



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências



CÁTIA FABIANE REIS CASTRO DE OLIVEIRA

**O DISCURSO IDEOLÓGICO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES QUE ENSINAM CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS NO
MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS**

Doutoranda: Cátia Fabiane Reis Castro de Oliveira

Orientadora: Prof^a. Dra. Vera de Mattos Machado

Campo Grande -MS
Março, 2024



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências



CÁTIA FABIANE REIS CASTRO DE OLIVEIRA

**O DISCURSO IDEOLÓGICO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES QUE ENSINAM CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS NO
MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, do Instituto de Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito final para obtenção do título de doutor em Ensino de Ciências, sob a orientação da Prof^a. Dra. Vera de Mattos Machado.

Campo Grande -MS
Março, 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Jaziel V. Dorneles – Bibliotecário/Documentalista – CRB1-2592)

- O48d Oliveira, Cátia Fabiane Reis Castro de.
O discurso ideológico dos programas de formação continuada de professores que ensinam ciências nos anos iniciais no município de Campo Grande/MS / Cátia Fabiane Reis Castro de Oliveira. – Campo Grande, MS, 2024.
205 f. : il. (algumas color.) ; 30 cm
- Orientador: Profª Dra. Vera de Mattos Machado.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Campo Grande, MS, 2024.
Bibliografia: p. 189-196.
1. Ciência – Estudo e ensino. 2. Professores de ciência – Formação. 3. Currículos – Mudança. 3. Ideologia. I. Machado, Vera de Mattos. II. Título.

CDD (23) 507

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Vera de Mattos Machado
Orientadora/UFMS

Prof.^a Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo
Membro Externo/IFAM

Prof.^o Dr. Fabiano Antunes
Membro Externo/UFMG

Prof.^a Dra. Daniele Correia
Membro Interno/UFMS

Prof.^a Dra. Carla Busato Zandavalli
Membro Interno/UFMS

Prof.^a Dra. Suzete Rosana de Castro Wiziack
Membro Interno/UFMS

Prof.^o Dr. Diego Marques
Suplente Externo/UFMG

Prof.^a Dra. Nádia Cristina Guimarães Errobidart
Suplente Interno/UFMS

AOS professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da REME do município de Campo Grande/MS que mesmo na pandemia de COVID-19 continuaram aprendendo, ensinando e fazendo o seu melhor.

AGRADECIMENTOS

À Deus, inteligência suprema.

A minha orientadora, Prof.^a Dra. Vera de Mattos Machado, por acreditar em mim.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, verdadeiros mestres.

Aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores e Ensino de Ciências (GEPFOPEC/UFMS) pela parceria nas reflexões, especialmente Cristiane Gondin, Alessandra Olmedo e Ana Caroline.

À Lilian Mara Dela Cruz, Sônia Maria Ferreira Barrueco e Vicentina dos Santos Vasques Xavier pelo acolhimento, pela leitura crítica e pelas trocas durante a escrita.

À Vânia Leda, amiga e professora da REME, que me incentivou na vida acadêmica.

Aos meus pais, José e Ivone, fontes da minha essência.

Ao meu esposo, César, que sempre foi um incentivador dos meus objetivos.

À minha filha Mariana, pela compreensão e companheirismo nessa jornada.

“Nada é permanente, exceto a mudança.”
Heráclito

RESUMO

A presente tese pertence a linha de pesquisa de Formação de Professores e diante das recentes mudanças nas políticas curriculares do país verificamos a necessidade de analisar os programas de formação continuada de professores que ensinam Ciências da Natureza nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da implementação da BNCC, como documento normativo dos currículos escolares, verificando o discurso ideológico contido nos programas formativos. Para isso, realizamos uma pesquisa de base qualitativa, que se utilizou de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental no intervalo de 2018 a 2021 e coleta em campo por meio de roteiro estruturado para entrevista com os formadores de professores dessas instituições, sendo que os dados foram analisados à luz da Análise de Discurso, da linha francesa. A questão-problema que conduziu este estudo foi “Como se constituíram os programas de formação continuada da SED-MS e da SEMED-Campo Grande/MS, para professores que ensinam Ciências da Natureza nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da implementação da BNCC?” A tese apresentada na pesquisa é que a constituição de um programa de formação continuada de professores representa, o ordenamento das políticas públicas curriculares vigentes no Brasil, de forma que os condicionantes históricos, sociais, econômicos e políticos nos permitem dizer que esses documentos seguiram, também, uma concepção neoliberal e neotecnicista de educação conforme consta na BNCC. Dessa forma, com o aporte teórico de autores como Sacristán (1998; 2013) que discute currículo, Contreras (2012) e Zeichner (1993) que abordam a formação de professores, os resultados finais apontam que o discurso ideológico neoliberal dos programas de formação continuada de professores que ensinam Ciências nos anos iniciais no município de Campo Grande/MS é um discurso de desqualificação do fazer docente por meio de ideias como a falta de qualidade na educação pública, o que reforça a sensação de impotência, provocam doenças como burnout, queda de prestígio social entre outros; de que a formação continuada é necessária para ensinar/corrigir o que os professores não sabem/fazem marcando com ênfase uma objetivação do professor e de silenciamento e de invalidação dos professores, com ênfase na regulação do trabalho do professor. Esses discursos provocam os efeitos de sentido de invisibilidade do professor, apagamento da sua criticidade, uma vez que se utilizam da educação pública como meio de efetivação de um projeto de educação neoliberal legitimada na ideologia do discurso dos documentos oficiais como as suas respectivas políticas de formação continuada de professores e do currículo escolar estadual e municipal. A formulação do discurso é verbal, significativa por meio do texto escrito das políticas curriculares estadual e municipal e oral com significativa a partir das gravações em áudio das entrevistas realizadas. A circulação desse discurso ideológico ocorre por meio dos sites oficiais da SED/MS e SEMED/Campo Grande/MS disseminado nas suas respectivas formações. Portanto, a formação continuada de professores numa perspectiva crítica e dialógica pode ser uma alternativa de contrapor a situação atual, fazendo dos momentos formativos um movimento de resistência à hegemonia neoliberal e sua proposta curricular para o ensino de Ciências dos anos iniciais.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Ensino de Ciências nos anos iniciais. Políticas curriculares. Currículo. BNCC.

ABSTRACT

This thesis belongs to the Teacher Training research line and given the recent changes in the country's curricular policies, we see the need to analyze the continuing training programs for teachers who teach Natural Sciences in the initial years of elementary school, from the implementation of the BNCC, as a normative document for school curricula, verifying the ideological discourse contained in the training programs. To this end, we carried out a qualitative-based research, which used bibliographical research, documentary research between 2018 and 2021 and field collection through a structured script for interviews with teacher trainers from these institutions, and the data was analyzed in the light of Discourse Analysis, from the French line. The problem question that led this study was “How were the continuing training programs of SED-MS and SEMED-Campo Grande/MS created for teachers who teach Natural Sciences in the initial years of elementary school, based on the implementation of the BNCC?” The thesis presented in the research is that the constitution of a continuing teacher training program represents the ordering of public curricular policies in force in Brazil, so that the historical, social, economic and political conditions allow us to say that these documents They also followed a neoliberal and neotechnicist conception of education as stated in the BNCC. Thus, with the theoretical contribution of authors such as Sacristán (1998; 2013) who discusses curriculum, Contreras (2012) and Zeichner (1993) who address teacher training, the final results indicate that the neoliberal ideological discourse of continuing education programs of teachers who teach Science in the initial years in the city of Campo Grande/MS is a discourse of disqualification of teaching through ideas such as the lack of quality in public education, which reinforces the feeling of impotence, causing illnesses such as burnout, falls social prestige among others; that continued training is necessary to teach/correct what teachers do not know/do, highlighting with emphasis an objectification of the teacher and the silencing and invalidation of teachers, with an emphasis on regulating the teacher's work. These speeches cause the effects of the teacher's sense of invisibility, erasure of their criticality, since they use public education as a means of implementing a neoliberal education project legitimized in the ideology of the discourse of official documents such as their respective training policies. continuation of teachers and the state and municipal school curriculum. The formulation of the speech is verbal, significant through the written text of state and municipal curriculum policies and oral with significant from the audio recordings of the interviews carried out. The circulation of this ideological discourse occurs through the official websites of SED/MS and SEMED/Campo Grande/MS disseminated in their respective formations. Therefore, the continued training of teachers from a critical and dialogic perspective can be an alternative to counteract the current situation, making the formative moments a movement of resistance to neoliberal hegemony and its curricular proposal for teaching Science in the early years.

Keywords: Continuing teacher training. Science teaching in the early years. Curriculum policies. Curriculum. BNCC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Transposição Didática	28
Figura 2 - Marcos Temporais	30
Figura 3 - Teorias do Currículo	31
Figura 4 - Evolução do ensino de Ciências	41
Figura 5 - Roteiro	69
Figura 6 - Etapas da AD	75
Figura 7 - Síntese da AD	76
Figura 8 - Comissão Estadual	95
Figura 9 - Processo de elaboração	96
Figura 10 - Formação docente nas diferentes perspectivas de ensino.....	104
Figura 11 - Organograma	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias em Goodson e Popkewitz	32
Quadro 2 - Síntese dos trabalhos catalogados	62
Quadro 3 - Participantes da pesquisa	66
Quadro 4 - Questão 4	124
Quadro 5 - Questão 5	132
Quadro 6 - Questão 6	146
Quadro 7 - Questão 7	157
Quadro 8 - Questão 8	164
Quadro 9 - Questão 9	175
Quadro 10 - Questão 10	179

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise de Discurso

AI – Anos Iniciais

AIEMS – Avaliação Institucional Externa de Mato Grosso do Sul

APM – Associação de Pais e Mestres

ATD – Análise Textual Discursiva

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC – Educação Básica - Base Nacional Comum Curricular

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

BNC-FP – Base Nacional Comum de Formação de Professores

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCORF – Coordenadoria de Correção de Fluxo

CE – Ceará

CEFAM – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CF – Constituição Federal

CFOR – Coordenadoria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

CN – Ciências da Natureza

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CONPED – Coordenadoria de Normatização das Políticas Educacionais

COPEP – Coordenadoria de Psicologia Educacional

COPEED – Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação

COPEF – Coordenadoria de Políticas para o EF

COPEI – Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil

COPEMEP – Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional

COPESP – Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial

COVID-19 – Coronavírus Disease 2019

CP – Conselho Pleno

CP – Coordenador Pedagógico

CR – Currículo de Referência

CRES – Coordenadorias Regionais de Educação

CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade

CVPEB – Comissão de Valorização do Profissional da Educação Básica

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

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

DCNFICC – Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEBIO – Encontro Nacional de Ensino de Biologia

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

FC – Formação Continuada

FD – Formação Docente

FETEMS – Federação dos Trabalhadores em Educação do Mato Grosso do Sul

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FI – Formação Inicial

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FP – Formação de professores

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

GEFEM – Gerência do Ensino Fundamental e Médio

GEPFOPEC – Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores e Ensino de Ciências

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anírio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

OC – Orientações Curriculares

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Programa de Desenvolvimento da Escola

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPP – Projeto Político Pedagógico
RC – Referencial Curricular da REME
RCC – Referencial Curricular Circunstancial
REE/MS – Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul
REME – Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS
RENAFOR – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
RI – Regimento Interno
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEMS – Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SDI – Sequência Didática Interdisciplinar
SED/MS – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SEI – Sequência de Ensino Investigativa
SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS
SUARE – Superintendência de Administração das Regionais
SUPED – Superintendência de Políticas Educacionais
TAD – Teoria Antropológica do Didático
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD – Transposição Didática
TDe – Transposição Didática Externa
TDi – Transposição Didática Interna
TIC's – Tecnologias da Informação e Comunicação
TVE/TV REME – TV Educativa/TV da Rede Municipal de Ensino de Mato Grosso do Sul
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIDERP – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I – CURRÍCULO E POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DOCENTE	23
CAPÍTULO II – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ENSINO DE CIÊNCIAS	40
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA	61
3.1 Coleta de dados	62
3.2 Participantes da pesquisa	65
3.3 Análise do Processo Discursivo	70
CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO	77
4.1 Análise e discussão dos Programas de Formação Continuada da SED/MS- SEMED/CG.....	77
4.2 Análise e discussão das entrevistas	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICE 1 - Roteiro de estudo/texto 1	198
APÊNDICE 1 - Roteiro de estudo/texto 2	199
APÊNDICE 3 - Publicações durante o curso	201
APÊNDICE 4 - Foto da Qualificação	202
APÊNDICE 5 - Foto da Defesa	202
APÊNDICE 6 - Alguns conceitos da AD utilizados	203
APÊNDICE 7 - Ata de Defesa	204

APRESENTAÇÃO

Em toda a minha trajetória escolar fui estudante da rede pública de educação, na maior parte do tempo como aluna da Rede Estadual de Ensino - REE do Mato Grosso do Sul (MS), por dois anos apenas passei pela Rede Municipal de Ensino - REME de Campo Grande-MS.

Sou egressa do curso de Pedagogia (1995), da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), onde depois fiz Mestrado Profissional (2015) em Ensino de Ciências, empregando as ideias freireanas para a elaboração de sequências didáticas problematizadoras para o conteúdo de Queimadas no ensino de Ciências dos anos iniciais e atualmente curso o Doutorado Acadêmico em Ensino de Ciências na mesma universidade, iniciado em 2020.

Anteriormente ao Mestrado e Doutorado, fiz duas especializações *Lato sensu*, mas desta vez em instituições privadas. A primeira pós foi em 1999, Métodos e Técnicas do Ensino, na antiga Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP, quando tinha 3 anos de trabalho efetivo em sala de aula, na ocasião achei que precisava voltar a estudar. A segunda pós ocorreu em 2018, após o término de Mestrado, quando fui para o Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI cursar Gestão Escolar, Supervisão e Coordenação Pedagógica, para conhecer mais a respeito da atuação da equipe técnico-pedagógica juntamente aos professores, pois percebia alguns entraves para a realização das práticas pedagógicas.

Sendo do quadro docente permanente da REME Campo Grande-MS, lecionei do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental durante 3 anos (1996 a 1999) e, posteriormente, atuei 19 anos (1999 a 2018) com formação continuada de professores dos anos iniciais na Secretaria Municipal de Educação – SEMED de Campo Grande/MS. Nesse período, minha função como formadora foi primeiro com Alfabetização, depois com Língua Portuguesa/Matemática, em seguida com História/Geografia e, por último, ensino de Ciências.

Esclareço que foi devido ao trabalho com formação continuada de professores para o ensino de Ciências, na SEMED, que retornei para a UFMS participando do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores e Ensino de Ciências - GEPFOPEC¹, sob a

¹ As atividades do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores e Ensino de Ciências – GEPFOPEC da UFMS se iniciaram em 2013 e conta com a participação de professores de diversas áreas e instâncias institucionais.

coordenação da Professora Dra. Vera de Mattos Machado, minha orientadora de Mestrado, e agora do Doutorado.

De 2018 a 2022 retornei ao exercício da docência em sala de aula, onde foi possível participar da organização de um grupo de estudo entre os professores da escola e refletir sobre a prática pedagógica, minha e de meus colegas.

Como a maior parte da minha vida profissional foi atuando com a formação de professores dos anos iniciais, tanto o Mestrado como o Doutorado tiveram na formação continuada de professores a base de minhas pesquisas.

Quero destacar o ano de 2015, quando trabalhando na SEMED e tive a oportunidade de participar de seminários e palestras acerca da implantação da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, currículo proposto pelo Ministério da Educação (MEC) quando observei que o grupo de formadores dos anos iniciais da secretaria teve alguma representação nessas discussões, mas foram os formadores dos anos finais que estiveram à frente desse processo.

Ter participado, em 2015, das discussões sobre a BNCC foi muito importante, pois em 2019, atuando como professora em sala de aula, teve apenas uma formação na escola para professores sobre a BNCC, e percebi que essa formação da SEMED foi repassada à equipe gestora da escola para que fosse transmitida aos professores. A primeira formação foi um estudo sobre currículo “Estudo para a reestruturação e implementação do Referencial Curricular da REME” que teve como proposta a leitura de dois textos 1-“Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura” e 2-Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”, que tiveram um roteiro para dirigir a leitura e a discussão.

A discussão desse estudo ficou muito superficial porque na escola não havia um profissional que pudesse aprofundar as análises sobre currículo entre os professores, o que para mim ficou a desejar.

Assim, outras formações aconteceram, entretanto o enfoque não foi a implementação da BNCC e sim a avaliação do SAEB daquele ano, o que pode ser confirmado consultando o Blog da GEFEM². De certa forma, essa sequência de acontecimentos, justificou o meu

² Blog da Gerência do Ensino Fundamental e Médio - GEFEM. Disponível em <<https://gefem-emed.blogspot.com/2019/>>. Acesso em 17 de maio de 2023.

interesse para saber mais sobre o programa de formação da REE/MS e REME - Campo Grande/MS, para os anos iniciais para a implantação da BNCC.

Nesse sentido, e em decorrência dessa situação, surgiu a motivação para entrar no Doutorado em ensino de Ciências para pesquisar os programas de formação continuada das Secretarias Estadual (SED/MS) e Municipal (SEMED/Campo Grande-MS) no que se refere a implantação do currículo da BNCC de Ciências da Natureza na REE e REME.

INTRODUÇÃO

No cenário atual brasileiro, com a implantação da BNCC como uma normativa do currículo oficial da educação escolar, afirmamos que a formação continuada de professores emerge como uma necessidade. E diante desta pesquisa, que aborda o currículo de formação de professores de Ciências da Natureza, estamos de acordo com Carvalho e Gil-Pérez (2011, p. 15): “a formação continuada de professores de Ciências deve ter como base uma pesquisa dirigida para transcender às concepções iniciais”.

No que se refere aos professores que ensinam Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação continuada é premente, porque sendo a formação inicial generalista temos que, continuamente, revisitar o desenvolvimento das práticas pedagógicas à luz tanto do conteúdo quanto do posicionamento teórico dessa área de conhecimento. Para Osório (2003, p.220) “[...] é imprescindível que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental apoie o seu fazer em sala de aula em concepções teóricas estudadas e refletidas [...]”.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores é muito relevante, pois é nela que se vislumbra os saberes docentes, se descortina as necessidades formativas dos professores e se coloca em discussão conhecimentos teórico-práticos com vistas a contribuição no processo de ensino e de aprendizagem.

Sobre o processo de ensino e de aprendizagem, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) reforçam que a atuação docente para o ensino de Ciências, não deva se restringir ao uso apenas do livro didático, ao que fazem uma crítica, sugerindo que o professor produza seus próprios materiais de trabalho. Por isso, o modelo de formação que representa nosso pensamento, nesta pesquisa, pertence à concepção que concebe o professor como um intelectual crítico e reflexivo sobre sua práxis, conforme pensamento freireano.

Sobre a formação de professores, Giroux (1997) acredita que essa formação exige algum grau de envolvimento social e político, com possibilidade de emancipação por parte dos professores. Freire (1996, p. 18), ressalta que “a reflexão crítica sobre a prática” é o momento mais importante de uma formação, a qual ele nomeia de “permanente”.

Diante do exposto, a formação continuada de professores deve se estabelecer como uma ação permanente do professor, pois é no estudo, na reflexão e na vivência entre os pares que se pode transformar a prática.

Outro ponto importante, é situar o leitor de que ponto de vista sobre Ciência foi considerado para essa pesquisa. Ciência em nossa percepção, é uma atividade exclusivamente humana, que representa o modo de ser e estar de uma sociedade e da expressão de sua cultura,

entendemos que esse pensamento também se configura na sua “epistemologia” (Cachapuz et al., 2005).

Com relação as Ciências da Natureza, como parte do currículo escolar brasileiro, têm recebido certo destaque, porque por meio dela é possível repensar os condicionantes sociais, acerca das inúmeras transformações que a sociedade tem passado e que por isso tem exigido um posicionamento do sujeito em seu contexto ambiental e tecnológico.

Referente ao ensino de Ciências, autores como Cachapuz et al (2005) propõe uma renovação no ensino de Ciências, Astolfi e Develay (1990) discorrem sobre a didática das Ciências, Chassot (2003) aborda o conceito de alfabetização científica, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) dialogam sobre os fundamentos e os métodos para o ensino de Ciências de forma que todos esses autores/pesquisadores temos tomado como base teórica.

Em conformidade com Chassot (2003), observamos que o conceito de alfabetização científica tem se configurado como um caminho para compreender o contexto em que se vive e, *a posteriori*, entender a macro estrutura social.

Cachapuz et al (2005) defendem a superação de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos, propondo uma renovação epistemológica e didático-metodológica das aulas de Ciências e para isso, propõem também a alfabetização científica como “uma meta social” para que os cidadãos possam ser socialmente ativos.

Em artigo de Oliveira e Machado, que está no prelo desde outubro de 2023, foi apresentada uma perspectiva de pesquisas sobre os programas de formação continuada de professores que ensinam Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da implantação da BNCC de Ciências da Natureza, tanto em repositórios como em importantes eventos nacionais da área, quais sejam: ENEBIO E ENPEC, no período de 2011 a 2021.

Dessa forma, o artigo citado apresenta o pensamento de pesquisadores, cujas temáticas de pesquisa consideramos importantes, como a de Amaral (2018), que fez uma análise das políticas públicas de formação de professores nos últimos dezanove anos, em que foi observado continuidades e descontinuidades de acordo com o pensamento neoliberal no poder, Santos (2018) traçou uma retrospectiva sobre os professores dos anos iniciais, a sua formação e a representação docente no rentável mercado das formações docentes, D’Ávila (2020) discorreu como a Didática, um importante elemento do ensino, foi apresentada nas DCN e na BNCFP. Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) refletiram sobre os motivos para temer e também contestar a BNCFP e suas implicações para o ensino de Ciências e Alves (2018)

relatou o estudo de uma prática formativa que considerou os professores e as suas necessidades formativas no processo de sua formação continuada.

Destacamos, que ao relacionar as produções curriculares nacionais com a docência, Barbosa e Selles (2019) notaram que a BNCC faz um controle maior das práticas docentes e Nascimento, Montalvão Neto Barolli (2019) trataram dos discursos das versões da BNCC em que remetem as explícitas relações de poder.

Nesse sentido, ratificamos o pensamento de Oliveira e Prata (2021) sobre mencionar que o pedagogo apresenta uma formação generalista ou polivalente, não tendo a formação específica de Ciências, o que reforça a necessidade da formação continuada dos que atuam com a área de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas demais áreas.

Face ao exposto, os estudos apontados mantêm uma coerência entre si, se complementam e foram importantes para a reflexão inicial desta pesquisa. Todavia, nenhum deles apresentou análises e resultados a respeito de programas de formação continuada de professores de professores de Ciências ofertados por secretarias de educação pós BNCC e/ou Base Nacional Curricular de Formação de Professores -BNCFP.

Entretanto, considerando que a expressão *programas de formação continuada de professores* pode ser sinônimo de *currículo das formações continuadas de professores* então, observamos que o cenário retratado nesta Introdução, indica a implantação, desde épocas pretéritas, de políticas públicas de formação continuada de professores que desconsideram o professor como um estudioso de sua prática, bem como forçam uma situação para que apenas o ele seja culpabilizado pelos resultados negativos do processo de ensino e de aprendizagem do estudante, muitas vezes fruto de uma racionalidade técnica sem limites das políticas neoliberais de grupos que detêm o poder.

Dessa forma, esta tese pretende contribuir com as discussões sobre o currículo de formação continuada de professores que ensinam Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a questão-problema que conduziu esta pesquisa foi “Como se constituíram os programas de formação continuada da SED-MS e SEMED-Campo Grande/MS, para professores que ensinam Ciências da Natureza nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da implementação da BNCC?”

A tese ora defendida é que a constituição de um programa de formação continuada de professores representa, em grande parte, o ordenamento das políticas públicas curriculares vigentes no Brasil, de forma que os condicionantes históricos, sociais, econômicos e políticos nos permite dizer que esses documentos seguiram, também, uma concepção neoliberal e neotecnicista de educação conforme a BNCC.

Dessa forma, o objetivo geral foi analisar os programas de formação continuada da SED/MS e SEMED-Campo Grande/MS para professores que ensinam Ciências da Natureza nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da implementação da BNCC, como documento normativo dos currículos, verificando o discurso ideológico contido nesses documentos.

E ainda, os objetivos específicos:

- 1- Identificar os documentos oficiais que tratam da formação continuada de professores da SED/MS e SEMED - Campo Grande/MS para professores que ensinam Ciências da Natureza nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da implementação da BNCC;
- 2- Compreender os processos de constituição dos programas de formação continuada de professores que ensinam Ciências nos anos iniciais;
- 3- Analisar como os formadores compreendem o discurso presente nesses programas de formação.

De tal forma, a presente tese contém esta Introdução e mais quatro capítulos em que o Capítulo I, aborda sobre currículo e políticas curriculares; Capítulo II, versa sobre o ensino de Ciências e a formação continuada de professores no Brasil; Capítulo III, descreve a metodologia da pesquisa e Capítulo IV, apresenta os resultados e a discussão.

CAPÍTULO I

CURRÍCULO E POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DOCENTE

A palavra currículo tem a mesma raiz latina de *cursus* derivando de *currículum*, sendo que na antiguidade era utilizado significando a carreira do cidadão romano e por este motivo estava relacionada à ordenação desse percurso.

Usualmente, podemos observar a sua utilização tanto como *currículum vitae* quanto à seleção e à ordenação dos conteúdos de um determinado curso ou etapa estudantil (Sacristán, 2013) sendo possível encontrar sinônimos como: programa, conteúdo programático, ementário, ementa ou, ainda, programação.

Embora seja possível encontrar socialmente esses sinônimos para o termo currículo é necessário enfatizar que a pesquisadora não comunga desse pensamento uma vez que é conhecedora de que o currículo escolar é muito mais do que isso, representa um terreno com muitos interesses em disputa.

Como exemplo, Sacristán (2013) observa que na Idade Média o currículo era estruturado com base no Trivium (Gramática, Retórica, Dialética) voltado mais para uma formação elitista de aquisição de conhecimentos e no Quadrivium (Astronomia, Geometria, Aritmética e Música) com uma visão mais utilitarista.

Chama à atenção um trecho do texto de Sacristán (2013), sobre a dupla função do currículo, que paradoxalmente organiza/unifica o ensinar e o aprender ao mesmo tempo em que reforça a fronteira entre as áreas de conhecimento.

Nesse sentido, Popkewitz (2014) explica que:

As traduções pedagógicas que se tornam currículo nunca são apenas uma réplica das disciplinas acadêmicas. Elas incorporam princípios sobre quem a criança é, deveria ser e quem não se enquadra no espaço cultural normalizado. A formação das disciplinas escolares envolve processos de seleção e ordenação em relação às psicologias da didática, que nunca foram meramente campos de conhecimento disciplinares de aprendizagem (Popkewitz, 2014, p. 14, tradução própria).³

³ Tradução própria: The pedagogical translations that become the curriculum are never merely a réplica of the academic disciplines. They embody principles about who child is, should be and who does not fit into the normalized cultural space. The formation of school subjects involved processes of selection and ordering in

À vista disso, o pensamento do autor indica que o currículo não é uma cópia das disciplinas acadêmicas, porque a formação dessas disciplinas contou com os processos de seleção e de ordenação relacionados à didática, não sendo apenas uma área disciplinar do campo do conhecimento.

Podemos considerar a influência acerca da revisão proposta pela Dialética⁴ sobre as diversas áreas de conhecimento, a visão disciplinadora no que se refere à organização do ensino e da aprendizagem do Calvinismo⁵ e a expansão do termo *vitae curriculum*, de autoria de Cícero⁶, que remetia a uma escolarização sequenciada, foram determinantes para consagrar o termo currículo nos países de cultura anglo-saxã, sendo utilizado pela primeira vez em 1633 na Universidade de Glasgow, Escócia (Sacristán, 2013).

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias (Sacristán, 2013, p. 17).

Juntamente com o termo currículo, outro conceito importante nessa reflexão é o de *classe*, empregado em Paris em 1509, com o sentido moderno de agrupamento de alunos, distinguindo-os em categorias como idade e graus, como as etapas sequenciadas do processo de aprender (Sacristán, 2013).

relation to the psychologies of didactics that were never merely learning disciplinary fields of knowledge (Popkewitz, 2014, p. 14).

⁴ É um método que se utiliza da contradição para se chegar a uma verdade. Disponível em <https://www.todamateria.com.br/dialetica/>. Acesso em 31 de outubro de 2023.

⁵ Religião cristã criada na Reforma Protestante por João Calvino, que defendia, entre outras ideias, o trabalho e o lucro. Disponível em <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/calvinismo.htm#:~:text=Calvinismo%20%C3%A9%20uma%20religi%C3%A3o%20crist%C3%A3,salva%C3%A7%C3%A3o%20fora%20determinada%20por%20Deus.> Acesso em 31 de outubro de 2023.

⁶ Político romano, idealizador do Direito Romano. Disponível em <https://www.infoescola.com/filosofos/marco-tulio-cicero/>. Acesso em 31 de outubro de 2023.

Ambos os conceitos sustentam uma prática baseada em especialidades, as quais de certa forma hierarquizam o ensino, pois o currículo regulava todo o processo dando uma progressão aos conteúdos selecionados, ordenando o tempo escolar e sobretudo regulando as pessoas envolvidas: professor/aluno. Assim, o currículo se tornou “uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos” (Sacristán, 2013, p.18).

Dessa forma, Sacristán (2013) denominou de invenção o currículo com os conteúdos, o período gradativo destinado ao ensinar e ao aprender e o método como uma ação regulada que pode ser reproduzida.

No que tange ao controle externo do currículo, Sacristán (2013) declara:

Seja por bem ou por mal, o fato é que o ensino, a aprendizagem e seus respectivos agentes e destinatários – os professores e alunos – tornaram-se mais orientados por um controle externo, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada. Um dos efeitos desse regramento foi o reforço da distinção entre as disciplinas e a determinação concreta dos conteúdos que os professores deveriam cobrir, bem como o refinamento dos métodos de ensino. Dessa maneira, o conceito de currículo delimitou as unidades ordenadas de conteúdos e períodos que tem um começo e um fim, com um desenvolvimento entre esses limites, impondo uma norma para a escolarização. Não é permitido fazer qualquer coisa, fazer de uma maneira qualquer ou fazê-la de modo variável (Sacristán, 2013, p. 18).

É fato e está posto. Se regula aquilo a ser ensinado, sendo implícito o regulamento daquilo que não deve ser pauta do ensino. Ou seja, o currículo é controlado externamente de forma a não dar espaço e autonomia da escola/professor para reelaborar ou ultrapassar os limites impostos, ou até mesmo opinar de forma mais efetiva em sua elaboração, conforme ocorreu no Brasil com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum de Formação (BNC-Formação).

Nesse momento podemos fazer uma aproximação entre as ideias sobre currículo de Sacristán (2013; 2017) e Chevallard (1991; 1999), em que a Teoria Antropológica do Didático (TAD) analisa as atividades humanas sobre a produção e a socialização de conhecimentos. Chevallard denomina de *noosfera* os elementos que podem influenciar o currículo desenvolvido pelo docente em sala de aula, uma vez que este recebe do saber acadêmico (ou de referência), dos especialistas de secretarias de educação, das editoras de livros didáticos, entre outras instituições indutoras dos saberes/conhecimentos permitidos.

Para Chevallard (1991; 1999) a transposição do saber de referência em saber a ser ensinado e o saber ensinado ocorre por meio da Transposição Didática (TD).

Em relação a TD, podemos comentar a forte presença da *noosfera* (Chevallard, 1991) que ocorre por meio de vários documentos legais reguladores os quais fazem parte da educação formal. Como exemplo de *noosfera* podemos citar a situação de isolamento social em decorrência da pandemia de COVID-19, ocorrida na Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande-MS em 2021.

Na formação de professores oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande-MS, em 2021, foram elencados como documentos reguladores da prática escolar: 1) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2) o Referencial Curricular (RC) da REME de Ciências da Natureza em sua versão preliminar (2020), alinhado com a BNCC, 3) o Referencial Curricular Circunstancial (RCC) (em razão da pandemia e alinhado com o currículo da REME e com a BNCC), 4) o Caderno Base 1 (CB) elaborado por técnicos do órgão central para *manter e ampliar a qualidade das atividades*, 5) o Plano de organização e recomendações para a recuperação da aprendizagem (com o objetivo de proporcionar direcionamento para que os professores pudessem, munidos desses documentos, realizar o seu planejamento), 5) o Canal 4.2 – TVE/TV REME Campo Grande, 6) Rádio REME, 7) Avaliação diagnóstica para o início do ano letivo de 2021 e, ainda, 8) as Formações Reflexões Pedagógicas - diálogos entre a teoria e a prática *online* (Campo Grande, 2020).

Como podemos observar, incidiu sobre a prática docente na REME uma marcante e variada *noosfera* por parte da SEMED, com o controle sobre todas as ações e situações didático-pedagógicas dos docentes, por meio de um direcionamento representado pelos múltiplos elementos reguladores anteriormente citados. Conforme expõe Chevallard (2005) os elementos reguladores do ensino são denominados de *códigos escolares*. No que tange ao Caderno Base 1, elaborado pela SEMED, há de se mencionar a produção de Oliveira e Machado (2021) sobre a qualidade acerca do material ofertado aos professores que ensinam Ciências dos anos iniciais do EF da REME, em que as atividades poderiam contribuir, de fato, se fossem reorganizadas, e ainda, o material produzido acabou sendo em si mesmo um guia para a reflexão dos professores podendo ser tomado como referência. Por isso a importância de ser uma boa referência.

O contexto exposto, vivido pela REME de Campo Grande, nos faz pensar sobre o ensino tradicional e a visão utilitarista que os conhecimentos curriculares possuem, diante

dessa epistemologia educacional, mesmo sabendo que o período do exemplo citado foi especial devido à Covid-19.

Diante disso, vale a pena refletir sobre o histórico do currículo, desenvolvido por Lopes e Macedo (2011) e Silva (1999) em que o ensino tradicional considerava que as disciplinas tinham um conteúdo próprio, e as suas especificidades lhes davam a utilidade necessária.

Com a industrialização, em 1900, esse pensamento mudou abrindo espaço para o início dos estudos sobre currículo para definir os conteúdos a serem ensinados. Nas indústrias o que vigorava era o taylorismo, técnica de trabalho idealizada por Frederick Taylor⁷ que organizava o trabalho de acordo com a divisão de tarefas (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 1999).

Como a sociedade precisava de jovens que tivessem o comportamento adequado para aquele tipo de vida social, a escola e o currículo foram o suporte necessário para desenvolver esse trabalhador e para isso o currículo deveria ter um certo controle social (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 1999).

Na década de 1940, a teoria curricular de Ralph Tyler⁸ unia o pensamento de efficientismo social (eficácia/eficiência/economia) e o pensamento progressista (inteligência social e mudança proposta por John Dewey⁹), encarando a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação da vida adulta (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 1999).

Para Lopes e Macedo (2011), o pensamento de Tyler segue um procedimento linear realizado em 4 etapas: 1-Definição dos objetivos de ensino; 2-Seleção e criação de experiências de aprendizagens apropriadas; 3-Organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino (caráter prescritivo); 4-Avaliação do currículo que vincula o currículo à avaliação. Este último aspecto foi considerado tão importante que ainda hoje tem presença garantida quando se trata de formulação de currículo.

⁷ Frederick Taylor criador do taylorismo que consistia em técnicas de otimização do tempo gasto em determinada tarefa. Disponível em <https://www.infoescola.com/biografias/frederick-taylor/> . Acesso em 31 de outubro de 2023.

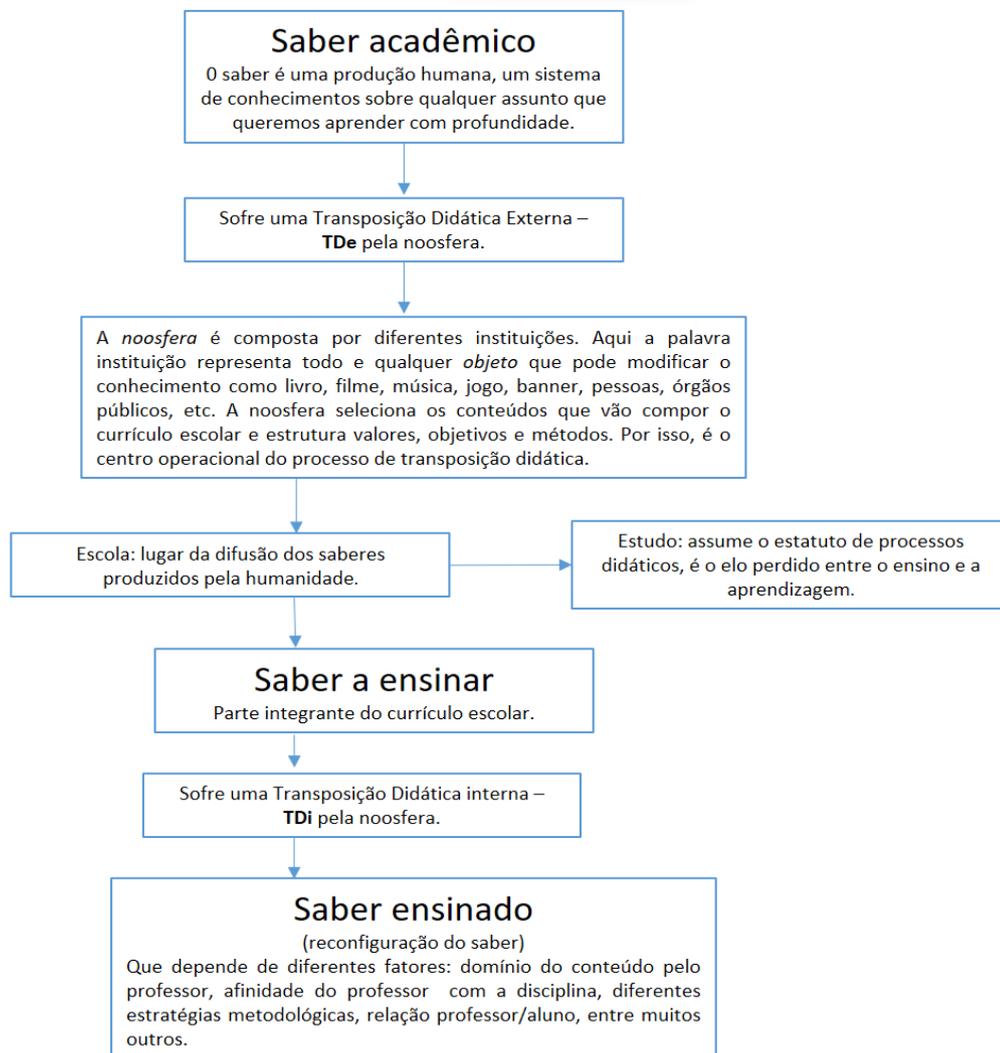
⁸ Ralph Tyler idealizador da concepção de estudar os próprios estudantes para ajustamento do sistema educativo. Disponível em https://extensao.cecierj.edu.br/material_didatico/edc01/html/avaliacao_historia02.htm . Acesso em 31 de outubro de 2023.

⁹ John Dewey defensor da ideia de que a escola socializa os indivíduos por meio de experiências significativas e contínuas. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=318> . Acesso em 31 de outubro de 2023.

