário político? né? Que vão ditar de forma muito mercadológica qual o perfil de formação que a gente espera (P2/ UVA/Sobral/CE, 2024)

Essa fala é interessante, pois evidencia como o termo “ditar” ainda remete à ideia de que as políticas educacionais são impostas de maneira rígida, como prescrições normativas. No entanto,

observa-se que os professores possuem autonomia para interpretar e recontextualizar essas políticas, adaptando ao seu contexto específico.

Pela lógica do ciclo de políticas, esse fenômeno se dá no *contexto da prática*. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14), pela teoria da atuação, destacam que, nesse contexto, os atores educacionais traduzem as políticas e ações práticas, possibilitando compreender que “A atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização - ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas - e esse processo envolve “interpretações de interpretações”.

Inferimos que essa atuação é exemplificada, por exemplo, na construção da minuta da Resolução N° 491/2021/CEE CE pelos docentes, que reflete a capacidade de resistência dos professores das IES cearenses, em pauta, às políticas impostas, como é o caso da Resolução n° 02/2019/CNE.

Na obra da *Sociologia da Educação*, Apple, Ball e Gandin (2013, p.80, grifos nossos) destacam que uma forma de “assegurar a qualidade do professor é reformar o ensino na fonte regulamentando e controlando a formação inicial do professor”. Eles apontam que muitas nações, como, Reino Unido, Nova Zelândia, Austrália entre outras, incluindo o Brasil, buscam conduzir essa formação inicial com base em competências que devem ser atendidas antes que professor seja licenciado para lecionar. Essas competências incluem prescrições sobre o que constitui as melhores práticas; também, sobre o que se espera que os professores adquiram e realizem durante o estágio prático do curso.

A Resolução n° 02/2019/CNE da BNC-Formação, é exemplo claro dessa abordagem, ao buscar normatizar a formação docente com base em diretrizes que enfatizam competências. Nesse contexto, as universidades, ocupam um papel fundamental, pois são o espaço em que essas políticas reverberem diretamente nas escolas, uma vez que é nela que formamos professores.

Em um diálogo com o professor P4 (UVA/ Crateús /CE, 2024), percebemos a resistência das IES cearenses frente à Resolução n° 02/2019/CNE. Durante sua fala, o professor detalhou o processo de construção da minuta da Resolução N° 491/2021/CEE CE, explicando como ela foi elaborada. Os professores manifestaram desacordo com a Resolução n° 02/2019/CNE e tomaram como referência a Resolução n° 02/2015, que, em sua perspectiva, representava um modelo mais ideal de formação.

O professor P4 destacou, ainda, a participação ativa do Conselho Estadual de Educação na elaboração, caracterizando-se como fruto de um esforço coletivo. Ele enfatizou que um dos

principais objetivos eram remover a ênfase nas que predominavam na resolução nº 02/2019. Além disso, mencionou que outra prioridade no processo foi tratar das irregularidades existentes no curso de Pedagogia na resolução nº 02/2019. Assim, P4 (UVA/ Crateús /CE, 2024) relatou:

Aconteceu em 2019, tão logo saiu a diretriz 02/2019, ali por volta de novembro; a gente aqui na UECE [...] provocamos a reitoria a fazer uma discussão sobre essa nova resolução. E já propondo uma resistência aquele documento; pela limitação, por tudo que ela representava. Coincidentemente no período a gente fez esses seminários, se não me engano, acho que era dia 12/16 de dezembro; isso...ela foi publicada em novembro de 2019, né? Finalzinho de novembro e o governo Federal só colocou no dia 20 de dezembro, mas o nosso Conselho Estadual, já tinha feito uma adesão ao documento, mesmo antes do governo Federal fazer homologação ao documento. O Conselho Estadual de Educação, fez uma adesão em 9 de dezembro, ou seja, 11 dias antes do governo Federal. Um documento Federal que não tinha sido homologado, o Conselho da gente foi muito ágil, certo? E a gente tomou como iniciativa fazer resistência a esse documento... (P4 UVA/ Crateús /CE, 2024)

Ele acrescentou que, em agosto de 2020, o Conselho Estadual de Educação convidou representantes da UECE para uma reunião aberta a professores, na qual se inscreveu, juntamente com colegas de outras IES, como URCA e UVA. O objetivo da reunião era discutir a implantação da Resolução nº 02/2019/CNE. A partir desse momento foi criado um grupo de trabalho envolvendo professores da UECE, UVA e URCA, indicados pelas respectivas pró-reitorias.

[...] nós, em primeiro momento, fizemos um estudo do documento fazendo comparativos; a partir desses comparativos fomos vendo o quê, que faltava na 02/2019, vendo o que nós tínhamos de desacordo com a 02/2019 e sempre olhando para a 02/2015, certo? Então a gente fez uma minuta, e essa minuta ela foi encaminhada ao Conselho Estadual de Educação (P4/UVA/Crateús/CE, 2024).

Dentre os principais objetivos do grupo, destacou-se a retirada da vinculação obrigatória às habilidades e competências impostas pela Resolução nº 02/2019/CNE, que estava alinhada à Base Nacional Comum de formação. Além disso, a pedagogia voltada para a questão da gestão e a separação do magistério em categorias distintas, como Educação infantil e anos iniciais. O professor P4 reforçou que o grupo buscou recuperar concepções da Resolução nº 02/2015, que consideravam mais adequadas para formação docente.

Ao analisar a Resolução nº 02/2019/CNE, percebe-se a centralidade atribuídas as habilidades e competências, como demonstram o parágrafo único e artigo 4º desse documento: “Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.”

Art. 4º 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. § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (Brasil, 2019, p. 2).

Por outro lado, na Resolução N° 491/2021/CEE CE elaborada pelas IES do Estado do Ceará, observa-se uma flexibilização dessas competências e habilidades, conferindo maior autonomia às instituições. Nesse mesmo artigo 4º as competências específicas e habilidades passam a ser articuladas com as especificidades e demandas de cada contexto institucional, como demonstrado no texto:

Parágrafo único. Observe-se que as competências gerais docentes, as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo da Resolução CNE/CP nº 2/2019, devem ser articuladas e integradas de modo interdependente e sem hierarquia, cabendo às IES o estabelecimento das ênfases que considerarem importantes para os seus respectivos contextos (CEE/CE, 2019, p. 6, grifos nossos).

Os relatos dos professores envolvidos no processo reforçam o cuidado empregado na elaboração da minuta, que buscava respeitar a normativa federal da Resolução nº 02/2019/CNE, sem deixar de criar “brechas” para novos significados e interpretações. Essas estratégias permitiram que as instituições de ensino superior adaptassem a formação docente às suas realidades locais, apesar das implicações e dos impactos da Resolução nº 02/2019/CNE, conforme destacaremos na próxima seção.

5.4 Impactos da Resolução nº 02/2019/CNE para a Formação docente: tensões e conflitos

Ao questionarmos aos docentes do curso de Ciências Biológicas sobre como a BNC-Formação tem impactado o exercício da profissão docente dos professores de Ciências e Biologia, P1 (UECE/Crateús/CE, 2024), relatou:

Eu acho que não. Eu vou falar da minha realidade: na UECE eu penso que não. Acabou que essa BNC-FORMAÇÃO, sequer foi implantada. Na UECE, pouquíssimos cursos, pouquíssimos... nós contamos nos dedos de uma mão, nos cursos que a implantaram. E, mesmo aqueles que implantaram ignoraram a BNC-FORMAÇÃO. Quando eu digo ignoraram a BNC-FORMAÇÃO, me refiro àquele anexo que tem lá: as competências, habilidades, né? As quatro competências, os três eixos, as quatro competências em cada eixo, e as habilidade associadas a cada competência, isso estava lá, porque a resolução

traz e tá na lei [...] mas, isso de nenhuma maneira orientou a elaboração dos currículos. Os currículos ignoraram isso. Os poucos que fizeram a enorme maioria não fizeram [ênfase], mas os poucos que fizeram ignoraram isso, obviamente, olharam para a BNCC da Educação básica, por que é impossível formar professores sem pensar na política que está implementada [...] mas, isso não direcionou o curso; então isso foi só o iminente, ignorado na minha percepção (P1 UECE/Crateús/CE, 2024).

Essa fala da professora reforça a ideia de que políticas educacionais, como a BNC-Formação, podem ser reinterpretadas no processo de implementação. Os professores, em contextos locais, adaptam essas políticas às especificidades de seus contextos de práticas. Em alguns casos, como o caso da BNC-Formação, essa ressignificação pode levar até mesmo a rejeição ou revogação da política no âmbito da Formação de professores. Nesse sentido, Lopes (2005, p. 56) destaca que, “Os contextos de influência, o contexto de definição de textos e os contextos da prática formam um ciclo contínuo produtor de políticas sempre sujeitos aos processos de recontextualização”¹⁶

Isso significa que à medida que os textos das políticas são interpretados e aplicados, eles passam por um ciclo contínuo de ressignificação, conceituado no capítulo 4 desta pesquisa, como *ciclo de políticas*. Esse processo evidencia o caráter dinâmico das práticas docentes na interação com as normativas educacionais.

Na continuidade das entrevistas, ao perguntarmos ao P2 (UVA/ Sobral /CE, 2024) sobre como a BNC-Formação tem impactado o exercício da profissão docente dos professores de Ciências e Biologia, identificamos uma perspectiva positiva em torno desse movimento/das reformulações dos cursos. O professor destacou que, fora do contexto dessas mudanças e da elaboração da Resolução nº491/2021 CEE CE, muitos docentes relatavam desconhecimento das diretrizes para formação de professores, e que os professores focavam apenas nas ementas dos componentes e/ou das atividades curriculares pelos/pelas quais eram responsáveis.

Ele observou que o currículo dos cursos era majoritariamente voltado para os conteúdos, sem uma preocupação ampla com as diretrizes pedagógicas, ou seja, sem se preocupar com a formação crítica e contextualizada dos futuros professores. Em suas palavras:

[...] eu achei muito interessante porque todos os colegas, não só no nosso curso, quando a gente propôs esse núcleo de discussão da UVA, ne? pra depois a gente discutir com a URCA, pra depois discutir qual é, se as três juntas discutirem com o conselho de

¹⁶ “O conceito de recontextualização, construído por Basil Bernstein em uma matriz estruturalista, vem sendo associado por Ball ao entendimento das culturas híbridas, marcado pelas discussões pós-coloniais e pós-estruturalistas. Apesar da incongruência que inicialmente pode ser vista entre conceitos de matrizes teóricas distintas, Ball vem desenvolvendo trabalhos no sentido de viabilizar a articulação desses conceitos” (Lopes, 2005, p.53) Para mais detalhes sobre os conceitos abordados, ver em: Lopes, Alice Casimiro. Recontextualização e Hibridismo. Currículo sem fronteiras, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

Educação. E pela primeira vez, muitos professores disseram assim: “Eu nunca nem conhecia as diretrizes de formação de professores.” [...] “A única coisa que eu me preocupava era com a minha ementa.” [...] “eu nunca olhei pra esse documento, eu achava que era uma coisa tão técnica, eu achava que era uma coisa meramente burocrática e eu tinha uma certeza de que? De que o perfil de aluno que eu precisava formar era um aluno dotado ao máximo de conhecimento que eu pudesse transferir” -Eu ouvi muito desses relatos, sabe?! (P2/UVA/ Sobral /CE, 2024).

No entanto, o professor P2 (UVA/ Sobral /CE, 2024) destacou que o contexto de tensões em torno da construção da Resolução nº 491/2021/ CEE CE gerados pela necessidade de adaptação às Resoluções nº02/2015 e nº02/2019, ambas do CNE, impulsionou discussões significativas sobre a formação de professores. Ele destaca que, apesar de não terem ainda concluído a adaptação anterior (Resolução nº02/2015) os docentes foram desafiados a integrarem aspectos que eram mais viáveis.

