

## **A convergência da BNC-Formação com a BNCC e as possíveis consequências para a Formação de professores em Ciências.**

### **The convergence of BNC-Formação with BNCC and the possible consequences for the teaching training on Science.**

**Juliana Teixeira Jesus**  
CEFET/RJ  
jtjnikit@hotmail.com

**Alcina Maria Testa Braz da Silva**  
CEFET/RJ  
alcina.silva@cefet-rj.br

#### **Resumo**

A partir da polêmica produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua publicação em 2017, podemos vincular o processo de construção da Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação). Ao longo do processo de construção da BNC-Formação, tema de pesquisa ampla, da qual se desdobra esse trabalho, muitos embates se deram a partir de temáticas e questões. As mesmas eram relativas, tanto às concepções e disputas de grupos específicos sobre a necessidade da base, quanto em relação às especificidades da Educação em Ciências como o que fora determinado como diversidade (temáticas de gênero e sexualidade), ao racismo, ou mesmo, às problemáticas relativas à concepção epistemológica da construção dos conhecimentos científicos, em conflito com o retorno do Ensino religioso. Nesse aspecto, a pouca ênfase ou apagamento de algumas temáticas importantes ocorreu, refletindo assim, a existência e ação de uma aliança reacionária na sociedade brasileira, o que sustentamos que afeta a própria formação de professores de Ciências.

**Palavras chave:** Política pública, Currículo, BNC-Formação, Formação docente.

#### **Abstract**

From the discussions and the controversial production of the National Common Curricular Base (BNCC) started in 2014 and its publication in 2017, we can link some productions such as the construction process of the Common National Base for Teacher Training, which became known as BNC -Training. Throughout the construction process of the BNCC, many clashes arose from themes and questions both related to the conceptions and disputes of specific groups about the need and centrality of the base, and in relation to the specificities of Science Education as determined such as diversity (themes of gender and sexuality), racism, or even the problems related to the epistemological conception of the construction of scientific knowledge, in

constant conflict with the return of religious education. In this aspect, the little emphasis or deletion of some important themes occurred, thus reflecting the existence and action of a reactionary alliance in Brazilian society, which we maintain that affects the very formation of science teachers.

**Key words:** Public policy, Curriculum, BNC-Training, Teacher training.

## Introdução

A partir da polêmica produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, podemos vincular o processo de construção da Base Nacional Comum para Formação de Professores, que ficou conhecida como BNC-Formação. O presente trabalho é um desdobramento de pesquisa de doutorado, sobre políticas públicas de formação, que se deteve em fazer uma análise discursiva de documentos produzidos no âmbito das instâncias governamentais (MEC e CNE) e entidades representativas de categoria de formadores e docentes, em particular a ANPED, apoiadas por outras, como a ANFOPE, SBPC, dentre outras, entre os anos de 2018 e 2021. Sob escopo da linha de pesquisa Formação Docente, a pesquisa desenvolveu-se em diálogo com o projeto Universal CNPq *Cultura Científico-Tecnológica nos Contextos Formativos Contemporâneos* (2019-2023), tendo como um de seus pontos de culminância, a defesa de tese, em dezembro de 2022.

Assim, a construção, tanto BNCC, quanto da BNC-Formação foram atravessadas pelos mais variados discursos, o que consideramos basilar, para analisar as possíveis consequências para a Formação do Professor de Ciências, tendo em vista que a BNCC inicia e estrutura uma reforma nacional do sistema educativo brasileiro. Tal reforma engendra mudanças em outras áreas para além do ensino-aprendizagem e a construção de currículos, nas quais ocorre uma relação de interdependência entre os documentos, de forma que há um projeto de transformação da educação pública que foi sendo “reconfigurada por meio de medidas deliberadas e aprovadas sem devido debate ou incorporação de demandas e contribuições da sociedade civil em instâncias em que já não há mais representatividade social” (RODRIGUES, PEREIRA E MOHR; 2021, p. 6).