Na íntima relação entre avaliação e currículo não se verifica a parte da elaboração, supondo que nesta já foi garantida a cientificidade, então, onde *pode ocorrer problemas* é, geralmente, na execução do currículo, e isso deixa o docente exposto a toda e qualquer crítica por ineficiência do processo (Lopes; Macedo, 2011).

A divisão de tarefas entre quem elabora e quem executa o currículo escolar é um aspecto importante a se pensar. Nessa discussão ocorre uma desqualificação da participação e do pensamento docente em relação ao que ele mesmo vai trabalhar em suas aulas, podendo configurar-se como um *obstáculo epistemológico* (Bachelard, 1996), ocasionado pela Transposição Didática Externa (TDe), gerando uma Transposição Didática Interna (TDi) que inibe, na maioria das vezes, o professor a realizar as adaptações necessárias à realidade dos alunos (Chevallard, 1991), entretanto, pode ocorrer de ser guiada pela vontade do professor, como pode ser observada na Figura 1 a seguir:

Figura 1: Transposição didática



Fonte: elaboração da pesquisadora adaptado de Machado (2011).

Considerando isso, a partir do nosso exemplo ocorrido na REME de Campo Grande, em 2021, o fato de os técnicos da SEMED terem escrito em 2020 o currículo para os anos iniciais do EF baseado na BNCC, pode ser percebido como uma TDe, uma vez que podem ter desconsiderado os saberes dos professores em questão. Assim, o texto curricular da SEMED, desse segmento, demonstra o grau de influência da *noosfera*, indicando que ocorre a TDe por meio de muitos elementos, conforme pensamento de Chevallard (1991; 2005).

E ainda, em consonância com pensamento de Chevallard, vemos em Giroux que o currículo prescritivo elaborado por técnicos fora de sala de aula é uma “prática retrógrada das burocracias educacionais de definir os professores basicamente como técnicos, funcionários pedagógicos que são incapazes de tomar decisões políticas ou curriculares” (Giroux, 1997, p. 204).

Com a mesma linha de raciocínio, Sacristán (1998) adverte que a separação entre as atividades de quem está fora e de quem está dentro do processo de ensino e de aprendizagem (sala de aula) favorece a incompletude e fragmentação de conhecimentos. Além disso:

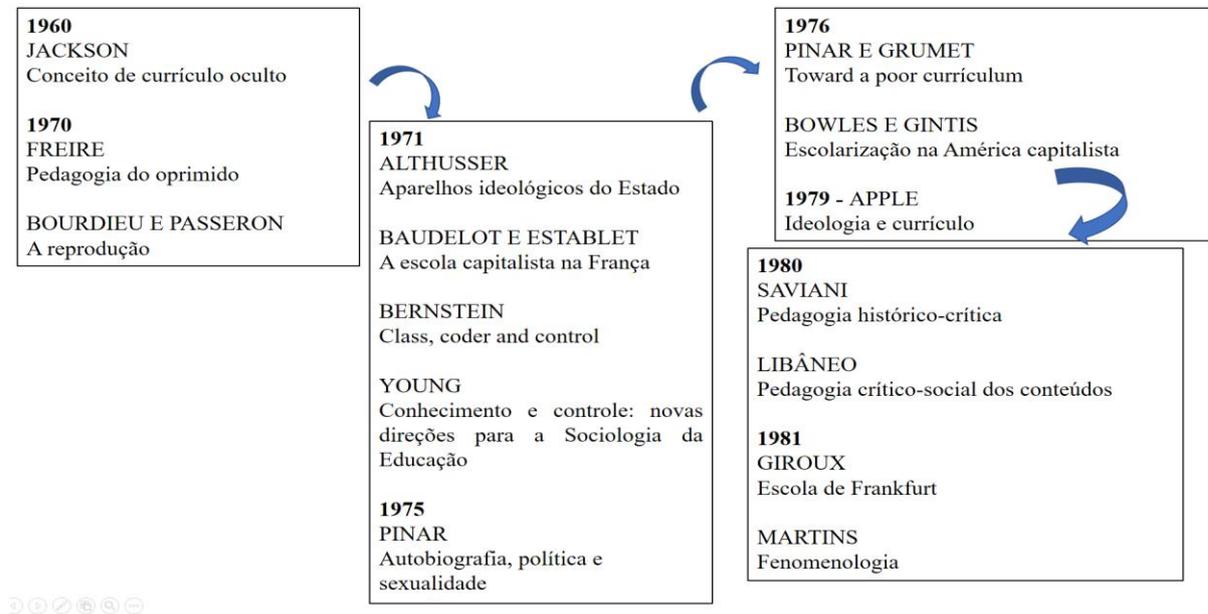
Outros raciocínios e práticas virão justificar depois que as atividades dos professores/as se referem basicamente aos aspectos metodológicos do *como* ensinar, enquanto que as decisões sobre os conteúdos - o *que* ensinar - serão vistas como algo que pertence a outros: especialistas, administradores, políticos, editoras de livro-texto, etc. Uma análise mais cuidadosa nos fará compreender que nem o valor do que se decide fora da escola é independente de como se transforma depois dentro dela, nem que nada do que se produz em seu interior é totalmente alheio ao que acontece no exterior (Sacristán, 1998, p. 122).

Destarte, em situações como a citada anteriormente (REME/SEMED), se o professor decidir mudar ou reelaborar o currículo prescrito (TDi) poderá sofrer sanções por parte das instituições que o prescrevem. Não é à toa que o professor, na maioria das vezes, é culpabilizado pelo fracasso escolar ou pela má qualidade da educação, quando aparecem resultados não satisfatórios nas avaliações de larga escala.

Por isso, a importância de se buscar e refletir sobre a evolução do currículo escolar, que pode ser brevemente apresentada da seguinte forma: as abordagens científicas do currículo faziam a separação entre quem *pensava* e quem *desenvolia* o currículo e consideravam a escola como um mecanismo de controle social, pois a socialização praticada nela possibilitava uma harmonia social (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 1999).

Em contrapartida as teorias da reprodução, que surgiram a partir de 1970, defendiam a ideia de relação entre a base econômica e a superestrutura, a partir do pensamento de vários teóricos (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2010), conforme demonstrado na Figura 2:

Figura 2: Marcos temporais



Fonte: Elaboração própria com base em Silva (2010); Lopes; Macedo (2011).

No interior das teorias do currículo destacamos o conceito de currículo oculto ainda utilizado hoje para se referir a tudo aquilo que está inserido de forma velada no currículo escolar, a inserção da escola como um aparato de reprodução social, a estreita ligação do currículo a uma ideologia e o currículo visto como possibilidade de contrapartida.

A partir de então, um conceito genérico de currículo pode ser entendido como:

[...] De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (Sacristán, 2013, p. 17).

Ou ainda:

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada (Sacristán, 2013, p. 17).

No entanto, o pensamento de Sacristán (1998) que traduz em detalhes não só o conceito de currículo em si, mas a sua contextualização pode ser lida a seguir:

Para nós, é importante considerar em qualquer conceituação: Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta, as condições em que se desenvolve. Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade. Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem idéias e práticas reciprocamente. Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham neles (Sacristán, 1998, p. 148).

Por isso, Lopes e Macedo (2011) interpretam o currículo como uma luta política em direção a sua própria significação e produção de sentidos a partir de relações de poder.

E, nesse sentido, Silva (2010) traz uma contribuição para os estudos do currículo, agrupando os conceitos relevantes de cada teoria do currículo esclarecendo os três grupos existentes dentro do contexto educacional, conforme apresentado na Figura 3:

Figura 3: Teorias do Currículo

Teorias Tradicionais		Teorias Críticas		Teorias Pós-Críticas	
Ensino	Manutenção do <i>status quo</i> .	Ideologia	Educação: conceito amplo.	Identidade, alteridade, diferença	Deslocamento do conceito de multiculturalismo da antropologia para a política.
Aprendizagem		Reprodução cultural e social	Cultura: manutenção ou enfrentamento.	Subjetividade	
Avaliação	Conhecimentos dominantes.	Poder	Deriva das teorias de reprodução e das teorias críticas mais gerais sobre a educação.	Significação e discurso	O poder está na relação de
Metodologia		Classe social	Considera o aspecto político do conhecimento escolar.	Saber-poder	dominação ampliada para as questões de
Didática	Movimento retilíneo.	Capitalismo	Questiona a função da escola.	Representação	gênero, sexualidade entre outros.
Organização		Relações sociais de produção	Currículo como controle social.	Cultura	
Planejamento	Caráter técnico imitando fábricas.	Conscientização	Relaciona as classes sociais às bases econômicas da sociedade.	Gênero, raça, etnia	
Eficiência		Emancipação e libertação		Sexualidade	
Objetivos		Currículo oculto		Multiculturalismo	
		Resistência			

Fonte: Silva (2010) e Silva (2018).

Para Silva (2010, p.150) o currículo pode ser definido como “lugar, espaço, território” e, também, “trajetória, viagem, percurso”, local onde ocorre relação de poder e cunha uma identidade.

No que tange à relação do currículo com as teorias curriculares é possível acompanhar o pensamento de Goodson (1995), que considera o termo como um conceito multifacetado, construído e reconstruído em vários níveis e campos, sendo que o estudo do currículo e as teorias curriculares têm uma estreita ligação porque apresentam uma relação de interdependência, se completam e se retroalimentam. O mesmo teórico aceita como mais importante que os “paradigmas teóricos orientam as tendências e aspirações do estudo sobre currículo” (Goodson, 1995, p. 47) e ainda, defende um currículo como construção social.

Já Popkewitz (2014), que é um historiador do Currículo, em seus estudos culturais, focou no conhecimento dos sistemas que gerenciam a política educacional bem como na formação de professores. Em seu artigo *Social Epistemology, the reason of “reason” and the curriculum studies*, Popkewitz (2014) trabalha com o conceito de currículo como um sistema regido pela epistemologia social que organiza a práxis escolar. O sistema seria, então, uma epistemologia social porque tem uma política de constituição social, que influencia e transforma as disciplinas acadêmicas em disciplinas escolares por meio de uma regulação social.

Dessa maneira, uma teoria está sempre relacionada com a epistemologia, a cultura, ao poder e vinculada em torno de um projeto social. Por isso, visando a análise desses aspectos em ambos os autores apresentamos o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Categorias em Goodson e Popkewitz

Categorias	Goodson	Popkewitz
História	Tem uma perspectiva marcadamente crítica, uma produção sócio-histórica.	Foca nas formas como as ideias estão corporificadas no currículo, a perspectiva histórica de Popkewitz, centra-se menos na ação dos sujeitos, mas aposta nas regras e nos padrões discursivos que produzem esses sujeitos.
Epistemologia	A epistemologia escolar é muito mais histórica do que cultural, estando articulada a escolarização estatal produzida a partir do final do século XIX voltada para a manutenção da estrutura social	Atribui ao conhecimento um caráter social e histórico, já que torna a escolarização uma prática social acessível ao questionamento sociológico e, simultaneamente, histórico, uma vez que se refere à forma como o conhecimento, no

	vigente.	processo de escolarização, organiza as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções do eu. Daí se justifica o uso da expressão <i>epistemologia social</i> .
Currículo	<p>O currículo é uma “construção social” que tem que ser investigada tanto no nível da prescrição quanto no nível das realizações práticas.</p> <p>O currículo deve ser considerado o principal aspecto na análise da escolarização, fornecendo indícios para investigar as relações entre escola e sociedade e podendo se constituir em um paradigma ampliado da História da Educação.</p>	<p>A organização dos currículos escolares constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio.</p> <p>O currículo pode ser visto como uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas.</p>
Poder	Menciona uma produção de subjetividades que se expressa nos currículos escolares, sua análise o coloca como dependente das questões de poder mais amplas, isto é, relativas às estruturas sociais.	Destaca um particular interesse pelas relações entre conhecimento e poder. Tal interesse, encontra-se concentrado nos aspectos limitantes e normativos das práticas sociais cotidianas.

Fonte: Elaboração própria com base em Jaehn e Ferreira (2012).

Como pode ser observado no Quadro 4, Goodson percebe a categoria História como uma produção sócio-histórica em que a própria Epistemologia, como se dá o conhecimento, se apresenta de uma forma mais histórica do que cultural, tendo na escola o *lócus* do conhecimento escolar, por meio do Currículo, como elemento central da manutenção da estrutura social vigente, sendo em nosso caso a estrutura capitalista numa fase neoliberalista, numa clássica relação de Poder, onde o currículo tem uma produção de subjetividade tornando-o dependente das estruturas sociais.

Em Popkewitz, é possível observar mais a prática discursiva do que a ação do sujeito para a categoria História, tendo na Epistemologia Social um caráter social e histórico que vê na escolarização uma prática social que tem um Currículo pautado nas formas de regulação

social com regras e padrões calcados em um sistema privilegiado de raciocínio, e relaciona conhecimento e Poder nas práticas sociais.

Conforme Jaehn e Ferreira (2012), pode ser verificado uma aproximação de pontos semelhantes entre Goodson e Popkewitz, mesmo que eles tenham afiliações teóricas diferentes. Isso vem ocorrendo em alguns trabalhos, tendo se constituído em *híbridos culturais*.

Outra importante contribuição acerca dos estudos sobre currículo, apresenta-se em Giroux (1997), que vê os professores como intelectuais. No capítulo 12 de sua obra *A educação de professores e a política de reforma democrática*, trata da formação de professores e defende “Um currículo de formação de professores como forma de política cultural [...]” (Giroux, 1997, p. 203). Para ele, o professor deve ser dotado de criticidade e ter um engajamento político e social.

Giroux (1997, p. 210) vê a educação como possibilidade de transformar positivamente a vida dos estudantes, e defende que a democratização das escolas pode se dar pela reconstrução dos programas formativos de professores em que se exige a redefinição do objetivo e da maneira como funcionam na sociedade além do acréscimo dos movimentos sociais.

Dado o exposto, relacionamos as reflexões sobre currículo com a formação de professores e, para isso, recorreremos ao artigo de Santos (2015) onde afirma que ambas as temáticas estão interligadas. Segundo a autora, as pesquisas sobre o currículo são relativamente recentes no país, passando a se organizar de maneira acadêmica nos últimos 30 anos, e nesse contexto foram criticados os currículos com ênfase nas disciplinas, na hegemonia da cultura acadêmica presentes nos conteúdos curriculares, na hierarquização das disciplinas, nas propostas curriculares, na discriminação de classe, gênero, etnia dos currículos, dos materiais didáticos e das práticas escolares (Santos, 2015).

A partir dessas críticas, pode ser percebido a ocorrência de um acréscimo na defesa por currículos integrados, em se conhecer a cultura do estudante, a aproximação do currículo ao cotidiano, o trabalho com os valores sociais bem como a reorganização da sala de aula estabelecendo práticas democráticas e a utilização de diferentes materiais.

O caráter misto do currículo e da formação de professores, também foi observado por Santos (2015) em seu estudo, a partir da utilização de uma base teórica mesclada com pontos de outra concepção. A autora comenta algumas divergências no interior da área e cita como uma convergência dos estudiosos desse campo, no Brasil, o posicionamento contrário à proposta da BNCC.

No que se refere à formação de professores, Santos (2015) ressalta que esse campo se desenvolveu a partir dos anos de 1970 e incluem temáticas como formação inicial e continuada, saberes e práticas docentes, identidade e profissionalização, condições de trabalho e políticas sobre trabalho e formação, entre outros. Alguns trabalhos da autora colocam em evidência a questão do poder, buscando identificar que interesses estão sendo atendidos ou não (Santos, 2015; 2007; 1995).

Santos (2015; 2007) relata uma aproximação entre o campo do currículo e o de formação de professores relacionada à substituição da matriz marxista por outras abordagens dizendo que estão presentes na formação de professores, mas não com tanta ênfase como ocorre no currículo. Os pontos comuns podem ser observados como o crescimento dos campos ao longo do tempo, primeiro na formação de professores (1980) e depois no currículo (1990), a dispersão de temas pesquisados, a predominância de uma literatura pós-estruturalista no currículo e da tradição da teoria crítica nas pesquisas sobre formação de professores e ainda a correlação entre os campos (Santos, 2015).

Em face do exposto, podemos compreender que o termo currículo é polissêmico e por isso não se tem um único conceito, pois o termo pode aparecer com diferentes sentidos de acordo com as afiliações teóricas existentes.

Em virtude disso, observamos que o currículo escolar está em permanente construção e não sendo algo fechado, recebe interferências da sociedade que o produz e, exatamente, por isso sua análise e discussão se torna imprescindível.

Neste texto trouxemos à tona vários autores, todavia tomamos como referência mais expressiva o pensamento de Sacristán (1998; 2013) e Silva (2010), que podem ser considerados representantes da Teoria Crítica do Currículo.

A contribuição dos estudos das Teorias do Currículo nos auxiliam a pensar o currículo como uma importante forma de disseminação das ideias que se quer massificar por ser prática, rápida e de largo alcance.

O currículo é simultaneamente imagem e ação visto que, como imagem pode ser representado como uma fotografia do contexto daquela sociedade onde está inserido e como ação é o movimento de negociação entre os atores sociais, ele deve ser analisado pelos condicionantes sociais podendo ser considerado um terreno fértil de contradições em que é possível um tipo de resistência política por meio das práticas docentes, logo, a formação continuada de professores se faz tão necessária.

Portanto, podemos dizer que o currículo é um elemento histórico-social, por depender dos condicionantes histórico, social, político e econômico, podendo ser caracterizado como

um terreno onde ocorre o enfrentamento de interesses conflitantes, uma vez que representa a ideologia do grupo dominante, impedindo ou pelo menos dificultando a conscientização pelo sujeito de sua condição social.

Fato é, que, as políticas curriculares delineiam o *tipo* de currículo que se quer produzir, o que influencia diretamente, no caso desta pesquisa, o ensino de Ciências da Natureza promovido nas escolas estaduais e municipais de Campo Grande-MS, configurando-se em importantes aspectos, os quais, particularmente, se traduzem nas formações continuadas de professores dos anos iniciais do EF.

Por isso tudo, consideramos o aspecto político do ato de ensinar tanto os conhecimentos do currículo escolar quanto, entre os pares, nas discussões do currículo de formação continuada de professores, numa forma explícita de resistência como forma de intervenção.

Em se tratando de políticas curriculares mais recentes, que nos fazem compreender o cenário do objeto de estudo em foco, trazemos algumas produções no sentido de contribuir com a presente discussão.

Bezerra (2017) estudou a formação de professores no Brasil por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada dos professores (2002/2015), e teve como resultado que o enfoque desses documentos é meramente tecnicista e econômico, tendo a educação para o desenvolvimento econômico de acúmulo do capital. A educação, nessa perspectiva, é centrada nas competências e no capital humano com o aporte teórico de teorias educacionais pragmáticas, num ensino superficial e sem conhecimento científico favorecendo uma falta de consciência no trabalhador.

Para a autora, é claro que as políticas públicas no Brasil têm como base a influência desse pensamento propagado por forças internas e externas. E por fim, ela defende que a formação continuada deve se pautar num projeto formativo tendo por eixo a reflexão crítica sobre a prática e o exercício profissional (Bezerra, 2017).

Arruda (2019) em sua produção trouxe apontamentos importantes sobre as políticas curriculares na formação de professores, entre os anos de 1996 a 2006, desvelando os contextos de formulação dessas políticas, com a participação de diversos atores sociais na formulação das mesmas. Em seu texto, elucida que o Estado não é a única expressão de poder, porque ele é difuso e a produção de políticas de currículo atravessa diversos acordos políticos, e reforça a importância da participação social na definição dessas políticas.

Assim, a autora declara o seu conceito de formação continuada como um “processo constante, com ações permanentes, pensadas e planejadas coletivamente” (Arruda, 2019, p.

54). E finaliza dizendo, ao mesmo tempo em que as diretrizes apontam para uma necessidade técnica na formação docente, silencia as questões como desenvolvimento humano e a sobrecarga de atribuições do professor. E, ainda, os discursos encontrados nos documentos oficiais têm a perspectiva de performatividade e meritocracia em sentido contrário do pensamento docente numa visão humana, solidária e cooperativa (Arruda, 2019).

Dias (2019) em seu estudo, realizou uma retrospectiva histórica do ensino de Ciências no período de 1950 a 2000. Sobre a formação inicial destacou a criação do curso de Pedagogia no Brasil a partir do decreto Lei nº. 1.190 de 4 de abril de 1939. Um curso superior de três anos de bacharelado com mais um de Didática para trabalhar como professor do ensino secundário e escolas normais. Ressaltamos o pensamento expresso em seu trabalho sobre a *descontinuidade* nas formações propostas que muitas vezes não se relacionam com as necessidades dos professores.

A autora reforça o papel imprescindível da formação continuada na prática do professor de Ciências dos anos iniciais do EF que pode se refletir em uma prática lúdica, incentivando a descoberta e aproximando os estudantes da Ciência por meio de aulas, não só na sala de aula, mas relacionando-as com a realidade deles (Dias, 2019).

Dessa forma, conforme as produções apresentadas, relacionamos o currículo de formação continuada de professores com o currículo do ensino de Ciências dos anos iniciais do EF.

No texto de Silva (2018) aparecem três pontos relevantes sobre o estudo do currículo. O primeiro ponto é o pensamento de Lopes e Macedo (2011), que veem um traço em comum das teorias curriculares à definição de Currículo como sendo um plano formal das atividades de ensino e de aprendizagem; o segundo é a contribuição de Michael Young (2014) sobre o objeto da teoria do currículo ser o próprio currículo. Este autor pondera que a relação do currículo com a teoria do currículo é complexa porque existe uma indefinição do objeto da teoria e sua delimitação, se apoia em áreas que não tem clareza das especificidades da educação; e o terceiro, que teóricos fora da educação podem desconsiderar a educação como uma atividade prática e especializada, o que tem uma pertinência, pois muitos podem pensar que qualquer um pode ser professor e que ensinar é uma tarefa simples.

Silva (2018) conceitua teoria como uma representação da realidade que não se limita a descrever o objeto. Essa teoria está relacionada com a natureza do conhecimento, da cultura, do poder e do projeto social idealizado. E por fim, a autora justifica a sua opção pela teoria crítica do currículo trabalhando com os conceitos de Sacristán (2013).

Soares (2018) em seu relatório de pesquisa considerou que todos os dispositivos legais do seu estudo têm como ponto convergente a formação de professores. A autora apresenta a definição de formação: “O vocábulo formação tem a sua origem do Latim *Formatio*, que significa - ato de dar forma, de forma, - aspecto, aparência, padrão” (Soares, 2018, p. 22). Após realizar uma discussão, ela conclui então que a formação docente deve “contemplar os saberes docente” (Soares, 2018).

Para a autora, a docência *é uma prática intencional e dirigida* que recebe influências das mais diversas sendo muitas vezes condicionadas por elas. E conclui que as evidências mostraram a importância de políticas públicas para formação docente, bem como, apontam para uma preocupação com a trajetória acadêmica desses docentes (Soares, 2018).

Filipe, Silva e Costa (2021) estudaram o projeto educativo escrito nas DCN, que atende a uma demanda do neoliberalismo abrindo caminho para os grupos privados atuarem na educação do país, mantendo o Estado mínimo cada vez mais evidente. Para isso, foi necessário apoiar-se numa pedagogia que trabalhe a partir das competências e habilidades tendo como defesa a multiculturalidade, pregando um discurso atraente e sedutor por meio de dar liberdade de escolha, mas praticando uma formação aligeirada para a classe trabalhadora e abrindo mão de uma educação que promova o desenvolvimento e a aprendizagem.

Em sua conclusão, identificaram que o referido documento federal apresenta um projeto educativo “[...] para a empregabilidade, com a centralidade das competências, a partir de um modelo de ensino direcionado, prescritivo e vinculado a um modelo de avaliação efficientista, inspirado nas teorias comportamentais” [...] (Filipe, Silva e Costa, 2021, p. 1, Resumo).

Em face ao apresentado neste capítulo, onde tratamos sobre o currículo e as políticas curriculares de formação de professores, expomos sobre o processo histórico de como a educação tem sido utilizada para a disseminação de ideias neoliberais tanto na formação de professores como no ensino de Ciências.

As políticas curriculares contidas em documentos como a própria BNCC, o Parecer do CNE/CP nº 22/2019, de 7 de novembro de 2019, que junto ao Projeto de Resolução definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) foram construções muito bem encadeadas para o projeto de educação que se tem hoje no Brasil, tendo sido articuladas ao longo de anos de alianças políticas e econômicas, as quais colocaram a formação inicial e continuada subordinada a BNCC.

A política curricular de formação docente no Brasil prevê uma formação continuada de professores técnicos, sem considerar a realidade das salas de aula do país, a sobrecarga e a precarização do trabalho docente dentro e fora da sala, bem como a vulnerabilidade social dos estudantes prezando apenas pela formação como parte de toda essa engrenagem.

Assim, podemos refletir que o currículo de formação continuada de professores recebe influência direta das políticas curriculares estabelecidas na legislação nacional como a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais LDB 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), entre outras, que por sua vez expressam o posicionamento de um grupo dominante da sociedade.

Portanto, podemos dizer que as políticas curriculares são traduzidas em documentos curriculares, ou seja, o currículo propriamente dito, que materializa as ideias de um determinado grupo que detém o poder de decidir o que vai ou não ser ensinado às gerações mais novas daquela dada sociedade, bem como a ordem e a sequenciação dos conteúdos.

Sobre esse aspecto podemos citar como exemplo a BNCC de Ciências da Natureza dos anos iniciais do EF, em que foram retirados conteúdos importantes da Biologia e deslocados conteúdos específicos de Física dos anos finais para os anos iniciais do EF, ocasionando um problema a ser resolvido, ou pelo menos minimizado, pelas formações continuadas de professores.

Consideramos que interpretar a construção histórico-social das políticas curriculares e do currículo escolar em si, por meio da linguagem explícita/implícita nos textos verbais dos documentos oficiais, relacionando com a forma como representa ou não as diferentes classes sociais estão em alinhamento com o teor metodológico apresentado nessa pesquisa.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ENSINO DE CIÊNCIAS

As políticas curriculares afetam diretamente a formação inicial e continuada de professores, devido à necessidade de atender às demandas impostas pela sociedade capitalista naquilo que denomina melhoria da qualidade da educação, que vê na formação docente uma maneira de complementar os objetivos estabelecidos pelas novas políticas educacionais implantadas.

Essas políticas curriculares podem ser contempladas nos textos que orientam a formação continuada de professores, abordado nesta pesquisa, sendo denominadas política de formação, programa de formação, currículo da formação continuada de professores ou projetos de formação continuada de professores, os quais podem estar explícitos ou implícitos por meio da divulgação em diferentes documentos oficiais.

As políticas curriculares expressam as políticas públicas de educação do país que por sua vez influenciam a política de formação continuada de professores, demonstrando as relações de poder.

A influência dos condicionantes sociais, internos ao território brasileiro e externos ao país, no Ensino de Ciências pode ser constatada na obra de Krasilchik (1987) que traçou um histórico sobre o ensino de Ciências compreendido entre 1950 – 1985.

Na década de 1950 o ensino de Ciências foi basicamente teórico, sem vinculação com a realidade dos estudantes, com uso excessivo dos chamados livros-textos e pela transmissão do professor (Krasilchik, 1987).

A crítica que se fez foi a necessidade da inserção nas escolas dos conhecimentos científicos provenientes da Segunda Guerra Mundial, já se falava em adesão a metodologia ativa (Krasilchik, 1987), leia-se aulas práticas em laboratórios, como solução para reformular o ensino dos jovens da elite do país para a entrada na universidade.

No período da Guerra Fria, 1960, o objetivo foi levar para as escolas o método científico, o ensino de Ciências passou a ter, então, uma mudança na sua estrutura curricular, pois se considerou necessária para a formação científica do cidadão que já utilizava os produtos da Ciência e suas tecnologias (Krasilchik, 1987).

É interessante observar que a mudança desse paradigma que saiu da observação como constatação de fatos científicos para a promoção de um processo escolar baseado nas etapas

do método científico necessitava de um aluno participativo na resolução de problemas (Krasilchik, 1987).

De acordo com Krasilchik (1987) nos anos de 1980 a educação ambiental impõe ao ensino de Ciências a reflexão sobre as implicações sociais do desenvolvimento científico, ainda com uma visão um tanto inocente, mas que foi abarcado pelos projetos curriculares da época e que traziam, ainda, a discussão de uma Ciência que nunca foi neutra.

A primeira metade dos anos 1980 foi marcada pela redemocratização do país e por uma crise econômica, no âmbito da educação observou-se professores despreparados, salas superlotadas, e com o advento da informática uma pressão social pela entrada do uso das tecnologias nas escolas (Krasilchik, 1987).

A figura 4 nos auxilia a ter uma noção dessa trajetória histórica.

Figura 4: Evolução do ensino de Ciências

Fator	1950	1960	1970	1980
Situação mundial	Guerra Fria	Crise energética	Problemas ambientais	Competição tecnológica
Situação brasileira	industrialização/ democratização		ditadura	Transição política
Objetivos do ensino de 1.º e 2.º Graus	Formar elite	Formar cidadão	Preparar trabalhador	Formar cidadão-trabalhador
Influências preponderantes no ensino	Escola nova	Comportamentalismo	Comportamentalismo mais cognitivismo	Cognitivismo
Objetivos da renovação do ensino de Ciências	Transmitir informações atualizadas	Vivenciar o método científico	Pensar lógica e criticamente	Analisar implicações sociais do desenvolvimento científico e tecnológico
Visão da Ciência no currículo da escola de 1.º e 2.º Graus	Atividade neutra enfatizando produtos	Evolução histórica enfatizando o processo	Produto do contexto econômico, político, social e de movimentos intrínsecos	
Metodologia recomendada dominante	Laboratório	Laboratório mais discussões de pesquisa	Jogos e simulações. Resolução de problemas	
Instituições que influem na proposição de mudanças a nível internacional	Associações profissionais científicas e instituições governamentais	Projetos curriculares Organizações internacionais	Centros de Ciências Universidades	Organizações profissionais, científicas e de professores Universidades

Fonte: Krasilchik (1987) adaptado.

Nessa perspectiva, trazemos o artigo de Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010), que promove uma discussão a respeito do desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia no Brasil, tendo como elemento central as relações sociais sob o ponto de vista histórico, epistemológico e didático, as quais se refletem no processo de ensino e na formação de professores de Ciências.

No que se refere a produção Científica e Tecnológica (C&T) brasileira, e suas relações com a sociedade na década de 1970, estas privilegiavam a Ciência pura, sem menção às tecnologias produzidas com base em conhecimentos científicos, e, havia um silêncio sobre a imposição de padrões tecnológicos estrangeiros no país realizados por programas de *transferência tecnológica*.

Nos anos de 1980 houve uma diminuição das funções reguladoras e produtoras do Estado brasileiro e uma abertura da economia no âmbito internacional, a chamada globalização da economia, formatando os critérios de competitividade que influenciaram a produção científica e a tecnologia nacional.

Por conseguinte, o desenvolvimento C&T no cenário mundial e brasileiro exerce, ainda, forte influência sobre o ensino de Ciências.

Na década de 1990 é possível observar a ausência da articulação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), com nítida falta de relação dessa produção com as necessidades do povo.

Os autores defendem que o binômio ciência-tecnologia precisa deixar de ser visto como atividade independente que segue apenas uma lógica interna de desenvolvimento, e passaria a ser entendido como processo e produto nos quais aspectos como valores, interesses pessoais/profissionais além de pressões econômicas desempenham um papel decisivo em sua produção e utilização Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010).

Sobre as influências do desenvolvimento C&T e do ideário educacional sobre o ensino de Ciências, o texto discorre que a partir de 1970 o projeto educativo no governo militar buscava desenvolver o país em um curto espaço de tempo, tendo suporte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692/1971), em que o ensino de Ciências era considerado um importante componente de preparação para o trabalho qualificado, mas na prática as disciplinas científicas foram prejudicadas porque pretendiam possibilitar a entrada dos estudantes no mundo do trabalho Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010).

Logo, o ensino de Ciências estava fundamentado nas teorias comportamentalistas com uma concepção empirista de Ciência, em que o estudante deveria vivenciar o método científico vinculando os processos de investigação científica com os processos de aprendizagem. Ainda, com atividades didáticas que estabelecessem o problema de pesquisa, a elaboração de hipóteses, o planejamento e a realização de experiência, a análise das variáveis e a aplicação dos resultados obtidos em situação prática. Nesse sentido, grandes foram as dificuldades para a formação e o treinamento de professores que ocorriam por meio de

módulos instrumentais com fundamentos nas teorias comportamentalistas de ensino-aprendizagem Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010).

Ao final de 1970, uma grave crise econômica com intensos movimentos populares para a redemocratização do país e muita preocupação com o ensino de Ciências, as propostas tiveram nomes impactantes que não contribuíram para o desenvolvimento do país, pois não havia uma articulação dessas propostas educacionais e os processos de formação de professores. Sendo assim, o ensino de Ciências continuou sendo apenas informativo por falta de condições de trabalho e também devido às carências da formação específica dos docentes Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010).

De acordo com Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010) nos anos de 1980 a educação foi compreendida como prática social em relação aos sistemas políticos/econômicos, e o ensino de Ciências numa perspectiva crítica poderia contribuir para a transformação da sociedade. Dessa forma, a Ciência não sendo uma atividade objetiva e neutra, mas imbricada a uma (ou diferentes) ideologia (s), o ensino de Ciências deveria possibilitar um olhar crítico do mundo em que viviam.

Meados de 1989 e durante a década de 1990, o ensino de Ciências passa a contestar as metodologias ativas incorporando o discurso da formação do cidadão crítico, acrescidas do pensamento de Vygotsky nos processos educativos, principalmente no que se refere a construção do pensamento pelos sujeitos, a partir de suas interações com o contexto sociocultural Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010).

Na década de 1990 são destaques as relações Ciências e Tecnologia bem como os fatores sociais e econômicos, e o ensino de ciências deveria criar condições para uma postura crítica entre os conhecimentos das Ciências e a Natureza. Por essas razões, ao final dos anos 1990 a educação científica passa a ser uma atividade estratégica para o desenvolvimento do país sendo essa ideia compartilhada por todos os atores sociais envolvidos, o que aponta a existência de complexas interações entre a Ciência e a sociedade em que a oferta de uma educação científica escolar seria satisfatória, surge então, a alfabetização científica, para uma atuação crítica na sociedade Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010).

Em 2000, a disciplina científica enfatiza a responsabilidade social e ambiental e no ensino de Ciências, então a formação cidadã passa a ser tema central. Além disso, grupos de estudiosos defendem a inclusão nos currículos escolares de temas relacionados às transformações sociais e ambientais geradas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, mas os autores acreditam que a mera abordagem desses temas e de questões científicas e

tecnológicas atuais poderiam não ter um resultado eficaz, incorrendo ao já acontecido no passado Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010).

No tocante à formação de professores de Ciências no Brasil nos anos de 1970, a formação de professores passou a ser discutida nas principais conferências sobre educação, principalmente a partir da segunda metade dos anos 1970 e início dos anos de 1980, quando esteve em discussão a necessidade de reformulação dos cursos de licenciatura. Na primeira metade da década de 1970 sob a influência das teorias comportamentalistas a Formação de Professores de Ciências privilegiava a dimensão técnica e a instrumentalização de sua ação Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010).

Em meados de 1970, especialistas e pesquisadores em educação passaram a criticar a formação oferecida aos professores, dando origem a um movimento de oposição aos enfoques técnico e funcionalista. Diante disso, ocorreu a inclusão da dialética marxista na análise da educação escolar, que possibilitou destacar o papel crítico e revolucionário dos professores Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010).

Em 1980, a tecnologia educacional passou a ser questionada pela crítica marxista, contrária ao *modus operandi* de uma formação desvinculada dos aspectos político-sociais. No entanto, as teorias críticas não repercutiram de modo significativo nos cursos de Formação de Professores de Ciências e estes continuaram sendo desenvolvidos segundo os enfoques técnico e funcionalista Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010).

Incorporou-se, ainda, a ideia de que a docência é uma atividade complexa, o que propiciou uma formação com ênfase no caráter político de prática pedagógica e seu compromisso com a classe popular.

Na primeira metade de 1980 evidencia-se que o professor deveria ter consciência a respeito da função da escola na transformação social dos estudantes, e das articulações da prática educativa com a prática social mais ampla. Portanto, os cursos de licenciatura deveriam formar educadores; observa-se a primazia do educar sobre o ensinar em oposição ao especialista de conteúdo. Estudos apontaram, também, precariedade dos processos de Formação de Professores (FP) e problemas relacionados ao currículo dos cursos, entre outros aspectos Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010).

A partir de meados de 1980, as discussões sobre FP passaram a incorporar a relação teoria-prática sendo importante até os dias atuais. A própria FP passou a ser vista numa perspectiva multidimensional integrando as dimensões humana, técnica e político-social, com severas críticas ao currículo dos cursos de formação docente (FD) que continuavam na ideia do acúmulo de conhecimento teóricos para aplicação posterior.

Nesse contexto, entra em cena a educação continuada como crítica às universidades pela sua atuação com a formação dos professores, favorecendo o surgimento de cursos de aperfeiçoamento didático, programas de formação continuada (FC), projetos de educação científica entre outros, todavia com pouco avanço para o ensino de Ciências Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010).

Nesse período, final dos anos 1980 e início de 1990, a interação entre a universidade e a escola passou a fazer parte dos debates, o que possibilitou o surgimento de propostas de treinamento em serviço ou reciclagem, como era nomeado, aos professores das escolas públicas. A partir dessas práticas, as pesquisas passam a focar na relação existente entre as condições de formação e de atuação dos professores, apontando a necessidade de mudanças nos cursos de formação e de melhoria das condições de trabalho nas escolas e de incentivo à formação continuada Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010).

Sobre a proletarização docente, Perboni e Militão (2014) destacam que nas últimas décadas, aconteceram graves mudanças sobre a profissão docente Perboni e Militão (2014, p. 15).

Em 1990, a implantação da LDB 9.394/1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), oferecem para os estudantes uma formação geral, o desenvolvimento de diferentes capacidades como aprender a aprender, sendo que essa formação deveria ter como foco a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar diferentes técnicas Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010).

Esse momento propiciou a elaboração de propostas de FC de professores que procuravam romper com uma educação descontextualizada e fragmentada.

Ao longo de 1990 muitas pesquisas foram realizadas sobre os processos de formação prática do professor, que ocorriam no exercício da docência, considerando-os como produtores de saber e de saber-fazer. Incorporando, também, em seus projetos pedagógicos a relação CTS, acreditando que refletindo sobre o seu papel e sobre as potencialidades do ensino de Ciências, o professor poderia levar os estudantes a avançarem na construção de saberes Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010).

De 1990 a 2001 as políticas públicas tiveram um discurso neoliberal com incentivos de organismos internacionais e com a participação restrita dos professores apenas para a execução, deixando a responsabilidade pela formação e pela melhoria do ensino aos próprios professores, como se fossem tarefas individuais, e ainda, associadas ao esforço e mérito pessoais, incidindo também na FC dos docentes. Porém, ao longo dos anos 1990 foram desenvolvidos estudos contrários à visão neoliberal, concebendo uma nova FC, enfatizando a

escola como espaço dessa formação e considerando os processos formativos a partir do reconhecimento e valorização dos saberes docentes, tendo uma concepção crítica da educação Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010).