Ele ressalta que:

[...] Porque tinha que ser assim, eu tinha que primeiro pegar o projeto enquadrar na [Resolução CNE] 02/2015 pedir aprovação, pra depois dentro do prazo estabelecido pegar esse mesmo curso e transformar de novo na [Resolução CNE] 02//2019. Então, o que foi que aconteceu pra gente, que aí foi o ponto positivo dessa crise toda, dessas tensões todas que a gente passou. A gente começou a comparar as duas resoluções, e tentar tirar das duas o que era mais viável; o que era mais possível para aquele momento, dentro daquelas circunstâncias; e há de se lembrar [...] e há de se frisar que isso foi dentro da pandemia. [...]quando eu olho pra realidade da UVA, aconteceu isso de uma forma muito rápida, muito brusca, dentro desses atravessamentos da pandemia e que vão circunstanciar a meu ver um avanço muito significativo pra formação de professores de Ciências e Biologia (P2/ UVA/Sobral/CE, 2024).

O professor P2 ainda apontou mudanças práticas decorrentes dessas discussões, como a promoção de um diálogo entre as disciplinas, o planejamento conjunto de atividades pelos docentes e a superação do isolamento de atividades pelos docentes e a superação do isolamento entre os conhecimentos. Ele observou que os alunos do curso de Ciências Biológicas, também passaram a assumir uma linguagem menos técnica e mais contextualizada, refletindo uma visão mais humanizada da Ciência. Ele ainda ressaltou que os alunos tinham uma visão muito tecnicista da ciência, mas hoje começam a enxergar a Ciência de forma mais contextualizada e real.

O relato de P2 enfatiza a importância dessas transformações e discussões em torno das diretrizes para a formação inicial de professores, ressaltando a importância desses debates e conflitos entre as IES. Compreendemos que esse processo não apenas enriqueceu sobre o que significa ser professores, permitindo uma formação mais crítica, reflexiva e integrada para o ensino de Ciências e Biologia, mas também ampliou perspectivas para o contexto das licenciaturas em geral, abordado nesta pesquisa.

Nesse sentido, cabe reforçar a reflexão de Sacristán e Muñoz (2013, p. 502), sobre formação de professores:

A formação dos professores permite preencher o vazio existente entre a pesquisa e a prática, além de permitir a eles a possibilidade de desenvolverem a capacidade de tomada de decisão e se desenvolverem como profissionais independentes. Também é importante recordar que o desenvolvimento da autonomia (individual e grupal) será uma das principais funções da formação de professores (Sacristán; Muñoz, *idem*, p. 502).

Enquanto pesquisadoras, acreditamos que, esse vazio não é completamente preenchido, mas que, por meio das tensões e conflitos entre teoria e prática, entre pesquisa e formação, e pela interação entre diversos atores da educação, o currículo se constrói e se faz presente, de forma contextual, em movimentos políticos. Não há um preenchimento pleno desse vazio, mas sim uma aproximação entre esses campos.

Sacristán e Muñoz (2013), destacam que a formação docente deve articular pesquisa e prática, promovendo o desenvolvimento de professores autônomos e independentes. No entanto, enfatizam que essa autonomia emerge de forma coletiva, sendo construída no diálogo e na troca de saberes entre os pares.

Corroborando essa reflexão, o relato de P2 (UVA/ Sobral /CE, 2024) aponta para as reformulações curriculares como um avanço significativo, alinhando-se ao posicionamento de P6 (URCA/Missão Velha/CE, 2024), professora de Letras da URCA. Segundo ela, o processo de atualização dos currículos é essencial no âmbito das licenciaturas. Apesar de os impactos direto da BNC-Formação ainda não serem plenamente visíveis, devido à não implementação dos novos projetos curriculares de curso (PCC) já se percebe um progresso na reflexão sobre a composição curricular, iniciado na educação básica.

A professora ressaltou que a atualização curricular deve ser permanente, destacando a importância de aproximar os conteúdos da realidade dos alunos para aumentar sua motivação e envolvimento. Sobre a BNC Formação, ela destaca:

Eu acho que, a BNC-Formação; uma das questões positivas que ela traz é o processo de atualização que é absolutamente necessário, no âmbito das licenciaturas, certo?! A gente não pode pensar que nós podemos manter uma base curricular que tem como norte uma geração que mantém fixa ali os mesmos interesses. Então, a BNCC, ainda que a gente não tenha, né? Como a gente não tem o PCC novo, a gente não aplicou isso no ponto de vista da lei, mas ela, com a circulação dos professores na Educação básica; ela já traz algum progresso, digamos assim, na reflexão à cerca da composição do currículo (P6/URCA/Missão Velha/CE, 2024).

Sua fala aponta outros elementos considerados interessantes, também, sobre currículo:

Então, já é, uma realidade na Universidade, a curricularização da extensão, uma preocupação realmente em suprir a questão dos estágios que antes situava-se ali no final do curso; então a elaboração de oficinas, de minicurso, durante todo processo de formação do estudante, de certa forma, antecipa as questões práticas, que ele, teoricamente vai vendo nos últimos semestres, né? Então esse ponto de vista, no ponto de vista da reflexão, né? Que é construída mediante a essa circulação do professor nessas instâncias diferentes de Educação; eu acho que o principal ponto, né? É essa reflexão que vai invariavelmente conduzir a uma atualização, que precisa ser permanente! A atualização, o pensamento sobre o currículo, precisa ser permanente, porque, esse currículo que não se modifica, que não acompanha o tempo, né? Eu penso, que ele é um dos motivos assim, que mais afasta os jovens das licenciaturas. Ele não se sente a partir da geração dele, da geração a que ele pertence, ele não sente à vontade com aquele público; então por exemplo: eu sou professora de licenciatura; vivendo num mundo de grande tecnologia por exemplo, como é que eu posso trabalhar de forma tradicional com o meu aluno o conteúdo da literatura de informação? De 1600/de 1500? Eu não tenho como fazer isso, porque o aluno ele não tem interesse, tem uma distância temporal, tem um vocabulário. Uma inclinação léxica que não faz parte do cotidiano dele, do contexto dele, né? Então, ele não se sente acolhido, naquele curso, com aquele currículo. E aí a gente precisa entender, como, por exemplo, a tecnologia da informação ela pode ser uma aliada. Ela pode ser uma aliada no sentido da modernização realmente, do pensamento, do que é essa literatura de informação, do que é essa literatura do século XVII, do século XVI. E a gente precisa encontrar alternativas pra isso (P6 URCA/ Missão Velha /CE, 2024)

A docente enfatizou também a necessidade de adequar os conteúdos do curso de letras ao contexto tecnológico atual, de forma a tornar o currículo mais acolhedor para os alunos. Ela destacou o desafio de trabalhar conteúdos históricos, utilizando métodos tradicionais que não dialogam com a realidade e o interesse dos estudantes. Assim, a professora finaliza sua fala defendendo que a tecnologia pode ser uma aliada na modernização do ensino, ajudando a conectar conteúdos históricos com as vivências e interesses dos alunos.

Consideramos que essa reflexão é particularmente relevante para a área de Ciências Biológicas, área frequentemente caracterizada por uma abordagem técnica e abstrata. Ao trazer os conteúdos para a realidade e o contexto dos alunos, é possível tornar o ensino mais humanizado e flexibilizado. Disciplinas pedagógicas presentes no curso... nas Licenciaturas como as da URCA, exemplificam essa perspectiva, como a disciplina de *Instrumentação para o ensino das Ciências Biológicas no Ensino Fundamental e Médio*. Suas ementas destacam a importância de inovar nas práticas pedagógicas, superando o ensino tradicional e técnico, ao mesmo tempo em que se conectam com a realidade dos estudantes, promovendo uma formação mais crítica, reflexiva e contextualizada.

Por outro lado, ao questionarmos P4 (UVA/ Crateús /CE, 2024) emergiu uma perspectiva crítica em relação aos impactos da Resolução nº02/2019/CNE na formação docente. Segundo ele, embora não tenha observado impactos direto na área de Ciências Biológicas, de maneira geral a

BNC-Formação contribui para uma “objetificação do professor”, reduzindo sua autonomia e reforçando uma lógica mercadológica da Educação.

Ele comentou:

Olha, a resolução em si, eu desconheço o curso que tenha atendido essa resolução, certo? Então, de modo assim efetivo pra dizer se eu vejo algum impacto dessa área, eu não conheço nenhum curso de licenciatura que, assim, próximo a mim que tenha modificado o seu projeto pedagógico nessa direção, certo? Mas, de um modo geral, o que é que a gente vê com a 02/2019, era uma objetificação do professor, né? Uma redução inclusive do papel, da autonomia do professor. Isso é enquadrado o professor num modelo e esse modelo ele era facilmente avaliável, né? Assim, então, você dava um padrão; você formava um padrão que poderia servir de comparação, não só entre esse curso, mas com outros cursos. E assim a gente criava essa lógica de avaliação numa larga escala, também na formação de professores (P4 UVA/ Crateús /CE, 2024).

Ele ressaltou também que essa dinâmica reforça uma valorização profissional que é baseada em avaliações, que acabam restringindo o exercício docente e aumentando a pressão sobre a profissão:

Na atuação de professores, havia um interesse com a [Resolução CNE] 02/2019 e criação de avaliação com regras de professores, o que que isso significa? Significa que ele ia avaliar o professor, iria dar creditação pra ele, se ele tivesse um certo nível de atuação ou de pontuação, nessa avaliação. O que é que significa essa creditação? É a validação pro professor atuar como professor. Se eu tirasse uma nota baixa eu não poderia ser professor ou tirasse nota baixa por algum período eu teria que fazer de... sei lá, reciclagem, fazer novamente um outro curso, alguma coisa nessa direção. Isso já acontece em alguns países a exemplo dos Estados Unidos, né? Isso é feito muito no início, logo quando ele encerra o curso, mas é também feito no Chile, por exemplo, a cada dois anos os professores são avaliados; e se eles não tiram uma boa nota, né? No primeiro momento, eles passam por um programa de acompanhamento de reciclagem e se retornam a reprovar mais uma ou duas vezes, eles são desligados (P4 UVA/ Crateús /CE, 2024).

Nessa perspectiva, Lopes e Macedo (2011, p. 239) contribuem para essa análise ao apontarem que as políticas têm se inclinado para a direita desde os anos 1980, em diversos países como, como EUA, Inglaterra, Austrália e Nova Zelândia. Segundo as autoras, as políticas de formação para professores são definidas como políticas de currículo, com características comuns como:

Tentativas de estabelecimento de currículos nacionais, implantação de processos avaliativos centralizados em resultados instrucionais de alunos e competências docentes, políticas centralizadas dirigidas à avaliação e distribuição dos livros didáticos e adequação do currículo ao modelo pós-fordista por meio de sua organização em competências Lopes e Macedo (*idem*, p. 239)

Nesse contexto, a professora de pedagogia P5 (URCA/ Crato/CE, 2024) trouxe reflexões relevantes sobre as avaliações externas na tentativa de controlar a formação inicial de professores. Ela destacou que a preparação para avaliações não se restringe para a Educação Básica, mas

também impacta ensino superior, que se torna refém de pontuações, rankings e análise externa, ela pontua:

Em termos práticos, eles ainda não se aplicam, porque como aconteceu a pandemia e tem os prazos e os prazos precisaram ser alargados em função da pandemia. Nós ainda não temos condição de avaliar se a BNC-Formação de fato, se foi implementada, e caso tenha sido implementada por algum curso, eu não sei lhe dizer se tem algum curso nas federais, em outros estados que já tenham feito, uma reformulação geral com base na 02/2019, porque as Universidades públicas elas fazem esse processo de forma democrática, um processo colegiado com participação geral, isso demora... isso demora muito! É diferente, quando você tem um grupo de pessoas que organiza, sintetiza e apresenta documentos, sem consultar a comunidade, sem participação, isso se torna muito mais rápido. Mas no caso das instituições públicas, principalmente essas três eu vi de perto, a gente tem uma preocupação de que haja uma participação ampla da comunidade, que haja uma participação que possibilite a discussão mesmo, porque é nosso futuro que está em jogo. Então de forma prática, eu não vejo ainda as implicações disso na formação, por outro lado, o ENADE está aí, e assim, como outras avaliações externas ele também vai ter a função de controlar os objetivos de Ensino e consequentemente o currículo P5 (URCA/ Crato/CE, 2024).

Ela ressaltou ainda que avaliações externas, como ENADE, têm papel determinante na definição de objetivos de ensino e, consequentemente na elaboração dos currículos.