A adoção de uma análise discursiva na pesquisa mais ampla amparou-se na necessidade de explorar outras construções epistemológicas de conhecimento sobre a própria análise, que ultrapasse a concepção de *uma verdade por trás do texto*. Tal análise considerou os aspectos e o cenário das políticas neoliberais da educação, os aspectos históricos da formação docente, as noções de profissionalidade e profissionalismo, e ainda, a importância dos implícitos discursivos, das lacunas e ausências, como mobilizadoras de discursivos construídos a partir do *não dito*<sup>1</sup>, sobretudo nos documentos oficiais.

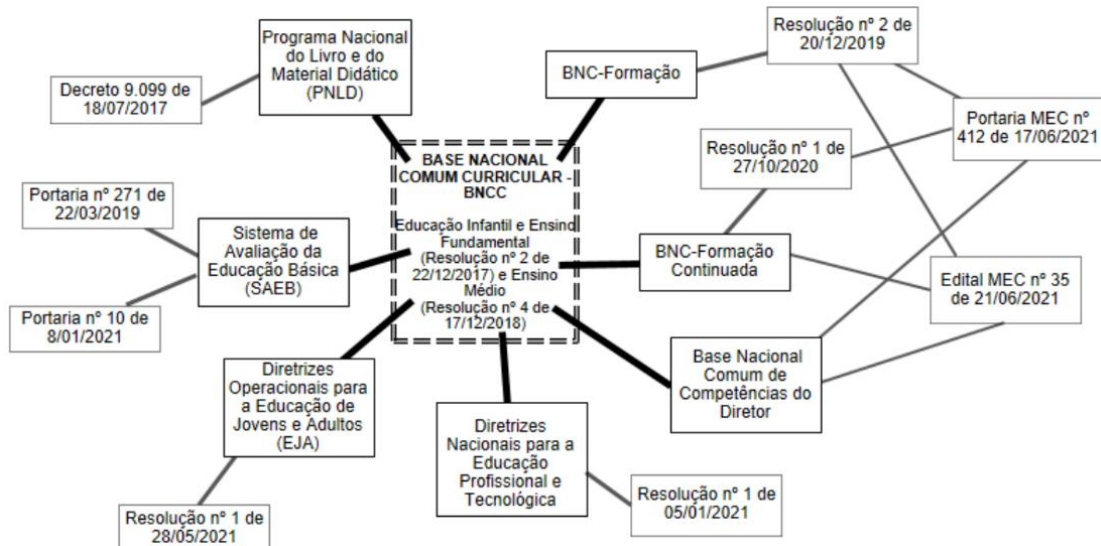
Na docência, e em particular na Educação em Ciências, há a necessidade de explorar os aspectos políticos e a própria compreensão construída sobre o campo curricular, a partir de uma perspectiva discursiva, que nos interessa porque rejeita integralmente a ideia de neutralidade, tanto da construção dos conhecimentos, quanto no alinhamento a modelos específicos curriculares. Assim, tal movimento tem estabelecido consensos por políticas por filantropia, alinhadas a um modelo neotecnista, que se amplia do ensino-aprendizagem para a formação

---

<sup>1</sup> Na obra “O dizer e o dito” de Oswald Ducrot, com ênfase nos implícitos discursivos, há uma construção teórica na qual o autor delimita os efeitos de tais implícitos no discurso, diferenciando, por exemplo, pressupostos e subentendidos, ambos identificados nos discursos dos documentos oficiais. In: DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução: Eduardo Guimarães; Campinas – SP: Pontes Editores, 1987.

docente, para programas de produção de materiais didáticos e de avaliação, que se consolidou nos últimos 4 anos, com aprovação de documentos oficiais:

**Figura 1:** Alinhamento de políticas diante da BNCC.



Fonte: Extraído de RODRIGUES, PEREIRA E MOHR; 2021.

Considerando tais documentos, ganham centralidade, por exemplo, a regulamentação por meio de documentos distintos, a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada, as quais, para além de definirem uma base para a formação de professores, passam a figurar também como Diretrizes Curriculares Nacionais, a partir da revogação da Resolução nº2, de 1 de julho de 2015, ainda em implementação em vários cursos no país, que estabelecia as Diretrizes anteriormente, ressaltando a caracterização das mesmas, sobretudo no aspecto de garantir às instituições formativas, a devida autonomia para construção de cursos que ultrapassassem a antiga concepção de currículo mínimo.