Nesse período, surgiram pesquisas considerando as propostas de FP de Ciências com ênfase na reflexão das práticas escolares, outras que privilegiam a abordagem de investigação-ação, e na prática do professor deveria constar as habilidades de saber, de fazer e saber-fazer o que demandava um processo constante de aprendizagem. Outras propostas consideram a FP uma atividade estratégica nas políticas públicas, e por isso enfatizam a formação inicial (FI) e a formação continuada (FC) de professores no país, defendendo uma formação permanente Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010).

Da mesma forma, o Capítulo 2 da tese de Machado (2011), contribui com um histórico evolutivo, em que a autora pontua que a partir de 1980 houve um crescimento substancial das pesquisas educacionais sobre FP inicial e continuada, e a partir de 1990 um crescimento significativo das pesquisas sobre FD no ensino de Ciências.

Para uma melhor compreensão de como deve ser essa formação, Machado (2011, p. 104) considera que a formação docente inicial e continuada, deve se pautar em reflexões epistemológicas profundas sobre a profissão docente, porque os estudantes e professores necessitam mudar suas crenças e valores sobre o ensino, considerando as dimensões (histórica, filosófica, sociológica, antropológica) as quais envolvem essa formação, além das áreas específicas e pedagógicas de conhecimentos.

Na sessão “Formação Docente no Brasil: 1980 a 2010 influências ideológicas” a autora discorre sobre como ocorreu a oferta de FP. A destarte, em 1980, modelos de FC de professores com influência dos modelos pedagógicos centrados no ensino clássico com viés tecnicista que viam a FC como complemento da formação inicial tais como a reciclagem, o treinamento e o aperfeiçoamento (Machado, 2011).

Em 1990 surge um novo modelo educacional de FD; preocupação com a continuidade das ações, e o termo capacitação se destaca. Já em meados da década de 1990 aparecem diferentes conceitos com grandes similaridades e pequenas diferenciações (Machado, 2011).

No século XXI se destaca o conceito de formação do professor reflexivo que desenvolve o seu trabalho pensando a ação e sobre a ação.

Em virtude da complexidade da atividade docente, a autora afirma que o processo formativo [...] “deve ser encarado mais do que um processo profissionalizante didático-científico, ele é um caminhar para o crescimento intelectual, pessoal e social, que, conseqüentemente, transformar-se-á em desejo pela profissão” (Machado, 2011, p. 112).

Nessa perspectiva, a autora indica que “a escola é o principal espaço de (con) vivência docente, e deve ser percebida e vivida pelo futuro docente, como uma busca da construção da própria identidade profissional” (Machado, 2011, p. 113).

Machado (2011) entende que as contribuições da didática das Ciências e da formação de professores convergem para a melhoria do aprendizado científico dos estudantes. E, define o conceito de formação como um processo histórico, em que o futuro docente precisa tomar a sua formação com as próprias mãos, ampliando suas qualidades humanas, seus saberes e se comprometendo com a transformação da sociedade (Machado, 2011, p. 117).

Dessa maneira, o docente estuda a sua própria prática e reflete sobre as possíveis mudanças que pode fazer a partir dela, e por essas razões partilhamos do mesmo pensamento da autora.

Sobre a formação de professores Catanante (2014) contribui, quando traz seu pensamento sobre a formação inicial ou continuada, que deve ser objeto de discussão na construção da prática pedagógica e na formação do sujeito (Catanante, 2014, p. 65).

Ainda nessa perspectiva, o relatório de pesquisa de Amaral (2018) descreve as políticas de formação dos profissionais da educação básica do país, localiza os documentos orientadores no campo da formação desses profissionais e analisa as mediações históricas no desenvolvimento dos documentos normativos da formação dos profissionais da educação básica no Brasil situando e discutindo políticas e programas governamentais do campo da formação de professores, relacionando os marcos legais e o contexto sócio-histórico em que essas políticas e programas foram produzidos.

A autora (Amaral, 2018) traça sua análise catalogando as ações dos programas de formação docente a partir de continuidades e rupturas.

Iniciamos a análise no período de 2011 a 2015 sinalizando ações de continuidade e aprofundamento do pensamento anterior presente nas ações econômicas, sociais e na educação, a exemplo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Nesse sentido, a reorganização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é vista pela pesquisadora como a inclusão de novos atores sociais nesse cenário, uma vez que foram criadas duas diretorias e ainda instituído um conselho.

Em verdade, na visão da autora (Amaral, 2018), a nova CAPES após a sua reorganização, passou a ter um importante papel na gestão das ações de formação inicial e continuada de professores bem como ficou responsável pela organização entre as diferentes políticas formativas em desenvolvimento.

Quanto à “Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica” os seus princípios e objetivos são elementos importantes nessa reflexão, pois pode ser vista como o ponto da centralidade, que a formação docente ganhou nas últimas décadas e também como possibilidade de ser uma política minimamente democrática (Amaral, 2018, p. 143).

Ainda nesse sentido, a autora chama a atenção para um aspecto importante que inicialmente, verificou-se haver uma visão de ser a escola *locus* da formação docente, tanto para os que estão em exercício quanto para os licenciandos, e posteriormente, essa ideia foi colocada de lado, indo na contramão de autores que pregam a escola como um dos espaços formativos docente (Amaral, 2018).

Os decretos que resultaram na Política Nacional de formação foram instituídos pela Nova CAPES e ainda assim, representaram uma continuidade das ações governamentais. No que se refere à “Rede Nacional de formação continuada dos profissionais da Educação Básica” vale dizer que tem o apoio e o financiamento do MEC.

Em vista disso, Amaral (2018) pontua alguns aspectos que marcaram o processo histórico da implantação dessa ação, tais como: alteração no nome, não relacionar a concepção inicial com a possibilidade de certificação, aumento da cobertura para toda a Educação Básica e desvinculação da rede com o sistema de certificação.

Sobre os “Novos marcos legais para a formação dos profissionais da educação em âmbito nacional”, fato é que conforme as mudanças foram acontecendo, houve a necessidade de alterar a legislação vigente, no caso a LDB nº 9.393/1996, para corresponder às ações que estavam ocorrendo (Amaral, 2018).

Uma das alterações válida a mencionar está no Artigo nº 62, onde fica explícito que a formação para os professores atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental pode ser em nível médio como formação mínima, sendo isso uma situação que já havia avançado.

Amaral (2018) chama a atenção para alguns aspectos, como colocar a modalidade presencial e também a modalidade a distância nos documentos federais, além de reconhecer que em alguns momentos observa-se a tentativa de setores privados da educação superior serem contemplados no atendimento da demanda por formação.

Assim, a política praticada, segundo a autora, contém as marcas de um pensamento neoliberal, mesmo sendo praticada em um governo desenvolvimentista (Amaral, 2018, p. 163).

Além disso, Amaral (2018, p. 163) classifica que “Nesses novos marcos regulatórios da formação de professores no Brasil, ficam evidentes as dimensões de continuidades e

rupturas que foram se delineando no campo das políticas de formação docente no período de 1996 a 2015”.

Diante do apresentado, julgamos importante fazer uma retrospectiva de 2015 a 2021 sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum de formação de Professores (BNC-FP) tendo em vista que tem relação direta com o tema desta pesquisa.

Para relatar um passado mais recente, as autoras Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) analisam a trajetória da BNC-FP em seu artigo. De forma geral, o contexto inicial passa pela Constituição Federal (CF) de 1988, pela elaboração da LDB nº 9394/96, em seguida pela Política Curricular Nacional (PCN), na sequência das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), chegando na BNCC que vai influenciar: a Política Nacional de Formação de Professores, a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, a Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais (PNED) e a Política Nacional de Infraestrutura escolar (PDDE).

Em décadas, a situação foi sendo construída para culminar nesse documento que é a materialização do alinhamento político e econômico no âmbito da educação brasileira no tocante à formação de professores equiparando objetivo, currículo e avaliação já proposto na BNCC.

Conforme o texto, são explicitadas as bases legais para a sua implantação, tendo a sua autoria por grupos empresariais do setor privado com muito interesse na área de formação docente, o seu contexto de formulação, além de sua estrutura, conteúdo, relações, papel frente às outras políticas de formação e exercício docente.

Uma das críticas que se faz ao documento é que não houve o debate, elemento tão necessário à democracia, e ainda, que do ponto de vista da elaboração está muito fechado desvalorizando o trabalho docente, quando não se discute as condições do trabalho nas escolas.

Essa atitude demonstra um descaso intencional com a condição de trabalho dos professores na escola, e sobre isso Perboni e Militão (2014) nos chamam atenção:

Conforme destacado, não existe consenso no uso do conceito de proletarianização do trabalho docente, uma vez que o proletário se caracteriza pela alienação do trabalho, que deixa de pertencer ao trabalhador. Na produção fabril, a fragmentação e a mecanização do processo produtivo induziram à alienação. No caso do professor, a própria peculiaridade do trabalho desenvolvido é o principal elemento que nos leva a refutar a validade do termo, uma vez que seu trabalho depende em grande medida de

um conhecimento especializado, não podendo, portanto, ser alienado, fragmentado e controlado como o trabalho fabril. Não existem, entretanto, divergências quanto às mudanças que marcaram a atividade docente nas últimas décadas. Pesquisas traduzem em números um processo crescente de precarização das condições de trabalho nas escolas [...] (Perboni e Militão, 2014, p. 16).

Para Nunes (2021), após o golpe de 2016 contra a chefe do Executivo Federal, que culminou com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, criou-se um contexto em que houve rupturas nesse processo como: a mudança de orientação política e de concepção da BNCC, alteração da equipe de elaboração, reforma do Ensino Médio (EM), separação entre Ensino Fundamental (EF) e EM no documento curricular, quebrando a unidade da Educação Básica.

Nesse contexto, os fundamentos para o documento BNC-FP foram os modelos internacionais, em que primeiro se estabelece o currículo da Educação Básica e logo em seguida se formaliza o currículo da formação de professores; críticas à atual formação de professores afirmando que a carga horária destinada às práticas é pequena; apoiados por documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que defende uma formação docente para as transformações sociais, e ainda, com base no modelo de educação australiano, e no documento da Fundação Carlos Chagas sobre a formação continuada (Nunes, 2021) baseada em evidências.

Destarte, é evidente que o impacto é maior na formação inicial, mas não poupa de forma alguma a formação continuada de professores, devido a uma concepção tecnicista de educação que trabalha com o modelo por competências, onde o professor é mero executor, e de certa forma evidenciou-se que já ocorre em âmbitos da SED/MS e SEMED Campo Grande-MS, e agora com o aval de um documento maior, a BNC-FP.

Como afirma, pois, Perboni e Militão (2014, p. 16) a partir da década de 1990 as reformas educacionais no Brasil vem demonstrando um crescimento dos dispositivos de controle do trabalho docente.

Assim, observa-se que a BNC-FP é um documento na contramão da democracia e de uma formação docente crítica, uma vez que propõem práticas pedagógicas tecnicistas.

Inúmeros documentos discutidos nesse estudo integraram as políticas curriculares que culminaram na BNCC, atual lei que prescreve o currículo escolar do país.

Diante disso, as formações continuadas de professores de Ciências da Natureza também foram impactadas para dar conta desse novo currículo, principalmente no que tange aos anos iniciais em que houve mudanças significativas.

Por isso, é importante compreender como as secretarias de governo precederam essa ação formativa.

Para tanto, contextualizamos como tem acontecido as formações continuadas de professores que ensinam Ciências na esfera estadual e municipal do município de Campo Grande/MS.

A tese de Stockmann (2020) discute o “Trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul” no período de 2008 a 2018, e podemos utilizá-lo, também, como uma breve trajetória da prática docente no contexto regional.

Para o pesquisador, a implantação de políticas públicas está relacionada com a maior ou menor valorização do trabalhador e que depende muito do teor desses documentos. No capítulo 1 da referida tese, é descrito sobre o conceito de trabalho e trabalho docente, em que é feita uma reflexão à luz dos estudos marxistas, analisando as transformações do trabalho do professor nas últimas décadas, ele pode afirmar que compreender o trabalho docente em sua relação com a reprodução do capital necessita discussão em uma perspectiva de classe trabalhadora (Stockmann, 2020).

No capítulo 2, Stockmann (2020), trata especificamente dos professores da Rede Estadual de Ensino no tocante à organização do trabalho, formas de acesso, formação e carreira, aspectos que muito poderão contribuir para desvelar o contexto do tema estudado em nível regional. Um dado relevante é o número reduzido de funcionários administrativos atuando nas unidades escolares estaduais, sendo necessário remanejar professores readaptados para desenvolver trabalhos na secretaria, nas bibliotecas e nos laboratórios sendo que, muitos servidores são terceirizados e outros, graduandos que podem ocupar funções administrativas.

Para entender melhor esse quadro tem-se que tratar de formação de professores, desde a configuração nacional que chega por meio de avaliações de larga escala, e *demonstra* os resultados aquém do estabelecido nas metas.

Em nível estadual tem-se a Comissão de Valorização do Profissional da Educação Básica (CVPEB), responsável em promover análises e pareceres acerca da promoção bem como da progressão dos docentes da rede estadual. Em MS, as formações inicial e continuada estão fundamentadas no Estatuto do Magistério visando garantir bons resultados para a rede, sendo ainda, requisito para se progredir na carreira.

Na parceria Estado e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) é possível o professor continuar os seus estudos em nível de especialização, porém ele deve se organizar, porque na legislação até há um entendimento de que o docente possa estudar, no

entanto, isso não se efetiva na prática, visto que necessitaria uma substituição temporária para o professor, o que só pode ser definido pela instituição mantenedora (Stockmann, 2020).

Dito pelo autor, “Em outras palavras, o próprio ordenamento jurídico deixa uma margem, para que a administração tenha certa autonomia para decidir o que cursar e, quando deve afastar servidores para finalidade formativa” (Stockmann, 2020, p. 57).

No que se refere à formação continuada, ele relata que existem momentos formativos nos sábados letivos, quando são discutidas temáticas transversais, e muitas vezes se apresentam de forma “desarticuladas” e “fragmentadas” no que diz respeito ao desenvolvimento docente, se assemelhando ao viés de ajustamento e conformação (Stockmann, 2020).

Essa visão de que as formações estão desarticuladas, pode ter como base a ausência da discussão com os professores, porque retiram do docente a criticidade.

Nesse sentido, nas palavras de Sacristán (1998):

Existe outra razão menos óbvia e mais profunda de ordem política e social nessa divisão do objeto didático: os conteúdos são decididos fora do âmbito didático por agentes externos à instituição escolar. O discurso pedagógico preferiu centrar-se principalmente em torno dos problemas internos ao marco escolar específico, mais do que em ver o que condiciona a dinâmica interna desde fora. A atividade de ensinar parece apelar de forma mais imediata ao que ocorre apenas dentro dos marcos escolares, e, dentro destes, mais na aula do que na escola como meio ecológico, como reduto mais pessoal dos professores/as. O que acontece fora desses âmbitos mais escolares é como se já não fosse fizesse parte do “fenômeno didático”. Geralmente, os conteúdos, por vias diversas são moldados, decididos, selecionados e ordenados fora da instituição escolar, das aulas, das escolas e à margem dos professores/as. É essa divisão de tarefas, produto da distribuição de atribuições e poderes sobre a educação, o que reforçou o sentido mais técnico da didática, fazendo com que se desprendesse da discussão dos conteúdos: o tratamento do “didático” costumava referir-se ao que acontecia no âmbito escolar. Dentro desta limitação, tornam a parcializar de novo, os problemas, distinguindo os que são de ordem organizativo dos que pertencem ao âmbito didático, que ficaria para a pura técnica de ensino (Sacristán, 1998, p. 121).

Sacristán (1998) ressalta, a tarefa docente vai além da sala de aula, onde em muitos momentos os professores assumem diferentes papéis como: pais, assistentes sociais, psicólogos, orientadores vocacionais entre outros.

Em muitas escolas de MS, o professor assume, ainda, outras funções tais como: auxiliar na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade, participar da Associação de Pais e Mestres (APM), do Conselho de Professores e/ou do Conselho Escolar, além de organizar eventos culturais como também na eleição de diretores, em que todas essas

atividades ocorrem foras do seu horário de aula. E ainda, ministrar aula de reforço durante o horário de planejamento na escola, para sanar ou dirimir dificuldades pedagógicas do corpo discente, sendo que o Estado ou município deveria realizar a contratação de um outro profissional uma vez que a hora-atividade é para que o docente realize as suas atividades no local de trabalho.

O que tem como consequência que o professor atende o estudante na sua hora-atividade e acaba levando serviço para casa.

Com relação ao ensino de Ciências, enquanto a SEMED separou a disciplina escolar Ciências da Natureza dos anos iniciais do EF, deixando-a sob a regência de um outro pedagogo, a SED criou dois componentes curriculares: Raciocínio Lógico e Produções Interativas, para atender à demanda do cumprimento da lei que estabelece 1/3 de hora-atividade em uma carga horária de 20h/a.

Como a Educação é feita por meio de avanços e retrocessos, pode ser considerado como avanço a concessão do Piso Salarial Profissional Nacional por uma jornada de 20 horas em nível estadual. Em 2015, porém, o então governador de MS, Reinaldo Azambuja, não cumpriu o previsto, o que acabou gerando uma crise entre os professores, resultando em um novo acordo em que houve uma reprogramação dos percentuais e ficando o prazo para o cumprimento dos 100% até 2021.

Além disso, quanto aos professores convocados o número de contratações tem relação com os docentes efetivos envolvidos em outras atividades como cumprindo a função de diretor, coordenador pedagógico, representantes de classe como supervisores de gestão escolar, coordenadores de diversos programas e coordenadores regionais. Até um tempo atrás os coordenadores ficavam meio período em sala de aula e o outro período na função de coordenação, e por isso eram denominados professores-coordenadores; atualmente a maioria fica apenas na coordenação pedagógica.

Uma informação bem pertinente é conhecer o universo da Rede Estadual de Educação de MS, que segundo o autor possui 369 unidades escolares, entre 317 urbanas e 52 rurais. Logo, a Rede Estadual de MS é constituída por 21% das unidades de Educação Básica de todo o estado (Stockmann, 2020).

Sobre a gestão das unidades escolares do estado, esta foi conquistada por meio de amparo legal que determinava a eleição para diretores em mandatos de dois anos, e de certa forma também foi um avanço, tendo em vista que anterior a isso os diretores eram escolhidos por indicação política, muitas vezes, partidária (Stockmann, 2020).

Nesse aspecto, a função de diretor está diretamente ligada aos resultados obtidos, o que de certa forma liga esse processo à preocupação com bons índices, ranqueamento e tudo o mais que se traduza com a “qualidade total”. Em seu texto o autor (Stockmann, 2020), comenta a respeito da implantação do Prêmio Gestão Escolar que a partir de 1998, foi dado como incentivo à gestão que se utiliza dos princípios da administração científica na escola, uma ação que bem pode ser classificada como tecnicista.

É necessário refletir que, quando discutimos sobre a formação de professores, estamos falando também da equipe gestora, por serem também professores em função de gestão administrativa e pedagógica, os quais são importantes atores sociais no contexto da educação em geral e da escola em particular. Sobre isto Sacristán (1998) observa:

Mas, convém não esquecer o papel de outros mediadores no processo curricular, tal como pretendemos definir, para não cair numa responsabilização excessiva dos professores/as, já que muitos dos contextos práticos dos quais falamos funcionam à margem deles, e inclusive a regulação explícita e implícita de suas funções é prévia à sua intervenção. (Sacristán, 1998, p.144).

Além disso, é salutar falar, ainda, da formação dos formadores de professores dos órgãos centrais tanto da SED/MS como da SEMED Campo Grande-MS, uma vez que esses atores sociais cumprem a função de elaborar e fazer cumprir os documentos oficiais, numa visão política da sua função.

Outro ponto importante é o trabalho com os projetos, devido à complexidade da tarefa docente, a escola se vale deles para amenizar as dificuldades sociais e trabalha assuntos desde *bullying* até trânsito com atividades pontuais, dando visibilidade a variadas temáticas em que o calendário escolar passa por avanços e interrupções para conseguir cumprir a demanda social, advinda muitas vezes por meio de projeto de lei com a indicação política.

Mesmo que esses temas sejam desenvolvidos em sala de aula, ocorre de o professor precisar marcar no contraturno, organizar em forma de atividade extraclasse ou, ainda, realizar nos sábados letivos.

Outras atividades são desenvolvidas nos sábados letivos, quando ocorre a presença de docentes e discentes, pois devido aos feriados que recaem no meio de semana, há uma série de emendas. Assim, é necessário repor esse tempo para garantir a carga horária prescrita na legislação. Outros fatores podem entrar nesse cômputo, por exemplo, o início do ano letivo iniciar muito tarde, o que “aperta” o resto do ano, além de contar com situações eventuais

como fenômenos da natureza, falta d'água, energia, greves, paralisações e ainda pandemias, como ocorreu a Covid-2019.

Ainda, os sábados letivos podem ser utilizados como datas de formação continuada para os professores, e para tal são aplicadas atividades extras para os alunos, a serem realizadas em casa, conforme uma ordem de reposição que corresponde a cada conteúdo e a cada área de conhecimento.

Uma importante reflexão trazida pelo pesquisador (Stockmann, 2020), é que há uma relação entre o fato de que os professores podem adoecer em função da sua atuação e a lógica produtivista. Claro que a qualidade da educação depende muito do trabalho docente, mas não podemos nos esquecer de outras importantes variáveis, inclusive de fatores externos à escola como as políticas públicas e os fatores econômicos que as avaliações em larga escala não medem.

Por fim, Stockmann (2020) esclarece que aqui no estado de MS acontece desde 2008, uma avaliação censitária com objetivos padronizados que faz parte do Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS), outra ação que pode ser considerada tecnicista.

No capítulo 3 da tese, Stockmann (2020) aborda sobre alguns indicadores a respeito dos docentes da rede estadual: um olhar a partir da composição dos delegados presentes no 27º Congresso Estadual da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul. Dessa forma, a tese contribui com a discussão sobre a formação de professores demonstrando em sua pesquisa a realidade encontrada na esfera estadual.

Com relação a SEMED Campo Grande, de forma geral, nos anos de 2010 a 2012, as formações ocorreram em consonância com o plano de ação que atendia a legislação vigente. As formações para os regentes de Ciências dos anos iniciais do EF eram praticamente inexistentes porque nesse período as chefias e os técnicos responsáveis por esse atendimento eram pedagogos que, em sua maioria, davam prioridade para a Língua Portuguesa - alfabetização e Matemática, ficando as demais áreas de conhecimento relegadas a segundo plano ou quando havia uma demanda específica como foi o caso de História e Geografia que em 2017 “ganhou” um mini curso de 40h/a fora do horário de trabalho do professor.

Para o cumprimento da Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (Brasil, 2008) fez-se necessária adequações em âmbito municipal e também com a possibilidade de haver naquele ano uma avaliação do MEC na área de Ciências na Prova Brasil, a SEMED decidiu por separar a disciplina de Ciências, ficando a cargo outro pedagogo.

Então, desde 2013 a REME conta com um professor pedagogo que leciona apenas Ciências do 1º ao 5º ano do EF, desenvolvendo a matriz curricular de 14 h/a com os estudantes em sala de aula e 6 h/a de hora-atividade.

Para os anos letivos de 2014 a 2017, a matriz curricular foi alterada e foram distribuídas duas aulas de Ciências semanais para o 1º e o 2º anos e três aulas semanais do 3º ao 5º ano, sendo uma carga horária de 20h/a em que 13h/a seriam em sala de aula e 7h/a de hora-atividade. No que se refere às formações, quatro técnicos da instituição foram designados para atuar com esse grupo de professores que apresentavam inúmeros desafios na implementação dessa ação.

O grupo de formadores que assumiu essa ação precisou estudar com os técnicos da SEMED dos anos finais do EF e também em regime de parceria com a UFMS, passando a participar do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores e Ensino de Ciências (GEPFOPEC). Esse grupo esteve à frente das formações dos pedagogos que ministravam Ciências nos anos iniciais do EF da Rede Municipal de Ensino (REME), de 2013 a 2018, documentada em publicações de artigos científicos em que foram relatadas ações formativas junto aos professores.

No período de 2013 a 2016 houve momentos de muita instabilidade no Executivo Municipal de Campo Grande-MS, o que acarretava mudanças nas chefias da SEMED, no entanto as formações continuaram, mesmo com algumas alterações: como por exemplo em 2015 houve duas formações com os professores de Ciências dos anos iniciais e por determinação da chefia os técnicos ficaram em trabalho interno.

Historicamente, os documentos curriculares da REME são reformulados a cada 2 ou 3 anos, e em 2015 os técnicos apresentam as Orientações Curriculares (OC) (2015), documento curricular complementar do Referencial Curricular/2008 corrigindo algumas defasagens.

Esse documento foi avaliado pelos professores em dezembro de 2015, e reestruturado de acordo com a demanda das vivências dos professores ao longo do ano letivo; foi reorganizado para 2016 sendo disponibilizado pelos canais de comunicação com os docentes, cujos foram o blog e o e-mail de ciências para os professores que ensinam Ciências nos anos iniciais.

O referido documento curricular foi utilizado de 2016 até o ano de 2019, e as formações ocorriam contemplando esse material. Também em 2016 ocorreram alguns projetos em Ciências em parcerias com outras instituições, que muitas vezes fechavam os encaminhamentos diretamente com a chefia.

Ainda em 2016, alguns representantes dos anos iniciais participavam das discussões sobre a implantação da BNCC, cujo tema não era discutido nas formações com os professores sob a justificativa de que o grupo de formadores deveria se apropriar das discussões, enquanto isso os anos finais colocavam em pauta o mesmo conteúdo, realizando as formações juntamente com os professores.

No período de 2017 a 2020 foi instituído o programa ‘Formação em Foco: múltiplas dimensões da formação continuada’, tendo como tema a organização do trabalho didático: 1) currículo em foco: o conhecimento no processo educativo; 2) avaliação em foco: o currículo avaliado no processo educativo; 3) educação em foco: um caminho percorrido e a percorrer no ensino e na aprendizagem na REME.

Esse programa de formação foi pensado e executado pela primeira chefia dessa gestão. As formações passam a se realizar em dois dias, sendo estudado a BNCC no primeiro dia e as demais temáticas no segundo dia.

A partir de outubro de 2017, com a mudança de chefia, o que se observou é que o programa de formação foi “relegado a segundo plano” não sendo contemplado nas formações do órgão central, surgindo, então, em 2018 uma nova forma de conceber a formação continuada, a partir de um “cardápio” de temas.

Assim, na formação de março de 2018 foi trabalhado a implantação da BNCC bem como o planejamento e a organização do trabalho pedagógico para Ciências nos anos iniciais. Já a formação de maio não ocorreu, e na de agosto foi colocada a discussão da BNCC e também acerca da utilização de projetos e a Sequência de Ensino Investigativa – SEI. A última formação foi em novembro em que se realizou trabalho sobre ‘Saúde mental, autoestima, qualidade de vida e motivação pessoal’ com quatro palestrantes do Grupo de Apoio Psicossocial da SEMED.

Para o ano de 2019, as formações deveriam ser destinadas à elaboração do novo referencial da REME, a partir da BNCC, juntamente com os professores, mas não se tem registro dessa ação.

Em análise ao conteúdo do Blog da Gerência do Ensino Fundamental e Médio (GEFEM) aparece o registro de três formações para os anos iniciais, de 1º ao 5º ano do EF, sem contar com Ciências, porque a temática foi a Sequência Didática Interdisciplinar – SDI e, não se tem menção da discussão com a participação dos professores sobre a BNCC. Nessa consulta nem aparece os conteúdos de Ciências voltados para os anos iniciais das formações realizadas, dando a impressão de que não atualizaram o blog com as devidas informações.

Por meio de informações empíricas, sabe-se que as formações ocorreram, mas não se tem como verificar as temáticas estudadas, o que compromete o trabalho de formação desenvolvido. É importante dizer que o ponto forte das formações dos anos iniciais foi a implantação da Sequência Didática Interdisciplinar – SDI, em que as disciplinas foram integradas e o conceito interdisciplinar estava confuso conforme publicação de Oliveira e Machado (2021).

Pois, conforme orienta Brizueña (2021):

Entretanto, a política de formação continuada para os professores que assumiram as turmas de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser fundamentada em reflexões epistemológicas acerca da educação científica e da natureza da ciência, de forma que a construção do conhecimento científico possa contribuir para que os professores formem cidadãos capazes de pensar lógica e criticamente, podendo compreender e utilizar argumentos científicos (Brizueña, 2021, p. 125).

Considerando isso, ao se trabalhar com formação de professores também se produz dados que podem ser analisados e que muito podem contribuir para a reflexão do papel do formador do órgão central. De acordo com a mesma pesquisadora:

As formações continuadas devem priorizar, além do aprofundamento das questões epistemológicas, metodologias que corroborem o avanço do ensino de ciências. Por sua vez, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande deve proporcionar materiais necessários ao desenvolvimento do trabalho docente, que sejam coerentes à proposta pedagógica para o ensino de ciências na reme (Brizueña, 2021, p. 125).

Haja visto que alguns materiais oriundos da própria SEMED podem negligenciar o ensino de Ciências, uma vez que atua com conceitos equivocados e práticas que não promovem o avanço do pensamento científico para professores e estudantes, como já registrado por Oliveira e Machado (2021).

Em 2020, o documento curricular da SEMED deveria ter sido colocado em prática de forma efetiva, mas em virtude da pandemia da Covid-19, as formações ocorreram em forma de *live*, com enfoque nos processos de aulas remotas.

No decorrer de 2020, os técnicos precisaram reestruturar o documento curricular para atender à situação da pandemia “resumindo” o que estava prescrito, e o “novo” documento passa a ser, então, o Referencial Curricular Circunstancial - RCC utilizado de 2020 a 2022 com uma “redução” das habilidades e dos conteúdos que já eram essenciais no documento municipal e estavam alinhados com os previstos na BNCC.

Segundo Brizueña (2021) no ano de 2020:

Os primeiros encontros das Reflexões Pedagógicas com os professores de Ciências não foram profícuos, visto que, segundo os docentes entrevistados, os temas abordados pela equipe técnica não contribuíram para subsidiar o trabalho com a disciplina, pois as formações estavam estruturadas num formato que não era propício ao seu melhor desenvolvimento profissional. Verifica-se, por meio de relatos de professores, que os docentes de Ciências dos anos iniciais solicitaram a participação nas formações continuadas dessa disciplina oferecidas pela equipe técnica de Ciências de 6º a 9º ano, haja vista serem voltadas exclusivamente aos conteúdos de Ciências e que, em sua visão, poderiam acarretar maior contribuição para o desenvolvimento do trabalho. Tal situação demandou da equipe técnica da Semed uma reorganização na formação continuada, o que foi sendo ajustado ao longo do trabalho (Brizueña, 2021, p. 124).

No ano de 2021, as formações também ocorreram em forma de *lives* em decorrência da situação de pandemia. Uma delas teve o tema “Ciências 1º ao 5º ano: trabalhando o desmembramento das habilidades de Ciências do 1º ao 5º ano do RCC/2021”, que já teve a coordenação dos técnicos da SEMED dos anos finais do EF. Assim, em maio de 2021, o grupo de professores que ensinam Ciências nos anos iniciais passa a ter suporte do grupo de formação dos anos finais do EF, que tem em sua composição professores da área das Ciências da Natureza.

Em relação à gestão escolar, até 2017 a direção era definida pela SEMED numa ação política, e em muitos casos partidária mediante aos acordos e as alianças entre os políticos, mas em 2018 houve a primeira eleição para diretores das escolas da REME.

No caso dos supervisores escolares podemos dizer que são cargos em extinção, ocorrendo processo seletivo interno para preencher a função como coordenadores pedagógicos, e há, ainda, a figura do apoio pedagógico que são profissionais que não passaram pelo “processo seletivo” e/ou possuem alguma indicação política partidária.

Nessa perspectiva, a forma de organização dessa tese segue um princípio da AD, qual seja, para analisar o discurso pretendido é necessário considerar que a linguagem não é um dado “solto”, mas o estudo da linguagem dentro do contexto social que a produz.

Nesse caso, acreditamos que os processos narrados aqui, desde a introdução com o relato pessoal da pesquisadora, o Capítulo 1 com o histórico do conceito currículo e as políticas curriculares, e o Capítulo 2 com o recorte da formação continuada de professores e seus reflexos no ensino de Ciências formam uma base para a interpretação e a discussão dos dados da pesquisa.

Os trabalhos de Stockmann (2020) e Brizueña (2021) tecem o cenário histórico-social na educação estadual e municipal para que a presente tese possa desvelar o discurso ideológico presente nas formações continuada dos professores no âmbito regional.

Vale comentar que a AD tem uma forma de leitura subjetiva e interpretativa, portanto, os pesquisadores não podem se eximir desse aspecto.

Por isso, é válido registrar que a atuação do pesquisador não é neutra, e os recortes que foram considerados como uma necessidade podem ser “lidos” como parte de um todo. Além disso, como servidora pública municipal, a pesquisadora atuou com formação de professores na SEMED e também esteve em sala de aula, tendo sido retratada em uma ou em outra função.

Tal como nos fala Orlandi (2012a, p. 21) sobre uma base tríplice Linguagem/História/Sociedade, onde destaca o compromisso com a linguagem do ponto de vista social e histórico.

Face ao exposto neste capítulo, apresentamos o histórico da formação continuada de professores no Brasil, no estado de Mato Grosso do Sul e no município de Campo Grande, capital de MS, lócus deste estudo.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, esta tese teve como característica o estudo do fenômeno e das suas relações, que não são quantificadas, podendo apresentar caráter subjetivo por parte dos participantes. Numa abordagem qualitativa o que interessa é levantar as possíveis causas do fenômeno pesquisado compreendendo suas relações que produzem, ou não, determinados comportamentos em um grupo (Rosa, 2011, p. 34).

Para Flick (2009, p. 21) a utilização da pesquisa qualitativa se justifica pelo atendimento das demandas sociais da contemporaneidade em muitas áreas de pesquisa: “[...] A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. [...] Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões”.

Ainda, conforme Flick (2009, p. 23), como aspectos essenciais da pesquisa qualitativa destaca-se a utilização de métodos e teorias que estejam em consonância e que devem ser eleitos a partir do objeto em estudo; considerar as perspectivas dos participantes e sua diversidade em que as inter-relações são descritas no contexto do caso e explicitadas em relação a este; a capacidade de reflexividade do pesquisador e da pesquisa se tornam parte do processo de pesquisa, e a variedade de abordagens e de métodos considerando os pontos de vista subjetivos; a elaboração e o curso das interações; a reconstrução das estruturas do campo social e o significado latente das práticas.

A pesquisa qualitativa apresenta uma variedade de abordagens, sendo observado alguns pontos comuns e outros diferentes. Ocorre também que diferentes tendências apresentam distintas perspectivas de pesquisa.

No pensamento de Sanches Gamboa (2012, p. 28), observamos que é o objeto a ser pesquisado que vai definir que método é o mais adequado na investigação “[...] como a investigação constitui um processo metódico, é importante assinalar que o método ou modo, ou caminho de se chegar ao objeto, o tipo de processo para chegar a ele, é dado pelo tipo de objeto e não o contrário [...]”.

Para Ludke e André (1986), no que tange à pesquisa qualitativa, ocorre em uma situação natural, com riqueza de detalhes e que demonstra o real dentro de um determinado contexto.

Para a autora dessa tese sua pesquisa pode ser considerada como qualitativa uma vez que pesquisou dados que pudessem recompor o mosaico, estudando o fenômeno no tempo-espaço e no interior das relações de poder da sociedade capitalista.

Com base no exposto, a pesquisa qualitativa desenvolvida se constituiu em coletas bibliográficas, documentais, de campo e por fim tratamento, análise e sistematização de resultados.

3.1 Coleta de Dados

Inicialmente a coleta de dados se deu pela pesquisa bibliográfica, para reunir o que já havia de publicação sobre o tema pesquisado, para se ter uma ideia do que os autores estavam discutindo sobre os programas de formação continuada de professores que ensinam Ciências da Natureza para os anos iniciais do EF.

Nesse sentido, vale a pena comentar que a discussão acerca do que foi encontrado pode ser lido na Introdução desta tese, o que justifica a pertinência do tema em estudo.

Contudo, para que o leitor possa consultar de forma prática, colocamos o quadro a seguir que sintetiza as publicações encontradas.

Quadro 2: Síntese dos trabalhos catalogados

Repositórios/eventos	Termos pesquisados	Resultados
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	Formação de professores + base nacional comum de formação de professores + ciências da natureza	Apareceram materiais que foram recusados por estarem fora da temática em estudo.
	Formação continuada de professores + base nacional comum de formação de professores + ciências da natureza dos anos iniciais	Nenhum registro encontrado.
Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES	Formação de professores + base nacional comum de formação de professores + ciências da natureza	Tese Amaral, 2018; Tese Alves, 2018.
	Formação continuada de professores + base nacional comum de formação de professores + ciências da natureza	Dissertação Santos, 2018.

	anos iniciais	
Scientific Eletronic Library Online – SciELO	formação de professores + base nacional comum de formação de professores + Ciências da Natureza	Nenhum resultado encontrado.
	formação continuada de professores + base nacional comum de formação de professores + Ciências da Natureza anos iniciais	Nenhum resultado encontrado.
Periódico da CAPES	formação de professores + base nacional comum de formação de professores + Ciências da Natureza	Rodrigues, Pereira e Mohr, 2020; D'Ávila, 2020.
	formação continuada de professores + base nacional comum de formação de professores + Ciências da Natureza anos iniciais	Apareceram trabalhos repetidos em outras consultas e que não tinham relação com a pesquisa.
ENPEC	2019 - Natal/RN	Barbosa e Selles, 2019; Nascimento, Neto e Barolli, 2019.
	2021- Caldas Novas/GO	Oliveira e Prata, 2021; Bender, Bastos e Schetinger, 2021; Brasil e Pizzato, 2021.
ENEBIO	2018 - Belém/PA Eixo 3-Formação de professores	Nenhum resultado encontrado.
	Eixo 8-Ensino de Ciências e Biologia.	Nenhum resultado encontrado.
	2021 – Fortaleza/CE Eixo 2-Formação de professores	Campelo e Souza, 2021; Campelo, 2021.
	Eixo 5-Ensino de Ciências e Biologia: avaliação, currículo e	Rodrigues e Mohr, 2021a; Rodrigues e Mohr, 2021b;

	políticas públicas	Mattos, Amestoy e Tolentino Neto, 2021.
--	--------------------	---

Fonte: A autora, 2021.

Em relação ao quadro 2, é preciso reforçar que as publicações mantêm uma coerência entre si e se complementam. Porém, nenhuma delas apresentaram análises e resultados a respeito de programas de formação continuada de professores de professores de Ciências ofertados por secretarias de governo pós BNCC e/ou Base Nacional Curricular de Formação de Professores - BNCFP.

Em um segundo momento, a coleta de dados ocorreu utilizando os documentos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul - SED/MS e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande/MS, quais sejam respectivamente os seus programas de formação continuada de professores, no período de 2018 a 2021, quando da implantação da BNCC.

A análise documental é uma técnica exploratória que intenciona recolher dados a partir de todo e qualquer documento escrito. Em nosso caso, os documentos foram selecionados a partir da temática em questão e um critério é que tenham se tornado público por meio de sites oficiais disponíveis, sendo considerada uma fonte estável.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Ludke; André, 1986, p. 39).