A ideia de preparar para a avaliação, ela não fica restrita só a Educação básica, o ensino superior também fica refém de pontuações, de rankings, de análise d avaliações externas, então a ideia de que se deve pensar, formação de professores, levando em consideração aquilo que o ENADE cobra, isso não é estranho, isso aparece nas nossas reuniões, isso é algo que aparece; eu não vou lhe dizer que seja generalizada, não é uma prática, uma visão de mundo generalizada, mas é algo que aparece a ser como um elemento a ser considerado. Ao elaborar o plano de ensino, observar o que daquela disciplina, o que daquela área do conhecimento que o ENADE cobra; eu ouvi isso, recentemente... Então essa ideia de preparar para a prova ela vem dominando a Educação Básica no Estado do Ceará. O fato de nós termos dados estatísticos que são considerados bons, é porque a pedagogia do exame tem sucesso. E essa pedagogia do exame ela vai se enraizando também para o Ensino Superior, também para a formação de professores (P5 URCA/ Crato/CE, 2024).

Dessa forma, é possível observar que, a partir das entrevistas, emergem diversas percepções e concepções sobre a política curricular e seus impactos na formação de professores. Embora as implicações práticas da Resolução nº 02/2019/CNE ainda não sejam amplamente perceptíveis, a lógica de avaliação e controle curricular já exerce influência sobre a formação docente em diversas instâncias. Na próxima seção, analisaremos com mais detalhes as percepções sobre a formação a partir das perspectivas docentes, considerando também a Resolução nº491/2021 e os sentidos e significados que eles atribuem a esse processo.

5.5 Significados para a formação docente em IES do Estado do CE: reinterpretando as políticas curriculares

Entre os contextos analisados, destaca-se o contexto da prática, conforme apontado por Mainardes (2006, p. 53), mencionada nesta pesquisa na seção 4. Esse contexto é entendido como o espaço onde as políticas estão sujeitas a interpretação e recriação. É também nesse ambiente que elas produzem efeitos e consequências, os quais podem resultar em mudanças e transformações em relação à política original.

Para Bowe, Ball e Gold (1992), o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”, assim:

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...] políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 22).

Nessa pesquisa, enfatizamos a atuação dos docentes no contexto da prática durante a elaboração da minuta da Resolução N° 491/2021/CEE CE, bem como na resistência à Resolução n° 02/2019/CNE (BNC-Formação) vista por muitos como uma ameaça a formação dos professores. Consideramos os professores como sujeitos das próprias políticas institucionais, uma vez que cada Instituição de Ensino Superior (IES) carrega consigo sua história, políticas experiências, valores, propósitos e contextos distintos.

Destacamos que esse movimento respeitou e fortaleceu a autonomia universitária e é nesse aspecto que nos concentramos agora, as percepções, os sentidos e os significados atribuídos à formação de professores nessas IES.

Dessa forma, ao questionarmos os professores sobre como compreendem a formação de professores a partir da Resolução N°491/2021, P1 (UECE/Crateús/CE, 2024) ressaltou que sua compreensão sobre a formação de professores não foi alterada pelas modificações. Pelo contrário, foram essas percepções que impulsionaram as mudanças em pauta. Para ela, suas ideologias não se modificaram com as reformulações; na verdade, foram essas percepções que impulsionaram as

mudanças, pois ela acreditava que os princípios revogados estavam muito claros na Resolução nº 02/2015, a qual serviu como referencial na construção da Resolução nº 491/21.

Ela enfatizou que sua percepção sobre formação de professores é a de uma formação integral, que abrange a dimensão social, política e ambiental, focada no desenvolvimento pleno do aluno:

A minha compreensão da formação não mudou a partir dessas modificações, exatamente o contrário, as minhas percepções foram que me impulsionaram a demandar as mudanças, e não o contrário, eu não mudei porque as resoluções estavam lá. Como eu te disse a gente sentia falta da definição clara dos princípios, dos fundamentos, dos valores que regem a formação de professores. Não há como pensar numa resolução que oriente a formação de professores e não pensar num perfil de egresso, eu tenho que definir claramente qual profissional que eu quero formar; quais são as concepções, as concepções éticas, epistemológicas que orientam essa formação? Quais são as bases científicas que orientam essa formação; quais são os valores dessa formação? Então esses princípios todos pra nós eram muito claros, elas...eles estão em grande parte na resolução 02/2015, que foi revogada pela 02/2019 e é isso que nos impulsiona, então a minha percepção de formação, é essa formação, uma formação que é integral, de ver que é socialmente responsável, que é ambiental; que é socialmente responsável e ambientalmente responsável. Que é interessada no desenvolvimento pleno da nação. Que tenha, que percebe a formação sem a separação é... é... teoria e prática, que valoriza os conceitos dos conteúdos historicamente construídos, então é uma formação com uma sólida base teórica que não em hipótese nenhuma abre mão da prática, mas que jamais acredita numa formação tecnicamente prática. É uma formação que, na qual, o estudante tem acesso ao ensino, pesquisa e extensão, então ela não pode se dar em outros espaços que não seja em Universidades. Então é uma concepção que tem fundamentos sólidos, fundamentos muito sólidos, o que a gente não vislumbrava na 02/2019, daí a nossa demanda (P1 UECE/Crateús/CE, 2024).

Ela também destaca que essa formação deve integrar teoria e prática, valorizando conceitos e princípio historicamente construídos. Trata-se de uma formação com uma base teórica e prática sólida, que não se limita a uma formação técnica.

Ao analisar as diretrizes para a formação de professores presentes na Resolução nº 02/2019/CNE, observa-se uma limitação no Artigo 5º, do capítulo II, no que diz respeito às exigências relacionadas à articulação entre teoria e prática na formação de docente. Essa resolução apresenta apenas três incisos que enfatizam competências de trabalho, sem aprofundar os princípios fundamentais que deveriam nortear a integração entre a teoria e prática na Formação de professores.

Quando comparamos essa análise com a Resolução Nº 491/2021/CEE CE e nº 02/2015/CNE, constatamos que os princípios norteadores para formação de professores foram resgatados no artigo correspondente da minuta de Resolução elaborada pelos docentes das IES cearenses, em pauta. Esse resgate inclui elementos destacados na resolução nº 02/2015/CNE,

incorporando na nova resolução ¹⁷aspectos como “interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, política, ética e sensibilidade afetiva e estética” (CEE/CE, 2019, p. 6).

Nesse contexto, conforme destaca Mainardes (2006), os professores assumem um papel ativo ao reinterpretar e interpretar as políticas educacionais. Dessa forma suas crenças e convicções influenciam diretamente o processo de implementação dessas políticas, contribuindo para adequações que dialogam com os princípios e valores em que acreditam.

Nessa perspectiva, ao questionarmos P2 (UVA/ Sobral /CE, 2024), o professor relatou que, a partir da minuta de Resolução N° 491/2021/CEE CE, iniciou-se um movimento reflexivo dentro do curso de Ciências Biológicas da UVA, para criar alternativas voltadas às necessidades relacionadas ao perfil do professor que se pretendia formar. Ele destacou que essas tensões impulsionaram a reestruturação do curso, embora tenham representado um momento desafiador. O item mais debatido, discutido e criticado do projeto foi justamente o perfil do aluno a ser formado, conforme relata:

A partir dessa resolução nº 491/2021 eu começo a perceber uma coisa: e isso é um motivo e a gente já discutiu bastante, a gente conversa muito sobre isso, né? Percebeu quando ficou claro nesse momento dessas tensões que foram discutidas. a tentativa de se criar alternativas, eu tenho lá um documento normatizador e eu tensionar aquele documento cruzar com a nossa realidade e procurar alternativas de atender a um documento de certa forma, mas, ao mesmo tempo, olhando pro curso e olhando para as necessidades, olhando pra a nossa demanda, eu acho que, ficou muito claro na minha percepção e de muitos colegas que a gente discute muito isso, né? É a nossa capacidade quanto professores ao se dedicar entender qual é o perfil realmente de formação que nós precisamos criar?! Qual é o perfil do nosso Curso?! Quando a gente começou a reestruturar para o recredenciamento da Universidade, o reconhecimento, a validação, a renovação do reconhecimento do Curso, né?! “Foi um item mais difícil da gente discutir no projeto [...] Esse perfil que tava no projeto aí quando tu chegou é o mesmo perfil de formação que a gente concebeu lá no início do curso, há vinte e seis anos atrás”, entende?! E aí, quando a gente começa a tensionar e a problematizar: que aluno que licenciando nós precisamos formar, viu-se que os objetivos do curso e o perfil do aluno a ser formado foi o item mais debatido, discutido e criticado do projeto. Isso me acendeu uma luz de esperança (P2 UVA/ Sobral /CE, 2024).

Além disso, o professor enfatizou a necessidade que as licenciaturas em Ciências Biológicas formem profissionais com um perfil alinhado à realidade política, social, cultural dos alunos. Nesse contexto, o parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior nº CNE/CES 1.301/2001 reforça a importância de integrar conhecimentos biológicos aos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, na formação dos futuros professores.

O professor também destacou avanços significativos na universidade apontando para uma formação interdisciplinar e alinhada à realidade dos estudantes. Dessa forma, P2 (UVA/ Sobral /CE, 2024) destaca:

Então a gente já começa a perceber mudança aí... A gente começa a perceber que agora o perfil de formação encarado, né, como uma necessidade de cruzar essa formação com a realidade que eu tenho, a realidade política, social, cultural desse aluno, trazendo um resgate histórico-cultural desse aluno. A interdisciplinaridade começa a se fazer presente nas falas. Então hoje na UVA, já acontece muita coisa interessante no sentido de projetos acontecerem de forma interdisciplinar. O professor pensar o modo da sua disciplina cruzando com outro modo disciplinar lá do colega com áreas afins, com áreas que possam discutir e ampliar, quer dizer, tudo isso começou a acontecer... E eu tenho um laboratório lá na Universidade, que é o LEPECBIO, que é o laboratório de práticas de Ensino de Ciências e Biologia que a gente tem. Montei uma Estação de “Podcast”, né? vamos trazer aqui o que há de mais novo. Então quem coordena isso e conduziu isso muito bem, foram os meninos da Residência. Pra você ter uma ideia, hoje tem uma lista de espera de professores que querem usar dentro das suas aulas a “Estação de Podcast”. Trazendo colegas pra debater temáticas, trazendo alunos pra montar roteiros desses episódios de podcasts, né, então isso é interdisciplinaridade, isso é coletar... Isso é uma formação de professores, exatamente! E hoje a gente já consegue perceber isso (P2 UVA/ Sobral /CE, 2024).

Ao afirmar que tem um “documento normatizador” e busca “tensionar aquele documento cruzar com a nossa realidade e procurar alternativas de atender a um documento de certa forma”, o professor reflete sobre o esforço de interpretar as políticas educacionais e traduzi-las para a prática, atendendo as necessidades reais dos alunos. Esse processo de interpretação e tradução ¹⁸das políticas pode ser compreendido à luz das ideias de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69), que afirmam que a interpretação é uma leitura inicial da política, uma tentativa de fazer sentido do que o texto significa para a instituição e o que deve ser feito, de acordo com a história, a realidade política, social, cultural da instituição. A tradução, por sua vez, é mais próxima das linguagens da prática, funcionando como um “terceiro espaço entre política e prática”, onde as políticas educacionais ganham significado e são recontextualizadas na prática docente.

Assim, o relato do professor ilustra como a reflexão crítica e a busca por alternativas no contexto da prática estão transformando práticas docentes e ampliando horizontes de forma heurística, desafiando a ideia de linearidade na análise das políticas de currículo, conforme destacado por Lopes e Macedo (2011).

Ao questionarmos P4 (UVA/ Crateús /CE, 2024), sobre sua compreensão da formação de professores a partir da Resolução N°491/2021, ele também reflete sobre a concepção de perfil

¹⁸ Para mais detalhes sobre a interpretação e tradução>ver em: 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.

profissional, assim como P2 (UVA/ Sobral /CE, 2024). No entanto, P4 traz percepções mais voltadas ao documento elaborado na minuta Resolução N°491/2021 e faz uma análise da Resolução N°02/2019, identificando os avanços em relação ao perfil do egresso, quando comparado ao que era proposto pela Resolução n° 02/2019/CNE.