Contudo, diferente do proposto anteriormente, a BNC-Formação (e BNC-Formação Continuada), ao se constituírem a partir da noção de competências profissionais, privilegiam a importação de políticas (BALL, 2019), sobretudo do modelo australiano (RODRIGUES, PEREIRA E MOHR, 2021) vinculando as competências profissionais às competências e habilidades a serem dominadas pelos alunos, engendrando uma mudança substancial tanto no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da Educação básica, quanto no processo formativo de futuros professores.

Ao longo do processo de construção da BNCC, muitos embates se deram a partir de temáticas e questões, tanto relativas às concepções e disputas sobre a necessidade e centralidade da base, quanto em relação às especificidades da Educação em Ciências como o que foi determinado como diversidade (no apagamento das temáticas de gênero e sexualidade), quanto ao racismo, ou mesmo, as problemáticas relativas à concepção epistemológica da construção dos conhecimentos científicos, em conflito com o retorno do Ensino religioso (AZEVEDO; BORBA; SELLES, 2020).

Nesse aspecto, a pouca ênfase ou apagamento de algumas temáticas importantes ocorreu, refletindo assim, a existência e ação de uma aliança reacionária na sociedade brasileira, o que sustentamos que afeta a própria formação de professores de Ciências, a partir de mudanças outras advindas da aprovação da BNC-Formação, como a descaracterização das Diretrizes e o apagamento de temáticas prioritárias para a formação.

## **BNCC e suas consequências...**

A importância de enfatizar a relação ocorrida entre a BNCC e o processo de escrita e da aprovação do documento final da BNC-Formação se dá, sobretudo, pela compreensão de que há elementos constitutivos das políticas educacionais que apesar de apresentarem especificidades, se colocam como pautas de agendas globais, a serem cumpridas localmente e são atravessados por questões referentes aos desafios para as políticas públicas curriculares e para a formação docente, não podendo e nem sendo desejável que se leia a BNC- Formação de maneira isolada (BATISTA; FREIRE; DELGADO, 2021).

Logo, consideramos importante o histórico político-social como extremamente complexo, onde apesar de incluir momentos de polarização política, há que se considerar a não dicotomização dos discursos e das relações travadas entre os diversos atores como conselhos, órgãos internacionais, institutos, secretarias dentre outros, no processo de construção da BNCC e da BNC-Formação.

Assim, apresentava-se já certa unidade na defesa de uma base curricular nacional posta como solução de quase todos os problemas da educação e sua relação com a qualidade da educação, nas propostas de programas de governo para os candidatos à presidência nas eleições de 2014, sobre o que se pode destacar que há um vínculo sobre como se constituiu o campo de currículo e as significações de lutas políticas sobre a necessidade de uma base:

A história do currículo é marcada pela ideia de que possa existir uma base racional que sustente as decisões sobre os saberes e atividades de ensino, seja ela em função de princípios epistemológicos, psicológicos ou mesmo emancipatórios. As finalidades sociais se modificam – formar o profissional adequado ao mercado de trabalho, formar o sujeito crítico, formar o sujeito emancipado, o cidadão, mas as tentativas de conter a significação se mantêm (LOPES, 2015, p.455).

Nesse sentido, a aprovação da BNCC em 2017, é um momento de inflexão política curricular, visto que apesar de ideias centralizadoras, nunca existiu efetivamente um documento que listasse as aprendizagens obrigatórias em cada ciclo de ensino, contudo, há que se considerar ainda, a complexidade do contexto político que se coloca para a chamada implementação da base, pois tal momento guarda profundas relações com uma guinada conservadora, que se inicia com o processo de *impeachment* da presidenta Dilma e se consolida na eleição do candidato Bolsonaro à presidência da república em 2018, apoiado por uma aliança hegemônica identificada como neoliberal neoconservadora com grupos populistas-autoritários e setores da classe média (HYPÓLITO, 2019; MACEDO, 2019).