Logo, a análise documental foi realizada a partir das publicações disponibilizadas nos sites oficiais da SED/MS e SEMED-Campo Grande/MS.

O site da SED/MS foi consultado em 7 de novembro de 2021 e selecionados os documentos que poderiam compor o corpus da pesquisa. Em outra consulta realizada dia 14 de abril de 2022 foram selecionados mais alguns materiais.

Para este estudo, os materiais da SED/MS que fizeram parte desta análise foram: 1- Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul - CR/MS (2020), 2- Projeto de Vida – Anos Iniciais do EF (2021), 3- Monitoramento da Qualidade Educacional na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul - REE/MS (2017-2019) e 4- Organograma da SED/MS

(2021), pelo fato de que as informações não foram encontradas em uma única publicação fez-se necessário ler e considerar vários documentos.

Na SEMED Campo Grande foi selecionado apenas o Programa Educação em Foco: múltiplas dimensões da formação continuada, com vigência de 2017 a 2020, por ser um documento recente e estar no período compreendido entre 2018 a 2021. Além disso, reúne as informações pertinentes para esse estudo numa mesma publicação.

Dessa maneira, juntamente com a análise documental, foi pensada a entrevista como um importante complemento, por acreditar que a combinação de ambas as técnicas pode trazer um panorama mais detalhado do objeto estudado.

A coleta em campo ocorreu por meio de um roteiro estruturado para as entrevistas que obedeceu a critérios de uma sequência lógica de pensamento, foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFMS bem como teve a autorização no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de cada entrevistado.

A entrevista foi agendada previamente com os respectivos entrevistados, gravada exclusivamente em áudio, realizada em uma única sessão no horário e no local de trabalho do participante, em ambiente reservado, e teve a duração de até uma hora. A mesma foi posteriormente transcrita para proceder a análise, e todo o material gravado e transcrito ficará arquivado por 5 anos conforme registrado no TCLE.

Aos participantes foi garantida a divulgação do resultado final da pesquisa enviada no e-mail informado no TCLE. Como os entrevistados são técnicos de Secretarias de Educação (SED/SEMED), um benefício que pode ser considerado é a utilização da reflexão realizada na pesquisa sobre o currículo de formação continuada de professores no seu trabalho em futuras formações de professores com quem atuam.

3.2 Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa são formadores que atuaram na formação continuada de professores de Ciências da Natureza e que participaram da implantação da BNCC, sendo 1 professor/técnico da SED/MS e 2 professores/técnicos da SEMED/Campo Grande.

Todos os entrevistados participaram da implantação da BNCC em suas respectivas secretarias, na época da implantação a equipe de formadores de Ciências da SED/MS era composta de três técnicos, sendo que posteriormente um veio a falecer, ficando dois formadores e um deles foi designado pela chefia para atender a essa pesquisa.

No grupo de formadores de Ciências da SEMED/Campo Grande uma formadora participou da implantação da BNCC, sendo esta a mais antiga de casa, os demais formadores vieram compor a equipe após o período de implantação. Os formadores que atuavam com os anos iniciais do EF e participaram da implantação da BNCC estavam lotados em outros setores que não eram o pedagógico impossibilitando a participação deles, por isso decidimos falar com um formador dos anos finais do EF da área de Matemática para participar desse estudo, uma vez que este servidor também é mais antigo de SEMED e coordenou todo o processo de implantação do documento oficial.

Dessa forma, trouxemos nesse momento um quadro que reúne as informações mais relevantes sobre os participantes, a fim de conhecê-los.

Quadro 3: Participantes da pesquisa

Participante	Formação acadêmica	Tempo total de docência	Atuação
F1	-Graduação em Biologia; -Licenciatura Plena e Bacharelado; -Especialização e Mestrado específico para Biologia.	25 anos	-Atua com formação continuada de professores de Ciências; -Lecionou desde o início na rede pública (pouco tempo no município, trabalhou na rede particular e na universidade também). Sempre voltado para o ensino de Ciências dos anos finais do EF e Biologia, no Ensino Médio.
F2	-Graduação de professores para cursos técnicos; -Licenciatura em matemática, com ênfase em ciências da computação; -Especialização em	26 anos	-Atua com formação continuada de professores de matemática para os anos finais do EF.

	<p>planejamento educacional para o trabalho didático do professor de matemática anos iniciais;</p> <p>-Especialização como educador sustentável;</p> <p>-Mestrado em educação matemática;</p> <p>-É doutorando em educação matemática.</p>		
F3	<p>-Graduação em Biologia;</p> <p>-Especialização em organização matemática;</p> <p>-Especialização em Práticas interdisciplinares com ênfase em História, Geografia e Ciências;</p> <p>-Especialização em Coordenação pedagógica;</p> <p>-Mestrado no Ensino de Ciências;</p> <p>-É doutoranda no Ensino de ciências.</p>	28 anos	<p>Atua com formação continuada de professores de Ciências do 1º do EF até o 3º do EM;</p> <p>Como fez Magistério atuou com Educação Infantil porque tinha os cursos da OMEP;</p> <p>Atuou 15 anos com os anos iniciais do EF;</p> <p>Depois da graduação lecionou de 6º ao 9º ano do EF.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas, 2023.

Diante disso, a pesquisa teve como critérios de inclusão ser formador de professor e ter participado da implantação da BNCC na SED/MS ou na SEMED/Campo Grande e como critérios de exclusão estar em sala de aula como regente e não ter participado da implantação da BNCC nessas secretarias.

Podemos notar que, em resposta ao tempo total de docência, os participantes contabilizaram o tempo de docência em sala de aula juntamente com o tempo de serviço como técnicos de secretaria.

Faz-se necessário explicar, ainda, no que se refere à identificação dos participantes ao longo do capítulo de apresentação dos resultados, cabe oportunamente decifrar o código a ser utilizado, o leitor verá como autor da fala proferida F1, F2 e F3 que é a identificação dos participantes, e logo após a barra a numeração sempre vai se referir às questões do roteiro estruturado utilizado por ocasião da entrevista, como por exemplo: F1/1, F1/2, e assim sucessivamente. Pensamos que dessa forma podemos garantir o sigilo e o respeito às identidades dos participantes como parte do processo ético utilizado na pesquisa.

Numa entrevista temos uma relação de interação entre o pesquisador e o entrevistado (Ludke e André, 1986) ainda mais nesse caso, em que os participantes também são pesquisadores de sua prática.

Conforme Ludke e André (1986):

[...] o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (Ludke; André, 1986, p. 33).

O que pode ser considerada uma vantagem sobre as demais ferramentas é que a entrevista possibilita um alcance maior do pensamento exposto, pois o entrevistado pode argumentar a favor ou contra uma ideia, e ainda externar seus pensamentos por meio de expressões e gestos.

Reproduzimos a seguir o roteiro estruturado que foi utilizado para as entrevistas com os formadores.

Figura 5: roteiro

Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul



- 1-Fale sobre a sua formação acadêmica:
- 2-Tempo de docência:
- 3-Atuação:
- 4-Antes da implantação da BNCC de Ciências da Natureza como era a proposta de formação continuada de professores de ciências para os anos iniciais da SED/SEMED?
- 5-Como foi a implantação da BNCC de Ciências da Natureza na SED/SEMED?
- 6-Como a SED/SEMED adequaram os referenciais curriculares de Ciências da Natureza dos anos iniciais para atender a BNCC?
- 7- Como a SED/SEMED tem encaminhado as suas formações para os professores de ciências dos anos iniciais a partir da implantação da BNCC?
- 8-Poderia apontar pontos positivos e negativos da implantação da BNCC de CN para os anos iniciais do EF?
- 9-Como os formadores da SED/SEMED se apropriaram da Base Nacional Comum de Formação de Professores – BNCFP?
- 10-Poderia apontar pontos positivos e negativos da Base Nacional Comum de Formação de Professores – BNCFP?

Fonte: elaboração própria, 2020.

Considerando a linguagem como uma prática social imprescindível para a comunicação, podemos constatar o uso da mesma traduzida nos documentos oficiais concernentes à educação que serão analisados neste trabalho. Conforme Chizzotti (2014).

A comunicação está traduzida em um documento. Um documento pode ser, deste modo, toda e qualquer informação visual, oral, sonora, eletrônica que esteja gravada ou transcrita em um suporte material: papel, filme, pedra ou quaisquer outros materiais (Chizzotti, 2014, p. 114).

Para fazer parte do corpus é necessário selecionar o documento na intenção de verificar a potencialidade das informações contidas nele.

Segundo Chizzotti (2014, p. 114) há vários referenciais metodológicos para analisar “os documentos transformados em ‘textos’ para serem lidos e interpretados”, como o que o autor denomina texto é tudo aquilo em que é possível extrair significados.

Portanto, o corpus desta pesquisa se constituiu conforme o descrito nesta seção e que recebeu tratamento, análise e sistematização conforme o dispositivo da Análise do Discurso (AD).

3.3 Análise do Processo Discursivo

Dessa forma, sobre o método utilizado como aporte teórico para a Análise do Discurso (AD) desta pesquisa, nas palavras de Orlandi (2012b):

[...] Para compreender, precisamos da teoria, e partimos sempre de uma análise de um objeto discursivo. O método é o modo pelo qual podemos ligar a teoria e a análise desse objeto, sendo a escrita o lugar em que explicitamos, tornamos visível como o fazemos. Dito de outra maneira, é em nossa escrita que a teoria aparece em seu lugar e o método se mostra com seus efeitos. Sem o que, não há compreensão e interpretação e não nos tornamos silenciosos, deixando as portas abertas (Orlandi, 2012b, p. 12).

Este é um texto teórico que demonstra a prática da pesquisa, explicita o movimento de constituição do objeto pesquisado, mostrando os caminhos percorridos para a elucidação do objeto de conhecimento por meio da relação teórico-prática na dinâmica da pesquisa. Conforme Orlandi (2012a):

O sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual. A forma dessa apropriação é social. Nela está refletido o modo como o sujeito o fez, ou seja, sua interpretação pela ideologia. O sujeito que produz linguagem também é reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso, quando na realidade, retoma sentidos preexistentes (Orlandi, 2012a, p. 23).

Reforçam-se tais aspectos, sob a observação de Orlandi (2012a), ao retomar a reflexão sobre o método e o objeto, dizendo:

[...] gostaria de acrescentar que partimos de um “dado” e, quando definimos o “objeto” através de uma metodologia, nos comprometemos ao mesmo tempo com uma teoria e com um corpo de definições, de acordo com os quais produzimos as correspondentes técnicas de análise. Há uma relação necessária entre o objeto, as técnicas, a metodologia e a teoria na qual a análise se sustenta. Pressuposta a tudo isso, encontra-se uma definição de linguagem que subjaz e que determina os princípios teóricos, a metodologia e a análise (Orlandi, 2012a, p.12).

Dito de outra maneira:

[...] Não consideramos nem a linguagem como um dado nem a sociedade como um produto; elas se constituem mutuamente. Se assim é, o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz. Os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais. A análise de Discurso tem uma proposta adequada em relação a estas colocações, já que no discurso constatamos o modo social de produção da linguagem. Ou seja, o discurso é um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é a linguística (Orlandi, 2012a, p. 21).

Na AD existem categorias de análise e conceitos basilares para a sua realização tal como nos aponta Orlandi (2012a, p. 35): “Os conceitos fundamentais dessa espécie de análise de discurso (há outras) são: processo e produto, contexto histórico-social, interação, trabalho, formação discursiva, formação ideológica”.

A AD é uma abordagem que estuda a produção de sentidos e pode ter tido sua origem em 1950, quando Harris¹⁰ escreveu *Discourse Analysis*, rompendo com o modelo estruturalista da época (Melo, 2009).

Nesse mesmo período, Roman Jakobson¹¹, com a Teoria da Comunicação, e especialmente, Émile Benveniste¹² que apresentou a Teoria da Enunciação, lançavam novos paradigmas à concepção de análise da língua (Melo, 2009).

Assim, na segunda metade do século XX, por volta de 1960 na França, nascia a AD pelas mãos do linguista Jean Dubois e do filósofo Michel Pêcheux (Melo, 2009).

Vários outros estudiosos abordaram o conceito de discurso tais como: Patrick Charaudeau, Teun A. Van Dijk, Dominique Maingueneau, Antônio Gramsci, Pierre Bourdieu, Oswald Ducrot, Norman Fairclough, Michel Foucault, Mikhail Mikhailovich Bakhtin, mas aqui destacamos Ferdinand de Saussure (na Linguística), Jacques-Marie Émile Lacan (na Psicanálise) e Louis Althusser (no Marxismo Histórico) (Oliveira, 2013).

Diante disso, a palavra discurso tem variados significados e particularmente em pesquisa significa um rol de ideias organizado em uma comunicação textual que o pesquisador pode analisar (Chizzotti, 2014).

¹⁰ Zellig Sabetai Harris linguista americano autor de *Análise do Discurso* (1963) num viés não estruturalista, ultrapassando o sentido da frase.

¹¹ Roman Jakobson pioneiro da análise estrutural da linguagem.

¹² Émile Benveniste expandiu o paradigma linguístico de Saussure.

Conforme Chizzotti (2014, p. 120). “O discurso é a expressão de um sujeito no mundo que explicita sua identidade (quem sou, o que quero) e social (com quem estou) Jacques-Marie Émile e expõe a ação primordial pela qual constitui a realidade”. Na vertente crítica estão apoiados numa tendência que tem o entendimento de discurso a partir de uma análise sócio-histórica.

No Brasil destacam-se Eni Orlandi (2003), Sírio Possenti (1996), que possui estudos com ênfase em AD nos campos de humor e mídia (Ilari,1999) e José Luiz Fiorin (1998) especialista também em pragmática e semiótica (Cortina, 2015), sendo que neste texto consideramos, especificamente, o pensamento de Eni Orlandi.

O corpus da AD são a Língua, o Sujeito e a História, que juntos produzem a materialidade do discurso e tem como objetivo analisar esses discursos para compreender a ideologia que subjaz.

Conforme Orlandi (2011), cuja base está em Michel Pêcheux¹³:

[...] Na realidade, é mais conveniente conceber a língua (objeto da linguística) como a base sobre a qual processos se constroem; a base linguística caracteriza, nesta perspectiva, o funcionamento da língua em relação a si própria, enquanto realidade relativamente autônoma; é preciso, por conseguinte, reservar a expressão *processo discursivo* (processo de produção do discurso) ao funcionamento da base linguística em relação a representações (cf. exposto acima) postas em jogo nas relações sociais. Isto permite compreender porque formações ideológicas muito diversas podem se constituir sobre uma única base (resposta ao problema: uma só língua/várias culturas) (Orlandi, 2011, p.128 a).

Assim, a língua como parte da linguística é o ponto de partida da análise do discurso. É importante esclarecer que o discurso linguístico não pode ser confundido com o ato de falar de um usuário da língua.

Além disso, o processo discursivo não deve, evidentemente, ser confundido com o ato de fala do sujeito falante individual, noção que se torna inútil e perigosa à medida que o estudo dos processos (não centrados sobre um “sujeito falante”) faz aparecer o caráter empírico e respectivo dessa noção (Orlandi, 2011, p.128).

¹³ Michel Pêcheux (1938 - 1983) linguista, filósofo e idealizador da Análise do Discurso Francesa.

Ao diferenciar texto de discurso pontua-se que o primeiro se trata da manifestação da língua e o segundo apresenta princípios, valores e significados que podem estar implícitos no texto.

A AD busca no texto a sua pluralidade de significados, em que o sentido pode variar conforme a época e o contexto, sempre analisado pelos condicionantes sócio, histórico e ideológico, compreendendo o sentido produzido pelo sujeito à luz desses aspectos.

Quando faz a ruptura com o modelo existente no Século XIX, ao mesmo tempo aproxima outras áreas de conhecimento das quais podemos citar a Linguística, a Psicanálise e o Marxismo Histórico, que se tornam seus fundamentos, e de certa forma estabeleceu um novo objeto de estudo que é o discurso (Melo, 2009).

Para Orlandi (2003, p. 15) “[...] o Discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem [...]”, haja vista a necessidade de analisá-la em seu funcionamento, de forma que a Língua, o Discurso produzido pelo sujeito, o contexto histórico-ideológico e o sentido se relacionam. Considera-se que a linguagem não é neutra e por isso o discurso é analisado a partir da tríade sócio-histórico-ideológico e que por sua vez tem muito a dizer: o não dito, os lapsos, as reticências, as ratificações entre outros.

O cerne do discurso como objeto de pesquisa é a compreensão pela reconstrução do efeito de sentido produzido. Para isso, algumas categorias teóricas e de análise segundo (Orlandi, 2003, p. 59) podem ser:

- O discurso visto como processo de significação que relaciona sujeito e sentido na língua por meio da história sendo que esses termos se complementam e analisam como o sujeito realiza a prática discursiva;
- As condições de produção que é o contexto em si, cercado de uma historicidade que é social e política, podendo ser restrito (que trata do aqui e agora) ou amplo (que é interpretado de forma sócio-histórico-ideológico) e que na prática não se separa;
- A formação imaginária que diz respeito às diferentes relações de poder em que os sujeitos se posicionam para falar;
- A formação ideológica que ocorre em nível do inconsciente, é pleno de significados dos sujeitos materializados nas formações discursivas do que se pode ou não dizer conforme o contexto;
- As formações discursivas como ponto de articulação entre a língua e o discurso que tem dois pontos importantes: a) interdiscursividade - que é a relação de um discurso com o outro, porque um discurso está sempre indicando outro, acessando a memória

discursiva que é citar sem saber que está citando; b) intradiscursividade - é o fio condutor do discurso que está sendo dito agora;

O esquecimento é a sustentação da produção discursiva e pode ser ideológico quando está ligado à polissemia e acontece em nível inconsciente ou enunciativo quando está voltado para a paráfrase, que ocorre de maneira semi-inconsciente, como quando eu falo algo eu opto em não dizer outra coisa.

Dessa forma, o sujeito e o discurso são impregnados de ideologia na produção do que se diz, e a incompletude é uma característica relevante nesse processo posto que, o sujeito produz o discurso e a ideologia determina a posição do sujeito, que ele assume dentro do discurso, podendo ocupar diferentes lugares, correspondente a diferentes relações de poder.

Em outro conceito importante, a *paráfrase* constitui a produção de sentido no discurso, é responsável pela produtividade da língua, reprodução variada do mesmo possibilitando os efeitos de sentido, a previsibilidade, a retomada de alguns sentidos e a manutenção do que dizer.

Já a *polissemia* é a ruptura responsável pelos sentidos num determinado tempo e contexto. É refletida pela criatividade discursiva, por aquilo que é diferente, ressignificando os significados.

Nesse sentido, a *ideologia* pode ser percebida na relação entre linguagem e mundo, uma vez que a ideologia influencia o sujeito que produz o discurso. Logo, a ideologia influencia, também, o discurso.

E ainda, temos o *assujeitamento ideológico*, que pode ser livre (pode dizer tudo) e submisso (mas se submete à linguagem para reproduzir o discurso que perpassa pela língua que é o que ele pode ou não dizer).

Um percurso metodológico poderia ser desenvolvido como Orlandi (2001) propõe, baseado em Pêcheux (1975), quando subdivide a análise de discurso em três etapas: a 1ª - Superfície linguística: sequência oral ou escrita geralmente maior que a frase. Pode ser considerado um *discurso* concreto, afetado pelos esquecimentos inconsciente e consciente, na mesma medida em que é o lugar de sua realização, de forma coerente e subjetivamente vivida; a 2ª - Objeto discursivo: resultado da transformação da superfície linguística de um discurso concreto, em um objeto teórico, produzido por uma análise linguística e a 3ª - Processo discursivo: resultado da relação regulada de objetos discursivos correspondentes a superfícies linguísticas que derivam de condições de produção estáveis e homogêneas (Capelle, Melo e Gonçalves (2003); Barros (2015)).

Assim, um resumo das etapas de análise dessa abordagem pode ser representado pela Figura 6 a seguir:

Figura 6: Etapas do Discurso

1ª etapa: passagem da	Superfície Linguística para o	Texto (Discurso)
2ª etapa: passagem do	Objeto Discursivo para o	Formação Discursiva
3ª etapa:	Processo Discursivo	Formação Ideológica

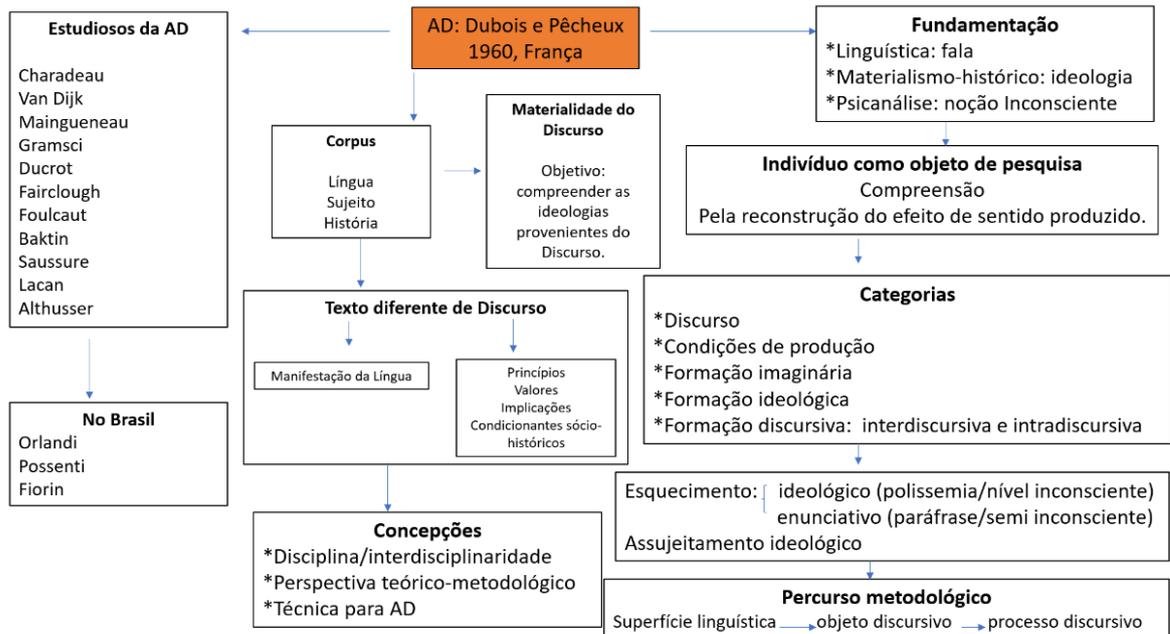
Fonte: Orlandi (2003, p. 77), adaptado.

A passagem de uma análise da superfície linguística para o processo discursivo depende das diferentes relações que o pesquisador tece na pesquisa. E ainda, para efetivar esse trajeto metodológico pode ser necessário recorrer a outros campos de conhecimento como a Antropologia, a Filosofia entre outros.

Dessa forma, o itinerário metodológico com base na AD em Orlandi (2001) consistiu-se em na 1ª etapa: Superfície linguística – transcrição do áudio da entrevista como um todo e que aqui poderia ser denominado ‘material bruto’; na 2ª etapa: Objeto discursivo – para transformar a superfície linguística em objeto discursivo foi necessário observar a ocorrência de paráfrases (F1) ou polissemias (F3), o dito, o não dito e o dito de outra forma que compõem as formações discursivas dos documentos e das entrevistas; e na 3ª etapa: Processo Discursivo – o discurso em si, o material a ser considerado na análise, que é resultado da rede de relações estabelecidas pelo pesquisador em posse da teoria. O modo como se configura o dizer, os efeitos de sentido decorrentes do discurso em uma formação ideológica.

Conforme o exposto, a AD se faz ao relacionar a língua, a história e o sujeito, na produção de sentidos para compreender a ideologia que está subjacente ao discurso.

Uma síntese que resgata o que foi tratado pode ser encontrada na Figura 7, a seguir.

Figura 7: Síntese da AD

Fonte: elaboração própria a partir de Orlandi, 2003; Melo, 2009; Barros, 2015.

Como podemos observar, para melhor compreensão, foram colocadas na Figura 7 os pontos principais da AD, dando uma visão da sua construção e desenvolvimento, bem como do seu percurso metodológico.

Assim, conforme o contexto apresentado, passamos aos resultados.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo analisaremos, à luz da Análise do Discurso (AD), como a SED/MS e a SEMED Campo Grande organizaram as suas propostas de formação continuada aos professores que ensinam Ciências da Natureza nos anos iniciais do EF na Rede Estadual de Educação (REE) e na Rede Municipal de Educação (REME) após a implantação da BNCC.

Para a AD, o discurso é a prática da linguagem, é a materialidade da ideologia (Orlandi, 2003) que se traduz nos efeitos de sentidos provocados por ele. A Análise do Discurso trata do discurso, e é o discurso que será analisado.

Ressaltamos que a autora dessa pesquisa, além de pesquisadora é servidora da prefeitura do município de Campo Grande/MS, vivenciando no período pesquisado, duplo papel, ou seja, o de formadora de professores e a função de professora em uma unidade escolar da REME. Contudo, enfatizamos a observância de critérios científicos/metodológicos e éticos para a análise dos dados obtidos.

Inicialmente tratamos dos documentos oficiais, reguladores da formação continuada nos sites institucionais da SED/MS e SEMED/Campo Grande, por serem fontes públicas, seguras e estáveis, onde tomamos por base analisá-los.

E num segundo momento abordamos o teor das entrevistas por meio da sua transcrição, no sentido de compreender a totalidade do fenômeno estudado.

É importante destacar, portanto, que ao longo deste capítulo tecemos um entrelaçamento entre os dados coletados por meio dos documentos da SED/SEMED, do discurso dos entrevistados com base no referencial teórico-metodológico, no que se refere ao currículo da formação continuada de professores e do currículo do ensino de Ciências dos anos iniciais a partir da BNCC.

4.1 Análise e discussão dos Programas de Formação Continuada da SED/MS-SEMED/CG

Numa breve análise das plataformas onde foram retirados os documentos em estudo podemos dizer que no que se refere à SED/MS, o site¹⁴ é o veículo de comunicação oficial com a população em geral, mas não tivemos nele o acesso ao conteúdo das formações em si, ou seja, aos slides, às apostilas, os textos lidos, às proposições discutidas com os professores e às avaliações das formações analisadas, sendo necessário recorrer a várias publicações para formar um todo coeso.

Cientes de que as disputas no campo do Currículo influenciam e são influenciados pelas políticas curriculares de forma geral, e no caso da BNCC mais especificamente, entendemos que essa forma de acesso em que não se tem um todo organizado e disponibilizado para a sociedade pode representar uma seleção do que pode ser divulgado, o que pode ser caracterizado como uma formação discursiva que faz parte de uma formação ideológica (Orlandi, 1987).

Aqui estamos nos referindo ao currículo das formações continuadas de professores de uma rede pública estadual, em que nada consta no sítio da secretaria sobre as propostas de formação docente.

A ausência da menção sobre a formação docente no site pode demonstrar o grau de importância dada a essa temática, uma vez que compreendemos que as categorias criadas no mesmo atendem a uma necessidade de acordo com a procura.

De maneira mais veemente trazemos Orlandi (2012a, p. 22), que vai afirmar que a palavra (dita ou não dita – grifo da pesquisadora) é um ato social com muitas nuances e que de nenhuma forma são neutras. Nesse caso, o não dito é o fato de não haver nenhum link que direcione o usuário ao arquivo que trata das formações docentes, e isso quer dizer não ser importante, que esse tema não é necessário e nem relevante socialmente, ou que esse aspecto não carece de transparência, ficando implícito uma relação de poder entre as demais demandas sociais do estado.

Nesse contexto, reforçamos que todo falante (SED/MS) e todo ouvinte (pesquisadora) possuem um lugar social de fala e que isso faz parte da significação (Orlandi, 2012a).

É próprio da significação traçar uma relação que liga os sentidos (aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em

¹⁴ Site da SED/MS: <https://www.sed.ms.gov.br/>

relação aos outros discursos) às condições histórico, social, ideológico, o contexto, os interlocutores e o objeto de discurso em que eles foram produzidos (Orlandi, 2012a).

No que diz respeito à SEMED/Campo Grande, muitas informações oficiais podem ser encontradas no Blog da Gerência do Ensino Fundamental e Médio - GEFEM¹⁵, como por exemplo, os slides das formações, organizadas por mês e ano, apostilas e demais materiais pedagógicos de acordo com o ocorrido nas formações continuadas de professores realizadas em todas as áreas. E ainda, na plataforma Moodle¹⁶, pode ser acessada com uma senha da escola que fica de posse da equipe gestora, e é o código do INEP¹⁷, ou pode ser acessada como visitante utilizando login e senha pessoal, embora nesse segundo caso, o usuário pode não ter acesso a tudo o que está postado.

Ao analisar o Blog é possível verificar a postagem de diferentes arquivos em diferentes anos, muito material disponível sobre as formações com os professores de diferentes áreas e muita coisa voltada para os anos iniciais do EF.

Num olhar mais detalhado é possível observar a ausência de postagens em determinados períodos em que coincidem com essa ou aquela chefia, decisões políticas partidárias internas que retiraram do blog, por exemplo, o programa de formação da gestão anterior, que ainda estava em vigência não colocando outra produção técnica em seu lugar.

Nesse contexto, é pertinente comentar, aqui, que um técnico dos anos iniciais é voluntário em atender via *WhatsApp* diretamente os professores que o procura tanto, para repasse de informações, materiais e tira dúvidas na REME, não se constituindo em um atendimento oficial.

No que se refere ao papel do professor e de sua formação Giroux (1997, p. 41) comenta sobre a importância dos professores estabelecerem entre si uma aliança; ele defende que os professores tenham maior controle sobre a produção de materiais curriculares e critica que a maior parte dos sistemas escolares atuais prejudicam os professores, não só concebendo a eles um trabalho isolado mas, principalmente, no que se refere àquilo que ele considera mais prejudicial que é a divisão de trabalho entre quem pensa o fazer pedagógico e quem deve apenas desenvolver aquilo pensado por outrem.

¹⁵ Blog da GEFEM: <https://gefem-semmed.blogspot.com/>

¹⁶ Moodle SEMED Campo Grande/MS: <http://moodle.semmed.campogrande.ms.gov.br/?redirect=0>

¹⁷ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Na AD podemos inferir que aquilo que se pode divulgar está no Blog da SEMED para a sociedade em geral e para os trabalhadores em educação em particular, já aquilo que não se pode ter muita divulgação está no Moodle cujo acesso está mais restrito somente aos servidores possuidores do código do INEP e outros que poderão entrar como visitante, mas não terão acesso a todos os arquivos, como explicitado anteriormente.

Podemos perceber que ocorre uma formação discursiva porque mesmo sem dizer nada de forma explícita em somente um acesso verificamos o que pode ou não ser exibido, e então concluímos *“tudo o que é produzido e trabalhado com os professores está disponibilizado, publicizamos tudo, basta o professor acessar”*.

Isso provoca um assujeitamento ideológico, pois que o órgão central é livre para postar tudo, e submisso à linguagem ou à ausência dela para manter e reproduzir o discurso que culpabiliza o professor por não inquirir os materiais e informações, sabendo que na maioria das unidades a internet utilizada pelo professor é paga pelos próprios docentes.

De forma geral, antes da implantação da BNCC as formações continuadas de professores tanto da SED/MS como da SEMED/CG aconteciam pautadas nos PCN que era um documento orientador e não normativo como a BNCC.

Na época da implantação do PCN vimos que ele também foi importado de outra realidade, bem diferente do caso brasileiro, mas como o documento dava liberdade de ação para os docentes, ainda foi possível um trabalho de formação de professores e mesmo em sala de aula de forma a contemplar ações de uma pedagogia mais crítica.

Não queremos deixar passar uma ideia equivocada de que com o PCN tudo era melhor, isso não está posto, no entanto o contexto histórico, político e econômico era outro, ou melhor ainda era possível o diálogo. E o que dizer da construção histórica da BNCC, em que vimos a democracia do país ser aviltada, desconsiderando os profissionais da educação como um todo.

Como foi descrito nos capítulos anteriores, o cenário histórico retratado nos textos relata continuidades e rupturas políticas desde os primeiros documentos que objetivaram concretizar a BNCC, demonstrando que as políticas curriculares foram tecendo o contexto para a criação da mesma.

As continuidades podem ser consideradas dentro da AD as paráfrases no interior do discurso (Orlandi, 2012), por paráfrase entende-se dizer de maneira diferente algo que foi dito, e que nesse contexto podem ser traduzidas em como os professores são malformados, têm muitas dificuldades em realizar um trabalho de excelência. E as rupturas poderiam ser

entendidas como polissemias, dizer de outra forma, transmitindo a ideia de que com a BNCC e a BNCFP todos os problemas do processo ensino-aprendizagem estariam resolvidos no país.

É fato que com os PCN era possível um trabalho na formação docente mais voltado para o pensamento crítico como propõem os autores do Ensino de Ciências.

Até porque, na perspectiva de Santos e Diniz-Pereira (2016), a implantação dos PCN se configura como uma das duas tentativas que o país teve de padronização do currículo brasileiro.

Antes da BNCC, a proposta de formação continuada de professores que ensinam Ciências para os anos iniciais do EF da SED/MS, tinha uma linha de trabalho definida com moldes na assessoria de seu consultor¹⁸, que foi contratado para o âmbito da educação.

A depender da análise dos documentos atuais, não se tem muito a dizer sobre como era num passado recente o trabalho com as formações continuadas de professores, uma vez que partem da implantação da BNCC como premissa.

No que diz respeito a como foi à implantação da BNCC de Ciências da Natureza nas escolas da Rede Estadual de Ensino de MS, pode-se constatar que não houve adequação, mas produção de um novo currículo, e que os redatores da SED receberam formação em 2018, direto da fonte, ou seja do MEC.

De maneira geral, a implantação da BNCC necessitava de uma nova elaboração e não dava para adequar os currículos existentes porque o ponto chave era implantar o que os autores consideravam uma nova base para todo o Brasil, para não dar abertura para o velho, aqui leia-se, considerar os pesquisadores, as universidades, os professores, as entidades civis organizadas, entre outros.

Para o grupo defensor da BNCC era preciso romper com as ideias que estavam em vigor o que comprova o nível de tensão entre um discurso parafrástico e um discurso polissêmico (Orlandi, 2003).

A polissemia é um processo que ocorre no discurso e se define pela multiplicidade de sentidos, já a paráfrase é um outro processo no interior do discurso e se define pelas diferentes formulações para o mesmo sentido (Orlandi, 2012a).

De posse das definições é necessário explicar que antes da BNCC haviam muitos outros atores sociais envolvidos no cenário da educação e que participavam efetivamente

¹⁸Pedro Demo (UNB) foi consultor da SED/MS de 2015 a 2018.

como as universidades, os pesquisadores entre outros e a chegada da BNCC, tal qual aconteceu, pode representar, de certa maneira, uma tensão, uma ruptura, pois que não valorizaram e nem reconheceram como importante as participações da sociedade civil organizada, nem de instituições renomadas no campo da educação, mas grosso modo podemos dizer que não permitindo a participação da sociedade como um todo o que foi visto, o predomínio de um pequeno grupo sobre os demais, que maneira autoritária se fez prevalecer.

De forma que ambos os processos estão presentes na linguagem a paráfrase considerada matriz do sentido e que na linguagem aparece como sinonímia e a polissemia como fonte do sentido e que pode aparecer na linguagem como ambiguidade (Orlandi, 2012a).

Assim que a BNCC foi instituída, os redatores da SED/MS receberam formação direto dos autores do documento e de formadores parceiros que representavam os empresários da educação que naquela ocasião se fizeram presentes em todos os momentos de produção do documento federal.

Isso implica dizer, com base em F1, que a formação oferecida tinha mais a ver com um treinamento, uma vez que nos documentos estudados ficou explícito que as habilidades da BNCC não poderiam ser modificadas e a metodologia desenvolvida por eles poderia ser multiplicada com facilidade pelos estados e municípios.

O conceito de treinamento em que os professores desempenham um tipo de conhecimento (Zeichner, 1993) é mais adequado para essa situação, tendo em vista que o termo formação obrigatoriamente se relaciona com o diálogo, os relatos de experiências vividas, as trocas entre os pares e principalmente com o estudo, por conseguinte, comprovadamente, não teve nesse contexto.

Inseridos na discussão sobre currículo e políticas curriculares é possível dizer que resumir uma formação em o que e como o formador deve fazer é desconsiderar a própria formação deste profissional, do professor que vai receber essa formação deixando de lado todos os saberes docentes que os autores da área de formação de professores valorizam.

Na perspectiva de Zeichner (1993), que defende a prática reflexiva como elemento fundante da formação docente, poderíamos classificar essa formação como técnica, em que não há uma reflexão por parte de quem participa da formação, restringindo ao o que e como o professor deve trabalhar na prática.

Ao afirmar que os formadores receberam a formação do MEC corremos o risco de compactuar com essa paráfrase, que é dizer de maneira diferente algo que já foi dito, de que

realmente houve uma formação, sendo que o que ocorreu de fato foi um ensaio, um treinamento de como deveria ser realizado posteriormente em suas localidades.

A utilização de um termo por outro tem um fundamento, é uma tentativa de manutenção do discurso anterior como se fosse um recurso para ludibriar os participantes, principalmente os questionadores. Desta feita, foi oferecida uma formação e foi dado um treinamento.

Nesse caso, podemos falar em um interdiscurso, que é a própria formulação do dizer, a escolha de um conceito pelo outro (Orlandi, 2003).

Conforme Orlandi (2003) as formações discursivas podem ser consideradas como pontos de articulação da língua com o discurso, o qual possui dois aspectos relevantes: a interdiscursividade - a relação de um discurso com o outro, visto que um discurso está sempre referenciando outro, por meio da memória discursiva, ou seja, citar sem saber que está citando, e a intradiscursividade - o fio condutor do discurso que está acontecendo agora.

No caso exposto anteriormente, queremos tratar do discurso do participante em que declara ter recebido a formação do MEC, este discurso pode ter sido dito anteriormente pelo MEC e foi armazenado pelo participante, o qual por meio do acesso à memória discursiva proferiu o discurso que não é seu, mas que soa como sendo dito pela primeira vez por si próprio.

Destaca-se, a princípio, a contribuição de Osório (2003) sobre o que a formação de professores como um fenômeno que tem como base a profissionalização - durante o seu preparo acadêmico e a qualificação - em busca de aperfeiçoamento como a participação em eventos, seminários e congressos.

O conceito de formação docente pode ser observado em Machado (2011, p. 117) quando considera parte de um processo histórico em que o docente amplia seus saberes e se assume como parte da transformação social.

Ou ainda, na visão de Catanante (2014, p. 65): “[...] é o professor repensar o seu trabalho, discutir ações e avaliar a sua prática pedagógica em relação aos objetivos que se pretende”.

Assim, compactuamos com os pensamentos anteriores, a formação de professores pretendida é aquela que a partir da prática desenvolvida busca a reflexão e o aprimoramento da prática docente apoiados numa teoria, se constituindo, de fato, numa práxis.

Nesse sentido, é necessário mencionar os níveis de reflexão em conformidade com Zeichner (1993) quais sejam: o técnico – em que a reflexão circunda sobre o que/como o professor trabalha na prática; o prático – em que a reflexão se estabelece sobre os objetivos de

aprendizagem e o crítico – cujo entendimento se dá a partir da reflexão dos objetivos educacionais e de como eles podem se constituir na formação de sujeitos engajados com a construção de uma sociedade mais digna.