Apesar disso, ele destacou que há lacunas nessa Resolução (??), especialmente no que diz respeito à integração formação inicial e continuada no mesmo documento, o que ele percebe que percebe como uma “ruptura nesse processo”. Para ele, a formação inicial e continuada deveria ser entendida como um processo contínuo articulado. Nesse sentido, P4 (UVA/ Crateús /CE, 2024) destaca:

Eu acho que teve avanços, né? Em relação a 02/2019 mais por conta das concepções, compreensões, das definições, do perfil de egresso. Que tá na 02/2015; o que é que pra gente ainda é falho? Que não foi contemplado nessa resolução estadual? A integração Formação inicial e continuada no mesmo documento de modo que a gente percebe que há uma certa ruptura nesse processo, que deveria ou deve ser entendido como um contínuo articulado, né? Mas, sem dúvida nenhuma, o que nós tivemos no estado do Ceará é muito melhor do que o nós tivemos no âmbito Nacional. Pela compreensão, pelos considerados, pelos elementos que qualificam a formação de modo geral (P4 UVA/ Crateús /CE, 2024).

Ao abordarmos P3 (UVA/Sobral/CE, 2024) sobre sua percepção em relação a formação de professores com base na Resolução N° 491/2021/CEE CE, emergiu uma análise mais crítica. Segundo ela, a resolução demonstra pouca preocupação em trabalhar os princípios, da formação docente e reproduz a concepção da BNC-Formação. Ela ressalta que o documento não faz afirmações contrárias à BNC-Formação nem rompe com suas diretrizes, o que evidencia a falta de preocupação em resgatar princípios anteriores, como os estabelecidos pela Formação de professores de 2015. Ela afirma:

Eu acho que essa resolução n° 491/2021 não mexe muito com a concepção de formação de professores trazidas pela BNC-Formação. Eu acho que ela não se preocupa muito em trabalhar os princípios. Ela reproduz muito a BNC-Formação, fazendo/abrindo algumas brechas, né? Mas também assim, ela não cutuca, né? Ela não faz aí nenhuma afirmação que vá contra a BNC-Formação. Ela apenas, dentro da resolução existente, permitiu umas brechas e ela não rompe com a concepção da BNC-Formação, porque, ela não tem essa preocupação. A preocupação dela, não é, ali, resgatar por exemplo o princípio da Formação de professores de 2015. Ela não tem esse... ela não se compromete com a de 2015 (P3 UVA/Sobral/CE, 2024).

Em contraste com outras perspectivas, P3 (UVA/Sobral/CE, 2024), assume uma postura mais crítica ao analisar a formação de professores, enfatizando a relevância dos princípios norteadores presentes na Resolução n°02/2015. Segundo ela, a ausência de prioridade a esses princípios no documento atual demonstra uma falha em resgatar aspectos fundamentais da formação docente.

Ao questionarmos P6 (URCA/ Missão Velha /CE, 2024) ela destacou que, embora os resultados da resolução ainda não possam ser observados na prática devido à sua não implementação, no campus onde leciona, os cursos de Ciências Biológicas e Letras enfrentam desafios significativos. Esses desafios incluem atrasos em relação à carga horária exigida pela LDB, uma lacuna que os novos Projetos Pedagógicos de curso (PPCs) buscam preencher.

Ela ressaltou aspectos positivos nas reformulações, destacando a necessidade de atualizar os currículos, que atualmente apresentam um desalinhamento em relação ao perfil do público contemporâneo. Segundo P6, os currículos vigentes foram concebidos para atender às realidades das décadas de 1980/1990, enquanto o público atual vive em uma era marcada por uma revolução tecnológica e pela influência da tecnologia.

Assim, a atualização curricular é vista como essencial para adequar a formação docente às demandas do mundo contemporâneo. Em suas palavras:

O que eu posso te falar é a realidade do meu curso, né? Então, sobre a realidade do meu curso, em relação a essa resolução; nós não temos ainda um resultado em relação a isso por quê? Porque com a pandemia nós ganhamos um tempo do Conselho Estadual da Educação pra readequar o PPC às propostas da resolução 02/2019 do Conselho Nacional, mas também em relação à resolução 491/2021. Então esse PPC com base nessas duas resoluções, ele foi entregue no final do ano passado. Então, ele continua lá no Conselho Estadual de Educação [...] ele foi aprovado teve todo trâmite de aprovação dele nas instâncias internas da URCA, né? E agora, ele se encontra lá no Conselho de Educação; então, nós estamos aguardando a aprovação dele lá, pra que ele possa retornar, né? E, a partir disso, a gente realmente fazer a implementação dele (P6 URCA/ Missão Velha /CE, 2024).

P6 destaca, ainda, sobre o processo de implementação

Então, só a partir dessa implementação que nós vamos perceber como a BNC de formação ela vai impactar, porque no meu campus, que é o campus de Missão Velha; nós temos PPCs em curso que estão extremamente atrasados, inclusive com relação a carga horária proposta pela LDB, né? Então, a elaboração desse novo PPC vem desses novos PPCs, porque foram os dois cursos de letras e Biologia, são os dois cursos que nós temos lá no campus Missão Velha; os dois cursos estão em desacordo com a carga horária proposta pela LDB. Então esse novo PPC ele vem também pra suprir essa deficiência. E, ele virá também, pra promover uma atualização dos currículos; porque a gente tem, um certo desalinhamento dos currículos que nós temos em relação ao público que nós temos hoje; são currículos pensados por exemplo, pra década de 80/90, não é o mesmo público, nós temos uma revolução tecnológica, uma influência da tecnologia que é muito grande. Então, não tem só problemas com relação a proposta dessas resoluções. Tem algumas questões, que também vem né? Pra promover essa atualização e pra contribuir (P6 URCA/ Missão Velha /CE, 2024).

Nesse sentido, P5 (URCA/ Crato /CE, 2024), destacou que, no seu contexto, a nova resolução ainda não foi implementada. Durante a elaboração da minuta de resolução nº 491/2021

o curso de Pedagogia recorreu à Resolução nº02/2015/CNE, utilizando-o com base para o Projeto Pedagógico (PPP) do Curso. Além disso, também consideraram a Resolução nº 01/2006, específica para o curso da Pedagogia, como suporte para a adaptação as novas diretrizes, conforme destaca:

Em termos de formação o que é que acontece? Nós ainda não implementamos, nós ficamos, recebemos de volta o Projeto político Pedagógico que foi encaminhado em 2019; durante o ano de 2020 nós trabalhamos no estudo na 02/2019 e trabalhamos também, na discussão, na comparação da 02/2015 com a 02/2019, na preparação dos elementos para a minuta, trabalhamos também, na compreensão das saídas e começamos a ver as possibilidades de ajustes do PPP do Curso à luz, da minuta e pedindo socorro ainda a resolução de 01/2006 que é específica do Curso de Pedagogia, nós ainda estamos ancorados nela (P5 URCA/ Crato /CE, 2024).

Destacamos o quanto essas reflexões apontam para a complexidade e as especificidades envolvidas na formação de professores, além da subjetividade que permeia as perspectivas de cada docente em seus contextos. Apesar disso, notamos o esforço por parte das instituições em manter uma autonomia universitária no processo de readequação dessas políticas.

A formação de professores caracteriza-se como um processo contínuo e dinâmico. Nesse contexto apoio-me nas ideias de Sacristán e Muñoz (2013, p. 502 grifos nossos), que destacam: “É necessário que a formação fomente uma participação ativa e crítica a partir de seu próprio contexto e dentro dele, em um processo dinâmico e flexível, onde primam a autonomia e a decisão coletiva”

Essa visão reflete o movimento observado na elaboração da minuta, que buscou integrar essas premissas ao processo de formação. Os autores Sacristán e Muñoz (2013, p. 503 complementam, “sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou miragem, que, inclusive, pode chegar a refletir processos imaginários, ou mesmo simplesmente uma mera mudança técnica ou terminológica, promovida de cima para baixo”.

Essa discussão também encontra eco no ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), ao destacar que políticas educacionais impostas às universidades/escolas frequentemente desconsideram os contextos locais. Tais políticas, muitas vezes originadas em outros países, ignoram as diferentes estruturas, a história política e social, os valores e o funcionamento das instituições locais, refletindo um modelo centralizado de formulação, de cima para baixo.

Contudo, Ball, Maguire e Braun (2016 p. 21), ao dialogarem com as palavras de Foucault, ressaltam que as políticas podem ser vistas como “um campo de possibilidades”. Essa perspectiva refuta a visão linear e hierárquica de poder, propondo uma compreensão relacional e situada, que abre espaço para adaptações e reinterpretações no contexto local, trazidas nesta pesquisa.

5.6 Perspectivas e inovações na Formação docente: impactos da BNC-Formação na reestruturação curricular

Com o objetivo de compreendermos a percepção dos professores como atores e produtores de políticas, consideramos interessante questionar se houve, e quais, perspectivas e inovações surgiram na elaboração da minuta da resolução nº 491/2021. Algumas falas destacam aspectos positivos, como a reestruturação do currículo e a valorização da autonomia universitária.

Outro ponto importante, que foi compartilhado por todos durante as entrevistas, foi a utilização da Resolução nº02/2015 como referência para a formação de professores. Essa resolução proporcionou um ideal comum de formação, voltado para uma abordagem crítica e reflexiva.

Entre as falas, destacamos a de P3 (UVA/Sobral/CE, 2024), que apresentou uma visão crítica sobre os impactos da dimensão prática na formação dos professores, bem como sobre as inovações introduzidas nesse processo. Segundo ela, “inovação necessita de rupturas”.

Em suas palavras, P3 (UVA/Sobral/CE, 2024) enfatiza que os impactos potenciais envolvem a reestruturação do entendimento sobre a dimensão prática nas licenciaturas. Ela observa que muitos programas curriculares ainda tratam essa dimensão de forma teórica, em contradição com a essência prática. Para ela, é fundamental compreender a prática pedagógica como uma transversalidade do currículo, onde o aluno possa ter vários componentes articulando a dimensão teoria e prática no currículo. Em sua instituição ela relata que foi possível colocar essa abordagem na prática, como destaca:

Assim, eu posso colocar aqui possíveis impactos, tá? E como é que eu analiso essas questões das inovações. Os possíveis impactos é muito essa questão mesmo de trabalhar a dimensão prática dentro da formação dos professores que nas licenciaturas isso não é presente, né? Eu acho que isso é um impacto importante porque eu fui uma das pessoas que assessoriei na elaboração dos projetos pedagógicos e eu percebia muito que na elaboração da dimensão prática do currículo os programas eram teóricos, é como se o professor que fosse trabalhar a dimensão prática do curso, ele não compreendesse que, aquele programa daquele componente prático ele tinha que ser essencialmente prático se não, não teria sentido, não é prático. Então, assim, compreender a dimensão prática como disciplina pra mim, é coisa que vai impactar, desconstruir essa compreensão, pra que os professores possam perceber que eles têm que trabalhar a dimensão prática, não como disciplina, mas como uma transversalidade no currículo. Onde o aluno possa em vários componentes articular essa dimensão teoria e prática na sua prática pedagógica. Então, o que é a dimensão prática no curso de Licenciatura que a BNC-Formação de uma certa forma, força muito isso, né? É, compreender a prática pedagógica com essa dimensão prática e compreender que a prática pedagógica ela é transversal ao currículo, ela é extra estruturante também e que não é somente um professor que vai responder por isso dentro do curso, mas que um bom grupo de professores é que tem que compreender essa articulação, compreender que sua disciplina lá específica da química ela dialoga com a prática pedagógica, né? (P3 UVA/Sobral/CE, 2024).