Importante destacar que no período entre 2017 e 2018 se instalou na sociedade brasileira uma forte polarização política em razão da disputa entre os candidatos à presidência da república, no qual intensificaram-se as investidas contra os docentes, em que grande parte das críticas aos docentes foi redirecionada para um conteúdo neoconservador, e grupos como o MBL e Escola sem Partido<sup>2</sup> assumiram a liderança dos ataques ao magistério (HYPÓLITO, 2019).

Outro elemento importante se relaciona à desarticulação entre o processo de estabelecimento da BNCC do Ensino Médio, apenas em 2018, em relação ao processo mais

---

<sup>2</sup> O programa “Escola sem partido” se apresentou como uma iniciativa contra o que classificam como “doutrinação ideológica, política e partidária” teoricamente ocorridos tanto em escolas quanto em universidades. No cenário nacional, tramitou como o PL 193/2016 como uma diretriz a ser incorporada à Educação, porém foi retirado de votação no Senado. Motivou diversas iniciativas de projetos de leis nos âmbitos municipais e estaduais e possui como objetivo expor os “doutrinadores”, gerando grande desconforto e uma patrulha ideológica por parte de algumas famílias, alunos e até mesmo dos próprios professores, sobretudo diante do ensino de temáticas como gênero, sexualidade, evolução e o período de ditadura vivido em nosso país.

amplo de discussão da Base para o Ensino Fundamental, em algumas situações considerado como a Educação Básica, certa intenção de afastamento da obrigatoriedade em ofertar aos alunos dessa etapa de escolarização as garantias mínimas estabelecidas pela própria LDB, redução de oferta essa, tão bem representada pela Reforma do Ensino Médio, que deveria, ao menos em tese, orientar a construção de um novo modelo, em conjunto com a BNCC.

Entretanto, os itinerários formativos, inicialmente articulados aos projetos de vida dos jovens, sofrem uma interdição de sentidos ao se apresentarem como decorrentes de tentativas de controle a priori, sobretudo diante das limitações impostas pela própria Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415 de 2017), que estabelece itinerários variados, contudo subjugados a uma relevância local, estabelecida não se sabe por quem e também às possibilidades dos sistemas de ensino, muitas vezes restringindo ou mesmo ignorando o atendimento aos interesses dos alunos em nome de uma formação que pretenda, em linhas gerais, atender aos interesses do mercado de trabalho (LOPES, 2019; PFEIFFER e GRIGOLETTO, 2018).

Essa necessidade de formar para o mercado de trabalho torna-se clara a partir da articulação com um olhar gerencialista sobre o processo educativo, que responsabiliza professores e gestores por uma suposta crise de qualidade e no qual os processos são tidos como ultrapassados, ganha força na manutenção da proposta de um currículo por competências, estendendo essa responsabilização ao aluno e abrindo possibilidades para os processos de privatização e terceirização de serviços, sobretudo na adoção do itinerário de formação técnica e profissional (HYPOLITO, 2019; LOPES, 2019; MACEDO, 2019). Nesse contexto de aprovação da base, com a hegemonia da aliança neoliberal e neoconservadora em relação às críticas aos docentes, especificamente para a área de Educação em Ciências; não se pode ignorar os efeitos das disputas discursivas em torno da chamada ideologia de gênero, que ensejou desdobramentos, no apagamento das temáticas de igualdade de gênero e sexualidade e paralelamente, a inclusão do ensino religioso:

É impossível não mencionar que a supressão da discussão sobre gênero e o enfraquecimento dos debates sobre sexualidade ocorreu simultaneamente à inserção definitiva do ensino religioso na BNCC, representando duas opções curriculares que se distanciam dos ideais progressistas. Nossa leitura é a de que o fortalecimento do ensino religioso e sua tácita prescrição na composição de um currículo oficial, nacional e unificado é forte indício das tensões históricas entre os domínios público e privado na educação brasileira (AZEVEDO; BORBA; SELLES, 2020, p. 55).