Para Contreras (2012) o professor pode apresentar uma prática como ‘profissional técnico’ ou como ‘professor reflexivo’, sendo que o ideal é que ele tenha uma prática que o leve a ser um ‘intelectual crítico’.

Conforme os autores citados, se torna evidente o papel da formação na vida profissional, acadêmica e pessoal do docente.

Face ao exposto, vê-se que as reflexões em torno da proposta de formação de professores, ofertada pelo MEC para o conhecimento da BNCC, definitivamente não aconteceram, sendo mais parecido com um treinamento para colocar o currículo em prática.

Lembramos, que o enfoque desta pesquisa está direcionado para a formação continuada de professores dos anos iniciais do EF, explicitando que a pesquisadora tem se dedicado ao estudo dessa temática nos últimos anos tanto no âmbito profissional como acadêmico.

É salutar parafrasear Fontana (2010) que discorre sobre as subjetividades das experiências vividas e as suas representações internalizadas pelas relações entre a mulher professora com o conhecimento, em que a construção da identidade profissional acontece na dinâmica das interações determinadas pelos aspectos histórico, econômico e político.

E que isso tem muito a ver com a discussão desse momento; aqui é possível perceber essa constituição de ser professor/a e formador/a de professores sendo permeado pelas relações entre esses aspectos da vida em sociedade, com suas contradições e suas possibilidades.

Contreras (2012) faz a abordagem de três concepções, as quais foram elaboradas a partir de uma aproximação teórica que tem sido justificada com uma fundamentação de base tanto epistemológica como pedagógica. As concepções são do professor como especialista técnico, como profissional reflexivo e ainda, como teórico crítico.

Para o presente momento optou-se por detalhar a ideia básica da prática profissional do ensino a partir da racionalidade técnica em decorrência do discurso materializado nos documentos analisados. A formação do profissional técnico consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica e a título de exemplo podemos citar a formação do MEC para os redatores da SED/MS.

O autor, Contreras (2012), aponta três características pelas quais a ideia de Ciência aplicada pode afetar o desempenho profissional: a relação de hierarquia entre prática e teoria; entende a Ciência aplicada como a formulação de regras tecnológicas e considera que os fins que se pretendem são fixos e bem definidos.

O reflexo disso na educação pode ser observado em professores que conhecem muito bem os procedimentos de ensino e a sua aplicação, no domínio das metodologias de ensino, a gestão e o funcionamento do grupo em sala de aula, e ainda, tem o manejo das técnicas de avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, o professor tem domínio técnico e, também, uma dependência profissional de quem elabora o conhecimento científico para que ele execute.

O mesmo autor promove uma discussão da atuação docente sob a égide da racionalidade da prática, o modo como o professor compreende a sua ação dentro da aplicação de técnicas, sustenta a resolução dos problemas que emergem, os quais são solucionados com o uso das técnicas por ele conhecidas e, quando essas técnicas não dão conta, o professor não sabe o que fazer e nem como resolver, uma vez que o contexto social não é considerado e deve ser estável e regular (Contreras, 2012).

Diante do exposto, algo que não seja pertinente ao ato educativo leva o professor a não querer discutir, porque isso retira sua segurança profissional e o deixa vulnerável, pois ele só sabe fazer o seu trabalho a partir das técnicas.

Contreras (2012) afirma que esse docente que sabe as técnicas, acredita que tem a autoridade pela sua segurança em dominar tais técnicas fazendo dele um “expert”, um técnico especialista, o que gera uma incapacitação política por ele denominada ‘autonomia ilusória’. Por isso, classifica essa autonomia de enganosa do ponto de vista que não é uma autonomia, mas incapacidade política para observar que reproduz o conhecimento elaborado por outros, sem se dar conta de que lhe falta ponderar, no seu contexto de profissional docente, o movimento de suas próprias ações (Contreras, 2012).

Enquanto o especialista em técnicas ensina, não se preocupa com as pretensões do ensino, apenas reproduz sem se questionar como a sua prática está sendo utilizada para manter o sistema político e social vigente.

É uma prática que aliada à manutenção do status quo pode representar um esquecimento enunciativo, que é semi-inconsciente produzindo discursos parafrásticos, que podem ser tomados como diferentes formas de dizer o já dito.

Por esquecimento enunciativo na AD queremos dizer que é um esquecimento ocorrido no ato da expressão do discurso se constituindo em escolhas por essa ou aquela forma de dizer, produzindo famílias parafrásticas onde são ditas as mesmas ideias se utilizando de

outras palavras, sinalizando que o dizer sempre poderia ser dito de outro modo (Orlandi, 2003).

A seleção por esse ou aquele modo de dizer pode nos dar a impressão de que o sujeito tem a sua livre escolha inúmeras construções possíveis, mas optou por uma que foi uma escolha sua, de maneira casual. No entanto, toda a seleção realizada foi por um modo semi-inconsciente com outros discursos já produzidos por esse sujeito em outras ocasiões, e, por isso dizemos que o esquecimento enunciativo é parcial, é semi-inconsciente (Orlandi, 2003).

No que se refere às famílias parafrásticas, o sujeito enunciativo do discurso pode sempre recorrer a esse conjunto de paráfrases de forma que os modos de dizer não ficam indiferentes aos sentidos que se produz (Orlandi, 2003).

Posto isso, o teor dos documentos estadual (MS) e municipal (Campo Grande) reflete uma visão pragmática da educação, atendendo aos interesses do sistema econômico vigente, como indica o texto de Alves (2011, p. 102): “[...] a partir do contexto criado pelas políticas públicas neoliberais na formação do educador diz respeito ao aumento de uma visão pragmatista da formação deste profissional”, uma vez que o alinhamento da formação docente em uma visão neoliberal tem a ver com a origem da divisão do trabalho.

Sobre esse aspecto, se faz necessário o pensamento de Stockmann (2020), que apresenta de forma coerente o significado da formação docente no contexto das políticas neoliberais em que descreve que uns atuam com a transformação da natureza em matéria prima, outros dão comercialização a esses produtos e, outros ainda atuam na gestão de todo o processo.

Para Stockmann (2020) os professores estão situados nesse último grupo em que preparam pessoas para os mais diferentes postos de trabalho da sociedade, e ao contrário dos trabalhadores do primeiro grupo, os quais agregam valor pela sua força de trabalho, apenas atuam a partir dele utilizando os produtos existentes para instruir seus alunos transmitindo o conhecimento produzido pela humanidade, para eles os utilizarem na produção de novos produtos e serviços. Por isso, o trabalho do professor serve como mecanismo de reprodução do sistema econômico vigente, reforçando a divisão social do trabalho que tem a separação entre a transformação da matéria e a elaboração, concepção e gestão do processo a partir da ciência e da técnica ocasionando uma diferenciação entre o trabalho concreto, que produz valor de uso, e o abstrato, que tão somente contribui na reprodução do sistema, agregando valor de troca.

É nesse contexto que Contreras (2012) evidencia que a educação não pode ser determinada de fora, mas os próprios docentes devem estar envolvidos nessa busca, por ser um compromisso social.

Conforme as ideias do autor, o discurso da autonomia profissional pode atender à manutenção do sistema social vigente contribuindo para reforçar a racionalidade técnica, ao passo que a autonomia atrelada ao compromisso social de cada professor, garante que a educação cumpriria o seu papel social (Contreras, 2012).

Referente ao aspecto das práticas institucionais em que trabalham os professores e das limitações da reflexão, diversos autores coincidem em analisar a importância de dois conjuntos de valores presentes na instituição escolar, quais sejam o valor do serviço público concedido ao ensino e a mentalidade tecnocrática sob a qual se concebe o funcionamento da escola. Esta combinação origina conflitos internos tornando o seu trabalho ambíguo. Sem contar que são cada vez maiores as atribuições delegadas à escola e aos docentes, onde se espera que a educação dê conta de inúmeros problemas sociais (Contreras, 2012).

Muitas contradições do trabalho docente são colocadas sob a forma de incapacidade pessoal de realizar as suas tarefas, eles não sabem executar corretamente o ensino e por isso há um controle maior como forma de auxiliar a sua prática (Contreras, 2012).

Como mecanismo de defesa, os docentes diante dessa responsabilização, acabam transferindo a responsabilidade para a família, para os alunos, para o sistema. E ao ficarem excluídos das decisões fundamentais sobre o ensino, não lhes resta outro espaço que o da sala de aula (Contreras, 2012).

No que tange aos diversos problemas sociais, características dessa nova sociedade em que se vive, Imbernón (2011) reflete sobre a sociedade globalizada que exige dos professores outras ações além de ensinar e também pontua fatores importantes a serem considerados nas políticas de formação de professores tais como a formação padronizada, a história da vulnerabilidade política do magistério, o baixo prestígio profissional, o isolamento do professor que, segundo ele, interferem diretamente na inovação educativa.

Conforme Imbernón (2016) as “[...] novas funções que lhes pede a sociedade ao redor da instituição educacional” (Imbernón, 2016, p. 34) além da vivência direta em sala de aula com os problemas específicos da docência, o professor também é chamado a participar de Associações de Pais e Mestres (APMs), Conselhos de Professores, Conselhos Escolares, redigir atas em reuniões de pais, preenchimento de planilhas e relatórios entre outras demandas do universo escolar, que muitas vezes são realizadas fora de seu horário de trabalho. Até porque muitas escolas não têm internet para o corpo docente e o professor em

sua hora-atividade acaba dando atendimento individualizado para os estudantes que ainda não consolidaram muitas das aprendizagens.

Essa ideia encontra eco no pensamento de Stockmann (2020, p. 60), afirmando que os professores assumem papéis distintos como pais, psicólogos, assistentes sociais entre outros.

Para Stockmann (2020) os professores foram perdendo a sua autonomia na medida em que alguns aspectos foram observados na prática docente como as novas tecnologias, uso massivo do livro didático, um controle do trabalho em sala, o cumprimento de matrizes curriculares com a distribuição dos conteúdos obrigatórios num determinado espaço de tempo, avaliações frequentes, provas paralelas de recuperação e exames finais.

Aqui cabe uma discussão peculiar revelada nesse pensamento referente aos formadores do MEC, os quais acreditam que a qualidade da educação está diretamente vinculada apenas ao desempenho do professorado nas salas de aula, sem considerar as condições de trabalho, a precarização do trabalho docente e ainda, as novas demandas imputadas pela sociedade ao professor, como lidar com a violência doméstica dos estudantes, a questão do aumento considerável das tentativas de suicídio, abusos, feminicídio dentre outras.

Conforme Brizueña (2021, p. 67): “Pesquisas na área do financiamento da educação apontam que os problemas referentes à valorização dos profissionais do magistério são vários e estão relacionados às condições de trabalho, salários, plano de carreira, jornada de trabalho e formação inicial e continuada”.

É necessário pensar sobre isso no sentido de que, já há algum tempo, a educação pública brasileira vem sendo atacada com discursos de falta de qualidade e qualidade essa relacionada somente à falta de formação docente.

Sobre esses aspectos, no tocante à constituição dos discursos correntes sobre a formação docente, é importante registrar que, segundo Orlandi (2012 a):

Por outro lado, há a relação de sentido (intertextualidade): todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discursivo). Por isso, na realidade, não se trata nunca de um discurso, mas de um continuum. Fala-se de um estado de processo discursivo e esse estado deve ser compreendido como resultado de processos discursivos sedimentados (Orlandi, 2012a, p. 23).

O discurso de intertextualidade a que nos referimos é a constituição de um discurso de que a educação brasileira vai mal apenas por causa da falta de qualificação docente, esse é um

discurso já proferido em muitos outros lugares e a intertextualidade resgata isso de maneira que possamos compreender melhor esse cenário.

Dizer que falta ao professor formação adequada é um dizer cristalizado, como se somente isso fosse resolver os problemas da educação no país. Como é uma fala sedimentada, já falada por outros, quando os redatores do MEC dizem, estão referenciando uma fala anterior de outros que já disseram, ou seja, é um processo discursivo já consolidado, um continuum.

Referente ao interesse da classe dominante na qualidade da educação básica do país, pode-se refletir nas palavras de Alves (2011) quando afirma que o padrão de exploração vigente por muito tempo, vem se transformando tanto pelas lutas dos trabalhadores como particularmente pela competição capitalista a qual trouxe o advento das novas tecnologias e o aparecimento das novas formas de organização do trabalho que atualmente tem exigido um novo perfil de trabalhador que tenha habilidades gerais de comunicação, de abstração e de integração, as quais não podem ser aprendidas rapidamente no próprio local de trabalho, ficando para serem aprendidas na escola no período de instrução regular.

Isso reverbera diretamente nos discursos de questionar o resultado da educação, a partir de indicadores de qualidade produzidos por empresas privadas com interesses econômicos e políticos, muitas vezes políticos partidários.

Nesse sentido, Imbernón (2016), em sua obra, discorre sobre qualidade na educação conceituando a qualidade da escola a partir do significado ideológico do termo e não em seu sentido restrito e técnico.

Segundo Contreras (2012) a discussão perpassa, também, por não ficar analisando somente a prática docente, atitude que poderia impedir o professor de ir além da experiência. Alguns autores justificam a necessidade de se apoiar a reflexão em um campo teórico crítico que permita, aliado com a prática, fazer o professor perceber qual é a sua situação. Há que se intelectualizar o trabalho do professor e conceber o trabalho docente como intelectualizador, significando desenvolver um conhecimento sobre o ensino e reconheça e questione sua natureza socialmente construída e também o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

Em ambas as secretarias de educação (SED/SEMED) fica evidente uma *estratificação* da categoria de professores, de quem produz e elabora os documentos oficiais e de quem *apenas* desenvolve, numa clássica divisão de tarefas, bem alinhado com a racionalidade técnica.

Dessa forma, é possível constatar o pensamento de Oliveira (2012) que esclarece:

Essa era a base visível da forma de produção no fordismo. Uma linha de montagem preconcebida pelos trabalhadores intelectuais, que pensavam em como os trabalhadores manuais iriam executá-la. Dessa maneira, os trabalhadores intelectuais elaboram conhecimentos avançados e científicos objetivando o aumento da produtividade, enquanto os trabalhadores manuais operam apenas com conhecimentos superficiais preconcebidos, no sentido de um saber para o fazer imediato (Oliveira, 2012, p. 41).

Alves (2011, p. 102) pondera que “[...] é o desenvolvimento de formas participativas em um contexto em que a política está sendo traçada fora da escola, sendo que os professores estão sendo incorporados (cooptados) apenas para implementar os detalhes”.

Giroux (1997) defende a visão de um professor intelectual, que não seja marionete obediente e considera aviltante um modelo educativo em que uns pensam e outros executam.

Mais uma vez o não-dito nos faz pensar sobre essa estratificação num sentido de que essa forma de conceber o trabalho docente por si só pode ser considerada parte da materialidade discursiva que representa uma ideologia (Orlandi, 2012 b).

A materialidade não se resume tão somente ao que está dito, aquilo que não se diz também pode vir a compor essa materialidade uma vez que na materialidade discursiva é possível relacionar o dito e o não dito, elementos da ideologia por meio do inconsciente, permeados pela história e presentes na linguagem (Orlandi, 2012b).

Uma outra *estratificação* possível de discussão diz respeito à fragmentação do trabalho entre os anos iniciais e os anos finais do EF, realizada pelos formadores dentro dos órgãos centrais, nesse caso, a SEMED.

Compreendemos que existem necessidades específicas de ambos os segmentos, resguardadas as devidas proporções passamos a uma análise.

De acordo com nossas vivências na escola e na condução de formações continuadas de professores no órgão central é possível observar diferenças nos encaminhamentos das chefias e dos técnicos nas formações dos anos iniciais e finais para a implantação da BNCC.

O pedagógico da SEMED é composto por professores de 1º ao 9º ano sendo um setor só com dois segmentos anos iniciais e finais.

No segmento dos anos iniciais foram designadas quatro formadoras para participar do grupo de implementação da BNCC, que como representantes repassavam o que era discutido aos que não participaram diretamente.

Dessas quatro pessoas, apenas uma atuava com a formação de professores que ensinavam Ciências para os anos iniciais. Quando propusemos a pesquisa, três haviam trocado de setor e a que ficou não atuava com a formação de Ciências para os anos iniciais.

É salutar dizer que a SEMED até 2012 realizava as formações dos pedagogos que ministravam aulas de História, Geografia e Ciências de 3º ao 5º ano sendo conduzidas pelos especialistas dos anos finais e de 2013 até 2019 como havia um pedagogo que ensinava apenas Ciências uma equipe de pedagogos era responsável pelas formações desses profissionais, sendo que de 2013 até 2018 esse trabalho teve a parceria dos formadores de 6º ao 9º anos e também do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores - GEPFOPEC/UFMS, tendo inclusive artigos publicados sobre formação de professores no Ensino de Ciências (Oliveira e Machado, 2021). A partir de final de 2018 a final de 2019 o grupo de formadores dos anos iniciais que assumiu teve muitos equívocos na condução do trabalho formativo com os pedagogos que ensinavam Ciências e, por isso o grupo dos anos finais volta a ser responsável pelas formações dos “professores de Ciências” dos anos iniciais novamente.

Ainda que muitas vezes os professores dos anos iniciais deem muita ênfase à aprendizagem da leitura e da escrita no período de alfabetização ficando por certo, comprometido, o trabalho com os conhecimentos das outras áreas Ramos e Rosa (2008).

Concordamos com Krasilchik (1987) que as formações continuadas podem suprir lacunas bem como oportunizam a reflexão sobre o papel da Ciência e da escola no processo educativo.

No estudo de Azevedo (2008) é proposta uma formação para professores que ensinam Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da abordagem dos conhecimentos epistemológico, pedagógico e tecnológico, tendo como fundamento o desenvolvimento de conceitos científicos para um ensino crítico e participativo, o que faz com que o professor reflita sobre o seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Carvalho e Gil-Pérez (2011) já falavam que o caráter generalista dos professores dos anos iniciais prescindia de um questionamento sobre a sua formação “muito distante” daquela que corresponde ao campo de estudo dos professores dos anos finais.

E para além dessas contribuições essa questão pode nos remeter, ainda, à discussão sobre currículo e políticas curriculares amplamente realizada no Capítulo 1 desta tese com todas as suas relações de poder e como um terreno fértil de contradições permeia a discussão de uma certa hierarquização entre os docentes dos anos iniciais e finais do EF, bem como entre as áreas de conhecimento.

Um ponto a ser destacado, é que para exercer a chefia do pedagógico da SEMED é necessário ser professor e conhecer sobre educação, o setor já teve professores com formação inicial em Pedagogia, Geografia e Biologia na liderança.

Depreendemos que cada chefia prioriza certas ações de maior visibilidade política dentro do contexto maior, e nesse caso percebemos que os formadores dos anos iniciais tiveram dificuldade por falta de um estudo mais aprofundado sobre a BNCC, e isso também demandou outros estudos anteriores, tal como estudar Currículo, relações de poder entre outros temas.

Essa estratificação só beneficia o sistema capitalista, o contrário disso seria a união de todos os professores sem segmentação: os universitários, da educação infantil, dos anos iniciais e finais uma vez que somos todos professores.

Ainda, essa estratificação demonstra o pertencimento conforme o segmento de cada grupo, meus alunos, meus professores, gerando de certa forma uma competição entre alguns profissionais.

De forma que os discursos são formados por ideologias dominantes em que as memórias discursivas são formadas por hegemonias (Orlandi, 2012b). E nesse ponto específico a hegemonia nos diz que o professor dos anos iniciais não cumpre o seu papel, tem limitações quanto ao entendimento dos conteúdos a serem trabalhados, entre outros.

A palavra ideologia vem do grego *idea* e para a pesquisadora é a representação das principais ideias, objetivos e metas que fazem parte do pensamento filosófico, político, econômico e social de um grupo dominante que se corporifica por meio de sua doutrina ou ideário.

A hegemonia da ideologia dominante contagia o dominado de forma que ele incorpora o pensamento, o discurso e a forma de agir disseminadas como se aquelas ideias valessem igualmente para toda a sociedade, e por reproduzir as ideias da classe dominante auxilia na manutenção desse ideário. (Chauí, 1984)

Para que suas ideias vigorem extrapolando a classe dominante a educação escolar pode ser utilizada como meio de chegar a um número maior de pessoas da classe trabalhadora, massificando o pensamento de forma intencional.

De forma que, resgatar o estudo individual e coletivo é condição *sine qua non* para estar como formadores de professores, tendo em vista que a SED/MS e a SEMED/CG têm muitos professores em sala de aula com mestrado e doutorado, sendo profissionais conscientes e críticos envolvidos com as pautas da educação.

Diante do exposto, em análise no site da SED/MS não foi encontrada nenhuma política de formação de professores de forma explícita, o que se considera que apenas o Referencial Curricular (RC) da SED/MS antes de 2019 não era o suficiente para adequar ao que estava sendo exigido pelo MEC para a BNCC.

Embora não se tenha encontrado uma política de formação docente, o artigo de Andrade (2018) trata da política da Educação Básica do estado de MS no período de 2015 a 2018 discutindo o contexto histórico, político e epistemológico o que muito contribui para o entendimento do cenário estudado.

No artigo supracitado, podemos perceber na primeira parte a organização da SED/MS referente à aprendizagem na REE, na segunda parte do artigo a autora trata da aprendizagem no Brasil como ato político e na última parte aborda a aprendizagem no contexto da sua gênese.

Como no site não havia um lugar específico para a formação de professores, a pesquisadora acessou o link das publicações para verificar o que havia disponível e dessa forma conseguiu reunir diversos materiais que depois de lidos foram selecionados para compor o arquivo.

No que se refere a análise dos materiais selecionados para compor o corpus da pesquisa, é possível dizer que sobre o CR da SED/MS (2019) a pesquisadora considerou a leitura das seções: Apresentação, 1-Introdução, 3-Temas Contemporâneos, 4-Educação Integral, 5-Avaliação, 6-Formação Continuada, 8-Ensino Fundamental e as Competências específicas de Ciências da Natureza de acordo com a BNCC.

No texto de apresentação é relatado como aconteceu a escrita desse documento, com base nas versões anteriores da BNCC, uma vez que esta só foi homologada em 20 de dezembro de 2017.

As formações discursivas aqui pontuadas dizem respeito à interdiscursividade, quando se trata de observar que em alguns pontos, escola de tempo integral, temas contemporâneos, educar pela pesquisa por exemplo, o discurso presente no CR da SED se repete com o seu próprio discurso anterior porque eram situações que já vinham sendo desenvolvidas pelos profissionais de educação do Estado. Ou seja, é interdiscurso porque o discurso atual contido nos documentos analisados interage e reforça o discurso passado, numa relação de um discurso com o outro, numa continuidade, dessa vez aprovada pela BNCC.

Depois da homologação, foi constituída uma Comissão Estadual para a Implementação da BNCC sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação, representada pela secretária estadual de educação do estado de Mato Grosso do Sul, na época,

professora Maria Cecília Amêndola da Motta, em parceria com outras instituições relevantes na área de educação, obedecendo ao Regime de Colaboração.

Sobre o regime de colaboração a Portaria nº 331, de 05/04/2018 (Brasil, 2018), garante por meio da assinatura do Termo de Adesão a participação de estados e municípios ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC, o ProBNCC, que rege toda a sua implementação.

A assistência financeira disposta no artigo 4 do capítulo 2 prevê a assessoria de especialistas em currículo, tanto das universidades do país como de consultorias independentes, que abre espaço para empresários do terceiro setor.

Essa assistência financeira fica condicionada à avaliação por eles denominada *avaliação de mérito* dos documentos curriculares que será realizada pelo Sistema Educacional Brasileiro (SEB/MEC) e tem, ainda, a avaliação financeira realizada pelo FNDE.

Essa pactuação prevê o pagamento de bolsas aos redatores dos currículos estaduais em dois ciclos, cujos são Formação Continuada para a elaboração ou reestruturação dos documentos curriculares e as formações dos professores das redes até o final de 2019.

Brasil (2019) deixa claro, que o MEC promoverá ao longo de 2018 e 2019 ações de alinhamento dos programas nacionais visando favorecer a implementação da BNCC.

Um exemplo de alinhamento de um programa nacional para atender a BNCC pode ser considerado o Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD, na formação inicial de professores, o que demonstra a força do grupo de apoiadores da BNCC.

O plano de trabalho desenvolvido pelos entes federados foi monitorado pela SEB/MEC. Uma das ações desse plano é desenvolver um processo transparente, com consulta pública em cada versão e a mobilização dos conselhos de educação, os conselhos escolares e a comunidade escolar.

Em convergência com esse documento há o Programa de apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC em seu Documento Orientador (Brasil, 2019) faz referência ao papel de multiplicador dos redatores-formadores das equipes técnicas das redes estaduais e municipais, professores, coordenadores pedagógicos e gestores, recebendo oito bolsas de maio a dezembro de 2018 concernente à elaboração ou reestruturação dos currículos, e as demais voltadas para as formações continuadas de professores.

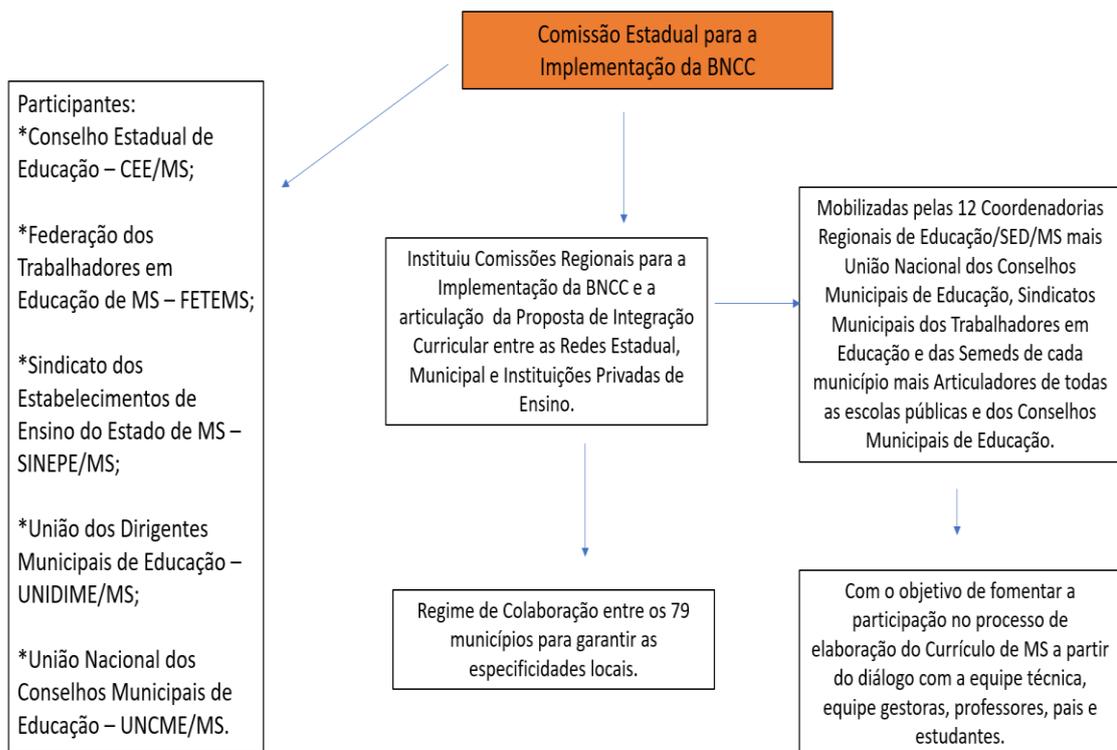
Assim como foi desenvolvida em âmbito federal, a mobilização estadual segue os mesmos moldes, aqui se sobressai uma formação discursiva de intradiscursividade uma vez que dentro do próprio discurso, de participação social e coletiva, abre-se a participação para a

sociedade na confirmação de que a adesão de todos fortalece o discurso pretendido que não poderia ser alterado.

A formação discursiva de intradiscursividade é o fio condutor do discurso que está em curso, sendo formulado agora, no imediato, é o eixo da formulação (Orlandi, 2003).

Sobre a constituição da Comissão Estadual e a sua atuação nesse processo é possível observar a figura 8.

Figura 8: Comissão Estadual



Fonte: elaboração da pesquisadora a partir de Mato Grosso do Sul (2019, p.19).

Em âmbito estadual fica claro que serão as Coordenadorias Regionais de Educação quem farão as formações, ou seja, será realizado na mesma vertente federal em efeito dominó, um repassa para o outro. Isso produz um efeito de certo modo negativo, porque o professor se forma como um repassador de informações, ou seja, o papel da formação docente se terceiriza, e pior, ao negligenciar a importância da formação de professores, desconsiderar o professor como ser pensante e crítico reforça-se o discurso ideológico já estabelecido, num esquecimento enunciativo parafrástico em que há uma reprodução variada do mesmo para a manutenção da ideologia.

No que tange ao processo de elaboração do CR de MS é possível perceber as várias versões, e o que se observa é que foi encaminhada para todas as escolas estaduais analisarem

e também alterarem, dentro do possível, numa visão de elaboração em grupo, conforme demonstrado na figura 9:

Figura 9: processo de elaboração

1ª versão	Elaborada pelos especialistas de cada área de conhecimento.	Apresentada no Seminário para todos os representantes das Comissões Estaduais e Regionais, Consulta Pública com 126.399 contribuições, disponibilizada aos profissionais da educação no <i>Dia D</i> dedicado ao estudo, discussão e contribuição para o Currículo de MS.
2ª versão	As contribuições foram analisadas e incorporadas.	Enviadas para todas as escolas do Estado para nova análise e alterações em um dia de <i>Construção Coletiva</i> .
3ª versão	Encaminhada para os <i>Leitores Críticos</i> .	Apresentada em 12 Seminários Regionais.
4ª versão		Apresentada no Seminário Estadual destinado a todos os participantes dos Seminários Regionais para uma nova análise e ajustes necessários; Em seguida foi enviado aos Conselhos Municipais e Estadual para a devida validação.
Lançada em 30/11/2018.		

Fonte: elaboração da pesquisadora a partir de Daher, França e Cabral (2019, p.19).

No texto do CR de MS, fica claro que as possíveis alterações poderiam se dar tão somente em forma de acréscimo e não se supressão, e não fica claro o tempo da pactuação entre os entes federados, portanto o que deduzimos é que ficaria estabelecida a parceria enquanto fosse necessário para materializar o documento estadual.

Fazendo uma inferência, podemos dizer que para a rede estadual não foi difícil seguir a linha determinada pela BNCC posto que já trabalhava com a ideologia proposta por meio da assessoria recebida. Muito do que já se fazia, presente nas formações continuadas do Estado, se manteve presente com a chegada da BNCC, e isso reforça para nós a ideia de que foi mais num sentido de continuidade do que de ruptura.

A linguagem dos documentos aliada com o histórico dessa assessoria, que já esteve presente também na SEMED¹⁹ de Campo Grande, e a concepção da assessoria nas formações nos sinaliza que a ideologia foi mantida, ou seja, é mais do mesmo.

É necessário pontuar que de forma geral o Estado de MS e seus municípios seguiram *ipsis litteris* o que foi idealizado pelo governo federal: a BNCC e a BNC Formação. No entanto, ao contrário do que se presenciou na esfera federal, onde as participações pareceram não ter sido valorizadas, em âmbito estadual observou-se uma considerável participação dos municípios.

Assim, considerando o discurso um elemento particular da ideologia, são as formações discursivas que determinam o que se pode e deve ser dito/ensinado a partir de uma determinada posição e conjuntura (Orlandi, 2012b, p. 45).

Conforme Santos e Diniz-Pereira (2016) as tentativas de padronização tanto do currículo como da formação de professores seguem uma lógica de maior controle e avaliação do trabalho docente, que atende uma vertente empresarial e tecnicista.

Dessa forma, um aspecto relevante a observar é que em seu terceiro parágrafo na linha 5, fica explícito que o CR de MS deveria seguir fielmente o documento maior, a BNCC, “[...] a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica [...]” (Daher, França e Cabral, 2019, p. 18) e o currículo estadual cumpre a exigência, norteador pelas Competências Gerais do documento nacional e se valendo da *Educação Integral*.

É possível verificar uma falta de autonomia para alterar o documento, o que está explicitamente registrado, além de constar também na fala do participante F1, discutido com mais ênfase no item 4.2 deste capítulo.

Essa falta de autonomia está diretamente ligada à padronização e mercantilização da educação (Santos e Diniz-Pereira 2016) que tem no controle exacerbado das ações do professor seu ponto forte, isso é tão claro que se objetivou a padronização não só do currículo como da formação dos professores.

Na Introdução do CR de MS, observa-se o conceito de escola como uma instituição social cuja função é garantir a educação formal com a socialização de informações, tradições

¹⁹ A secretária de educação da SEMED no período de 2005 a 2012 foi a professora Maria Cecília Amêndola da Motta.

e valores histórica e culturalmente com a finalidade de promover a construção de conhecimentos.

Para Sacristán (1998, p. 22) a função social da escola é a socialização e a humanização das novas gerações, não para a manutenção do *status quo*, mas para a mudança social em que se encontram apoiados pelo conhecimento da ciência, filosofia, arte, cultura entre outros.

É necessário reconhecer que informação e conhecimento são diferentes e que na escola devemos primar pelos conhecimentos científicos, filosóficos e éticos construídos histórica e socialmente pela humanidade.

Pelo texto, fica claro que na atualidade a escola deverá desenvolver uma Educação Integral para dar conta das características da sociedade atual, que é tecnológica, consumista, globalizada entre outras, tendo que adotar práticas que se traduzam em dar um tratamento especial aos aspectos *socioemocionais* e “[...] que favoreçam o desenvolvimento de competências para a vida em sociedade e o mundo do trabalho” (Daher, França e Cabral, 2019, p. 21).

Para dar ênfase a esse ponto convém destacar que o CR de MS reafirma também seu compromisso com a educação integral assegurando a promoção das competências gerais da BNCC.

Em relação à Educação Integral, o CR de MS se refere à proposta educacional refletida pelo currículo, para ofertar “a oportunidade de se desenvolver de maneira plena”, considera o sujeito como “[...] protagonista, pesquisador e autor, construindo conhecimentos por meio do desenvolvimento das habilidades e competências” (Daher, França e Cabral, 2019, p. 51).

O estágio atual da economia mundial precisa da educação para preparar as pessoas ao contexto do mercado de trabalho (Oliveira e Silva, 2012) por isso a educação integral é um componente dessa nova ideia educativa. Claro que não é só isso e nem é um caso pontual, mas todos esses jargões presentes nessa concepção de educação, pois o modo como se fala revela as intenções do falante por suas escolhas em seu discurso (Orlandi, 2005).

Além disso, o documento apresenta o conceito de Competências como a mobilização de conhecimentos para resolver situações do cotidiano e também do mundo do trabalho. E declara que “a prática do professor, portanto, deverá estar pautada no desenvolvimento de habilidades [...] para a convivência no século XXI”, e faz menção à formação continuada “reiterando sua importância, suas propostas e sua finalidade” (Daher, França e Cabral, 2019, p. 21-23).

Sobre o uso de competências no contexto da educação, recorre-se à contribuição de Oliveira e Silva (2012) para refletir como essas competências podem adaptar o indivíduo à

sociedade, uma vez que aderem aos princípios da racionalidade técnica da sociedade capitalista, que emprestou da área empresarial as competências, que partem da lógica da organização de uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas.

No desenvolvimento da teoria do capital humano (Oliveira e Silva, 2012) podemos observar inúmeras características que foram colocadas em prática no campo educacional como por exemplo, as terceirizações, controle de cada etapa do trabalho realizado, a flexibilização dos contratos de trabalho, gestão privada no setor público entre outras. Mas o que fica bem evidente é a exploração cognitiva que é retirar a capacidade de pensar e de executar do professor, se apropriando do seu saber-fazer que pode ser concebida através do controle e da falta de autonomia, e para isso a institucionalização da organização do trabalho docente por meio de competências e habilidades se faz tão necessária, tendo na avaliação um recurso para medir as unidades de ensino e o seu desempenho.

Nesse contexto, a ideologia é a normalização dos sentidos (Orlandi, 2012b), ou seja, se repete exaustivamente um conceito que ele fica natural, óbvio, nem faz mais alarde, não choca mais porque já se tornou natural. De forma que, a linguagem presente no discurso dos documentos lidos passa/transmite uma naturalidade carregada de intencionalidade. Por isso, Orlandi (2012b) vem nos lembrar que é necessário questionar/duvidar das obviedades por meio da análise do discurso.

No que se refere ao estudo dos Temas Contemporâneos (Estudo da História e Cultura afro-brasileira e indígena, Direitos das crianças e dos adolescentes, Educação em direitos humanos, Educação ambiental, Educação para o trânsito, Educação alimentar e nutricional, Educação fiscal, Educação financeira, Saúde, sexualidade e gênero, vida alimentar e social, Respeito, valorização e direito dos idosos, Consciência, prevenção e combate à intimidação sistemática/bullying, cultura sul-mato-grossense e diversidade cultural, Superação de discriminações e preconceitos como racismo, sexismo, homofobia e outros, Cultura digital) foi pensado visando auxiliar no desenvolvimento das competências gerais da BNCC (Daher, França e Cabral, 2019, p. 49), conforme se observou no documento.

É interessante observar o parágrafo anterior já que a escola e o professor devem dar conta de inúmeros Temas Contemporâneos Transversais (TCT) que geralmente têm grande relevância social. São numerosas temáticas que a princípio a escola não consegue aprofundar os conhecimentos científicos, filosóficos e éticos necessários ficando uma discussão muitas vezes superficial. Se torna curioso observar que todas as temáticas em pauta na sociedade vão adentrando na escola, porque esta tem o papel de preparar o trabalhador para a convivência necessária ao mundo do trabalho.

Para isso, os discursos são formados por ideologias dominantes (Orlandi, 2012b) em que as memórias discursivas são oriundas da hegemonia, que quer dizer influência preponderante de uns sobre outros. E que dentro da ideologia neoliberal legitima a exploração do trabalhador. Aqui o sujeito enunciativo desse discurso, o próprio documento em si, ocupa um lugar social, tem uma representatividade e é movido pela ideologia em seu enunciado.

Nesse sentido, a memória discursiva é a recordação daquilo que foi esquecido dentro do discurso, mas que manteve fragmentos desse mesmo discurso a ser lembrado (Orlandi, 2003).

Ou seja, um discurso pode ficar hibernando na memória discursiva até que o discurso atual faça uma correspondência com aquilo que estava guardado, restabelecendo a ligação de um dizer que já foi dito em outro discurso vindo à tona no discurso atual.

Na sequência, o tópico Avaliação discorre sobre Aprendizagem, Institucional e de Desempenho. Conforme Daher, França e Cabral (2019, p. 53) “[...] as avaliações externas e internas da instituição e as de desempenho e aprendizagem [...] são ferramentas imprescindíveis para aferir a eficácia das políticas educacionais implementadas”.

No documento, a Avaliação da Aprendizagem é concebida como meio para “potencializar a aprendizagem”, “nortear o trabalho do professor” e como “ação integrada ao processo de aprendizagem” (Daher, França e Cabral, 2019, p. 54).