P3 também ressalta que a BNC-Formação provoca uma mudança significativa na relação entre universidade e escola. Segundo ela, tradicionalmente, a universidade é vista como um espaço privilegiado para a formação docente, mas com a BNC-formação coloca a escola como um local central no processo formativo. Ela explica:

A BNC-Formação, veio impactar nessa questão, quando ela necessariamente obriga que tenha 800h de componentes que trabalhem a dimensão pedagógica. Que tenha mais 400h que trabalhe a prática pedagógica. Então, ela super hiper lota o currículo com essa dimensão pedagógica, então, eu acho que vai ser os impactos dos cursos. Um outro impacto é entender que a escola é um espaço privilegiado de formação, né? Que dentro da concepção tradicional das licenciaturas o local privilegiado de formação é a própria universidade. E que a escola é um espaço futuro e se existir e não existir não vai fazer muita diferença. Já a BNC ela direciona toda a formação desse professor voltado pra escola, então, eu acho que isso também vai ser uma questão impactante. Uma outra questão que eu considero impactante também é o fato desse professor ele necessariamente ter que pensar a formação específica dialogando com a formação pedagógica. É, no sentido de que, a forma de trabalhar essa formação, também requer um conhecimento pedagógico. Então, fazer portfólio, fazer oficinas, produzir material pedagógico, certo? É, todas essas questões que recorre a como ensinar é muito pesado pra BNC (muito valorizado na BNC. Então, os currículos eles vão ter que trazer isso. Então não vai dar mais para o professor ficar pensando tanto numa formação acadêmica para pesquisador, mas pensar uma formação para a pessoa ser professor, mesmo dentro disso tudo, certo? P3 UVA/Sobral/CE, 2024).

Ela também reflete sobre a necessidade de resgatar as dimensões política, intelectual, social e histórica na formação docente. Ela ressalta para o risco de que, sem o amadurecimento político e crítico das licenciaturas, os professores se tornem meros aplicadores técnicos da BNC-Formação:

Todos esses impactos, no meu entendimento são inovadores, qual é a questão aí? a questão é que, pra mim, é uma faca de dois gumes, porque dentro de um contexto onde as licenciaturas elas não têm muito amadurecimento, né? da luta histórica da formação de professores no Brasil, né? Desse processo de conscientização e de formação política, de criticidade e de intelectual transformador, né? Que esse professor precisa se transformar pra que ele possa transformar a escola, tá? Todo esse processo é ignorado dentro das licenciaturas, porque os professores que estão lá, eles não estudaram pra isso, então esses professores são muito vulneráveis a se tornarem meros aplicadores da BNC-Formação. Então aí, a BNC-Formação não vai inovar, ela vai reforçar uma cultura é... tecnicista de formação, né? [...]O nosso currículo, ele não tinha muita essa dimensão, por exemplo, prática, isso não era muito evidente, então os professores não se atentaram muito pra isso. Hoje não, hoje quando eles forem trabalhar os componentes, eles não poderão fugir mais disso, porque todo componente, pelo menos 25% da carga horária, o professor tem que orientar o aluno a fazer, ou uma oficina, ou um portfólio, ou um seminário, ou uma prática de pesquisa na escola, alguma coisa vamos ter que produzir, entendeu? Então, independente da disciplina, dentro da disciplina que, teoricamente seria só teoria, como a minha que é: teoria curricular, até uma disciplina essencialmente prática, porque quando ele chegar lá nas disciplinas práticas do estágio, ele já vai tá bem autônomo nessa questão da produção P3 UVA/Sobral/CE, 2024).

Ela conclui relatando que, em sua instituição, os docentes trabalham uma abordagem baseada em componentes curriculares, em vez de disciplinas isoladas. Segundo ela, essa perspectiva possibilita uma articulação contínua entre teórica e prática, independentemente da disciplina. Dessa forma, os alunos chegam às disciplinas práticas do estágio com maior autonomia na produção e no desenvolvimento de suas atividades.

Outros professores relataram que a nova resolução contribuiu significativamente para a reestruturação dos cursos, destacando aspectos positivos que se alinham a para uma formação mais contextualizada, interdisciplinar e crítica e valores de formação voltado para a Resolução nº 02/2015:

Eu acho que ela trouxe, sem sombra de dúvidas, para as Universidades, pelo menos para as Universidades Estaduais a possibilidade de elaboração de projetos pedagógicos de Curso, que avançam muito em relação ao que a gente tinha, e se aproxima do que era a 02/2015, que na nossa percepção é a melhor norma, até o momento. Então, ela possibilitou que esses cursos avancem nesse sentido, né, que eles caminhem na direção de uma formação que tenha todos aqueles aspectos que eu disse aqui P1 (UECE/Crateús/CE, 2024).

O que é que eu percebo como principal elemento de mudança dessas transições[...] o debate maior nesse último projeto, pra renovar o projeto foi a questão do perfil e dos objetivos do curso, e hoje, exatamente o que eu começo a perceber é esse resgate e cruzamento da cultura e contexto dos alunos nas falas dos professores que não eram utilizados, não eram mencionados. Uma professora botou no grupo essa semana um projeto de extensão, cadastrou um projeto de extensão, tá fazendo divulgação, que ela é artesã, essa professora, ela é bioquímica, ela é artesã. O nome do projeto é (entrenós) ela faz crochê. Então ela montou uma roda de discussão científica fazendo crochê. Todo mundo lá, professor, professora aprendendo a fazer crochê e discutindo ciência, tá?! Então assim, isso é tão fantástico, porque a gente tá trabalhando aí diversas dimensões da formação, né... Eu tô trabalhando o lúdico, eu tô trabalhando a interdisciplinaridade, eu tô trazendo pessoas da licenciatura e do bacharelado com realidades distintas, com características histórico-culturais distintas, e todo mundo numa roda de conversa falando de ciência, falando de avanço científico, falando de problema científico, de ética científica. Então assim, a gente já começa a perceber essa resignificação de diálogos entre campos da ciência com a formação de professores e isso é o que mais me traz, assim, como resposta a essa tua questão, né, essa sensibilização começa acontecer (P2/UVA/Sobral/CE, 2024).

Por outro lado, alguns docentes apontaram que ainda não é possível identificar mudanças concretas que evidencie inovações significativas. Eles ressaltaram que o principal objetivo foi conter os retrocessos trazidos pela resolução nº 02/2019. Além disso, outros motivos foram a não implementação da minuta da Resolução nº 491/2021:

A gente, em tese, a gente não viu porque a gente não efetivamente formulou um curso à parte dela, né? Falando assim, especificamente, a parte do meu curso. Eu não vejo que ela tem um avanço. Digamos assim, eu acho que, o que é que nós temos nessa resolução?

Diante de um cenário regressivo, a gente garantiu com ela, a segurarmos avanços que nós tínhamos no passado, ou parte dele, né? A gente conseguiu frear os retrocessos, a gente conseguiu frear, os dismantelos que vinha com a 02/2019, certo? Então, não tem assim, uma inovação porque a gente na verdade não propôs muita coisa, a gente se pautou muito pela 02/2015. Qual era o nosso foco? Não era de fato, de modo algum, fazer um novo plano de formação de professores, porque nós partimos da premissa que a 02/2015 dava conta disso (P4/UVA/ Crateús /CE, 2024).

A gente conseguiu resgatar algumas coisinhas que ainda não foram implementadas, né? Aquilo que a gente tinha previsto no Projeto Político Pedagógico elaborado à luz da 02/2015, ainda não tinha visto a luz e ele já foi eliminado pela 02/2019. Então, alguns aspectos nós conseguimos ainda manter a partir da resolução na minuta complementar, da resolução complementar, mas a meu ver, ainda foi pouco, ainda foi muito pouco. Não foi suficiente (P5 URCA/ Crato /CE, 2024).

Concretamente, não. No curso, nós precisamos que esse PCC, venha a ser implementado. Porque como é ele que traz uma perspectiva teórica de inovação, tendo em vista, a reformulação inevitável, que vai haver no currículo, né? Sem ele, a gente não tem como perceber isso, são atitudes; essa inovação ela se dá, através de atitudes muito isoladas, através de uma atualização informal, por exemplo, das ementas, dos objetivos das disciplinas. Mas, pra gente formalizar essa mudança, a gente precisa que esse PCC, ele venha do Conselho Estadual, pra que a gente possa implementar e a partir disso, promover uma mudança que é necessária, no currículo (P6 URCA/ Missão Velha /CE, 2024).

Assim, os relatos mostram que, em algumas instituições, essas inovações já começaram antes mesmo da Resolução N°491/2021. Entretanto, cada contexto apresenta demandas específicas e compreende a política de forma distinta. Enquanto que cada contexto enxerga seu papel de forma distintas a outras realidades, no entanto cada universidade luta por seu espaço e autonomia universitária, é nesses espaços de discussão e reflexão que emergem as resistências e estratégias para manter os avanços e enfrentar os desafios da política educacional vigente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos, aqui, ao desfecho deste percurso de pesquisa, compreendendo que uma investigação não necessariamente tem um ponto final. Durante esse trajeto, aprendemos que a pesquisa é um processo contínuo. A pesquisa proporciona o privilégio de refletir sobre o caminho percorrido e abre horizontes para novos conhecimentos. Assim, não se trata de um fim definitivo, mas do encerramento de um ciclo, permitindo que outro possa começar.

Nesta pesquisa, partimos dos seguintes questionamentos: como os docentes dessas IES atuaram na elaboração da Resolução Nº 491/2021? Quais foram as implicações dessa política para formação docente? Como compreendem e atribuem significado a essa política curricular?

A partir da análise dos dados obtidos, é possível apontar que os docentes desempenham o papel de produtores de políticas institucionais, adaptando-se conforme os contextos nos quais estão inseridos. Por meio de suas práticas, esses professores buscam garantir espaço e fortalecer a autonomia universitária, protagonizando um processo de resistência coletiva que reflete a adequação das políticas às demandas específicas de suas instituições.

Essa atuação manifestou-se tanto na interpretação/reinterpretação das políticas, como no caso da Resolução nº 02/2019/CNE, no esforço para aproximá-la da Resolução nº 02/2015, quanto na elaboração e produção de textos, como na Resolução nº 491/2021 e na tradução para as práticas pedagógicas, algumas se manifestaram antes mesmo de sua implementação. Todo esse processo ocorreu de forma heurística, em que os contextos não foram previamente determinados, mas variaram conforme a política foi sendo investigada, alinhado ao ciclo de políticas de Ball, Maguire e Braun (2016).

O ciclo de políticas e a Teoria da Atuação, enquanto abordagens teórico-metodológicas nos permitiram analisar a Resolução Nº 491/2021/CEE CE em contraste com a Resolução nº 02/2019/CNE. Essa análise foi conduzida a partir dos diversos contextos, nos quais a política foi sendo elaborada interpretada/reinterpretada e atuada, revelando como essas normativas foram trazidas nas práticas. Nesse processo, percebemos que o foco não se limitou à transposição para a prática, mas destacou o papel da autonomia universitária como ponto de partida para a construção dos próprios contextos. Embora a teoria da Atuação trate originalmente da dinâmica nas escolas, nesta investigação, buscamos adaptá-la para compreender as políticas no ensino superior.

Inicialmente, o objetivo da pesquisa estava mais centrado na área de Ciências Biológicas. Contudo, à medida que os dados foram sendo analisados, a investigação ampliou seu alcance, abrangendo o contexto das licenciaturas numa perspectiva mais ampla. Essa expansão enriqueceu

não apenas o significado da formação de professores, mas também fomentou reflexões sobre uma formação mais crítica, contextualizada e reflexiva. Acreditamos que, por meio desta pesquisa, foram abertas portas e novos horizontes para pensar e repensar a formação de docente sob uma ótica mais autônoma e coletiva, com implicações importantes para as políticas educacionais e para Educação como um todo.

Resgatando os objetivos específicos, buscamos investigar os sentidos e significados atribuídos à formação de professores, a partir da atuação docente na elaboração da política curricular, podemos apontar que as atribuições relacionadas à formação de professores evidenciam a complexidade e as especificidades inerentes a processo, bem como a subjetividade que permeia as perspectivas de cada docente em seus contextos.

Foi possível identificar a importância do movimento de resistência à implementação da Resolução N° 02/2019, bem como as proposições decorrentes da Resolução N° 491/2021. Observamos, ainda, o esforço contínuo das instituições em preservar a autonomia universitária durante o processo de readequação dessas políticas.

Ao analisar a importância e as implicações desse movimento para a formação docente no curso de Ciências Biológicas, constatamos que a investigação ampliou seu alcance, abrangendo de forma mais ampla as licenciaturas. Essa ampliação promoveu reflexões críticas sobre a formação docente no âmbito das políticas educacionais, possibilitando o surgimento de uma nova perspectiva de diálogo entre as políticas educacionais e a formação docente.