Contudo, é importante destacar elementos que nos permitam não dicotomizar as forças políticas atuantes desse cenário. A disputa pelo ensino domiciliar e por maior participação da família na construção do currículo, pautas defendidas sobretudo por grupos religiosos conservadores, por exemplo, não se coadunavam (e não se coadunam) com a ideia de currículo nacional, sendo assim, a implementação da BNCC não recebeu destaque no ministério da Educação, em que pese o processo de troca de governos e as dificuldades administrativas, e a demanda por orientações para implementação da Base foi puxada por outros grupos, que foram mais atuantes na fase de elaboração:

Do ponto de vista do poder público e das burocracias de estado, o protagonismo tem sido das secretarias de educação e de seus coletivos – Consed e Undime. Como ocorreu ao longo de todo o processo, a articulação preferencial desses sujeitos segue sendo com as fundações e think tanks ligados à iniciativa privada ou o que chamam de terceiro setor (MACEDO, 2019, p. 44-45).

A atuação de tais coletivos, além do próprio Movimento pela Base e as parcerias estabelecidas com fundações das mais variadas áreas, que sofrem influências de grupos empresariais, foram já destacadas em outros trabalhos, dentre outros aspectos, a ausência de referenciais teóricos e metodológicos para a própria construção da BNCC e a rede de influência estabelecida por tais grupos, que tendem a ultrapassar as velhas dicotomias entre privado e público, direita e esquerda, estabelecendo novas formas de governança e sociabilidade (SOUZA, 2019; RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020; BALL, 2020) e que para tal, encontram no referencial de competências e habilidades o modelo ideal para homogeneização do processo e mensuração de resultados.

### **BNC-Formação: competências fabricadas e seus desdobramentos**

Um dos elementos importantes para se pensar a profissionalização docente a partir das relações estabelecidas com o trabalho é exatamente a estratégia de converter a qualificação em competências, uma noção que apesar de polissêmica, revela um uso estratégico ao designar-se como um conhecimento indissociável da prática:

Designamos dessa maneira, portanto, a capacidade de realizar uma tarefa com a ajuda de ferramentas materiais e/ou de instrumentos intelectuais. Um operador, um técnico, um especialista, possuem competências profissionais. Nesse sentido, a competência é aquilo por que o indivíduo é útil na organização produtiva (LAVAL, 2019, p.77).

A partir desse uso estratégico vinculado ao trabalho, as competências se estenderam para o contexto escolar, definindo assim a chamada pedagogia das competências, como a base para a já mencionada ideologia da profissionalização, que se estabelece a partir de alguns elementos e estratégias específicas, para fomentar a legitimidade da empresa como um espaço de formação, onde o ensino ganha novos contornos, a partir do desejo dos patrões. Essa dinâmica deve permitir que o trabalhador assimile discursos e os reproduza nas variadas situações de interação (com colegas, clientes e fornecedores), com o objetivo de desenvolver um tipo de autonomia controlada que a organização espera dele (LAVAL, 2019).

A partir disso, incorre em algumas consequências possivelmente aventadas por esse paradigma: *i)* Um grande risco de confusão de lugares, dissolução de conteúdos e empobrecimento cultural quando é interpretado pela lógica restritiva do capital humano; *ii)* a imposição da sobrevivência no mercado de trabalho a partir de uma pedagogização da vida, travestida da máxima de “tornar “os cidadãos” responsáveis diante de seu dever de aprender” e *iii)* desponta como cerne da estratégia desreguladora que ao igualar instituições escolas, empresas, famílias e associações em uma noção ampliada e abrangente que, em nome de uma suposta demanda de desenvolvimento pretende criar um vasto mercado educacional com ofertas e financiamentos cada vez mais numerosos e; *iv)* uma redesignação dos docentes enquanto “guias, tutores e mediadores” que acompanharão os indivíduos (LAVAL, 2019).

Em particular no contexto da profissionalização docente, o que se percebe é o estabelecimento de elementos que visam nortear as aprendizagens nos mais variados níveis, sendo decididas e impostas por instituições externas, acarretando exatamente na em uma autonomia controlada.

Nesse viés, e ainda sobre o profissionalismo, trazido por Tardif como “paradoxal”, existe uma série de garantias e pressupostos a serem cumpridos quando se pensa na profissionalização do ensino, pois uma vez estabelecido um corpo de profissionais “Isto significa também que só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares” (TARDIF, 2014, p.248), o que contraria os mecanismos de controle por outros grupos profissionais tão comumente utilizados na educação como campo de conhecimento.