A esse respeito a Avaliação Institucional é tratada conforme exposto no corpo do texto do documento em tela tendo como síntese que essa avaliação incide sobre as políticas envolvidas permitindo um planejamento e alterações nas ações da instituição, além de subsidiar os gestores nas tomadas de decisão para atingir uma situação desejada dando conhecimento à toda a comunidade.

Essa proposta de avaliação pode ser interna ou externa e, em ambos os casos, se trata de um olhar interno. Já sobre avaliação de desempenho, o objetivo “[...] é contribuir para a melhoria da qualidade da educação nas redes e sistemas de ensino no Brasil” (Daher, França e Cabral, 2019, p. 56), tomando como base uma matriz de referência se valendo de habilidades e competências aplicadas em testes padronizados.

Sobre esse aspecto Stockmann (2020) esclarece:

Essa configuração mercantil do processo de trabalho em quase todas as esferas da vida social, inclusive na escola, fez com que houvesse uma intensificação do trabalho. Isso se revelou de forma nítida com a emergência de avaliações em larga escala, mensurando e quantificando a qualidade do ensino dentro de uma perspectiva de “qualidade total”, desconsiderando ritmos diferenciados e peculiaridades de desempenho regionais. O

importante é o fluxo (taxas de aprovação), o aprendizado de linguagens e cálculo e a otimização de recursos. Essa tendência trouxe como consequência a responsabilização dos indivíduos e instituições de ensino pelo fracasso escolar e a gradativa isenção do papel do Estado como promotor de direitos sociais, especialmente na terceirização de suas funções. Os docentes acabam por se sentir culpados, ou, na melhor das hipóteses, com uma sensação de impotência frente às metas projetadas pelos órgãos governamentais. Isso acarreta desmotivação com a profissão, cansaço e adoecimento (Stockmann, 2020, p. 97).

No que se refere a melhoria da qualidade da educação em relação com o fracasso escolar nos remetemos à discussão de Patto (2022), que analisa historicamente a origem dessa relação que remonta ao fim do feudalismo e da ascensão da burguesia, passando pelo capitalismo clássico e chegando ao neoliberalismo. Em sua obra, a autora trata do assunto em âmbito geral e pontua especificamente o caso do Brasil, em que podemos concluir que a expressão foi produzida segundo uma visão ideológica, o que se coaduna com o que temos discutido até aqui.

Isso posto, dizemos que o sujeito enunciativo do discurso é um sujeito inconsciente e um sujeito da ideologia, passa por um assujeitamento ideológico por isso não tem consciência do discurso (Orlandi, 2012b).

No texto do documento em pauta se diz que a avaliação institucional é para avaliar as políticas educacionais implementadas, mas em uma dedução podemos dizer que é para verificar se a escola e o professor estão de fato fazendo o que deve ser feito, numa clássica forma de controlar o trabalho docente, tipicamente derivada da área empresarial, em que se tem a avaliação de entrada e de saída.

Na relação da avaliação de larga escala e o trabalho docente se pode considerar a contribuição de Stockmann (2020):

O que deve ser compreendido nesse contexto é que há uma relação entre o adoecimento dos professores e o aprofundamento da lógica produtivista. É fato que a qualidade da educação depende muito do trabalho docente, porém os resultados dos índices educacionais não refletem apenas isso. Há elementos condicionantes externos à escola que as avaliações parametrizadas não mensuram (Stockmann, 2020, p. 100).

Como condicionantes externos podemos citar a desigualdade na distribuição de renda, falta de empregos, de moradias, de saneamento básico entre outros.

No que diz respeito à formação de professores, no documento a formação continuada é concebida como ponto essencial para que os professores estejam preparados no atendimento

às novas demandas sociais e a incorporação dos fundamentos da BNCC na sua prática e para o desenvolvimento das competências e da educação integral.

Toma-se aqui, para respaldar as discussões, o conceito de formação docente para os anos iniciais do EF, colocado pelas palavras de Brizueña (2021) quando diz que as políticas de formação inicial e continuada fazem parte de um conjunto de políticas públicas que tanto para os autores da Educação como do Ensino de Ciências a superação do senso comum e a constituição de uma sólida política de formação são aspectos essenciais para a transformação pretendida. Além disso, a formação inicial de professores dos anos iniciais tem um impacto direto no ensino de Ciências para os anos iniciais em que se faz necessário uma política de formação continuada em serviço.

Complementando, Imbernón (2009) defende uma formação permanente dentro do coletivo de professores de forma colaborativa, sugere que o professor seja consultado no planejamento, na execução e na avaliação das formações, dando opiniões e deixando claros os objetivos da formação.

O autor sugere um projeto de trabalho da escola com trocas de experiências e incidindo nas situações-problema reais dos professores, tendo em vista que em muitas formações são propostas soluções para problemas genéricos e que não contempla os professores em sua prática concreta, por isso defende a formação pautada na ação-reflexão-ação (Imbernón, 2009).

Imbernón (2009) sugere, também, a criação de uma comunidade formativa trazendo o conceito de comunidade de prática, de aprendizagem e formativa. Em que se pode realizar trocas de práticas entre os pares, dando voz aos professores.

Ele declara que as políticas educativas de formação docente devem ser mais flexíveis e mais próximas da escola e, sobretudo, considera os formadores de professores, propondo um papel de colaborador numa proposta mais reflexiva.

No CR de MS fica explícito que as formações podem ser concebidas com as seguintes estratégias: “aprendizagem colaborativa, compartilhamento de ideias e experiências” e considera o professor um “sujeito epistemológico” visto que é “pesquisador e reflexivo” (Daher, França e Cabral, 2019, p. 60).

Uma comparação pertinente pode ser considerada entre os extratos do CR de MS em que o texto do documento defende uma formação continuada crítica e reflexiva de professores como ilustrados nos fragmentos “[...] alicerçada na pesquisa e no trabalho colaborativo com princípios metodológicos, oportunizando momentos de (re)construção do conhecimento por meio de pesquisa, interação, colaboração, reflexão e elaboração”. (Daher, França e Cabral,

2019, p. 59), ainda, “[...] é cada vez mais recorrente a estratégia da aprendizagem colaborativa e do compartilhamento de ideias e experiências no processo formativo do professor”. (Daher, França e Cabral, 2019, p. 60) e que na prática desenvolvida para o treinamento de professores foi realizado um passa e repassa de informações que ao chegar ao professor não considerou a ideia contida no currículo oficial, não sendo nem discutidas e nem refletidas.

Segundo o documento da Secretaria de Estado de Educação (Sed, 2017) as formações devem oferecer condições de os professores aprimorem sua prática num movimento de formação constante, bem como promover ações metodológicas para a integração curricular e o desenvolvimento das competências e a aprendizagem na perspectiva da educação integral.

O CR de MS trata também do perfil que se almeja para o docente, um professor que não seja um transmissor de conhecimentos, mas sim um pesquisador, autor, produtor, que domine os argumentos, articule as metodologias, considere o sujeito possibilitando a autoria e a produção em todas as áreas (Sed, 2017, p. 61).

Ilustra-se com paráfrase do texto o objetivo das formações propostas que são o atendimento às demandas trazidas pelos desafios da prática docente, que se traduz na oferta de temas relevantes nas formações, a discussão epistemológica, considerando o professor um eterno aprendiz no processo de formação, pois como professor reflexivo quando amplia seus conhecimentos fortalece também o seu trabalho.

E ainda, sobre as diretrizes, destaca-se que as formações propostas devem realçar o papel do professor como protagonista, ter foco no conhecimento pedagógico e específico, num processo colaborativo, com uma carga horária contínua e prolongada, num processo colaborativo considerando a pesquisa, a reflexão e a autoria, valoriza a interdisciplinaridade para romper a fragmentação dos saberes.

Acredita-se que a formação, numa perspectiva democrática, pode contribuir para políticas públicas de formação docente mais sistemática e eficaz. Destaca-se que “o exercício docente” é “primordial para uma educação de qualidade”. E ainda, acrescenta-se que tudo isso só faz sentido se também contemplarem as competências socioemocionais dos alunos.

Nesse sentido, podemos verificar aqui a constituição do dizer, interdiscurso (Orlandi, 1987), a maneira da composição do pensamento fica parecendo que só o fazer docente é primordial para a educação de qualidade que nos remete a outros discursos que já foram ditos antes desse, colocando mais uma vez a responsabilidade somente no professor, e ainda, o intradiscurso, que é formulação do dizer, dentro do próprio discurso, dito dessa forma parece que está enaltecendo o trabalho docente.

O interdiscurso pode ser definido por aquilo que já foi dito antes em outros dizeres, também chamado de memória discursiva em que se utiliza de outros discursos já elaborados e produzidos no processo sócio-histórico que Orlandi (2003) vai denominar de *pre-construído*.

Em conformidade com a base teórica pretendida nesta investigação, Sacristán e Pérez-Gómez (1998) trazem uma discussão pertinente a respeito dos elementos pedagógicos à luz de uma reflexão teórica, passando pelo currículo, pelos conteúdos do ensino, pelo plano de ensino, ao atender determinado tipo de currículo, bem como o papel dos professores nesse ato de planejar e ainda o processo de avaliação.

Numa tentativa de expressar o quanto os dizeres dos autores continuam atuais, se faz oportuno observar como esse pensamento está relacionado tanto ao currículo escolar como ao currículo da formação de professores.

Conforme Sacristán e Pérez-Gómez (1998) não podemos colocar sobre os ombros do professor tanta imposição externa, pois ele pode contribuir na mudança do contexto que ora se apresenta, mas para isso devemos pensar que o professor não pode ser apenas um especialista em métodos de ensinar o que lhes determinam, pois essa é uma decisão política que inclusive precisa rever a formação inicial docente.

Nessa visão, convém destacar o pensamento dos autores sobre a relação da função docente e sua formação de acordo com as diferentes perspectivas do ensino, conforme a figura 10:

Figura 10: Formação de professores nas diferentes perspectivas de ensino

Acadêmico		Técnico (racionalidade técnica)		Prático		Reflexão na prática para a reconstrução social	
Enciclopédico	Compreensível	Modelo de treinamento	Modelo de tomada de decisões	Tradicional	Reflexivo sobre a prática	Crítica e reconstrução social	Investigação-ação
*transmissão de conteúdos; *aprendizagem por acumulação de conhecimentos;	*especialistas;	*processo-produto;	*procedimentos para resolução de problemas;	*academista;	*racionalidade técnica (Dewey, Schwab, Fenstermacher, Shon);	*desenvolvimento da consciência social do cidadão (Kemmis, Zeichner);	*reflexão sobre a prática e reconstrução social (Stenhouse, Mac Donald, Elliot);

FP: aquisição da investigação científica tanto para o enciclopédico tanto para o compreensível.	FP: competências específicas e observáveis.	FP: professor reflexivo da sua prática.	FP: prática intelectual e autônoma.
---	---	---	-------------------------------------

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de Sacristán e Pérez-Gómez (1998, p. 354-375).

Ao se observar as informações dispostas na Figura 10, percebe-se que os documentos curriculares pós BNCC retomam a racionalidade técnica; a prática pedagógica com ênfase no processo/produto fica institucionalizada, sendo considerados procedimentos para a resolução de problemas e pode ser considerado um retrocesso, visto que a formação de professores tem como base as competências específicas, as quais são observáveis e, por isso a reflexão é apenas sobre prática, e não se faz isso sem uma base teórica.

Em vista disso foram buscar aporte teórico em teorias pedagógicas que apoiam o aprender a aprender e a pedagogia das competências.

O que acaba sendo um contrassenso, pois a pedagogia do aprender a aprender desvaloriza o conhecimento científico por disseminar um ensino por competências, desconsiderando que a aprendizagem do conteúdo é formativa. Dessa forma, não há competência genérica possível sem um conteúdo consistente.

Fica subentendido que “fortalecer a aprendizagem”, “fortalecer o trabalho docente” e “fortalecer a educação de qualidade” em um mesmo texto pode indicar a crença de que esses pontos estejam, de fato, enfraquecidos e, por isso necessitam ser “fortalecidos”, Secretaria de Estado de Educação (Sed, 2017, p. 61-63).

Então, como o sujeito se apropria da linguagem num movimento social, essa linguagem reflete como o sujeito se apropriou da ideologia (Orlandi, 2012a), por isso a repetição do verbo pode sustentar a ideia implícita de que ao fortalecer o trabalho docente, fortaleço também a aprendizagem dos estudantes que pode se refletir em uma educação de qualidade.

No que diz respeito à formação específica de Ciências, traz-se a contribuição de Carvalho e Gil-Pérez (2011), as quais iniciaram suas reflexões a partir das necessidades formativas do professor de Ciências dos anos finais do EF.

Em seguida, realizaram uma análise crítica da formação dos professores de Ciências e propuseram uma reestruturação a partir da Didática das Ciências como núcleo articulador, sugerindo a resolução de problemas como uma pesquisa, e a aplicação como um programa de Didática das Ciências para a formação de professores enfatizando o trabalho coletivo (Carvalho e Gil-Pérez, 2011).

Complementando a proposta anterior, recorreremos ao pensamento de Astolfi e Develay (1990) que, por meio de uma reflexão epistemológica da Didática, apresentam um modo de aprimorar a metodologia de ensino e de aprendizagem da área de Ciências.

A título de exemplificação, ilustra-se com o excerto em que discutem os gêneros textuais que são mais adequados para se utilizar no ensino de Ciências, quais sejam: 1-para ler: dão preferência à tipologia injuntiva que demandam uma instrução; 2- para escrever: sugerem a tipologia descritiva (Astolfi e Develay, 1990, p. 100-102)

A percepção de que o trabalho pedagógico a partir de Habilidades e Competências se faz importante é porque a base teórica que sustenta esse pensamento realmente precisa desses aspectos para se consolidar. E sobre o fato de perceber que ao trabalhar com habilidades e competências deixamos o ensino de conteúdo, permitindo que de fato aconteça a negação dos conteúdos científicos e filosóficos importantes para a parcela mais negligenciada da população.

Nessa direção, Duarte (2010) aponta que as pedagogias oriundas do pensamento do aprender a aprender, negam aquilo que denominam como educação tradicional, que é a transmissão de conteúdo, como sinônimo dos conhecimentos teóricos e científicos. Para ele essa afiliação às pedagogias hegemônicas está em pleno alinhamento com a ideologia contemporânea e as características neoliberais.

Dessa forma, a negação do acesso à totalidade traz o relativismo epistemológico e cultural que por sua vez torna tudo mais fragmentado e isso incide diretamente sobre o currículo escolar, esvaziando-o e promovendo o protagonismo do estudante como elemento central das práticas educativas bem como enfatizando conhecimentos práticos para a resolução de problemas.

Diante desse pensamento, o conhecimento em si não importa muito, mas sim a reconstrução dele, por isso o conteúdo não é o fim em si mesmo, mas o meio para o desenvolvimento de habilidades e de competências para serem amplamente utilizadas na aquisição de novos conhecimentos como adaptação para o ambiente social e o mercado de trabalho em que se vive.

É pertinente observar, sobre o EF e, ainda, sobre as Competências específicas de Ciências da Natureza de acordo com a BNCC, no que trata dos anos iniciais, a prática de alfabetização nos dois primeiros anos, considerando o letramento bem como o desenvolvimento da oralidade, dos conteúdos matemáticos, artísticos e da ciência numa visão de educação integral e desenvolvendo as competências socioemocionais.

Outro ponto fundante é o fato de que, segundo Freire (1996, p. 18), na formação permanente dos professores a máxima é a reflexão crítica sobre a prática, logo, estamos refletindo sobre uma prática que não tem considerado o fazer didático dos professores.

Sobre as Competências específicas de Ciências da Natureza o texto é uma cópia fiel da BNCC, e pressupomos que não poderia ser modificado, mas que também ao mesmo tempo reforça e se coaduna com a ideologia dominante.

No que diz respeito a Avaliação no EF, o professor avalia para realizar uma intervenção pedagógica e nesse sentido o CR de MS esclarece que o professor como mediador de todo o processo, deve ser reflexivo no contexto da avaliação da aprendizagem pois esse resultado vai orientar a sua intervenção para a democratização e a permanência do estudante na escola, realizando uma avaliação mediadora a partir do compromisso docente com a realidade social e educacional em que está inserido, promovendo assim, a aprendizagem e o progresso nos estudos.

Além disso, o documento que trata sobre o Projeto de Vida para os anos iniciais é denominado *Orientações Curriculares*, por isso fez parte dessa análise. Traz como tópico *Alicerce para o desenvolvimento de Habilidades para a vida*, em que apresenta os conceitos e a importância do projeto de vida nessa etapa de ensino, se colocando como um componente do currículo e uma estratégia pedagógica para aprimorar a aprendizagem do século XXI desenvolvendo competências socioemocionais, relações saudáveis num ambiente acolhedor e integrador.

Quando o documento se torna um *componente* do currículo e tem o título de *Orientações Curriculares*, subentende-se que é um documento norteador do fazer pedagógico na prática, então isso tem um peso nas escolhas do professor. E iniciar esse processo a partir dos anos iniciais se faz necessário, porque se tem a ideia de *preparação*, conforme apresentado no CR de MS que considera preparar os estudantes para os segmentos posteriores otimizando as habilidades pessoais, sociais e profissionais em que reforçam que o Projeto de vida serve desde os pequeninos e não só para os maiores.

A leitura que podemos fazer disso é que o título foi dado intencionalmente de forma a integrar o projeto de vida ao currículo a ser desenvolvido, foi colocado como um alicerce, uma base de todo o trabalho. A escolha realizada pelo sujeito enunciador (Orlandi, 2012a) se revela como uma imposição que o professor deve considerar.

Assim, o documento coloca a alfabetização emocional como um caminho a ser percorrido para se chegar ao desenvolvimento integral, visto aqui, como indivíduos que se integram ao sistema capitalista dado que o projeto de vida traz variadas atividades que

intencionam os estudantes a descobrirem suas potencialidades e também suas limitações para buscarem caminhos mais promissores para o seu desenvolvimento no âmbito do trabalho.

O documento apresenta a relevância do Projeto de Vida, mostrando resultados obtidos em outro país, como a seguir o lema do governo federal: *com base em evidências*. Traça os caminhos que o professor deve passar para trabalhar com intencionalidade o Projeto de Vida com seus estudantes, e traz sugestões para desenvolver as competências socioemocionais, atendendo às competências gerais da BNCC. Contém lembretes ao professor sobre o que ele deve priorizar e conta com a participação da formadora do Instituto Ayrton Senna, que auxiliou na escrita da própria BNCC.

E, ainda, ensina como o professor deve realizar o acolhimento sem julgamentos, repreensões, sermões sobre a forma de expressão do discente, desconsiderando que antes de ser professor/a existe ali um ser humano que também precisa ser acolhido em suas dificuldades e mazelas e que a própria constituição de ser professor/a perpassa pela construção histórica e social desse sujeito (Fontana, 2010). De forma que, não estamos concordando que o professor deve ficar apenas dando sermão, mas que não podemos deixar de pontuar que na relação professor e estudante existe toda uma subjetividade em questão. Assim como em toda e qualquer relação humana dentro ou fora da escola.

O documento em questão é quase uma cartilha com passo a passo definido do que e do como fazer para desenvolver o componente curricular. É como se, seguindo esse passo a passo o professor tivesse um sucesso garantido em seu trabalho, para se concretizar a ideia que subjaz a esse documento, com base em *competências socioemocionais* que seria o alicerce para a vida.

Dito de outra forma, é como se o professor que percorre esses passos não tivesse como errar, não conseguiria *estragar* o que foi planejado. Esse tipo de texto torna o professor como um mero reproduzidor de ações didático-pedagógicas idealizadas por outros profissionais.

Esse ponto acaba revelando o que o próprio sistema pensa do professor, que se eles fizessem direito o seu trabalho tudo estaria melhor. É um discurso implícito, é mais uma representação parafrástica, dizendo o mesmo já dito só que com outras palavras, que possui significado (Orlandi, 2012a).

Diante do observado, com relação a participação do Instituto Ayrton Senna, a racionalidade técnica na educação foi importada das empresas privadas e de acordo com Oliveira (2012, p. 73) no modelo fabril um pensava e o outro desenvolvia, havendo um conhecimento específico de como fazer que era próprio de quem dominava a execução e que o capital não conhecia. Dessa forma, o toyotismo organiza o trabalho para que esse

conhecimento seja utilizado para aumentar o lucro das empresas combinando gestão dos conhecimentos do trabalhador e das tecnologias para que o capital se aproprie do saber-fazer daquele/a trabalhador/função.

Dessa forma, o capital também se apropria da forma de realizar o trabalho do professor tendo maior controle de tudo. Sem contar que, segundo os referenciais da formação de professores, postulados neste Relatório de Pesquisa vão na contramão deste pensamento, afirmando que o professor é um intelectual e defendendo uma pedagogia crítica de aprendizagem (Giroux, 1997).

No que diz respeito ao CR de MS, o Monitoramento da Qualidade Educacional na Rede Estadual de Ensino (REE) foi analisado a relação do indicador de qualidade com a formação docente. O objetivo geral do documento foi a definição de parâmetros para a avaliação da qualidade educacional das escolas da REE.

É preciso lembrar, que a SED de MS implementou em 2008 o Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul – SAEMS, avaliando o desempenho acadêmico dos estudantes e, a cada dois anos avalia suas unidades por meio da Avaliação Institucional Externa de Mato Grosso do Sul – AIEMS.

Nesse sentido, a avaliação sistematizada também é um critério das políticas neoliberais para a educação do país. No pensamento de Brizuela (2021):

Portanto, observa-se uma vinculação do PISA com as políticas adotadas pelo governo brasileiro, haja vista a perspectiva neoliberal presente no Plano Nacional da Educação, no Ideb e em provas de larga escala. Cabe destacar que o ensino brasileiro, notadamente o ensino fundamental, teve como meta a qualidade de ensino no momento de profunda efervescência reformadora, na “Década da Educação” (1997-2007). Os problemas do ensino eram tidos como problemas de qualidade, de modo especial a qualidade do processo pedagógico na sala de aula (Brizuela, 2021, p. 98).

Assim, sobre a relação entre a formação docente e o monitoramento da Qualidade na Educação, o texto do documento expressa que fatores como currículo, formação de professores e condições de trabalho não serão considerados nesse momento, pois aspectos pedagógicos e culturais exigem outros instrumentos mais específicos e longos períodos de avaliação bem como avaliadores mais especializados.

Ressalta-se que no período de 2015 a 2022, o Estado de MS teve uma consultoria, que na época implantou as Escolas de Tempo Integral na REE e, que em seguida, se tornou o fio condutor das formações de professores. Esse modelo formativo teve como base teórica a racionalidade técnica, e por sua vez se traduz num processo de ensino-aprendizagem

mecânico em que o professor apenas reproduz o que o sistema legitima, e o aprendiz também deve reproduzir o que é esperado dele.

Sobre a organização da aprendizagem em MS e a política da Secretaria de Estado de Educação, no período de 2015 a 2022, pode-se dizer que [...] a SED propôs, a partir de 2015, para a Rede Estadual de Ensino, a consultoria do professor doutor Pedro Demo, responsável por projetos na educação nacional, (Andrade, 2018, p. 41). O consultor citado, atua com o lema *Educar pela Pesquisa* defendendo poucas ou nenhuma aula e mais autoria tanto dos professores como dos estudantes.

Nesse sentido, as unidades escolares têm uma orientação geral da SED, no que tange a organização da estrutura para o seu funcionamento a organização de uma equipe gestora, que atenda os preceitos da participação respaldada pelo Projeto Político Pedagógico, além do Regimento Interno e o Programa de Desenvolvimento da Escola prezando pela autonomia na busca da aprendizagem que se deseja aos discentes, atendendo aos profissionais da educação com propostas de formações continuadas (Andrade, 2018).

A formação continuada foi contemplada juntamente com os demais aspectos importantes, para a realização do trabalho na escola. Sobre a aprendizagem, o texto conceitua e esclarece como sendo aquela em que o estudante permaneça e conclua a educação básica e superior dominando o conhecimento sistematizado e historicamente elaborados como a pesquisa com metodologias adequadas.

Fica explícito o *educar pela pesquisa* defendido e pactuado pelo consultor da SED. No que se refere às metodologias “[...] a SED implantou [...] o uso de métodos e metodologias que permitem uma aprendizagem com autoria (Andrade, 2018, p. 44).” Ainda sobre a metodologia é possível observar que a instituição incentiva a utilização de métodos e metodologia próprias das escolas estaduais para a elaboração de propostas pedagógicas, de autoria, entre outras que permitam a aprendizagem significativa (Andrade, 2018).

A expressão *autoria* é marca registrada da consultoria contratada, conforme já abordado. É possível perceber, de forma implícita, uma política de formação de professores e um programa de formação, com foco na *autoria*, porém não foi encontrado de maneira explícita na consulta ao site da SED/MS; a discussão realizada, aqui, foi com base em leituras dos documentos analisados.

Frente a essas constatações, para compor o corpus da pesquisa leu-se vários materiais que foram publicados no site na tentativa de selecionar o que entraria para análise, e com isso, vimos que tem muito material em todas as áreas. O que foi comprovado é que existem

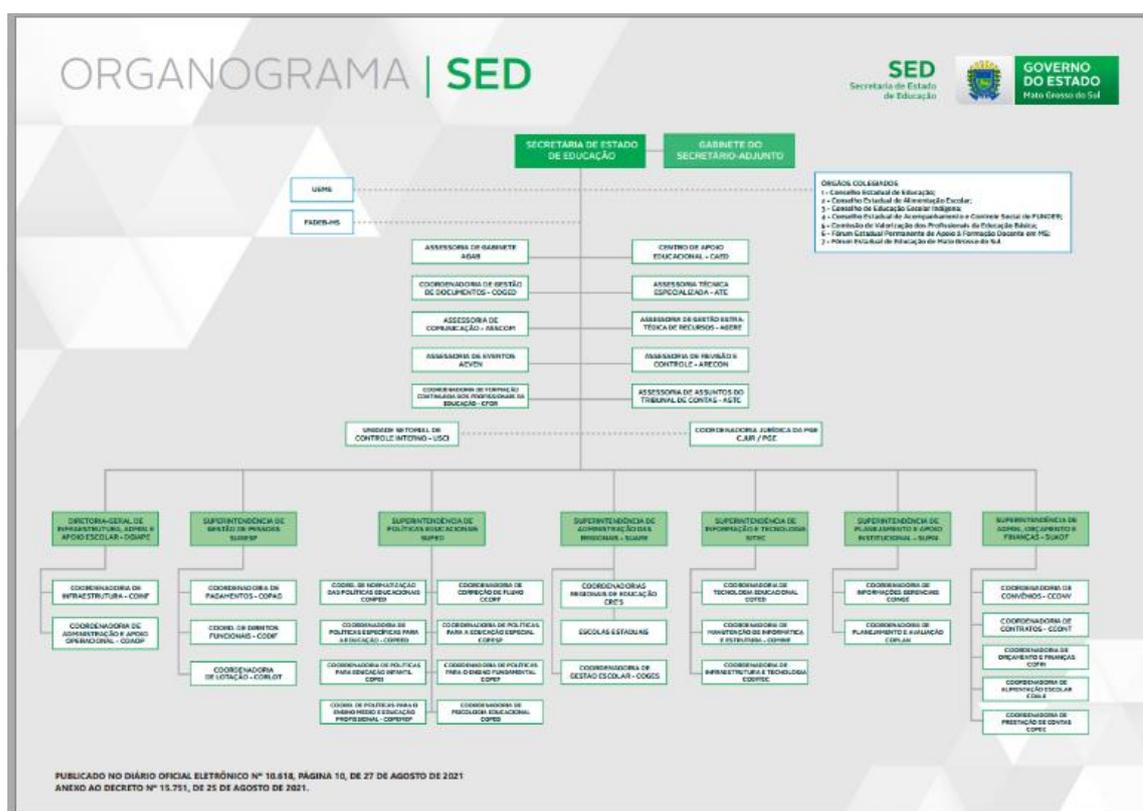
informações que estavam espalhadas e poderiam estar condensadas em um único material, como um programa formativo.

Como temos visto na AD é importante o que está dito, mas o não-dito, o que não está explícito também passa uma mensagem, talvez mais reveladora ou intrigante do que o que foi dito (Orlandi, 2005). O fato de ter diversas publicações no site da SED/MS, mas não ter uma política de formação continuada de professores escrita e disponibilizada também nos remete a uma reflexão. Com isso, podemos dizer que não foi dada a devida importância, uma prioridade, um cuidado. Ou ainda, que foi negligenciado.

Em se tratando da composição dos setores que organizam as formações dos profissionais da SED/MS, primeiro se tem a Coordenadoria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - CFOR, depois há a Superintendência de Políticas Educacionais - SUPED com 8 coordenadorias: Coordenadoria de Normatização das Políticas Educacionais - CONPED, Coordenadoria de Correção de Fluxo - CCORF, Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação - COPEED, Coordenadoria de Políticas para o EF - COPEF em que se localizam os anos iniciais e os anos finais, Coordenadoria de Psicologia Educacional - COPED, além da Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil - COPEI, Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional - COPEMEP, e a Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial - COPESP. Em seguida, têm-se as Coordenadorias Regionais de Educação - CRES que estão situadas na Superintendência de Administração das Regionais - SUARE.

Dessa forma, a Figura 11 demonstra o que foi dito.

Figura 11: Organograma



Fonte: SED (2021).

Referente às formações dos profissionais das 12 CRES da SED/MS, pode-se observar, segundo consta na Figura 11, anteriormente citada, que há um esquema de formação em que uns replicam para os demais, em forma de cascata.

No tocante às formações dos professores, cabe esclarecer que o corpo docente, não recebem uma formação direta da fonte, da equipe de formadores da SED/MS, sendo para eles repasses da formação recebida pelos Coordenadores Pedagógicos das escolas. Isso pode vir a ser um complicador, pois se tem o conhecimento dado em pequenas doses ou ainda, somente aquilo que *pode* ser dado, seja por limitação do formador ou por este fazer escolhas dentro do seu contexto.

Essa situação pode ser um exemplo da *exploração cognitiva* Oliveira e Silva (2012), em que se retira a capacidade de o professor que está lá na base pensar e desenvolver o seu fazer uma vez que ele não tem acesso ao todo do seu próprio trabalho, fica expropriado do seu próprio pensar e fazer. Recebendo uma formação que foi elaborada por um, repassada para outro – coordenador da CRE, que repassa para o coordenador de cada escola e que só então chega de forma diluída até ele.

Como o sistema escolar estadual está definido assim, e tem em seu discurso a constituição da paráfrase, que é dizer de maneira diferente o que já foi dito em outros dizeres, a exemplo de uma racionalidade técnica, a discussão sobre os rumos e as intenções do ensino podem não chegar até o professor e, por isso pode acontecer do docente apenas reproduzir sem se questionar como a sua prática está sendo utilizada para manter o discurso da hegemonia vigente.

Um ponto interessante a ser observado é sobre a maneira como a gestão escolar tem sido vista pelo órgão central, SED/MS, isso também diz muito sobre a perspectiva de gestão adotada, uma forma semelhante com outro estado brasileiro que terceirizou a educação e que adotou o regime de valorização a partir da premiação do gestor, aos moldes das empresas privadas (Oliveira, 2012).

Conforme Stockmann (2020):

Uma das maneiras de incentivar a “inovação”, ainda que numa perspectiva gerencialista, foi a instituição do Prêmio Gestão Escolar, em 1998, uma “recompensa” para gestores que executem com maestria os princípios da administração científica da escola. Essa iniciativa foi adotada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e parceiros (Stockmann, 2020, p. 80).

O que essa ação traz em seu bojo é o discurso de premiar os melhores e para isso se institui um caráter ideológico que se traduz na manutenção do que se quer dizer (Orlandi, 2003), mais uma vez o não-dito se sobressai em nossas reflexões.

No que tange a como foi à implantação da BNCC de Ciências da Natureza nas escolas da REME verificamos que ambos os redatores da SEMED receberam formação em 2018, via MEC, sendo participantes na escrita do RC do Estado de MS e com a atribuição de escrever o currículo municipal de Campo Grande capital de MS.

Esse contexto de participação dos redatores compõe as condições de produção do discurso analisado aqui, porque este é cercado de uma historicidade social e política, que pode ser restrito, quando se trata do aqui/agora ou amplo, quando interpretamos de forma social, histórica e ideológica, e que de fato não se separa (Orlandi, 2005).

Em AD tomamos como condições de produção (Orlandi, 2003) a relação entre o que já foi dito e esquecido (interdiscurso) e o que está sendo dito (intradiscurso) em que a memória está como elemento que possibilita a constituição do interdiscurso em que este último determina a formulação do intradiscurso, que é o dito aqui e agora.

O programa de formação da SEMED intitulado Programa Educação em Foco: múltiplas dimensões da formação continuada, válido de 2017 a 2020 teve como objetivo assegurar a formação continuada e o acompanhamento pedagógico aos docentes da Secretaria Municipal de Educação (Semed, 2017).

Do documento em pauta foram lidas as sessões Compromisso com a formação continuada na REME de Campo Grande/MS, Introdução, Justificativa, Trajetória da formação continuada na REME, O programa de formação: da ideia de currículo aos momentos de aprendizagem, Programa educação em foco: múltiplas dimensões da formação continuada e Gerência do ensino fundamental e médio.

A metodologia proposta no programa formativo tem como base a problematização articulada aos conhecimentos científicos com a prática social, com propostas de formações específicas nas diferentes áreas de conhecimento.

Por meio do programa de formação, a SEMED/CG firma um compromisso com a formação continuada de todos os profissionais da educação, para fortalecer e documentar as ações formativas desenvolvidas pelo órgão central. Para isso, fez um levantamento da demanda dos conteúdos a serem abordados nas formações por meio de uma pesquisa nas unidades escolares. Os assuntos foram agrupados nas seguintes temáticas: Currículo em foco, Organização do trabalho didático, Avaliação em foco e Educação em foco – um caminho percorrido e a percorrer no ensino e na aprendizagem.

As formações tiveram como aporte teórico a pedagogia histórico-crítica em que a prática social é historicamente construída, em que os docentes consolidam sua base teórica, atualizam seus conhecimentos, repensam suas propostas metodológicas, para que seus estudantes transformem o conhecimento para atuarem no seu contexto social.

Uma parte do texto relata a história das formações da SEMED desde a criação do Laboratório de Currículo em 1990, chegando até a história mais recente falando dos seus respectivos documentos curriculares.

A nosso ver, cada um deles conta um pouco da história política daquele determinado momento em que foi escrito, como por exemplo, em todos eles a abordagem teórico-metodológica da SEMED/CG aparecia, em uns de forma mais explícita e em outros implícita, o que exigiria do leitor maior atenção.

Por se tratar de documentos curriculares, não se tinha um documento escrito como um projeto formativo, ou mesmo um programa de formação docente, sendo esse material analisado aqui o primeiro documento registrado, especificamente, como um programa de formação continuada dos profissionais de educação da REME.

O fato de não se ter no histórico de publicações curriculares da SEMED uma política de formação continuada de professores que registrasse o formato e o objetivo de suas formações continuadas merece uma reflexão. Podemos dizer que, o fato fala por si só, a falta desta publicação pode ser traduzida como um esquecimento enunciativo voltado para a paráfrase (Orlandi, 2005), que é manifestar o já dito de maneiras diferentes, e pode ser comprovado com a retirada do programa formativo do Blog, por ele ser um programa com uma base teórica consolidada, dentro de uma pedagogia crítica que é a pedagogia histórico-crítica e que poderia ser vista como uma oposição à manutenção do regime imposto, ou seja, um esquecimento ideológico ligado à polissemia (Orlandi, 2005), que representa uma ruptura no processo de significação, o que pode explicar o porquê o documento foi banido.

A partir do conceito de currículo como “modelação de conhecimentos” (Secretaria Municipal de Educação (Semed, 2017, p. 23) e ainda, a visão de currículo como “processo” Semed (2017, p. 23), faz uma discussão sobre currículo para se chegar aos momentos de aprendizagem que retratam a ideia do fazer pedagógico conforme a versão da pedagogia histórico-crítica.

O programa tem a colaboração de cada setor da SEMED que atua com formação continuada, e é oportuno registrar que a visão da formação continuada vai “além da perspectiva de suprir falhas da formação inicial” (Semed, 2017, p. 35).

E ainda, explicita a formação continuada em polos (tomando por base a divisão do município em sete regiões em que as formações continuadas aconteciam de acordo com essa regionalização), de maneira presencial, *online* e híbrido, utilizando-se das mídias disponíveis antes da pandemia de 2020; trata das formações específicas das diversas áreas de conhecimento, discorre sobre como subsidiar a prática pedagógica dos professores, promover o assessoramento pedagógico de forma colaborativa, estabelecer a utilização de parcerias para a realização de formações e da instrumentalização didática-científica dos conteúdos.

É importante mostrar a contradição que pode ser vista no teor do programa de formação que se propõem a pensar uma formação a partir de ações como processo colaborativo e reflexivo apoiados por uma concepção crítica de educação, mas que a prática ainda preserva uma formação fragmentada e que assujeita o professor a um ideário tecnicista conforme exposição de F2 e F3.

Diante do exposto, podemos verificar que no programa de formação da SEMED há em seu texto um propósito teórico explícito de se trabalhar com a pedagogia histórico-crítica. De forma geral, o documento demonstra coerência entre suas sessões, seu programa formativo alcança a todos os servidores, professores ou não, esclarecendo que vê a formação continuada

não só para suprir as falhas da formação inicial, e ainda, tem a pretensão de desenvolver formações específicas por área de conhecimento.

A utilização da palavra *fortalecer* também pode ser encarada como se o processo de ensino-aprendizagem estivesse enfraquecido e por isso é necessário fortalecer as formações continuadas.

Nesse sentido, na AD lê-se também, e principalmente, o que não foi dito, mas há de se observar que ambas as redes de ensino se utilizam do termo *fortalecer*, e isso pode configurar numa paráfrase que tem uma nuance de repetição do mesmo discurso (Orlandi, 1987) de que o ensino público está fraco.

Cabe esclarecer que no mesmo programa formativo aparecem dois objetivos diferentes para o mesmo material, um na capa logo de início que diz “Estabelecer um diálogo integrador entre os profissionais da educação, considerando a escola um local de ação, o currículo um espaço de intervenção e o ensino uma tarefa essencial” (Semed, 2017) e o outro no texto de apresentação em que se lê “[...] assegurar ao grupo de professores e demais profissionais [...] a formação continuada [...] bem como o acompanhamento pedagógico com momentos de estudo e reflexão sobre as demandas do trabalho docente (Semed, 2017, p. 7).

O primeiro objetivo está bem específico e apresenta uma relação direta com o referencial teórico pretendido, pois percebe o currículo escolar como uma possibilidade de intervenção, e o ensino, tarefa essencialmente realizada pelo docente, aqui retoma o papel do professor de ensinar os conhecimentos científicos, como sinaliza Duarte (2010).

Já o segundo objetivo é mais amplo, assegura formação a todos os profissionais da educação da rede e trata de assegurar ainda, o acompanhamento pedagógico aos docentes, prevendo estudo e reflexão das demandas do fazer docente.

Ter dois objetivos diferentes num documento pode ter acontecido se houve a fragmentação para a escrita, mas aqui vale lembrar que ao analista de discurso cabe desconstruir o discurso, identificar possíveis lacunas, sem necessariamente corrigir ou interferir, apenas lançar luz sobre o fato buscando a sua compreensão (Orlandi, 2003).