Ressaltamos que, a partir da análise dos dados, tomamos conhecimento que as discussões e elaboração da minuta da Resolução N°491/2021 tiveram início durante a pandemia. Compreendemos que esse contexto de isolamento social contribuiu para que o movimento ganhasse maior proporção em nível estadual, permitindo que expandisse por meio de lives e encontros on-line, alcançando uma escala mais ampla de participação e engajamento.

Compreendemos que a Resolução N° 02/2015 se consolidou como um marco essencial para a formação de professores, servindo de base para a elaboração da minuta da Resolução N° 491/2021/CEE CE. Esta última, embora reflita elementos da Resolução n° 02/2019/CNE, também se propõe a romper com retrocessos impostos pela Resolução n° 02/2019/CNE.

Em relação à formação de professores, seja no campo das Ciências Biológicas ou outras áreas do conhecimento, compreendemos que a Resolução N° 491/2021/CEE CE possibilitou aos docentes a refletirem sobre suas próprias práticas e reestruturarem seus currículos, articulando a teoria e prática de maneira contextualizada, crítica, reflexiva e integrada. Os professores

investigados nessa pesquisa são compreendidos como agentes transformadores de políticas curriculares, que, ao superarem uma abordagem meramente técnica, identificam vulnerabilidades nas licenciaturas durante os processos de reformulação.

Ao interpretar e adaptar políticas e traduzi-las às suas práticas, a formação docente se revela como um processo contínuo e ativo. Nesse cenário, os professores assumem um papel transformador, indo além de simples executores de políticas. Apesar das influências neoliberais que orientam as políticas curriculares em direção à formação de trabalhadores para atender às demandas do mercado capitalista, os docentes demonstram resistência e crítica.

Essa resistência, contribuiu para fortalecer a autonomia das IES, promovendo práticas flexíveis e reflexivas. Além disso, favoreceu a criação de políticas voltadas à formação docente dentro das IES do Ceará, reafirmando o compromisso com uma educação mais contextualizada e alinhada às realidades locais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Joanna da Silva Reis; SANTOS, Raiany Nogueira; Dos SANTOS, Maria Cristina Ferreira. CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: mudanças em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 8, n. 25, 2022.
- APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.
- ARAÚJO, C. M.; SILVA, E. M. Formação continuada de professore: tendências emergentes na década de 1990. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, 2009.
- BALL, S.J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University, 1994.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Acesso em: 24 mar 2024.
- BALL, Stephen; BOWE, Richard. El curriculum y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios del Currículum**, v.1, n.2, p. 105-131, 1998.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteira**, v. 1, nº 2, p. 99-116, dez, 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.com Acesso em: 03 dez, 2023.
- BALL, Stephen J. **O debate sobre educação: Política e política no século XXI**. 2008.
- 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, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos**. Perdizes: Cortez Editora, 2024.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições, 2011.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BUSNARDO, Flávia; LOPES, Alice Casimiro. Os discursos da comunidade disciplinar de ensino de biologia: circulação em múltiplos contextos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 87, n. 102, 2010.
- BUSNARDO, Flávia. **A comunidade disciplinar de ensino de Biologia na produção de políticas de currículo**. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do

Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação/conselho pleno. Resolução CNE/CP Nº 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. 2002.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação/conselho pleno. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 30 DE AGOSTO DE 2022¹⁸⁶, resolve: Art. 1º Fica adicionado 2 (dois) anos ao prazo de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica a que se refere a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação/conselho pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação/conselho pleno. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define 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 disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 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). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 8 jan. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. 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). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução CEE/CE nº 491/2021, de 20 de dezembro de 2019. Governo do Estado do Ceará, 2019. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp->

<content/uploads/sites/49/2018/06/Res-4912021.pdf> Acesso em: 26 de dez. 2024

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/91031-resolucoes-cp-2022/> Acesso em: 16 de jan. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/91031-resolucoes-cp-2022/> Acesso em: 16 de jan. 2023.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 24 dez. 2023

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução CNE/CP nº 14/2020, de 10 de julho de 2020. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN142020. Acesso em: 24 de nov. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394). 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 04 dez. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

CEARÁ. **Governo do Estado do Ceará**. LEI Nº 11.191, DE 09 junho de 1986. Cria, sob forma autárquica, a Universidade Regional do Cariri-URCA e dá outras providências. 1986.

CEARÁ. **Governo do Estado do Ceará**. Decreto nº 94.016, de 11 de janeiro de 1987. Autoriza o funcionamento da Universidade Regional do Cariri. 1987.

CEARÁ. **Governo do Estado do Ceará**. Lei nº 9.753, de 18 de outubro de 1973. Autoriza O Poder Executivo A Instituir A Fundação Educacional Do Estado Do Ceará- Funeduce, Dispõe Sobre A Extinção Das Autarquias Educacionais Do Estado E Dá Outras Providências. 1973.

CEARÁ. **Governo do Estado do Ceará**. Lei nº 12.077-A, de 01 de março de 1993. Cria a Secretaria da Ciência e Tecnologia - SECITECE e dá outras providências.

CANCLINI, Nestor G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

CESCHINI, M. da S. C.; MELLO, E. M. B. TEORIAS SOCIOLÓGICAS DE BALL E BERNSTEIN: vias analíticas para compreensão de textos e contextos das políticas curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1–23, 2022. DOI: 10.15687/rec.v15i2.61406. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/61406>. Acesso em: 6 jan. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE BIOLOGIA. Parecer Nº CNE/CES 1.301/2001 aprovado em 06/11/2001. Estabelece as Diretrizes para os cursos de Ciências Biológicas CNE/CES 1.301/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, em 4 de dezembro de 2001 resolve Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas, integrantes do parecer 1.301/2001. Brasília, 2001. DF: CFBio. Acesso em: 8 jan. 2024. Disponível em <https://cfbio.gov.br/formacao-profissional/>.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 1009-1032, 2016. Acesso em: 26 dez. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XP7VdVSKCnvZfj3RP6VYx4n/abstract/?lang=pt>

COSTA, Eliane M.; MATTOS, Cleide C. de; CAETANO, Vivianne N. da S. Implicações da BNC-Formação para universidade pública e formação docente. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação** - RIAEE, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar., 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924/10561>.

DA CRUZ, Roseildo Nunes da; CARBO, Leandro; VILELA, Marcos Vinicius Ferreira. Formação de Professores no IFMT: um Estudo Sobre o Histórico, Perfil do Egresso e a Organização Curricular de Licenciaturas em Ciências da Natureza–Habilitação em Biologia. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 3, p. 346-354, 2021.

DA SILVA DINIZ, Renato Eugênio; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Pedagogia Histórico-Crítica: princípios para a formação de professores de Ciências e Biologia. **[TESTE] Debates em Educação**, v. 12, n. 26, p. 381-394, 2020.

DE MOURA, Ana Paula Monteiro; DA SILVA, Leia Soares; DE SOUSA MENESES, Marlúcia Lima. BNC-FORMAÇÃO E OS CURSOS DE LICENCIATURAS: entraves e riscos para formação inicial de professores. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, 2023.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 1155-1177, 2003.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GOODSON, I. A; DOWBIGGIN, I. Cuerpos dóciles: aspectos comunes de la historia de la psiquiatria y la enseñanza. In: BALL, S. (Org.). **Foucault y la educación**. Madrid: Morata, 1993. p. 107-131.

GOODSON, I. A. **The making of curriculum**. Londres: The Falmer, 1995.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Editora Educa, 1997.

GOODSON, I. A. School Subjects and Curriculum Change. Londres: Croom Helm. (1983) In: **Currículo teoria e história**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Editora. Vozes, v 20, p. 160, 2018.

GOODSON, Ivor F. **Currículo teoria e história**. 15 ed. Petrópolis, RJ. Editora. Vozes, v 20, p. 160, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, Bruno Silva. **Demandas curriculares em inscrições textuais da Comunidade Disciplinar de Ensino de Biologia: o caso da BNCC**. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

HADDAD, C.R.;PEREIRA, M. De F.R. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico cultural: inferências para a formação e o trabalho de professores. **Germinal:Marxismo e Educação em Debate**, Salvador,v. 5, n. 2, p. 106-117, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9703/7091>. Acesso em: 30 nov. 2022.

LYOTARD, J.-F. **The Postmodern condition: a report on knowledge**,10. Manchester: Manchester University Press, 1984.

LOCKMANN, Kamila. Ferramentas, procedimentos e posicionamentos: uma tríade que constitui os caminhos investigativos. In: VEIGA-NETO, A. et al. (org.). **Pesquisas em educação: experimentando modos investigativos**. Rio Grande: FURG, 2013. p. 180

LOPES, Alice Casimiro. Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Quem defende os PCN para o ensino médio? In: LOPES, A.; MACEDO, E. (org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2008, 184p.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de educação**, p. 109-118, 2004.

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

LOPES, Alice Casimiro. A democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 700-715, set./dez. 2012.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 5, p. 1-16, 2008.

LOPES, Fátima Maria Nobre; SILVA FILHO, Adauto Lopes. A ontologia do trabalho: o paradigma neoliberal e suas consequências na educação escolar. **Revista Inter-Ação**, v. 45, n. 1, p. 81-95, 2020.

LYOTARD, Jean-François. **The postmodern condition: A report on knowledge**. Minnesota Press, 1984.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, 2018

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. **Sentidos de ser docente e a construção de seu conhecimento**. In: MORAES, M. C.M. de (Orgs.) Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno; MUÑOZ, Francisco Imbernón. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, Penso Editora. 2013. (494-506).

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 188-204, 2021.

NÓVOA. A. **Formação contínua de professores: Realidades e Perspectivas**. Aveiro: 53 Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Brena Kécia Andrade de. **Políticas de Currículo em cena:** discursos dos professores de sociologia sobre a reforma do ensino médio (lei 13.415/2017). 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2020.

OLIVEIRA, Márcia Betania de. Processos Formativos docentes na constituição de uma política considerada diferenciada para o ensino médio noturno. *In:* FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Currículo e Formação de professores sobre fronteiras e atravessamentos.** Curitiba: Editora CRV, 2017.

OLSEN, M.; CODD, J. O; NEIL, A. M. **Education policy.** Globalization, citizenship and democracy, London: Sage Publication, 2004.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo, discurso e discursos. *In:* MACEDO, R; AMORIM, A. **Discurso, texto, narrativa nas perspectivas nas pesquisas em currículo.** Campinas: UNICAMP, 2009.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas** - URCA. Ceará: Crato, 2019.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. **Formação continuada de professores:** tendências emergentes na década de 1990. *In:* Encontro de Didática e Prática de Ensino, 12, 2004, Curitiba. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. Curitiba: ENDIPE, 2004.

SILVA, José Roberto Feitosa. Documentos legais para formação profissional: é possível fazer emergir o professor de ciências e biologia? **Revista da SBEnBio/Associação Brasileira de Ensino de Biologia**, Niterói, RJ, v. 8, 2015.

SOBRAL. **Governo Municipal de Sobral.** Lei nº 10.933 de 10 de outubro de 1984. Instituiu a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), como uma autarquia vinculada à Secretaria de Educação. 1984.

SOUSA, Aparecida Gasquez. **Avaliação emancipatória do currículo e desenvolvimento profissional:** um estudo com formadores da licenciatura em ciências biológicas do IFRO. 192 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) -Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT- Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá. Cuiabá, 2018.

TORRES, Cicero Magerbio Gomes. **O curso de licenciatura em ciências biológicas da universidade regional do cariri – Urca:** constituição, desenvolvimento curricular e formação docente (1987 – 2017). 352 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2017.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. Estados da Arte: aparando arestas na compreensão dessa modalidade de pesquisa. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 29, p. e23034, 2023.

ZUCCHINI, Lilian Giacomini Cruz; ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende; NUCCI, Leandro Picoli. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v.39, 2023.

APÊNDICE A- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: PROFESSORES/COORDENADORES

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFISSIONAL

Data:

Local:

Como você prefere ser identificado:

Tempo de experiência com o Magistério:

I-FORMAÇÃO E EXERCÍCIO PROFISSIONAL

- 1) Qual disciplina ministra, em qual curso, instituição e há quanto tempo leciona esta disciplina?
- 2) Qual seu vínculo com a universidade efetivo, temporário ou substituto e tempo de magistério?