## Discussão

Alguns elementos nos indicam uma convergência entre a BNCC e a BNC-Formação, sendo possível elencar pelo menos três aspectos, a partir da análise dos documentos da BNC-Formação.

O primeiro aspecto a ser destacado se relaciona com a projeção de competências profissionais em direta associação às competências e habilidades estabelecidas como àquelas a serem dominadas pelos alunos, inclusive considerando a mesma quantidade. Essa tentativa se mostra gravíssima do ponto de vista da formação, uma vez que a BNCC deve ser revista de tempos em tempos, e, como já citado, atende à interesses mercadológicos, vinculando assim, a docência em si aos objetivos do mercado (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2021).

Tal vinculação é, por si só, um elemento grave, contudo ganha contornos ainda piores no contexto de limitação possibilitado pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415) e, em particular para o Ensino de Ciências. O cenário desenhado acarretará, por um lado, na submissão da formação à meras competências e, por outro, em possíveis apagamentos dos conteúdos de ciências naturais em novas disciplinas, abordadas, à princípio, com maior profundidade e rigor.

Essa possibilidade, que autoriza a oferta de apenas um itinerário formativo, seria suficiente para que os já sucateados sistemas de ensino público reduzam sistematicamente a contratação de docentes em tais áreas do conhecimento, gerando assim a marginalização tanto de estudantes quanto de professores. No caso de estudantes, sobretudo das redes públicas, a histórica falta de docentes para as disciplinas das ciências naturais seria solucionada, não pelo acesso dos alunos ou de melhorias na carreira docente, mas exatamente pela ausência de itinerário formativo que contemple tal composição, o que ocorre geralmente nas áreas mais periféricas e de maior vulnerabilidade social.

Outrossim, ainda que se defenda a manutenção de carga horária mínima de projetos que envolvam tais disciplinas, entendemos que tal possibilidade não garante critérios mínimos de cada campo do conhecimento e nem mesmo de contratação de docentes para atuar nas interfaces disciplinares, mas fomenta um certo malabarismo por parte das escolas e docentes, para, em muitos casos, conseguirem atender a demanda local com os professores já contratados, gerando sobrecarga, sobretudo de planejamento docente. Já para os docentes, gera angústia e apreensão em conseguirem integralizar a carga horária mínima em uma unidade, para reduzir, tanto os deslocamentos, quanto os dias dedicados às instituições distintas, o que pode significar, para muitos, perdas financeiras.

Outro ponto que estende essa vinculação é a exigência do mínimo de 50% da carga horária dos cursos de formação de professores serem preenchidas em função dos conhecimentos da BNCC, o que reforça o primeiro elemento, pondo o controle da formação praticamente subordinado aos desejos do mercado, não apenas a partir das competências, mas também a partir da carga horária e conhecimentos.

Ademais, entendemos como necessário trazer à reflexão para os trabalhadores da educação a importância de estar atento quanto ao processo de desprofissionalização aventado por tais políticas ao retoricamente afirmar questões fantasiosas que destoam dos princípios construídos até então previstos nas DCN de 2002 e 2015, como: i) uma narrativa que invisibiliza os complexos elementos envolvidos no que se pode chamar de êxito estudantil, como a origem e o nível socioeconômico dos alunos e os fatores que podem ser controlados pela escola ou pelo sistema educacional, sendo estes, em teoria suprimidos pela preparação dos docentes; ii) enfatizar que o êxito de outros países se relaciona diretamente ao desenvolvimento de

mecanismo de avaliação e acreditação de licenciados e recém-graduados, certificação e registro para controle do ingresso, bem como de permanência e progressão na carreira. Concordamos assim, que, “ao invés de valorizar a profissão docente, essa ideia passou a ser canto de sereia, no sentido de que fomenta a (des)valorização via controle e padronização” (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2021).

Tal processo deve ser encarado ainda com as devidas críticas sobre a desconsideração das contribuições nacionais no estabelecimento das políticas de formação docente e a incompatibilidade em se considerar as referências internacionais que não dialogam com as discrepâncias nas condições de trabalho e da formação dos professores brasileiros, considerando ainda a importância das instituições e de toda comunidade escolar se comprometer em analisar a BNCC enquanto documento que impacta toda a gestão e considerar as propostas curriculares contextuais e os projetos pedagógicos enquanto principais elementos de materialização da gestão democrática, privilegiando a participação e autonomia escolar (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2021; FERRAZ, 2019).