É importante comentar que o acompanhamento pedagógico da REME é realizado pelos técnicos da SEMED *in loco* nas unidades escolares, em contato com os coordenadores pedagógicos na maioria dos casos, e em casos específicos tratam diretamente com os professores.

O fato de não falar diretamente com o professor gera o que já pontuamos anteriormente, uma fragmentação entre a categoria, porque todos são professores, e essa ação

instaura um clima de insegurança e de cobrança reforçando a racionalidade técnica em que uns pensam e outros somente executam.

Ademais, esse atendimento numa visão de efeito dominó, em que um repassa para o outro, sendo o outro o professor, compromete o trabalho e não dá ao docente a oportunidade de esclarecer suas dúvidas, questionar algum ponto de interesse e até mesmo debater sobre o seu fazer pedagógico.

Sem dúvida acaba sendo uma visão tecnicista e um tanto distorcida de assessoramento pedagógico, porque desconsidera totalmente quem está desenvolvendo o trabalho lá na base, numa típica demonstração de que o que realmente importa é a relação processo-produto em que o especialista/técnico do órgão central corrige o processo para garantir o produto/resultado.

Essa forma de assessoramento também faz parte das condições de produção do discurso em análise, porque pressupõe uma única forma de realizar o processo.

O contrário disso seria considerar o professor como um intelectual crítico (Giroux, 1997), ou apostar nas ideias de Freire (1996) com a sua Pedagogia da Autonomia em que se respeita os saberes docentes.

No que corresponde às demandas do trabalho docente é pertinente dizer que essas necessidades aumentaram tanto dentro como fora de sala de aula, como já foi dito por nós anteriormente, em que o professor deve considerar em seu ofício demandas como violência doméstica e feminicídio praticados contra seus estudantes e/ou dentro de suas famílias bem como assumir as reuniões fora do horário de trabalho como as do conselho escolar entre outros.

A reflexão sobre as novas demandas que recaem sobre os professores é importante desde que escutem os professores e junto com eles busquem alternativas para esse enfrentamento, de forma que o docente não fique responsável sozinho perante esses desafios.

Caso contrário pode acontecer de a SEMED colocar a responsabilidade apenas no professor que por sua vez, ao se sentir desamparado atribui a responsabilidade à família e /ou ao próprio estudante. Observa-se uma relação de forças presente no discurso (Orlandi, 2012a) visto que o professor retrata o documento formal numa materialização descendente.

O documento aponta como metodologias para a formação continuada dos profissionais da educação debates, problematizações e discussões articuladas com os conhecimentos teóricos e científicos.

Ao consultar os profissionais sobre os temas a serem estudados e ressaltar a busca de parcerias com universidades e demais instituições, estabelece-se uma formação colaborativa.

Importante dizer que na perspectiva de documento norteador das formações continuadas de professores esse programa formativo pode ser definido como ideal, sendo que a ação desenvolvida na prática poderia ser classificada em real e possível. Para entender essa declaração precisamos voltar no tempo e compreender o contexto de produção desse programa.

Nesse sentido, voltar no tempo significa contextualizar como era o cenário social e político na época do documento, porque na AD o campo teórico é formado pela língua/linguagem, a psicanálise e o materialismo histórico que juntos vão constituir o dispositivo de análise (Orlandi, 2003).

Dessa forma, de 1997 a 2004 assume como prefeito de Campo Grande, o médico André Puccinelli (PMDB) que já havia sido deputado estadual e federal, e com ele o município tem um crescimento considerável. Em uma certa continuidade de 2005 a 2012 o prefeito da capital passa a ser o também médico Nelsinho Trad (PMDB) que vem de uma família de tradição política, esse período todo teve uma *estabilidade* que foi quebrada a seguir.

Em ambas gestões de Nelsinho Trad (8 anos) a Secretária Municipal de Educação, professora Cecília Amêndola da Motta levou como aporte teórico a consultoria do professor doutor Pedro Demo (UNB), que defende o lema *Educar para a pesquisa* e que já foi mencionado nesse mesmo capítulo.

Sob a sua assessoria foram construídas as duas Escolas de Tempo Integral - ETI e disseminada a pedagogia do aprender a aprender, pois ele orienta o protagonismo dos estudantes bem como que o professor não fique dando aulas, uma metodologia ativa que incentiva a escola de autoria de professores e alunos.

Nesse período não havia uma política de formação explícita, mas após oito anos de formações continuadas nesse formato, é possível dizer que as consequências desse pensamento permaneceram por muito tempo.

Esse grupo de chefias que estava no Executivo Municipal posteriormente foi para a SED/MS e por isso verificamos na entrevista, que está detalhada na próxima sessão, a fala de F1 citando o mesmo consultor para a educação estadual.

Em 2013 é eleito o prefeito Alcides Bernal (PP) que permanece até 2016, e por inúmeras razões sua gestão ocasionou uma instabilidade no Executivo Municipal, incluindo denúncias, escândalos, renúncia, cassação e recondução do mesmo ao cargo e com o seu vice Gilmar Olarte, revezou a liderança na prefeitura.

A instabilidade desse período foi sentida nas unidades escolares e também no órgão central, porque as orientações que de lá saíam por vezes não consolidaram as ações a serem desenvolvidas e, foi nesse período que começaram as discussões sobre a BNCC.

Bernal e Olarte não conseguiram a reeleição e o prefeito eleito se tornou o advogado Marquinhos Trad (PSD), que ficou à frente da prefeitura de 2017 a 2022, sendo substituído por sua vice, a também advogada Adriane Lopes (PSD), atual prefeita de Campo Grande.

É válido mencionar que Marquinhos Trad foi reeleito para o pleito de 2021 a 2024, saindo oficialmente em 2022 para concorrer ao cargo de governador do Estado de MS, em que não teve êxito. Porém num contexto particular foi observado que a saída do prefeito se deu por muitos escândalos na mídia e por processos na justiça da capital.

Devido às mudanças políticas partidárias, em 2018, ocorreram alterações nas chefias da SEMED, isso de certa forma dificultou a implementação do programa formativo, posto que a nova chefia desconsiderou tal programa ainda em vigor, e como exemplo podemos citar que o mesmo foi ignorado para a continuidade das formações do ano de 2018 e posteriormente retirado do Blog, modificando o programa formativo no mesmo ano.

Assim, o programa formativo da SEMED válido de 2017 a 2020 teve o desafio de quebrar uma hegemonia de praticamente vinte anos da política vigente no município. Evidente que no período de 2018 a 2022 alguns técnicos da SEMED tinham um olhar diferenciado para as formações, mas como não tinham poder para as decisões ficaram a depender dos ajustes das chefias.

Consultando o Blog recentemente, em agosto de 2023, consta no mesmo, diversos materiais do ano de 2017, mas não consta o programa formativo que é do mesmo ano, isso nos leva a concluir que realmente a chefia de 2018 retirou ou mandou retirar o programa formativo do acesso público.

Para a AD, o pesquisador precisa analisar a materialidade significativa no seu funcionamento discursivo, não precisa ser o texto inteiro, mas aquilo que chamou atenção, que sinaliza o discurso, aquilo que significa (Orlandi 2003), como por exemplo, a contradição entre a polissemia que representa o programa formativo e a paráfrase que se pretende instaurar pelo novo modelo formativo.

Para compreender melhor o conceito de materialidade significativa podemos considerar que é o modo como se estruturam os materiais analisados, como por exemplo, ao pegarmos um filme ou uma música às vezes podemos não pegar o todo, mas um fragmento que importa porque vai depender da formulação discursiva que esse todo ou fragmento apresenta

demonstrando a regularidade significativa de um funcionamento discursivo que buscamos compreender (Lagazzi, 2017).

Logo, as regularidades podem ser materialidades significantes no corpus da pesquisa (documentos + conteúdo das entrevistas) que demonstram um funcionamento discursivo o qual nos debruçamos a entender.

Não bastasse esse contexto, quando as novas chefias da SEMED entraram em maio de 2018 colocaram o programa formativo Educação em Foco de lado em detrimento do novo processo formativo intitulado Reflexões Pedagógicas: diálogos entre a teoria e a prática.

Nesse novo formato era oferecido um *cardápio* de formações em que o professor poderia escolher qualquer tema, mesmo o que não tinha relação com a sua atuação/formação. Desse modo, alguns pedagogos que atuavam com Ciências dos anos iniciais procuravam as formações do grupo de especialistas dos anos finais.

Em março de 2018 foi realizado o Dia D – Dia nacional de discussão sobre a BNCC e em outubro/2018 o Seminário Regional de Campo Grande sobre a BNCC.

A partir de então, essa nova proposta de Formação Continuada de Professores, com um *leque de opções*, foi a base para o trabalho até 2022, esse programa não estava escrito e nem registrado no Blog e no Moodle da SEMED, as formações foram acontecendo sem o respaldo de um documento teórico formalizado num programa formativo.

Alguns equívocos teóricos provocados por esse novo encaminhamento formativo podem ser observados na publicação de Oliveira e Machado²⁰ (2021), como por exemplo em relação ao conceito de sequência didática e de interdisciplinaridade.

No contexto da implantação da BNCC de Ciências da Natureza na SEMED, um facilitador foi o fato de já se ter vivenciado a construção do CR, que possibilitou aos formadores o desenvolvimento de ações assertivas no processo de elaboração do currículo municipal.

²⁰OLIVEIRA, C. F. R. C. de. MACHADO, V. de M. Atividades de Ciências Naturais: uma análise na perspectiva da TAD/TD. In.: **Revista do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. XIII ENPEC. ENPEC em Redes – 2021. Caldas Novas – GO. Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-do-xiii-encontro-nacional-de-pesquisa-em-educacao-em-ciencias>. Acesso em 9 de fev. de 2022.

Contreras (2012) defende uma formação por meio de reflexão crítica, sendo que uma perspectiva nessa dimensão, supõe um compromisso com determinados valores e pontua que as competências profissionais se forjam no debate social e não é possível fora dele.

Para ele, os professores se relacionam com o social em três diferentes planos: o 1º plano é representativo das relações com o aparelho político-administrativo que regula e organiza as competências e as responsabilidades profissionais em diversos aspectos; o 2º plano mais imediato das relações que se estabelecem diretamente com diferentes setores da sociedade, principalmente os próprios estudantes e suas famílias e que supõem tanto as vinculações de tipo pessoal como as que vêm também reguladas administrativamente como os conselhos escolares, e o 3º plano da relação mais difusa com a opinião pública (Contreras, 2012).

Cada aspecto desses tem suas consequências, mas de maneira geral o primeiro plano é o que está mais em evidência para os professores.

Nas ideias do autor (Contreras, 2012), o mandato social reforça a relação de dominação-submissão afirmando que, quando exclui o professor das decisões, ele está excluído do processo de concepção da educação como também permanece à margem do debate público sobre a prática do ensino da qual é seu protagonista mais imediato.

Contreras (2012), ainda coloca como a chave da autonomia docente a participação dos professores nos debates públicos sobre a educação. Essa autonomia seria desenvolvida de forma consciente e explícita no contexto das relações, de proximidade e distância, com a sociedade variada e complexa. Tornar públicas e passíveis de debates as diferentes posições educacionais e profissionais que coexistem em nossa sociedade e em nossas escolas. São estes os espaços públicos de opinião, as redes sociais de participação com distintos setores e movimentos sociais interessados na educação.

Giroux (1997) faz sua defesa por um professor como intelectual transformador, vindo de uma pedagogia crítico-social, defende a organização dos professores de forma coletiva e, aposta numa visão de possibilidade na educação dentro dessa perspectiva.

As ideias de Imbernón (2011) provocam uma reflexão, quando diz que a competência do profissional será concretizada na interação, considerando um papel ativo dos professores e da escola na reformulação de estruturas e programas de formação.

O autor defende a formação como elemento essencial, mas não o único, pois o desenvolvimento profissional também se refere ao coletivo e de forma institucional. Considera a formação como elemento de estímulo, lutas por melhorias sociais e de trabalho e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e

das relações de trabalho (Imbernón, 2011). O autor considera que “o formador de professores é um assessor de formação permanente que atua a partir das demandas dos professores e das escolas” (Imbernón, 2011, p. 94).

Na ótica da AD essas ações assertivas podem ser consideradas uma forma de polissemia, pois representa uma tentativa de ruptura (Orlandi, 2005) dos redatores municipais com a forte pressão do MEC.

No que trata da formação específica de Ciências, Cachapuz et al. (2005), abordam sobre o papel da epistemologia no desenvolvimento da Didática das Ciências e na formação dos professores. Como forma de superação de um ensino tradicional, sugerem que se faça uma renovação no ensino de Ciências tanto em sua base epistemológica quanto didática, em que os professores tenham um novo posicionamento no processo ensino-aprendizagem (Cachapuz et al. 2005).

Os autores veem a Didática das Ciências como uma disciplina científica que pode contribuir na formação de professores, sugerem que os professores se apropriem dos resultados das investigações didáticas e assumam as propostas curriculares derivadas delas (Cachapuz et al. 2005).

E ainda, Freire (1987, p. 21) faz uma abordagem sobre o sentido da práxis que é a reflexão e ação sobre o mundo para a transformação, e sem isso, não é permitido superar a contradição opressor-oprimido.

Imbernón (2016) considera a formação permanente e afirma que o professor deve estudar sempre, traz ideia de que a escola deve ser o foco da formação permanente, com a participação coletiva para que as atividades repercutem na escola, partindo das necessidades dos professores e tendo uma metodologia centrada nos professores, prática colaborativa com o formador de professores e sugere a pesquisa-ação como modelo formativo, e ainda, propõe o estabelecimento de uma formação em rede.

Brizuela (2021) aponta que a formação continuada tomada como direito do professor e dever do Estado, é o caminho para um ensino de Ciências que considere a formação de sujeitos críticos, ativos, reflexivos e participativos na sociedade, e nesse sentido não use da coisificação do trabalho docente, como propõe a BNCC, que ignora o conteúdo cultural dos professores no exercício da sua profissionalidade.

Sobre a relação do currículo com a formação de professores pode-se retomar uma reflexão a partir da Figura 4, apresentada no Capítulo 1, das categorias defendidas por Goodson (1995) e Popkewitz (2014).

Nesse sentido, no pensamento de Goodson (1995), o currículo que é uma construção sócio histórica, é o principal aspecto para a compreensão da escola e da sociedade que revela uma epistemologia de manutenção da estrutura social, econômica e política vigentes.

Em contrapartida, na visão de Popkewitz (2014), o Currículo é percebido numa epistemologia social de regulação, porque impõe as regras e os padrões discursivos que produzem o sujeito, sendo que o poder advém das formas normativas das práticas sociais do cotidiano.

Nesse sentido, corroboramos com o pensamento de Goodson (1995) em que o currículo pode ser usado para a manutenção da estrutura social vigente.

Na segunda ideia de formação docente havia uma formação específica para ciências de anos iniciais e finais e os redatores da SEMED elaboraram o currículo municipal em consonância com as ordens do MEC e do CR do Estado de MS.

O fato de os formadores da SEMED terem vivido o todo desde seu início, comprova o quanto isso pode fazer diferença no momento de tomar decisões quanto ao currículo escolar e as formações que pretendiam realizar. O materialismo histórico traz esse aspecto como um ponto fundante, sem o conhecimento do todo o trabalhador de forma geral e aqui em particular, o profissional da educação fica apenas acompanhando o processo de fora e não consegue participar com autonomia e autoridade de seu próprio processo formativo.

Com a AD aprendemos a analisar o discurso por meio de um sujeito enunciativo que profere um discurso ideológico porque é movido pela ideologia, para compreender melhor o fenômeno.

Nesse contexto, a formação continuada de professores se torna cada vez mais imprescindível para que o docente se posicione nesse processo, tendo vez e voz. Pensando que a formação continuada de professores é uma possibilidade de abarcar a realidade do estudante a partir do seu contexto e relacionar com conteúdos científicos e filosóficos mais abrangentes.

No que diz respeito à conscientização do professor, quanto ao cenário de fazer resistência por meio de seu trabalho pedagógico, pode-se ilustrar com a ideia de Stockmann (2020):

O trabalhador da educação tem a dupla função: a de ensinar com o compromisso de formar futuros profissionais alinhados ao sistema e, ao mesmo tempo, que sejam conscientes de sua condição, que possam ter possibilidade de se emanciparem. No entanto, é bom pensar que o próprio educador precisa saber que seu trabalho é produtivo, não no sentido material, mas na concepção de agente de transformação social, que produz bens simbólicos, imateriais (Stockmann, 2020, p. 24).

Dessa premissa, esta tese relacionou a formação continuada de professores que ensinam Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o currículo de formação continuada de professores e do ensino de Ciências da Natureza, para que este se torne menos exclusivista e hierarquizado.

4.2 Análise e discussão das entrevistas

Convém reforçar que não estamos, em nenhum momento, tratando de pessoas individuais, na AD o sujeito enunciativo ocupa um lugar social e é movido pela ideologia em seu enunciado, por esse motivo a participação dos entrevistados é muito importante.

E ainda, a entrevista foi encarada pela pesquisadora como um momento particular no sentido de complementação da análise documental e até de exemplificação/comprovação por meio de situações do contexto real, sem ter a intenção de confronto.

Aqui, a prática discursiva do participante não é apenas a fala dele como ser individual, ele representa a fala de um grupo de formadores num determinado contexto sócio histórico e de acordo com Orlandi (2012a, p. 22):

Todo falante e todo ouvinte ocupa um lugar na sociedade, e isso faz parte da significação. Os mecanismos de qualquer formação social têm regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações (posições) dessas situações no interior do discurso: são as formações imaginárias. O lugar assim é compreendido, enquanto espaço de representações sociais, é constitutivo das significações. Tecnicamente, é o que chama relação de forças no discurso (Orlandi, 2012a, p. 22).

Dessa forma, essa sessão se inicia a partir da questão nº 4, pois as três primeiras correspondem a dados pessoais e profissionais, presentes no Quadro nº 4 do Capítulo III, da Metodologia da Pesquisa.

No que se refere à formação continuada de professores antes da BNCC podemos ler a seguir no Quadro 4 como se davam as formações na SED/MS e na SEMED/CG.

Quadro 4: Questão nº 4 – Proposta de formação docente antes da BNCC

Participante/Institui	Transcrição
-----------------------	-------------

ção	
F1/SED	<p><i>[...] a Secretaria [...] tem uma linha que é a pesquisa como princípio educativo. Então nós sempre trabalhamos a formação nessa linha de pesquisa como princípio educativo, tanto para os AI como para os AF. Nós já vínhamos fazendo esse trabalho de pesquisa que é uma das premissas da BNCC, esse ensino pela investigação e nós temos, todo ano é feito já o processo de formação que ele vai atingir todos esses professores da Rede. Tem as formações que eram antes para as escolas em tempo integral. Mas sempre no princípio da pesquisa, do princípio investigativo. Todos os professores eles participam de formação, essas formações são dadas desde que começou as reformas temos as formações que são divididas em momento presencial e momento a distância. Então o professor ele tem aquele momento que sábados de formação que ele tem aquelas 4 horas de processo formativo que é feito na escola, na unidade em que ele é lotado e tem também as atividades que são feitas à distância. É porque tem a plataforma, nós sempre trabalhamos com o Moodle, então o professor recebia aquelas 4 horas de formação presencial na escola sempre direcionada com um formador e fora isso tinha também a questão do ensino a distância, são as atividades que eram feitas online. Considerando o período que eu estou na secretaria ta considerando esse período aí você tem contando de uma maneira geral não só especificamente dos AI que não é a minha formação como eu já te falei. Mas assim como um todo são em torno aí de 120 horas de formação, geralmente 4 módulos de formação, mas não especificamente para os anos iniciais, a gente tem o processo formativo só que aí você tem as adequações para os AI e para os AF. Ele não é específico para Ciências, mas por exemplo como que é o nosso processo formativo. Tá, vamos falar de investigação né pensando aí agora que é uma das grandes premissas da BNCC é o ensino investigativo. Mas como se trabalha esse ensino investigativo na Ciências, como que eu trabalho esse ensino investigativo na, em linguagens, como um todo, as nossas formações, elas dão essa ampliação de um todo do ensino investigativo, não só o ensino investigativo, a questão da educação integral também, que é a linha da secretaria, mas não especificamente olha agora vai ter uma formação só de Ciências (F1/4, Entrevista, 2021).</i></p>
F2/SEMED	<p><i>[...] a proposta de formação antes de toda essa discussão da base vinha se pautando pelos parâmetros curriculares, pelas linhas que deprendiam de lá, então a formação basicamente, eu vou</i></p>

	<p><i>falar olhando pela minha... meu caminho né, tem... tinha muito pautado em elementos da pesquisa, da questão da produção do aluno, então as formações olhavam mais essa questão de como eu levo o aluno a produzir ahh... o seu conhecimento né, de forma a aproximar-se do saberes que existe já objetivados.</i></p> <p><i>Pesquisadora: O senhor sendo de outra área né que não é da área de ciências dos anos iniciais, o senhor vê uma certa aproximação que vocês faziam na matemática com os outros componentes curriculares?</i></p> <p><i>F2: Sim. A... tinha sempre uma aproximação porque tentava-se fazer um trabalho integrado, eu não vou dizer que é um trabalho transdisciplinar porque isso envolve muitas coisas, mas integrando algumas ideias, algumas aproximações né, então em vários momentos utilizar conceitos da ciência pra ensinar matemática, conceito da matemática pra ensinar ciências, então tentava-se um pouco essa integração.</i></p> <p><i>Pesquisadora: Em que medida, por exemplo, você atuando na matemática do 6º ao 9º você observava é, a questão dos anos iniciais, as formações dos anos iniciais no mesmo sentido, no mesmo segmento, no mesmo rumo?</i></p> <p><i>F2: Olha, olhando breves momentos que tivemos contatos, sim, tinha uma certa proximidade até porque o professor do primeiro ao quinto é um professor multidisciplinar vamos assim dizer né...e ele precisa entender como trabalhar a integração das áreas ali, num único elemento e ai a gente via, dava esse suporte (F2/4, Entrevista, 2021).</i></p>
F3/SEMED	<p><i>[...] eu quero deixar claro que eu sempre fui formadora de anos finais né... e por ser professora de anos finais e ser da biologia as formações elas eram acompanhadas pela equipe de ciências dos anos finais, então a gente fazia formação in loco na escola né... quando eu entrei na SEMED em 2006 a gente tinha uma pedagoga que era a professora fulana e ela nos auxiliava né... porque ela já tinha mais experiência, não que eu não tivesse experiência anos iniciais também né, mas assim, cada área tinha</i></p>

	<p><i>uma pedagoga que auxiliava, então a gente trabalhava pautado nos documentos da secretaria, em 2006 eram as diretrizes, então a gente... todos os conteúdos que tinham ali a gente trabalhava praticamente pra auxiliar o professor com aquele conteúdo, esse era o grande foco, não tinha uma reflexão ainda a respeito disso. Aí em 2007 ela foi mudando um pouco o formato né... devido as políticas que ocorreram na SEMED, as mudanças, aí 2007 ela teve, teve formação só de pós-graduação, a gente parou pra discutir um documento, aí em 2008 a gente retornou, [...], retornou de novo com formação praaa... com os professores ainda sexto ao nono que dava formações, então a gente dividia um polo, a gente pegava terceiro ano, no outro polo quarto ano, noutro polo a gente nunca pegava o primeiro ano porque o primeiro ano era destinado só a alfabetização, o grupo da alfabetização, então a gente fazia um rodízio entre história e geografia e ciências com esses professores com o intuito de auxiliar o professor com alguma dificuldade no conteúdo né... não tinha essa reflexão total (aqui ela disse algo que não entendi) (F3/4, Entrevista, 2021).</i></p>
--	---

Fonte: Da autora – Entrevistas (2021).

No que se refere a AD, é no interior das formações ideológicas e da linguagem que observamos variadas formações discursivas interligadas, que são representadas por um processo discursivo (Orlandi, 1987), que, aqui, tomamos como discurso o teor dos documentos e o conteúdo das entrevistas.

Na transcrição, F1 declara que a SED/MS tinha uma linha de trabalho que era o ensino pela pesquisa, fruto da assessoria contratada a qual se equipara com a premissa da BNCC trabalhar com um ensino investigativo na área de Ciências da Natureza, se valendo da formação que antes era apenas para as Escolas de Tempo Integral (ETI), ampliando, posteriormente, para as demais escolas da rede de ensino.

Essa formação foi híbrida, com momentos presenciais, nos sábados letivos, e momentos a distância, pelo Moodle, sendo 120 h/a divididos em 4 módulos, não sendo específico para Ciências dos anos iniciais do EF.

Nas formações da SED/MS foram desenvolvidas práticas de como seria a utilização do princípio investigativo, nas linguagens e nas outras áreas de conhecimento, como também a educação integral.

Referente aos sábados letivos, Stockmann (2020) pondera que em seu ponto de vista as referidas formações docentes são mais situações de ajustamento social do que propriamente formação.

Nessa linha de pensamento foi utilizada a proposta de formação das ETI caracterizada como *educação integral de tempo integral* (Andrade, 2018) para repassar aos demais professores.

Ainda, F1 complementa, que as formações eram elaboradas de forma geral e depois recebia o acréscimo das especificidades como, por exemplo, dos anos iniciais.

A formação continuada ofertada foi repassada pelo coordenador pedagógico, o que fica muito abrangente devido ao perfil de cada coordenador. Nesse aspecto, destaca-se como papel preponderante a atuação dos coordenadores pedagógicos, lembrando que são formações genéricas e não específicas dentro das áreas de conhecimento.

Nesse sentido, as unidades escolares têm uma orientação geral da SED/MS, no que tange a organização da estrutura para o seu funcionamento:

Dessa forma, orienta-se para o ambiente das unidades escolares no Estado de Mato Grosso do Sul, na educação integral de tempo integral, a organização de uma equipe gestora, estruturada nos preceitos da participação, respaldada pelo Projeto Político Pedagógico - PPP, Programa de desenvolvimento da escola - PDE e Regimento Interno - RI, que invocam a perspectiva da autonomia para realizar a aprendizagem que se deseja para os discentes por meio de oportunidades metodológicas, como, por exemplo, de buscar temas e criar hipóteses próprias. Deve-se atender ainda aos profissionais e à equipe gestora da escola no âmbito do pedagógico, com propostas como as de formações continuadas (Andrade, 2018 p. 42).

Em suma, antes da implantação da BNCC de Ciências da Natureza, a proposta de formação continuada de professores de Ciências para os anos iniciais do EF da SED/MS, tinha uma linha de trabalho definida com moldes na assessoria de seu consultor, abordada na primeira parte deste Capítulo, conforme indicado por F1 e referendada por Andrade (2018).

Já o participante F2, da SEMED/CGDE fala das formações continuadas pelo PCN, utilizando-se dos elementos da pesquisa com ênfase na produção de conhecimento do aluno e aproximando dos saberes já objetivados. De modo genérico, podemos dizer que os saberes não são subjetivos e nem vinculados a um contexto particular do sujeito.

Na visão de F2 havia uma aproximação entre anos iniciais e finais do EF, em que se procurava realizar um trabalho integrado, e conforme o participante, não é considerado um trabalho interdisciplinar, até porque esse conceito, para ele, envolve muitas outras coisas. O

entrevistado cita como exemplo que se pode utilizar conceitos da Ciências para ensinar Matemática e vice-versa, efetivando uma integração entre as áreas de conhecimento.

Questionado se as formações continuadas dos anos iniciais sobre a implantação da BNCC seguiam o mesmo sentido dos anos finais, F2 pontua que havia uma certa aproximação.

Para F3, também da SEMED/CGDE, muito antes da BNCC, em 2006, as formações ocorriam com base no documento curricular do município, cada equipe de 6º ao 9º do EF tinha um pedagogo na sua composição e o foco do trabalho formativo eram os conteúdos do documento curricular em pauta, uma formação ainda sem muita reflexão. Em 2007 vieram as especializações *lato sensu*, e em 2008 retornam as formações com a equipe dos anos finais, alternando os anos escolares e as áreas de conhecimento para os anos iniciais. O grupo de professores do 1º e 2º anos tinha formações com a equipe de alfabetização dos anos iniciais devido à grande importância dada apenas ao período de alfabetização dos estudantes.

Sobre a formação *in loco*, deduz-se que a equipe de formadores ia até a escola e realizava as formações com os professores, o que tem sido premissa de autores como Imbernón (2009; 2011; 2016) que defende as redes de professorado e a formação permanente que deve considerar o professor no seu contexto, ou seja, na sua realidade de trabalho escolar e também Zeichner (1993) em que discute a partir do professor como prático reflexivo as concepções de prática reflexiva tanto no ensino com o na formação de professores.

É uma ação formativa que pode dar certo porque considera a realidade daquele grupo de professores, mas no contexto da entrevista não se tem maiores detalhes até porque esse não é o foco nesse momento.

No que diz respeito a ter um pedagogo por equipe dos anos finais, na SEMED/CG, observamos que o trabalho de formação continuada de professores, recebe muitas influências do posicionamento pessoal, de formação e de condução das chefias que estão na coordenação do trabalho didático, ficando claro que cada forma de organização representa um pensamento sobre o que é formação e o seu desenvolvimento dentro do órgão central. Na SEMED/CG já teve essa configuração, hoje não mais, o que pode ter sido interessante ou não, todavia não se tem registros se essa forma de trabalho foi eficaz ou não.

Quando F3 diz que em 2006 se trabalhava com os *documentos da secretaria*, podemos perceber que está falando do documento curricular da época que nesse caso eram as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (Campo Grande, 2003) em que se tinha como foco das formações continuadas de professores a discussão dos conteúdos do currículo pertinentes a

cada ano escolar, que segundo o próprio participante F3, ainda, não se tinha muita reflexão dos formadores com os professores.

Como foi abordado na seção anterior desta tese, os documentos curriculares da SEMED/CG tratavam do currículo escolar e abrangia a formação continuada de professores de forma diluída no seu interior, sem se constituir em um programa formativo.

Já no ano de 2007 tem início a especialização *lato sensu* e coincide com o início das reflexões realizadas no âmbito das formações continuadas. Vale observar que a especialização marca o início das reflexões nas formações oferecidas, o que pode representar também a formação dos formadores, porque a constituição do formador depende muito da sua práxis, de quanto consegue alinhar a teoria e a prática e da prática retornar à teoria.

Referente ao rodízio dos técnicos dos anos finais entre História, Geografia e Ciências para os professores dos anos iniciais é pertinente pontuar que isso ocorre em decorrência de uma atenção exacerbada na alfabetização dos 1º, 2º e 3º anos, como se não fosse possível alfabetizar a partir dos conteúdos das demais áreas.

A ênfase na alfabetização da língua materna (leitura e escrita) e na matemática denuncia um caráter preparatório para entrar nos anos finais do EF, além de se constituir como um fator de exclusão social para os estudantes que, via de regra, ficam sem o estudo de conhecimentos importantes para a sua formação; essa atitude revela uma relação de poder tanto do professor que decide não trabalhar as demais áreas com a sua turma quanto do próprio sistema escolar que oficialmente concorda com essa perspectiva.

É possível verificar no discurso de F2 e F3, que as palavras possuem sentidos variados com relação ao lugar que ocupam, suas posições sociais, como se posicionam e como são vistos em seus lugares, ou seja, a chamada relações de força (Orlandi, 2015).

Para Ramos e Rosa (2008) a ênfase no processo de alfabetização somente em Língua Portuguesa e Matemática pode ser considerada um fator extrínseco que limita o ensino de Ciências. Em contraponto a esse fato a obra de Neves et al., (2011) afirma que ler e escrever é um compromisso de todas as áreas.

Fica implícito que alguns professores não conseguem alfabetizar com textos das outras áreas de conhecimento e que também parece que ninguém sabe ou mostrou como é que se faz isso na prática.

Vale lembrar que conforme a discussão traçada no Capítulo 1 o sistema escolar, o currículo, as políticas curriculares e de formação representam uma relação de poder que está sendo visivelmente disputada por diferentes grupos sociais, econômicos e políticos.

Além disso, demonstra ainda uma fragilidade das formações continuadas ofertadas que não conseguem atingir o professor dos anos iniciais em como se pode alfabetizar a partir dos conteúdos de outras áreas, até porque as crianças pequenas são genuinamente curiosas e muitos conhecimentos de História, Geografia e Ciências normalmente chamam a sua atenção.

Nesse sentido, as formações continuadas de professores da SEMED/CG aconteciam pautadas nos PCN tal como relata F2 e sobre a diferenciação entre os PCN e a BNCC é pertinente trazer a sua observação que diz:

[...] o que difere dos Parâmetros, que os Parâmetros eram uma orientação, parâmetro para currículo e não “O currículo” a Base era uma legislação e aí ela como legislação, ela é currículo normativo, prescritivo [...] então ela prescreve aquilo e aí o Estado tem que fazer [...] (F2/4, Entrevista, 2021).

Nesse fragmento é possível observar a ênfase dada pelo participante F2 sobre o *cumpra-se* contido no teor da BNCC.

De forma geral, a SED/MS e a SEMED/CG idealizavam o trabalho com as formações continuadas de professores com base nos PCN, pois observamos que tanto os formadores como os professores tinham certa liberdade para desenvolver as suas propostas em sala de aula. Sendo que as equipes dos órgãos centrais das secretarias de estado e do município pensavam dentro de uma perspectiva geral, comum, mas tinham liberdade para atender às suas realidades diversas. E, fica a impressão de que os participantes tiveram um certo receio de dizer que o documento local (estadual e municipal) não era totalmente compatível com esse novo modelo fechado e engessado, que se sabe ser impositivo e antidemocrático, já descrito na introdução desta tese, que trata da revisão bibliográfica da pesquisa realizada.

De forma que, temos o caso de uma formação discursiva, que determinam o que pode ou deve ser dito uma vez que se relaciona com a formação ideológica (Orlandi, 1987).

Soma-se a isso, a AD requisita do/a pesquisador/a uma análise que perpassa a descrição e a interpretação dos processos discursivos, não com a intenção de encontrar o verdadeiro sentido do discurso, mas de compreender as suas relações e significações (Orlandi, 2015).

Em virtude do exposto, diversos autores advogam a favor de uma formação docente crítica a exemplo de Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010), que defendem o desenvolvimento de uma formação crítico-reflexiva aos professores de Ciências.

Referente à Questão 5, sobre como foi a implantação da BNCC especificamente para Ciências da Natureza, é possível verificar no Quadro 5 as respostas dos participantes das quais alguns pontos chamaram a atenção.

Quadro 05: Questão nº 5 – Implantação da BNCC de Ciências da Natureza

Participante/instituição	Transcrição
F1/SED	<p><i>Eu fui redatora do Currículo de Referência de MS de Ciências, quando nós, quando formou-se a equipe de redatores, nós recebemos uma formação em Brasília, nós tínhamos encontros em Brasília, essas formações elas aconteceram não foi, ela foi contínua mas foi assim elas tinham datas programadas para esses encontros em Brasília. Nós recebemos a formação com os redatores da BNCC e lá em Brasília nós tínhamos também esses momentos. Por exemplo cada área ia para uma sala, então nós tínhamos as atividades para entender como que era essa Base, o que que ela significava, como qual que era a proposta, o que que mudava nesse ensino. Cada área foi contemplada exatamente essas questões. Como trabalhar, porque nós fizemos essa formação antes de começar a escrita do Currículo de Referência de MS, foi logo após a homologação da Base que foi em 2017. Foi em 2018.</i></p> <p><i>E aí nós tivemos aqui o nosso currículo foi elaborado em regime de colaboração com os municípios, nós tivemos vários encontros aqui que nós vínhamos e ficávamos a semana as vezes. Éh para a escrita do currículo em si. Então nosso currículo de MS nós temos por exemplo cada área de conhecimento por exemplo tinha eu mais um colega também da secretaria, a fulana da Semed, o fulano, nós tínhamos várias pessoas de outros municípios inclusive do interior do Estado que vinham para cá, para as nossas reuniões e para a escrita do Currículo, tá. Aí nós fizemos todo esse processo de escrita após a escrita desse currículo, que o nosso currículo foi aprovado, foi homologado. Nós começamos o processo de formação. Aí essa formação foi feita pelos redatores do Currículo, tá.</i></p> <p><i>É claro que, é... o que aconteceu, alguns que eram redatores né, muitos não continuaram como formadores, tá. Mas o pessoal que era da Secretaria de Estado, da SED, nós continuamos todos,</i></p>

fizemos a formação ela foi feita em 4 módulos, tá.

Não foi feito específico para nenhuma área. Não foi dividido Ciências da Natureza, Linguagens, mas o que que nós trabalhamos nesse processo formativo: a educação integral começou com a educação integral o processo formativo foi o 1º módulo da nossa formação como um todo, quem é esse estudante, o principal a pergunta é para quê, esse currículo qual é o nosso estudante, qual é o perfil do nosso estudante.

Então nós trabalhamos a questão da Educação Integral. No módulo 2 nós trabalhamos já iniciando essa discussão do ensino por Habilidades e por Competências, que a gente percebeu que o quanto é importante você abordar Habilidades e Competências quando a gente tá falando da BNCC, que essa é a proposta, né então, a gente sai daquele ensino conteudista e nós temos o ensino por Habilidade e por Competência. Então o que é uma Habilidade? O que é uma Competência? como que isso impacta no nosso ensino? Né, então a proposta do nosso módulo, nós associamos a questão da neurociência também, no módulo 2.

Fizemos várias atividades, como é que seria eu pensar no ensino por Habilidade, no ensino por Competência, o que que a gente já tinha o que que mudou né. Como é que a gente pode trabalhar isso daí? E... foi até que nós fizemos um levantamento anteriormente de possíveis temas que poderiam ser com os professores né de temas que eles queriam Habilidade e Competência ela apareceu muito. Nós fizemos também um módulo relacionado ao Planejamento. Porque em Brasília nós fizemos uma atividade muito interessante como que seria fazer esse planejamento eu pensando e fazendo o caminho inverso. Então, qual Habilidade que eu vou trabalhar? Tá essa Habilidade ela ajuda no desenvolvimento de qual Competência? Quais são as evidências de aprendizagem? Seriam aquele planejamento ao contrário, a última coisa que eu penso é na metodologia.