II-CONSTRUÇÃO DA RESOLUÇÃO Nº 491/2021/CEE CE

- Como se constituiu o processo de discussões e de construção da Resolução Nº491/2021?
- Como você analisa a contribuição do corpo docente em relação à implementação dessa resolução?
- Como você avalia a importância e o papel dos professores do colegiado nesse contexto.

III- RESOLUÇÃO N 491/2021 E CURRÍCULO

- Como se deu o movimento político em torno da proposição da resolução Nº491/2021 no seu curso, na sua Universidade e no estado do Ceará?
- Como você compreende a formação de professores a partir da resolução Nº491/2021?
- Quais tensões vivenciadas durante o processo de discussões e de construção da Resolução No 491/2021
- Como se deram os conflitos e negociações de consenso de maneira geral durante a discussão e elaboração da minuta dessa resolução?
- Na sua opinião, como a BNC-formação tem impactado, de maneira geral, na formação de professores? Explique como essa influência tem se manifestado e suas consequências
- Quais mudanças, inovações e perspectivas à Resolução Nº 491/2021/CEE CE trouxe para a formação de professores?

APÊNDICE B- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: PROFESSORES DOS CURSOS LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFISSIONAL

Data:

Local:

Como você prefere ser identificado:

Tempo de experiência com o Magistério:

I-FORMAÇÃO E EXERCÍCIO PROFISSIONAL

- 1) Qual disciplina ministra, em qual curso, instituição e há quanto tempo leciona esta disciplina?
- 2) Qual seu vínculo com a universidade efetivo, temporário ou substituto e tempo de magistério?

II- COMUNIDADE DISCIPLINAR DE BIOLOGIA: LUTA POLÍTICA, CURRÍCULO E NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS

- Como tem se dado a atuação da comunidade disciplinar do seu curso frente à resolução nº 491/2021?
- Quais tensões vivenciadas no processo de discussão e de elaboração da minuta dessa resolução?

III- SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

- Como se deu o movimento político em torno da proposição da Resolução N° 491/2021/CEE CE no seu curso, na sua universidade e no estado do Ceará?
- Como você compreende a formação de professores a partir da resolução N°491/2021?
- Quais mudanças, inovações e perspectivas à Resolução N° 491/2021/CEE CE trouxe para a formação de professores?
- Em sua opinião, como a BNC-Formação tem impactado o exercício da profissão docente dos professores de Ciências e Biologia? Explique como essa influência tem se manifestado e suas consequências.

APÊNDICE C - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/ RESOLUÇÃO Nº 491/2021**CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO****RESOLUÇÃO Nº 491/2021**

Fixa normas complementares à Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação), e orienta as Instituições de Ensino Superior (IESs) do Ceará quanto à organização dos Projetos Pedagógicos de seus cursos.

A Presidência do Conselho Estadual de Educação (CEE), no uso de suas atribuições legais e regimentais, tendo em vista o § 3º do Art. 9º e o Inciso V do Art. 10, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Lei nº 11.044, de 9 de abril de 1995; a Lei nº 16.710, de 21 de dezembro de 2018; o Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, publicada no Diário Oficial da União (D.O.U.) de 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49,

CONSIDERANDO que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 estabelece como foco para a formação dos professores, além de estudos sobre avaliação, currículo, língua portuguesa, fundamentos da educação, processos didático-pedagógicos, dentre outros, os objetos de conhecimento e as metodologias para o ensino, voltando-os para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem definidos nas normas educacionais legais em vigor;

CONSIDERANDO que os currículos dos cursos da formação de docentes deverão se

articular com as políticas nacionais curriculares da educação básica, em vigor, no ato da aprovação dos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura;

CONSIDERANDO que o § 1º do Art. 1º da Resolução CEE nº 474/2018 e o § 1º do Art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, dentre outras disposições, estabelecem que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores(as);

CONSIDERANDO que as aprendizagens essenciais, previstas na BNCC, a serem garantidas aos(às) estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do Art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo Art. 2º da Lei nº 9.394/1996, requerem o estabelecimento das competências profissionais dos(as) professores(as);

CONSIDERANDO a docência 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 e no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

CONSIDERANDO o currículo como o conjunto de valores propícios à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do(a) educando(a), dos direitos e deveres do(a) cidadão(ã), do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho e das práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a justiça social e com a preservação ambiental;

CONSIDERANDO a educação em e para os direitos humanos como um direito fundamental, constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos(as) professores(as) e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

CONSIDERANDO a necessidade de agregar à formação do(a) licenciado(a), além dos estudos dos conteúdos dos vários componentes curriculares da BNCC e suas metodologias, estudos teóricos e de iniciação à pesquisa para qualificar a formação dos(as) professores(as) para a condução do ensino e da aprendizagem na escola de educação básica;

CONSIDERANDO os Artigos 9º, § 3º, e 10, Inciso V, da Lei nº 9.394/1996, que dão aos estados a competência legal para baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

CONSIDERANDO o § 1º do Art. 5º das Resoluções CNE/CP nºs 2/2017 e 4/2018, que estabelece que a BNCC deverá fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e, conseqüentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo desse modo para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em

relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade;

CONSIDERANDO que as 3.200 horas-aula definidas para a formação docente são estabelecidas como mínimo e que poderão ser ampliadas de acordo com a necessidade da melhoria da qualidade da formação;

CONSIDERANDO a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que reconhece o curso de Pedagogia como um curso que forma professores(as) para o exercício da docência para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, cabendo a estes as mesmas competências e habilidades definidas para os(as) professores(as) formados(as) nas licenciaturas multidisciplinares da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental;

CONSIDERANDO a importância da participação das Instituições de Ensino Superior (IESs) estaduais e o valor das contribuições dadas por elas para a melhoria da qualidade da formação de professores;

RESOLVE:

CAPÍTULO I

DO OBJETO

Art. 1º A presente Resolução visa a orientar e a estabelecer diretrizes complementares à Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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).

Parágrafo único. Os cursos de formação inicial de professores(as) para a educação básica, em nível superior, compreendem:

- I - cursos de graduação de licenciatura;
- II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- III - cursos de segunda licenciatura.

Art. 2º Deve ser observado que a formação docente pressupõe o desenvolvimento dos princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada de professores(as), tais como:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar;
- II - unidade teoria-prática;
- III - trabalho coletivo e interdisciplinar;

IV - compromisso social e valorização do(a) profissional da educação;

V - gestão democrática;

VI - avaliação e regulação dos cursos de formação.

Art. 3º As competências docentes gerais, estabelecidas na Política de Formação Docente (BNC - Formação), constantes do Anexo da Resolução CNE/CP nº 2/2019, deverão, quando da organização do Projeto Pedagógico de Curso (PPC):

I - compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva;

II - pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas;

III - valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural;

IV - utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para que o(a) estudante amplie seu modelo de expressão, ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo;

V – criar, compreender e utilizar 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;

VI - valorizar a formação permanente para o exercício profissional; buscar atualização na sua área e em áreas afins; apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem o aperfeiçoamento profissional e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;

VII - desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência sócio ambiental 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;

VIII - conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as do “outro” com autocrítica e capacidade para lidar com elas e desenvolvendo o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes;

IX - exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promover o respeito para com o “outro” e para com os 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 um ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem;

X - agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Parágrafo único. Observe-se que as competências gerais docentes, as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo da Resolução CNE/CP nº 2/2019, devem ser articuladas e integradas de modo interdependente e sem hierarquia, cabendo às IESs o estabelecimento das ênfases que considerarem importantes para os seus respectivos contextos.

Art. 4º Os(as) licenciados(as), formados para atuarem na educação básica, terão como responsabilidade contribuir para assegurar aos(às) estudantes da educação básica o desenvolvimento das dez competências gerais elencadas na BNCC, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Art. 5º O(a) egresso(a) das licenciaturas deverá possuir um repertório de informações e habilidades compostas pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação se dará no exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, política, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;

III - a atuação profissional no ensino, em ações de extensão, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.

§ 1º O PPC, em articulação com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, dentre elas:

I - estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias escolares e, de forma complementar, em espaços não escolares;

II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo e interdisciplinar com

intencionalidade pedagógica clara para o ensino e para a aprendizagem;

III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção do conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do(a) estudante em formação;

IV - participação nas atividades de planejamento institucional; na definição do projeto pedagógico da escola; nas reuniões pedagógicas e de gestão e na articulação com as famílias;

V - análise do processo pedagógico de ensino e de aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas;

VII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos;

VIII - uso de tecnologias educacionais com diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas;

IX - sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento.

Art. 6ºO(a) egresso(a) dos cursos de licenciatura deverá estar apto(a) a:

I - atuar com ética e compromisso para a construção de uma sociedade justa e igualitária;

II - compreender o seu papel na formação dos(as) estudantes da educação básica, a partir de uma concepção ampla e contextualizada de ensino e de processos de aprendizagem e desenvolvimento daqueles(as), incluindo os(as) que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades da educação básica;

IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias digitais de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;

VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

VII - identificar questões e problemas sócios emocionais, socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais, dentre outras questões;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, reconhecendo e respeitando as diferenças de natureza ecológica, étnico-racial, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de deficiências, de diversidade sexual, dentre outras;

IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, a partir de princípios democráticos, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

X - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre os(as) estudantes e suas realidades socioculturais; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ecológicos; sobre propostas curriculares; sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, dentre outros;

XI - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;

XII - estudar e compreender, criticamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais e outros documentos legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério;

XIII - compreender os processos avaliativos e adotar a avaliação de aprendizagem diagnóstica com o intuito de mensurar as necessidades pedagógicas dos(as) estudantes para lhes proporcionar os necessários estudos de recuperação continuada, visando à qualidade da aprendizagem.

Parágrafo único. Os(as) professores(as) indígenas e aqueles(as) que venham a atuar em escolas indígenas, professores(as) da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, devido à particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover o diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida e orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias da cultura local;

II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes;

III - adotar a pedagogia da alternância como método.

Art. 7º O CEE organizará o Fórum Permanente de Discussão sobre Formação de Professores para

a Educação Básica, constituído por conselheiros(as) deste Órgão; representantes das Câmaras de Educação Básica e Superior e Profissional; das universidades públicas; da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc); da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior (Secitece); da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme).

Parágrafo único. As IESs, respeitando sua autonomia, poderão constituir um fórum das suas licenciaturas como espaço coletivo permanente de debate, estudo, consulta e proposição de assuntos relacionados à formação de professores(as), à estrutura, à organização e ao funcionamento dos seus cursos.

CAPÍTULO II

DOS FUNDAMENTOS E DA POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Art. 8º A formação inicial de professores(as) para a educação básica deverá:

I - promover espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;

II - trabalhar a educação inclusiva por meio do respeito às diferenças, reconhecendo, respeitando e valorizando a diversidade étnico-racial, sexual, religiosa e de faixa geracional, dentre outras questões.

Art. 9º Deve ser observado que a formação dos(as) professores(as) e dos demais profissionais da Educação, conforme a Lei nº 9.394/1996, para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, tem como fundamento:

I - a compreensão de que a formação docente para a educação básica é um compromisso público de Estado e será desenvolvida em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e seus desdobramentos curriculares;

II - a formação de professores(as) da educação básica como compromisso de projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta para o reconhecimento e a valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação, preconceito e exclusão;

III - a sólida formação básica está apoiada em três eixos fundamentais:

a) conhecimento dos fundamentos científicos;

b) conhecimento dos fundamentos culturais;

c) conhecimento dos fundamentos históricos, políticos e sociais de suas competências

de trabalho;

IV - a indispensável articulação entre as teorias e as práticas pedagógicas;

- a garantia de padrões de qualidade, demonstrados nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura (organização, metodologias utilizadas e avaliação como parte integrante do processo formativo), ofertados pelas instituições formadoras, na modalidade Presencial ou Educação a Distância (EaD);

VI- a articulação permanente entre a teoria e a prática na formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando, obrigatoriamente, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia de uma formação que cultive a prática cotidiana da investigação científica, que se comprometa com as transformações sociais desejáveis e, conseqüentemente, realize um processo de ensino e aprendizagem sintonizado com as questões sociais e engajado na resolução de problemas, capaz, portanto, de desenvolver nos(as) estudantes um sentimento de pertencimento à escola;

VII- a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, nacionais, regionais e locais;

VIII- a articulação entre formação inicial e formação continuada;

IX- a formação continuada, entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes, a experiência docente e o projeto pedagógico da instituição de educação básica na qual atua o docente;

X- a compreensão dos(as) docentes como agentes formadores(as) de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural;

XI- a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

XII- o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços qualificados para a formação de professores(as), no que se refere à prática docente e à pesquisa;

XIII- a compreensão de que a interdisciplinaridade pressupõe planejamento coletivo entre professores(as) e componentes curriculares/objetos de conhecimento diversos;

XIV- a compreensão de que o(a) estudante tem direito subjetivo à aprendizagem, constituindo-se responsabilidade social e pedagógica da escola e, particularmente, do(a) professor(a).