Isto posto, resta considerar a evidente necessidade de fomentar a participação coletiva dos docentes, tanto para conhecer a atuação histórica e paulatina construção dos princípios designados a partir das pesquisas em formação docente e também dos documentos norteadores anteriores (as DCN por exemplo) e ainda, um posicionamento crítico quanto ao processo de construção dos documentos como pouco transparente e nada discutido com os docentes ou mesmo com as produções nacionais da área, a partir de tentativas de apagamento das mesmas, como já citado (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2021).

Outro elemento se deve ao apagamento dos campos de conhecimento descritos na DCN de 2015, como: 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.

Embora não se tratem de um rol de conteúdos, serviam como elementos importantes das diretrizes, agora convertidas em habilidades e competências, que podem ser alteradas ao bel-prazer do que seja estabelecido na BNCC, visto que há uma correlação direta entre as habilidades e competências estabelecidas em ambos os documentos (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2021).

Destarte, o apagamento, pouca ênfase ou mesmo retirada de temáticas associadas aos componentes curriculares identificados na BNCC (BORBA, ANDRADE E SELLES, 2019), se alinham à supressão dos campos de conhecimentos das supostas diretrizes estabelecidas pela BNC-Formação, e devem funcionar como combustível para reação tanto por parte dos docentes quanto de seus coletivos, a fim de não perpetuar silenciamentos e exclusões ocorridas historicamente.

Especificamente em relação ao Ensino das Ciências Naturais e Biológicas, tem-se que a ênfase na defesa de uma perspectiva laica, democrática e inclusiva deve estar intimamente relacionada ao estudo de temas tidos como controversos:

Nesse sentido, focalizamos a importância da laicidade como uma espécie de “pré-requisito” para o ensino mais produtivo da teoria evolutiva e como condição sine qua non para que a abordagem de discussões relacionadas à identidade de gênero, sexualidade, corpo humano e saúde e relações étnico-raciais não reproduzam e legitimem estereótipos e preconceitos” (BORBA, ANDRADE E SELLES, 2019).

Urge, portanto a defesa de tais princípios, tendo em vista que o campo tem sido constante e



progressivamente desafiado em termos sociopolíticos, por grupos sociais conservadores e/ou que disputam a primazia do ensino privado sobre o público, desafiando e lesando a autonomia do campo educacional e afetando os currículos nos cotidianos escolares, tendo ressonância na formação e profissionalização docente.

## **Considerações Finais**

Diante do cenário apontado, que inicia com a aprovação da BNCC baseada na pedagogia das competências, e se estende para a BNC-Formação, gerando um processo de perda de autonomia sobre a própria profissão docente, consideramos gravíssimas as consequências. Tanto em termos de perda de autonomia e consequente desprofissionalização dos docentes, quanto em relação ao silenciamento dos professores atuantes e de formadores, em relação às importantes temáticas como gênero, sexualidade e ainda, às necessárias discussões epistemológicas a respeito da natureza dos conhecimentos.

Tais limitações ganham contornos ainda maiores nos contextos da Reforma do Ensino (Lei 13.415), posto que a mesma, em articulação com a BNCC e a BNC-Formação, aventam consequências graves para estudantes, docentes e também para os sistemas públicos de ensino, servindo como uma regulamentação que amplia a marginalização e a ausência dos conhecimentos específicos das Ciências Naturais, sobrecarrega docentes, empobrece e sucateia ainda mais a oferta de Educação pública de qualidade.

Finalmente, considerando a integração entre teoria e prática e as etapas de formação inicial e continuada, consideramos que o apagamento de temáticas consideradas polêmicas como questões de gênero e sexualidade e outras das Ciências da Natureza na BNCC, associado à supressão dos campos de conhecimento na BNC-Formação, possuem potencial de desencadear um processo de apagamento de tais questões e suas complexidades, tanto no processo formativo quanto na atuação docente em si, gerando assim, a marginalização de temáticas tão essenciais para a sociedade, motivo pelo qual defendemos a importância do posicionamento dos docentes enquanto indivíduos autônomos e também, do fortalecimento dos coletivos profissionais.