Art. 10. A organização curricular dos cursos superiores de formação para a docência, nos termos da Resolução CNE/CP nº 2/2019, será orientada pelos seguintes embasamentos:

I - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento do estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;

II - respeito pelo direito de aprender dos(as) licenciandos(as) e compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares as quais o(a) professor(a) em formação poderá vivenciar com seus(suas) próprios(as) estudantes no futuro;

III - reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência;

IV - atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos(as) professores(as) em formação;

V - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos(as) licenciandos(as) com o seu próprio desenvolvimento profissional;

VI - 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, projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos e projetos de vida dos(as) estudantes;

VII - avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores(as) por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências desta Resolução Complementar e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação;

VIII - adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, trazidas e reinventadas pelas etnias que constituem a nacionalidade brasileira;

IX - compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao(à) futuro(a) docente aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica, observando as diretrizes curriculares nacionais e a BNCC para a educação básica e suas políticas, 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 cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas.

Art. 11. A instituição estadual de educação superior que ministra programas e cursos de formação de professores(as) para a educação básica, respeitada sua autonomia e sua organização

acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir um efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação inicial, em consonância com PDI, o PPI e o PPC.

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Art. 12. Os cursos de licenciatura poderão organizar suas matrizes curriculares com carga horária superior a 3.200 horas, definidas como parâmetro pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, para introduzir outros estudos a critério da universidade.

Parágrafo único. Os cursos de formação inicial para professores(as) da educação básica terão duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres letivos ou 4 (quatro) anos.

Art. 13. Recomenda-se que as horas destinadas às Atividades Complementares, definidas, a critério das IESs pelos seus colegiados superiores, sejam destinadas, prioritariamente, a estudos que venham agregar valor à formação, tais como estágios curriculares não obrigatórios, voltados para o interesse do curso, seminários temáticos, mesas redondas, palestras, dentre outras iniciativas, a serem realizadas de forma remota ou presencial.

Art. 14. A carga horária dos cursos de licenciatura, considerando a Resolução CNE/CP nº 02/2019, a autonomia e a inovação dos PPCs das IESs, ao contemplar componentes curriculares e práticas pedagógicas, será distribuída em três grupos:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para componentes curriculares que relacionam com conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais;

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para conhecimentos interdisciplinares, específicos da área científica de referência do curso e para o domínio pedagógico desses conteúdos;

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas destinadas à prática pedagógica, intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser, assim, distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem, relacionadas à inserção no campo profissional e discussão das diretrizes e bases nacionais para a formação inicial de professores(as) de educação básica, segundo o PPC da instituição formadora;

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e/ou II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, contemplando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e seus desdobramentos, incluindo a BNCC, segundo o PPC da instituição formadora.

§ 1º As Atividades Complementares para o aprofundamento e a diversificação de estudos devem

compor a carga horária dos componentes curriculares do Grupo I e/ou II, segundo o PPC da instituição formadora.

§ 2º Os cursos de formação docente deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, conteúdos da educação, psicologias, processos avaliativos de aprendizagem, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico- racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Os cursos de licenciatura deverão incluir atividades de extensão, de acordo com a Resolução CNE/CES nº 07/2018, inserindo, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular, podendo ser incorporadas em qualquer um dos grupos previstos neste Artigo.

Art. 15. No Grupo III, a carga horária de 800 (oitocentas) horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares e devem ser, assim, distribuídas:

I - 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem;

II - 400 (quatrocentas) horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e/ou II.

Art. 16. Compreendem-se as Práticas como Componente Curricular (PCC) como o encontro do conhecimento teórico sobre um determinado objeto de ensino e com o saber pedagógico sobre como se aprende e como se ensina esse conteúdo, estabelecendo indissociável relação entre teoria e prática.

Parágrafo único. A indissociabilidade entre teoria e prática de que trata o *caput* deste Artigo dar-se-á na articulação dos conhecimentos teóricos com as ações docentes - fazer pedagógico - e consolidar-se-á nos estágios curriculares e nas Práticas como Componente Curricular (PCC), a serem trabalhadas desde o início do curso.

Art. 17. A PCC deverá articular conceitos, teorias ou princípios dos conhecimentos específicos com sua dimensão prática, fazendo a conexão com os contextos que fazem sentido para os(as) alunos(as), para que sejam por eles(as) apropriados ou reconstruídos, dando ao(à) futuro(a) professor(a) a *expertise* de como ensinar o conteúdo.

Art. 18. A PCC é facilitadora da interdisciplinaridade, porque não acontece apenas no âmbito de um componente curricular, mas na interação entre as dimensões teóricas e/ou práticas de dois ou mais objetos de conhecimento, podendo ser trabalhada na forma de projetos de estudo e investigação, projetos de intervenção ou de produção.

Parágrafo único. A interdisciplinaridade pressupõe planejamento coletivo entre professores(as) de componentes curriculares/objetos de conhecimentos diversos e que guardem identidade.

Art. 19. Orienta-se que as 400 (quatrocentas) horas de Práticas como Componente Curricular, previstas no Grupo III, do Art. 11, da Resolução CNE/CP nº 2/2019, indissociáveis da dimensão teórica, sejam trabalhadas, utilizando-se o emprego pedagógico de metodologias inovadoras e diversificadas, visando a agregar ao(à) licenciando(a) novas aprendizagens, proporcionando-lhe as competências necessárias para desenvolver com os(as) estudantes da educação básica as competências e habilidades propostas pelo DCRC e, quando pertinente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e os seus desdobramentos.

Parágrafo único. Os laboratórios de ensino constituem-se, também, como ambientes pedagógicos apropriados para o desenvolvimento das PCCs.

Art. 20. O curso de Pedagogia mantém sua principal referência na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, sendo este de formação de professores(as) que atuarão na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e deverá incluir na sua matriz curricular o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao(à) futuro(a) professor(a) aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático- metodológica alinhada com a BNCC.

Art. 21. Para que o(a) licenciando(a) de Pedagogia receba a habilitação para a docência na educação infantil, a matriz curricular reservará uma carga horária para que aquele(a) trabalhe princípios didáticos de planejamento e avaliação de propostas pedagógicas que tenham como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações das DCNs da educação infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, conforme disposto na BNCC, contemplando crianças na faixa de zero a cinco anos.

Art. 22. A matriz curricular do curso de Pedagogia reservará uma carga horária para o estudo de teorias, métodos e práticas de alfabetização, na perspectiva da aprendizagem da leitura até o 2º ano do ensino fundamental.

CAPÍTULO IV

DA FORMAÇÃO EM SEGUNDA LICENCIATURA

Art. 23. Recomenda-se às IESs que priorizem a oferta de segunda licenciatura nas áreas de referência nas quais se concentram as maiores carências de professores(as) habilitados(as).

Art. 24. Para ofertar a segunda licenciatura a IES deverá estar credenciada e com o curso regular reconhecido por este CEE, o que a dispensará de outro ato autorizativo.

Art. 25. Os cursos de segunda licenciatura cumprirão a carga horária estabelecida no Art. 19 da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Parágrafo único. Para os cursos de segunda licenciatura em Pedagogia, os(as) licenciados(as) nessa área poderão ter aproveitamento de até 50% (cinquenta por cento) das cargas horárias previstas nos Grupos I e II, segundo o PPC da instituição formadora.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADO

Art. 26. Recomenda-se às IESs que priorizem a oferta de cursos de formação pedagógica para os bacharéis e tecnólogos em áreas nas quais não existam os cursos respectivos de licenciatura, visando a habilitá-los para a docência em seus campos específicos de referência na educação profissional.

Art. 27. A oferta de cursos de formação pedagógica deverá ser submetida a atos regulares de reconhecimento por este CEE.

Art. 28. Os cursos de formação pedagógica cumprirão a carga horária estabelecida no Art. 21 da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

CAPÍTULO VI

DA FORMAÇÃO PARA ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO

Art. 29. A formação para atuar nas atividades relacionadas à gestão escolar, em suas diversas dimensões nas instituições de ensino da educação básica, considerando o que disciplinam o Art. 64 da Lei nº 9.394/1996 e a Resolução do CEE nº 460/2017, dar-se-á em curso de licenciatura em Pedagogia, mediante o aprofundamento de estudos no campo da gestão educacional, abrangendo suas diversas dimensões e atividades, de modo que esse curso de graduação totalize uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas.

Parágrafo único. O aprofundamento de estudos de que trata o *caput* deste Artigo será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais, para cada área, acrescidas às 3.200 (três mil e duzentas), previstas para o curso de Pedagogia.

Art. 30. A formação para atuar nas atividades relacionadas à gestão escolar para licenciados e bacharéis de diferentes áreas de atuação na escola de educação básica também poderá se dar em cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), mediante aprofundamento de estudos no campo da gestão educacional.

Art. 31 - Para qualificar a ação pedagógica dos profissionais das áreas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, com centralidade em ambientes de aprendizagem e de coordenação e assessoramento pedagógico, sugere-se que, respeitada a autonomia das IESs e a natureza da área de aprofundamento, a matriz curricular contemple, dentre outras temáticas: Financiamento da Educação, Gestão de Sala de Aula, Gestão de Programas e Projetos, Educação Inclusiva, Legislação Educacional, Avaliação Institucional e de Aprendizagem, Estatística Aplicada à Educação, Planejamento Educacional, Psicopedagogia, Relação e Diálogo com as Famílias e Gestão Democrática e Participativa.

CAPÍTULO VII

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS

Art. 32. A IES fica terminantemente impedida de realizar colação de grau para os(as)

estudantes de cursos de graduação que não estejam reconhecidos ou com reconhecimentos devidamente renovados por este CEE.

Art. 33. A IES que protocolizar o pedido de renovação de reconhecimento de curso dentro do prazo limite estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 terá garantida a validade dos atos normativos vigentes até a conclusão do processo em tramitação.

Art. 34. Os(as) licenciandos(as) que iniciaram seus estudos em cursos de licenciatura com atos autorizativos vigentes até dezembro de 2021 terão o direito assegurado de concluí-los sob a mesma orientação curricular.

Parágrafo único. A IES deverá observar que os PPCs, quando da migração do(a) estudante de um Projeto Pedagógico anterior para um novo, estabelecerão as devidas equivalências entre os componentes curriculares, com compatibilização de carga-horária, e o(a) estudante regularmente matriculado(a) deverá estar ciente e de acordo com a referida migração.

Art. 35. Para a emissão de atos de reconhecimento de cursos, este CEE procederá à avaliação realizada por especialista da área.

Art. 36. Para a renovação de reconhecimento de cursos, este CEE procederá à avaliação realizada por especialista da área ou adotará a nota atribuída pelo Inep/MEC, a seu critério, desde que o curso receba, no mínimo, nota 3 no Conceito Preliminar de Curso (CPC), por, no máximo, três vezes consecutivas.

§ 1º Após receber nota 3 no CPC, por três vezes consecutivas, este CEE deverá providenciar a avaliação por especialista da área.

§ 2º A instituição interessada poderá requerer avaliação a este CEE em qualquer processo avaliativo.

Art. 37. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Sala Virtual das Sessões do Conselho Estadual de Educação, em Fortaleza, aos 27 de abril de 2021.

ADA PIMENTEL GOMES FERNANDES VIEIRA
Presidente do Conselho Estadual de Educação