Diante da necessidade de posicionamento quanto ao que acreditamos ser coerente com as análises realizadas, encaminhamos como considerações finais à comunidade científica a necessidade de fortalecer os coletivos, tanto de formadores quanto de docentes, no sentido de lutar pela revogação de documentos que julgamos nocivos à formação e atuação docente, como a própria Lei 13.415, de 2017 (Reforma do Ensino Médio), quanto dos Documentos relativos às Diretrizes para Formação Inicial e Continuada (Resolução CNE/CP Nº 2, de 2019 e Resolução CNE/CP Nº 1, de 2020).

Embora haja grande questionamento quanto aos documentos mencionados e uma mudança no cenário nacional, diante do resultado da última eleição do chefe do executivo, por ora, temos apenas iniciativas no sentido de possíveis alterações com relação à Reforma do Ensino Médio, mediante a publicação da Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, que institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Portanto, reafirmamos a urgência de intensa manifestação da comunidade científica e dos coletivos profissionais no sentido de obtermos as revogações desejadas e necessárias.

## **Referências**

AZEVEDO, M; DO NASCIMENTO BORBA, R. C; SELLES, S. E. Ameaças à profissão

docente no Brasil: desafios ao ensino de Ciências e Biologia em debate. **Fronteiras & Debates**, v. 7, n. 2, p. 43-57, 2021. DOI: 10.18468/fronteiras.2020v7n2.p43-57. Acesso em 10/10/2023.

BALL, S. J. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. 23ªed. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BATISTA, S. S. DOS S.; FREIRE, E.; DELGADO, D. M. Profissionalização docente, internacionalização da educação e os desafios do mundo do trabalho. **Revista Retratos da Escola**, v. 15, n. 31, p. 111–127, 2021. <https://doi.org/10.22420/rde.v15i31.1259>

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: rcp002\_19 (mec.gov.br). Acesso em: 20/10/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: rcp001\_20 (mec.gov.br). Acesso em: 20/10/2022.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2012.

DO NASCIMENTO BORBA, R. C; DE ANDRADE, M. C. P; SELLES, S. E. Ensino de ciências e biologia e o cenário de restauração conservadora no Brasil: inquietações e reflexões. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 5, n. 2, p. 144-162, 2019. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2019.44845>. Acesso em: 15/10/2022.

DUCROT, O. **O dizer e o dito.** Revisão técnica da tradução: Eduardo Guimarães; Campinas – SP: Pontes Editores, 1987.

FERRAZ, R. D. A BNCC e os desafios aos profissionais da docência: debates necessários. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. Vol. 7, p. 95111. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9830>. Acesso em 20/10/2022.

HYPÓLITO, Á. M. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>. Acesso em 15/10/2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Boitempo Editorial, 2019 (revista e ampliada).

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: **Retratos da Escola**, v. 13, p. 59–75, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>. Acesso em: 10/10/2022.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 891–908, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>. Acesso em: 20/10/2022.

MACEDO, E. F. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.967>. Acesso em: 15/10/2022.

MEC (Ministério da Educação/Gabinete do Ministro). **Portaria n. 399, de 8 de março de 2023**. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Publicado no DOU de 09/03/2023 | Edição: 47 | Seção: 1 | Página: 16. Disponível em: [Portaria-mec-399-2023-03-08.pdf](https://www.abmes.org.br/Portaria-mec-399-2023-03-08.pdf) (abmes.org.br). Acesso em: 10/03/2023.

PFEIFFER, C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC – divisões, disputas e interdições de sentidos. **Revista Investigações**, v. 31, n. 2, p. 7–25, 2018. Acesso em: 20/10/2022.

RODRIGUES, L. Z; PEREIRA, B; MOHR, A. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e35617 1-39, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u1277131>. Acesso em 15/10/2022.

SOUZA, A. M. R. de. **Base Nacional Comum para quê/quem?: uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial**. 2019. 361 f. Orientadora: Del Carmen Daher. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.