Nós fizemos esse exercício em Brasília e isso praticamente, assim para mim e para vários outros formadores lá foi acho que assim, foi o que mais me chamou atenção, né. E nós trouxemos essa proposta, nós readaptamos, é claro, para o formato da Rede e nós fizemos esse exercício com os professores né. Nesse planejar na perspectiva de Habilidades e Competências e também o processo

	<p><i>de avaliação, tá. E aí sempre pensando nos AI e nos AF.</i></p> <p><i>Como que é essa avaliação nos AI, essa avaliação nos AF, esse Planejamento, qual que é o olhar, não só para Ciências, mas como um todo, tá. Não foi feita uma formação especificamente para ciências (F2/5, Entrevista, 2021).</i></p>
F2/SEMED	<p><i>[...] o embrião da BNCC saiu em 2015 certo! Assim, nacionalmente, mas sabemos que desde 2012, 2013 já existiam é... pincelamentos de universidades contratadas pelo MEC para fazer um panorama das redes, isso em contrapartida com as avaliações sistemáticas do sistema. Bom, aí em 2015 é que veio o Bum Nacional porque foi feito a consulta pública nacional a partir da produção de cento e dezesseis professores certo, sendo mais ou menos três professores por área então no caso das ciências por exemplo, tinham três professores é...sendo especialistas, pesquisadores, especialistas que eu vou dizer são biólogos, um pesquisador e um pedagogo, de forma que esses três em alguns casos tinham até quatro, cinco compilasse tudo nas redes pra gerar o documento e foi pra consulta, depois dessa consulta, foram trabalhados trinta e duas pessoas certo que pegaram as participações pra gerar uma segunda versão, dessa segunda versão que veio para os seminários, nos seminários que é ai que entra o meu papel porque eu tava indo a Brasília pra entender todo o processo para junto com a comissão estadual né, elaborar os seminários na região e dentro desses seminários trazer a discussão para os locais que aconteceria a implementação. Com essa aproximação, saiu um documento que gerou a terceira versão que foi pra discussão das escolas, das academias, associação, sociedade e tudo mais e que gerou uma quarta versão que foi essa que foi homologada em 2018. Com a homologação em 2018 passou-se a discutir como fazer a leitura desse documento para acontecer a nível estadual porque a proposta qual era ter representantes municipais dentro dessa implantação estadual que é a produção do documento para que esse documento fosse único dentro do território de forma que, um aluno que lá de Anaurilândia fosse pra Dourados ou pra Campo Grande ele teria o mesmo currículo o que que diferenciaria nisso as características particulares dos locais por exemplo, Ponta Porã ter no currículo uma predominância além do inglês o castelhano ou espanhol que é uma característica a questão dos, da produção de erva mate que é uma característica é cada cidade no estado, no documento estadual, ou melhor, o documento</i></p>

estadual precisaria trazer de cada cidade algum elemento que é comum, marcante sinalizar possibilidades. Então o documento estadual aparece lá trabalhar características do local certo, no momento que se trabalha o conteúdo de localização matemática certo e isso vai ter em ciências, vai ter em todas as outras e foi uma discussão feita em Brasília certo, foi feita uma orientação em Brasília pra sair e aí é lógico, pra fazer isso foi feito o que, foi-se a cada cidade feito uma reunião e nessas reuniões ele, eram apontados as características do local certo, o que que é o seu perfil de aluno, qual o perfil da sua família, da família que esta naquele local certo, então povos das águas que em Corumbá tem muito forte isso, então isso foi um indicativo que veio pra implantação, agora, como que coloca tudo isso dentro de um documento pra ele não ficar extenso, exatamente, ter um conteúdo porque, aquilo que foi homologado ele precisa constar no documento estadual e se o município vai fazer um documento tem que constar no documento porque aquilo é uma legislação certo, o que difere dos parâmetros, que os parâmetros eram uma orientação parâmetro para currículo e não “O currículo” a base era uma legislação e aí ela como legislação ela é currículo normativo, prescritivo ta, então ela prescreve aquilo e aí o estado tem que fazer isso e agregar as características dele, então na hora de fazer essa transcrição para cá, foi olhado essa, esses elementos e até a discussão do...que não está previsto na base que eu ensino de língua espanhola aqui era uma coisa necessária por causa das fronteiras, então precisava deixar esse gancho para o trabalho certo, e é lógico, que nessa questão depois que foi redigido o texto foi para análise crítica de professores das cidades certo, e num segundo momento da homologação pelo Conselho Estadual de Educação, o Estado iniciou a formação dos formadores dos municípios.

Pesquisadora: Então esse currículo do jeito que ele era federal, ele passou pro estado, município e aí quando chegou em nível do município vocês também fizeram essa consulta com os professores?

F2: Foi exatamente, e aí a questão maior era: que o município ele não era obrigado a fazer um documento, então é.... aproximadamente sessenta e oito municípios do Estado setenta municípios do Estado mais ou menos isso aí depois dá pra

	<p><i>pesquisar, é.... não tem currículo próprio....</i></p> <p><i>Pesquisadora: Eles estão seguindo o estadual?</i></p> <p><i>F2: Estadual, eles adotaram o currículo do Estado, Campo Grande, Três Lagoas, Dourados, essas cidades maiores fizeram currículo próprio....</i></p> <p><i>Pesquisadora: Então no nosso caso aqui em Campo Grande a gente segue o municipal, currículo municipal?</i></p> <p><i>F2: Tem um currículo próprio entendeu? (F2/5, Entrevista, 2021).</i></p>
F3/SEMED	<p><i>Bom, deixa eu fazer um resgate de 2015, dois mil e cin... quinze quando a consulta pública começou nacionalmente divulgada na TV é, a gente conseguiu um espaço né, a gente quando eu falo os formadores da SEMED pra que a gente pudesse fazer uma formação pra apresentar o professor esse novo documento, aquele que não tava a par do documento né que tava em voga no...nas mídias pra que ele conhecesse, que ele se cadastrasse, então a gente fez um movimento pra, conseguiu na verdade porque a secretaria naquele momento ela passava por um processo aí de mudança de gestores isso e aquilo então tava um pouco mais fechada né até para o grupo de formadores e ai a gente conseguiu e ai a gente iniciou com os biólogos porque o ... os... o grupo dos anos iniciais a princípio tinham outra proposta que não era estudar a BNCC tá, então não era apresentar. Então a gente começou assim com os biólogos, depois de dois mil e... ee quinze a gente fez também um outro movimento que era discussão e fazer com que os professores participassem de consultas de fóruns que tinham a respeito do documento, porque estavam ocorrendo vários então a gente pegava e mandava vamos fazer a inscrição, então assim, eu participei de algumas discussões também e consegui que alguns professores fossem né, tanto pelo estado quanto pelo município. Dois mil eee... eu tô falando 2016... 2017 com a nova gestão, aí sim a gente sabendo que a gente tinha um novo documento que poderia já vigorar, a gente começou também, novamente, aí essa nova administração deixou com que</i></p>

a gente discutisse mais abertamente os documentos que pegassem as formações e utilizassem mesmo, então a gente fez trajetória de documento, discutiu lei, discutiu tudo, que que ia ficar, que que ia alterar, o que que poderia ter nos documentos, aí a gente fez uma forma....várias formações assim naquele ano. Dois mil e dezessete alterou de novo a gestão, então a gente ficou é...no aguardo, só que nesse momento, teve também um, um acordo entre os estados né, porque já estava o movimento da implantação da BNCC e aí o que que é...os estados né... as federações começaram a constituir, constituir o grupo e eu constitui tanto o grupo do município quanto o grupo do Estado, da rede estadual, então, eu passava três dias da semana pra ver as consultas públicas, as consultas que tinham da rede estadual, pra ver quais eram as contribuições, que discussões os professores queriam que tivesse na versão do documento é... e aí em 2018 a gente passou a ir pra Brasília pra ver... a gente achou que lá em Brasília a gente ia discutir a possibilidade de um documento, na verdade o documento já tava pronto, a gente na verdade tava tendo formação pra como fazer a mesma formação aqui no Mato Grosso do Sul ne, então a gente não ia muito alterar e... foi solicitado aos Estados o documento da rede estadual, então a rede municipal aguardou a rede estadual lançar o seu documento, até mesmo porque a gente era escritor também desse documento pra depois a gente começar o nosso e aí a gente fez essa implantação na SEMED um pouco diferente da rede estadual. A rede estadual ela já tinha, nós éramos escritores, a gente era bolsista pelo MEC e aí, e por ser bolsista a gente não podia dar formação, o MEC não autorizava a gente dar formação para os professores da rede estadual. Então os professores da rede estadual eles tinham formações sobre o documento aquela que a gente passava pra uma pessoa que lá no estado eles tem as CRES né, que...é como se fosse polos né... então um responsável do Estado ele disseminava essa formação pro Estado, então o professor ele não tinha o contato direto com aquele que esteve em Brasília que no caso eu ou a fulana ou a ciclana entendeu? Não tinha esse contato porque nós três éramos que representava o Mato Grosso do Sul e aí o que que acontecia, então o professor passava pra ele conforme aquele entendimento, a pessoa, o formador né, aquilo que ele acreditava que ele tinha entendido como é que poderia ser, porque que que não poderia contribuir, porque que não poderia mudar aquilo ee... e por assim foi, o MEC não autorizou, então a Rede Estadual consultou não foi autorizado, na última quando já tava o documento né, em análise né, nos conselhos que o estado autorizou. Só que aí na última, eu fui, fui eu que fui dar a formação né, eee... só que aí

	<p><i>não podia muito alterar porque já tinha passado a consulta pública da Rede Estadual tudo assim, foi mais uma apresentação de documento eu fiz uma explicação e aí eu lembro que tinha professor falou: “se eu soubesse disso antes né... eu poderia ter contribuído daqui, poderia ter olhado ali é... porque que você não veio antes”, professor me questionou que eu fui lá no Mariluce Bittar, aí eu... eu falei que eu acho que... não podia né pelo acordo que tinha, então esse Termo de Cooperação ele perdeu em 2018 todinho.</i></p>
--	---

Fonte: Da autora – Entrevistas (2021).

Inicialmente é necessário falar sobre o conceito de redigir e de elaborar, que em alguns momentos podem significar sinônimos e corroboram que os formadores participantes da pesquisa foram redatores porque redigiram o CR de MS, e de fato, buscaram elaborar a parte que a eles foi designada, mas que, no entanto, foi uma ação um tanto quanto limitada, razão pela qual, vieram ordens expressas do MEC sobre o que não poderia ser alterado, numa clara demonstração de poder ascendente, de cima para baixo.

Em oposição a situações como essa, Zeichner (1993) esclarece que a expressão professor reflexivo surge como uma reação docente em oposição a uma ideia de um professor adestrado, o qual apenas faz o que outras pessoas, geralmente técnicos e especialistas, os quais não estão em sala de aula, querem que eles façam e, ainda, contra modelos de reformas educacionais crenças da passividade do professor.

Nesse aspecto temos um exemplo de formação ideológica que rege todas as relações, atingindo a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentido produzidos pelo discurso (Orlandi, 1987). Dessa forma, requer do/a pesquisador/a, conforme Orlandi (2015), a compreensão de como se materializa a ideologia através da linguagem, e isso requer um processo bem estruturado:

Passa da superficialidade linguística (corpus bruto, textos) para o objeto discursivo e desse para o processo discursivo. Isto resulta, para o analista com seu dispositivo, em mostrar o trabalho da ideologia. Em outras palavras, é trabalhando essas etapas da análise que ele observa os efeitos da língua na ideologia e a materialização desta na língua. Ou, o que, do ponto de vista do analista, é o mesmo: é assim que ele aprende a historicidade do texto (Orlandi, 2015, p. 68).

Em linhas gerais, constatamos que isso ocorreu para garantir o processo de implantação da BNCC, de forma que os redatores foram à Brasília em vários encontros não

para discutir o documento e sim para apenas entender como seria feito o repasse em seus respectivos estados.

Quando F1 declara que cada área de conhecimento *ia para uma sala em que tinham atividades para entender como que era [...], o que significava [...], qual era a proposta [...]* e *o que mudava no ensino* com esse documento e que *cada área foi contemplada exatamente com as mesmas questões*, podemos compreender que em nenhum momento o participante diz que houve discussões com os redatores estaduais, o que concluímos que a dinâmica de replicar o treinamento foi executada com sucesso.

Sobre o fato de que em todas as áreas foram tratadas as mesmas questões sobre *como trabalhar*, a metodologia escolhida é uma forma de garantir o efeito dominó em que todos farão as mesmas atividades numa forma padronizada de treinamento previamente formatado.

A BNCC vem como uma lei que padroniza o currículo nacional com um treinamento uniforme para os professores, e para efetivar a sua prática normaliza a formação inicial e continuada de professores.

Salta aos olhos o conceito implícito do que seja formação docente, pois que para a pesquisadora esta pressupõe estudo, reflexão, diálogo e troca, no entanto como observado nas falas de F1 e F3, isso não ocorreu nesse dado momento histórico, pois parece mais o caso de um treinamento, visto que, de acordo com as palavras dos próprios participantes, *o documento já estava pronto* e a preocupação era em *como trabalhar*, ou seja, garantir uma metodologia única para ser repassada a todos os demais professores, sem a oportunidade de questionamentos e de argumentações, ficando estabelecida a mesma sistemática para todas as áreas, o que pode ser comprovado por meio de (Brasil, 2018; 2019).

Essa formação via MEC aconteceu em 2018, logo após a homologação da BNCC em dezembro de 2017, antes mesmo da escrita do currículo estadual.

Assim, F1 descreve o regime de colaboração entre os municípios do Estado de MS visto que seus representantes vieram para a capital atendendo a pactuação dos entes federados ao longo de 2019. Em alguns estados brasileiros os redatores que foram à Brasília não foram os mesmos que fizeram as formações. Contudo, na SED/MS foi mantido o grupo original de formadores, sendo 2 formadores de Ciências da Natureza.

Num efeito cascata do que aconteceu na esfera federal, ocorre a aprovação e homologação do CR do MS e o início do processo de formação docente, desenvolvido pelos redatores do currículo estadual.

Sobre a formação de professores no ano de 2019, após o lançamento do CR de MS, em 30 de novembro de 2018, pode-se dizer que as temáticas dos módulos foram: Educação

Integral que abordou quem é esse estudante, para quem esse currículo, qual é o perfil do estudante; Ensino por Competências que tratou sobre os conceitos de Habilidade e Competência e de como isso impacta no ensino, além de associarem a questão da neurociência; Planejamento na perspectiva de qual é o olhar para esse planejamento; Avaliação em como ela ocorre nos anos iniciais e nos anos finais do EF (F1/5) e os temas contemporâneos (F1/8).

O acréscimo de assuntos da neurociência veio com uma forte tendência na BNCC. Não desconsideramos os conhecimentos dessa área, mas da forma como está sendo utilizado justifica a ênfase para a entrada no mercado de trabalho e por isso a supervalorização das habilidades socioemocionais.

Pode-se perceber que foram formações generalistas e não específicas das áreas de conhecimento, o que nos remete à ideia de que foi realizada uma força-tarefa para atender a demanda do MEC, sem entrar nas especificidades e nem de acordo com as demandas da escola, por exemplo, em nenhum momento se falou de como fazer isso na alfabetização, que é algo bem específico, separando somente em anos iniciais e anos finais do EF. Em suma, foi dada a preferência para temas amplos ao invés de aprofundar nos assuntos das Ciências da Natureza, e esta requer uma leitura sobre o que se pretende no ensino dessa área.

Conforme já mencionado pelos participantes da pesquisa, as atividades trabalhadas em âmbito federal foram replicadas pelos redatores estaduais, a exemplo, uma atividade de planejamento ao inverso e que essa mesma atividade foi adaptada para o formato da REE de MS, inserida na formação de professores.

Do discurso de F1, consegue-se abstrair que a preocupação da equipe do MEC estava centrada em impressionar o professor com a sua *metodologia*, por isso tudo foi organizado para impactar os docentes com a formação, disseminando a ideia neoliberal e tecnicista que reveste a BNCC e sem organizar um tempo para discutir as bases teóricas, tão relevantes para a mudança da práxis docente.

Sobre o fato de terem recebido a formação com os redatores da BNCC, entende-se, implicitamente, que receberam o conhecimento direto da fonte, de quem escreveu todo o documento federal, soando até de forma lisonjeira, um privilégio. Pode-se dizer que esse privilégio coloca os formadores da SED/MS num patamar acima dos professores que atuam em sala de aula, numa clara relação de poder dentro do segmento professores na REE. O que ratifica o que foi discutido por nós na sessão anterior, quando abordamos sobre a estratificação dos docentes, além de se configurar numa formação imaginária em que são

representadas variadas relações de poder, as quais podem ser analisadas na relação com as formações discursivas e a formação ideológica dominantes (Orlandi, 1987).

F1 diz que as formações foram realizadas pelos redatores da BNCC, atores sociais citados anteriormente nesta tese, os quais representavam o pensamento de reformadores empresariais da educação.

Sobre o fato de perceber que ao trabalhar com habilidades e competências *a gente sai daquele ensino conteudista* (F1/5, Entrevista, 2021), como se fosse um ponto positivo, deixa uma interrogação sobre o destino dos conteúdos, e pode transformar o pensamento dos estudantes proporcionando outro olhar sobre os fatos da vida social, ambiental, econômica e política.

Podemos classificar esse discurso como um intradiscurso, tendo em vista que o assessor da REE de MS já previa poucas ou nenhuma aula, o que combina com sair do ensino conteudista. Assim, fica evidente a necessidade de compreender como funciona o discurso e suas conexões com a história e a ideologia (Orlandi, 2015).

O que explica o discurso de F1 sobre *sair daquele ensino conteudista*, como um ponto positivo, é o reflexo do modo capitalista arraigado na educação brasileira, conforme explicita Oliveira e Silva (2012) quando aponta que o trabalho escolar a partir de competências tem relação direta com o conhecimento útil, portanto só tem valor aquele conhecimento que serve para resolver um problema do cotidiano, ou seja conhecimento utilitário. Isso combina muito bem com o modelo industrial, pois o trabalhador saberá resolver seus próprios problemas caso estes apareçam.

E sobre dizer que não foi realizada nenhuma formação exclusiva para Ciências da Natureza, de anos iniciais e nem de anos finais do EF, é possível entender que primeiro é preciso massificar o pensamento nesse viés educativo, o qual trabalha os assuntos em amplitude, não adentrando nas particularidades tão necessárias para a formação docente.

Por fim, houve um levantamento junto aos professores de temas que poderiam ser trabalhados nas formações onde apareceram as habilidades e as competências. Se por um lado esses conceitos foram solicitados pelos professores, por conta do contexto da BNCC, de certa forma como tudo recai sobre o trabalho docente, o professor se torna refém de situações como essa. Por outro lado, a participação do professor nessa parte do processo pode ser considerada apenas para sacramentar que houve uma consulta ao corpo docente (Zeichner, 1993).

Outra observação importante, é em relação às evidências de aprendizagem que servem de suporte com um total controle do trabalho do professor, por meio das avaliações de larga escala (Zeichner, 1993).

Dessa forma, conforme o participante F1, a BNCC de Ciências da Natureza nas escolas da REE de MS foi implantada com a elaboração de um *currículo próprio*, a partir do documento federal, pois seus redatores receberam instruções via MEC.

A BNCC tem seu início com o respaldo legal das legislações do país, mas na fala de F2 percebemos que houve um movimento em 2012 e 2013 em universidades contratadas pelo MEC, para traçar um panorama das redes de ensino em convergência com as avaliações regulares do sistema de avaliação.

Em 2015 ocorreu uma grande exposição sobre o tema no Brasil, devido à consulta pública nacional a partir da produção de 116 professores, sendo 3 professores por área, entre especialistas, pesquisadores e um pedagogo que compilaram tudo nas redes para gerar o material que foi para a apreciação.

Conforme expressa F2, 32 pessoas pegaram as participações para gerar a segunda versão, que foi apresentada nos seminários, em que o participante foi membro da comissão estadual responsável pela elaboração dos seminários regionais e dentro desses realizar a produção local, pontuando as especificidades locais em que aconteceria a implementação.

Nessa retrospectiva é possível dizer, por meio dos relatos obtidos, que a partir dos seminários têm-se a participação mais direta dos redatores da SED/SEMED. A partir do trabalho desse grupo saiu a terceira versão, que foi para discussão nas escolas, demais órgãos educativos e sociedade civil, que posteriormente gerou a quarta versão homologada em 2018.

Após a homologação da BNCC a discussão ocorreu em como fazer para que esse documento abrangesse o Estado de MS de forma que o documento fosse único e ao mesmo tempo contemplasse a diversidade dos municípios. Para isso, o documento estadual precisaria contemplar a realidade local, então no documento aparece *trabalhar características do local*, contemplando o conteúdo de localização em matemática e nas demais áreas. Esta foi a maneira de sinalizar possibilidades de um trabalho a partir das especificidades dos municípios do estado.

Conforme F2 isso foi discutido em Brasília, e para atender essa necessidade foram realizadas reuniões onde foram apontadas as características do local. A preocupação, segundo F2, era como fazer tudo isso sem o documento ficar extenso, porque o documento que já estava pronto não podia ser alterado e ainda teria que contemplar as peculiaridades locais. Em decorrência desse fato, o participante comenta que a BNCC é uma legislação, logo para ele é um currículo normativo, porque tem força de lei e por isso prescreve o currículo.

O participante F2, fala sobre os conhecimentos não presentes na BNCC e que foram discutidos na esfera estadual, e cita como exemplo o fato de MS ter forte influência da língua

espanhola, devido as suas fronteiras com países falantes desse idioma, e que precisava *deixar esse gancho* para a realização de um trabalho na escola.

Em seguida, o texto foi enviado para a análise crítica dos professores das cidades, revisado e depois homologado pelo Conselho Estadual de Educação – CEE de MS. Só então o estado iniciou a formação dos formadores dos municípios.

Dessa forma, observamos que a BNCC foi *adequada* para os estados e os municípios de MS, contudo como os municípios não eram obrigados a escrever o seu próprio currículo poderiam seguir o documento estadual. Das quatro maiores cidades do estado, Campo Grande, Três Lagoas, Dourados e Corumbá apenas as três primeiras têm currículo próprio, os demais 76 municípios seguem o CR da REE.

Disso é possível compreender que elaborando o seu próprio currículo, o município deveria seguir o que foi prescrito pela BNCC, representada pelo CR de MS, e se não escrevesse o seu documento curricular seguiria o estadual, o que em ambos os casos o discurso ideológico seria cumprido.

Diante do exposto, fica evidente que nas formações ideológicas estão presentes uma ou mais formações discursivas (Orlandi, 1987), em que a ilusão da liberdade em poder escolher isso ou aquilo na verdade conduz o currículo para o ponto que se intenciona.

A fala de F3 traz uma retrospectiva interessante que foi a partir da consulta pública ter sido nacionalmente divulgada na TV, que os formadores da SEMED conseguiram um espaço formativo para apresentar ao professor esse novo documento.

Para F3 foi necessário dizer que quando utiliza a expressão *a gente* está se referindo ao grupo de formadores, fica subentendido, porém o entrevistado sentiu que precisava confirmar; isso em AD pode ser considerado uma formação imaginária denotando uma relação de poder, aqui caracterizado como o poder do grupo de formadores em relação a sua chefia em que o grupo negociou, e conseguiu uma abertura, para num momento formativo falar com os professores sobre a BNCC. Nesse ponto, percebemos a imagem que F3 tem sobre o que é a formação continuada, se faz no coletivo de formadores e professores, sendo regida por essa formação ideológica, pelo fato de todos serem professores, da classe trabalhadora.

Observamos que F3 se utiliza da expressão *os formadores da SEMED conseguiram* um momento com o professor, isso pode ser melhor explicado porque dentro do serviço público impasses oriundos de divergências políticas partidárias podem interferir no desenvolvimento de ações técnico-pedagógicas.

Julgamos importante acentuar que nesse período, a SEMED/CG passava por uma instabilidade política com a gestão do Executivo Municipal, sendo que as chefias dos setores

eram alvo de trocas e de barganhas de partidos políticos do Estado e do município, cujos acontecimentos foram amplamente discutidos na seção anterior desta tese.

Quando F3 afirma que *a SEMED estava fechada até para o grupo de formadores* cabe esclarecer que, geralmente, mesmo quando ocorram trocas de chefias, os líderes que chegam costumam lidar de forma razoável com as formações em curso, e nesse dado momento histórico (2016) a secretaria estava fechada *até* mesmo para os seus formadores, demonstrando a instabilidade vivida nesse período.

O discurso de F3, *“a gente iniciou com os biólogos porque o ... os... o grupo dos anos iniciais a princípio tinham outra proposta que não era estudar a BNCC”*, revela uma diferença de pensamento e da forma de conduzir o trabalho formativo dentro da mesma equipe, composta pelos anos iniciais e finais do EF, chefiada por um mesmo profissional.

Fica em relevo que há uma diferenciação entre os formadores e as formações dos anos iniciais e anos finais, e que anteriormente fizemos uma abordagem sobre a estratificação entre os dois segmentos.

Essa diferenciação pode acontecer por diferentes razões, diante da experiência da pesquisadora, é possível dizer que os anos finais têm um número menor de professores a ser atendido pelos formadores possibilitando uma relação mais estreita, com criação de vínculo, os formadores sabem o nome do professor, escola em que trabalha, a sua carga horária, tem seu e-mail pessoal entre outras coisas. Já o grupo de anos iniciais, mesmo separando em subgrupos o número de professores é maior, muitos professores ainda têm muita dificuldade com a tecnologia e há muita rotatividade de profissionais.

Um outro ponto é a questão da formação, ainda com base na vivência profissional, em que os formadores da SEMED/CG dos anos finais procuraram aprimorar seus conhecimentos em cursos de Pós-Graduação *Stricto sensu* mestrado e doutorado, enquanto que no período pesquisado, dos formadores dos anos iniciais três técnicos tinham mestrado. Sabemos o quanto a experiência das leituras e da participação nesses cursos pode contribuir com a formação docente, motivo pelo qual esse fator se constitui um elemento importante nessa reflexão.

Em referência à fala F3, a SEMED/CG em 2016 fez um outro movimento para que os professores dos anos finais participassem das discussões sobre a BNCC. Por meio de fóruns, os técnicos enviaram a ficha de inscrição do seu grupo de professores como forma de incentivar a participação de todos os envolvidos.

Uma ação desse porte para os anos iniciais é mais difícil pelo número de professores, mas seria possível, já que poderiam ser feitas em pequenos grupos de escolas. Uma outra

consideração que merece destaque é a autonomia de ação dos formadores dos anos finais, por nós percebida, e isso não acontece nos anos iniciais, onde a chefia precisa ser consultada sobre todas as atividades a serem desenvolvidas.

Em 2017 com a nova gestão foi possível discutir abertamente com os professores dentro das formações; foi traçada a trajetória do documento, da legislação que dá suporte, o que precisa conter, o que permanece e o que pode ser alterado. Isso foi realizado em várias formações ao longo do ano, com os professores dos anos finais.

Em 2017, houve a mudança da gestão, e novamente os formadores ficaram aguardando novas orientações por parte das chefias. Esse momento coincidiu com a pactuação entre os entes federados para a implantação da BNCC, em que os entrevistados foram compor o grupo de formadores do MS, onde passaram três dias da semana verificando a contribuição dos professores.

Em 2018 começam os encontros em Brasília e F3, da mesma forma que F1, pensou que haveria a discussão de um documento, mas verdade seja dita, esse documento já estava pronto e eles não iriam alterar muita coisa. Na realidade eles estavam recebendo informações de como reproduzir a mesma formatação em MS.

Posto isso, foi solicitado aos estados suas produções, motivo pelo qual o município de Campo Grande teve que esperar a elaboração do documento estadual para depois organizar o seu currículo, os redatores eram bolsistas do MEC então eles não podiam dar as formações no âmbito estadual. Assim, os professores da REE de MS recebiam a formação que os redatores estaduais passavam para um técnico e este repassava aos coordenadores pedagógicos das unidades escolares.

Conforme um telefone sem fio, o técnico que repassa a formação para os coordenadores pedagógicos vai proceder de acordo com o seu entendimento sobre o assunto, a partir de suas crenças e ideologias. Essa ação provoca o afastamento do professor de todo o processo, pois será o último a receber a formação na hierarquia, e ele perceber esse tipo de repasse é importante para que consiga tecer uma reflexão crítica sobre esse sistema. Assim, essa ideia de realizar formação docente a partir de multiplicadores não garante nem o processo e nem o resultado final, mas, aparentemente, é exatamente tal situação que se quer. Então, podemos dizer que a situação de não permitir o professor ter ciência do todo, favorece o silenciamento da categoria, se constituindo em uma paráfrase, ou seja, a repetição de processos (Orlandi, 1987) no melhor estilo, mais do mesmo.

A SED de MS consultou o MEC e, não foi autorizada a deixar os redatores ministrarem as formações, e quando foi permitido o CR de MS já tinha sido encaminhado

para o CEE de MS. Em seguida ocorreu a apresentação do RC para os profissionais da educação, não ocorrendo a oportunidade de qualquer discussão sobre o documento, pois não havia como mexer em parte alguma, visto que havia passado pela consulta pública estadual.

Conforme discurso de F3, houve professores que relataram: “*se eu soubesse disso antes... eu poderia ter contribuído daqui, poderia ter olhado ali... porque que você não veio antes*”. Essa fala dos professores nos permite uma ponderação sobre a eficácia de um processo formativo sem a discussão, reflexão e a presença genuína de quem participou de parte do processo, que teoricamente tem a autoridade de fala.

Em síntese, a implantação da BNCC na SED/MS e SEMED/CG ocorreu de forma hierárquica, primeiro o estado e depois no município, em que os redatores receberam formação diretamente do MEC para tão somente reproduzir o que vivenciaram em Brasília, não dando abertura para discussão entre formadores e professores.

No que tange a adequação dos currículos de Ciências da Natureza dos anos iniciais para a implantação da BNCC, na SED/SEMED, podemos observar a transcrição das entrevistas no quadro a seguir.

Quadro 06: Questão nº 6 – Adequação dos referenciais curriculares para atender a BNCC

Participante/instituição	Transcrição
F1/SED	<i>O nosso documento na verdade nós partimos do zero para poder atender, não do zero, mas por exemplo, nós tínhamos o referencial curricular só que os referenciais curriculares eles não tinham, não estavam alinhados 100% a BNCC isso a gente percebeu que nenhum Estado isso aconteceu e nenhum município do Brasil. Que a BNCC veio numa proposta muito diferente do que a gente tinha então o que eu falei na escrita do currículo nós seguimos, o nosso currículo ele está em consonância com a BNCC então por exemplo nós é... utilizamos as Habilidades da BNCC, as dez Competências da BNCC, elas permeiam todo o nosso currículo de referência, nós temos aí a divisão os objetos de conhecimento não se fala mais em conteúdo, isso foi uma desconstrução muito grande eu deixo de usar o conteúdo e agora passo a usar objeto de conhecimento que é mais amplo, isso assim enquanto redatora enquanto formadora eu acredito que tenha sido um desafio muito grande fazer</i>

essa desconstrução até em relação a nós mesmos quanto aos professores.

A nossa formação ela foi feita em cascata não sei se você já... o pessoal já deve ter comentado com você. Então os redatores, nós que escrevemos os currículos, éramos os formadores estaduais, nós passávamos essas formações para as nossas regionais, no Estado (de MS) nós temos 11 regionais. E sempre foi em consonância com a BNCC, então eram as Habilidades da BNCC, no nosso currículo aí nós temos os objetos de conhecimento foram respeitados os mesmos objetos de conhecimento da BNCC, as Competências também, não tem nenhuma que dissoa até porque um dos critérios, quando nós fizemos formação tem coisas na BNCC que você não poderia alterar. Então o que nós tivemos uma preocupação, por exemplo, alguma Habilidade que nós achávamos que poderia ser contemplada nós fizemos isso, então, várias áreas você vê Habilidades novas, né, Habilidades que foram complementadas, agora modificadas não, isso daí foi uma, uma, digamos assim, desde o início, ficou bem claro que não se mexeria nessa estrutura. Então a nossa estrutura do Currículo ela segue a mesma estrutura da BNCC e o que nós acrescentamos no nosso currículo que foi um diferencial foram as Sugestões Didáticas, então o professor está lá no eixo temático, vamos falar do professor de ciências, Terra e Universo por exemplo, aí ele tem a Habilidade tem o Objeto de Conhecimento e ele vai ter uma coluna a mais que vai ser uma Sugestão Didática. Essa Sugestão Didática, o intuito dela não é para o professor ai eu vou pegar essa sugestão e vou fazer igualzinho na minha sala de aula mas era uma tentativa de fazer o professor entender como eu vou trabalhar essa Habilidade, esse Objeto de Conhecimento entendeu?

Como que esse objeto de conhecimento como que eu vou desenvolver essa Habilidade né? Então nós fizemos as Sugestões Didáticas em todas as áreas elas tem essas sugestões didáticas. Nós fizemos Sugestões Didáticas para todas as Habilidades de Ciências da Natureza, todas, desde os AI até os AF, então todas elas têm, a Habilidade, qual é a Habilidade, essa Habilidade, né, qual é o Objeto de Conhecimento que a gente tem, trabalhando essa

	<p><i>Habilidade aqui, qual é o eixo temático, a Habilidade, o objeto de conhecimento e as Sugestões Didáticas. Então isso daí, nós contemplamos a mais no nosso Currículo, mas o restante, ele segue a mesma proposta da BNCC não foi alterada nenhuma Habilidade, como eu falei p você. Na primeira formação nós tivemos em Brasília, foi muito claro que as Habilidades não poderiam ser alteradas elas poderiam ser complementadas, tá mas não alteradas.</i></p> <p><i>Nós temos Habilidades novas que nós fizemos também não vou lembrar exatamente porque a gente fez desde os AI até os AF, mas por exemplo quando nós sentimos necessidade que aquela Habilidade o professor precisava de algo mais antes aí foi criada uma Habilidade ou então aquela Habilidade ela foi é... a gente fala modificada, mas modificada no sentido de complementação. Só para o entendimento ficar mais fácil para o professor (F1/6, Entrevista, 2021).</i></p>
F2/SEMED	<p><i>Sim, então, para isso, foi feito várias reuniões aqui internas e com professores porque, primeiro precisava é... todos os técnicos todos os formadores, equipes de formação compreenderem os termos que ali apareciam que eram novos certo, então por exemplo, é... em matemática a novidade da base foi o destacar do eixo temático álgebra certo e ai quando aparece o nome álgebra meu Deus vai ter que trabalhar com letra não, o que tá no documento, o que nós chamamos no campo da pesquisa alguns vão chamar assim, de pré-álgebra que é um trabalho do... da construção do pensamento, da mesma forma eu ouvi o comentário em ciências que tem elementos que foram para o primeiro ao quinto que precisavam ser esclarecidos para que não ocorresse a inserção de elementos que não estavam adequado certo, então a reunião aqui dentro primeiro foi para esclarecer qual era o sentido dos termos que ali estavam certo, para depois irem para o professor porque também não adianta ir para uma formação um formador que ainda não tá seguro do significado.</i></p> <p><i>Pesquisadora: Porque senão não faz uma formação né?</i></p> <p><i>F2: [...]exatamente e pode passar uma informação equivocada e assustar até o professor (F2/6, Entrevista, 2021).</i></p>

F3/SEMED	<p><i>Aí em 2019 enquanto a gente enquanto Rede Municipal já tava livre pra poder escrever o nosso documento, então nós fomos e pensamos assim numa discussão dentro da SEMED que a gente gostaria de fazer diferente, porque a gente viu que... ficou assim, não ficou favorável pro professor então na Rede Municipal a gente resolveu fazer coletivo, como que foi essa implantação lá na SEMED ééé... primeiro, a gente precisava falar de Currículo né, a escola precisava retomar suas discussões o que que a escola pensa de Currículo, o que que seria pra poder escrever sobre um Currículo né e aí a gente propôs dois textos pras escolas, a escola poderia escolher discutir numa parada , então a escola recebeu esse texto parou no seu momento pedagógico lá pra discutir entre eles o que que era Currículo retoma né, o que que era importante e o que que não era. E aí a partir disso, isso se não me engano foi em abril, agora se falar posso fazer uma confusão né de... foi em abril se não me engano. Aí, estudado isso, a escola já tinha sido comunicada que ela teria os momentos desse documento curricular na Rede Municipal, aí esse documento veio a primeira formação.</i></p> <p><i>A primeira formação, todo mundo, todos os formadores levaram uma estrutura que que poderia ter né, que que eles achavam, que que nós achávamos que deveria ter neste documento e os professores iam discutir se eles achavam que tinha que ter mais, se tinha que ter menos o que que tinha que ter no documento curricular da rede municipal então aí que foi abril que cada área começou discutir lá na sua sala como é que foi! Como que aconteceu com Ciências exatamente, então tudo aquilo que a gente propunha do sexto ao nono, como as formadoras não tinham estudo sobre o documento, não tinham lido, não tinham se aprofundado, então elas reproduziam aquilo que a gente falava entendeu? Então a gente foi apresentou é, o documento aos professores na nossa sala do sexto ao nono e as técnicas de ciências e anos iniciais faziam a mesma coisa lá na sala delas, com os pedagogos.</i></p> <p><i>Pesquisadora: Esse texto que a senhora está falando, a senhora lembra que texto foi?</i></p> <p><i>F3: Aiii... da Candau.</i></p> <p><i>Pesquisadora: Ah, era aquele do Antônio Flávio e da Vera?</i></p>
----------	---

Não sei se é Vera, é daquela coleção Indagações sobre o currículo?

F3: Ééé eu teria queee... ééé tem indagações e tem... são dois textos, e antes disso, agora que eu me lembrei aqui (riso), aí lembrança, antes disso, cada escola é... selecionou quem que seria o responsável pra fazer essas discussões, ela mandou a secretaria, esse responsável, a gente apresentou toda a proposta pra este professor que que a gente percebeu, a escola pegava aquele que tava de planejamento. O professor chegava lá é... e falava: “nem sei porque que eu tô aqui”! Então isso também foi algo que ... que... assim, enfraqueceu um pouco porque a não sei, eu não gosto de... outros ahh eu não gosto escutar, de estudar sobre isso, então assim, eu acho que a escola poderia também ter selecionado alguém que realmente gosta de discutir currículo, que poderia assim que seria uma pessoa que... boa de articulação na unidade né... algumas mandaram o coordenador outras mandaram o professores mesmo, cada, cada reunião teve mais de uma na SEMED, cada reunião ia um professor diferente entendeu? Então assim, “ah... nem lembro o que foi falado lá”! Então é complicado né, e... e aí, porque foi apresentado texto assim, a gente fez a formação com eles, falamos o que que a gente tinha ideia pra não ficar um currículo igual da Rede Estadual, que, que ele não pôde participar, que ele não se sentiu ouvido na rede, na rede estadual, eu senti, ouvi muito essas discussões até na própria, na hora que vinha as consultas dos municípios entendeu? Pelas CRES.

Pesquisadora: Então e retomando um pouco aqui um ponto que a senhora falou que é... foi observado por exemplo, que de anos finais vocês tinham esse formador que fazia a formação lá e dos anos iniciais que muitas vezes esse profissional de formação ali dos anos iniciais não tinha essa compreensão do todo, então ele reproduzia

F3: [...] O que o formador de anos finais falava! Porque acho que...ele não tinha compreensão e também não era o objeto que ele tava estudando naquele momento assim, então o que dava a impressão é que eram interesses só

nosso do sexto ao nono entendeu? Essa é impressão que eu tinha né, entendeu? E aí a gente fez, continuando a falar da formação, é... a gente fez a... esse estudo tudo, aí no outro semestre a gente deu esse tempo pra escola estudar os textos, no outro semestre a gente continuou (começou) com as formações é...então a formação de Ciências ela começou com essa estrutura, professor viu a estrutura, ele apontou o que que tem que ter num documento aí depois é...diante da estrutura o que que eles tinham queeee... que que tinha que ter em cada por exemplo na apresentação do documento, que que tinha que ser falado na apresentação desse documento, então a gente fez várias dinâmicas pra que o professor é... levantasse o texto em grupo, então o texto foi levantado em grupo, a gente fez uma dinâmica de feira né... que eles tinham que colocar assim, qual que era o objetivo... vou dar um exemplo, o objetivo do ensino de Ciências do nosso documento, aí eles em grupo constituíam e aí eles colocavam e escolheram, eles pontuavam, davam nota pra qual, qual era o melhor texto que correspondia, a... faltou isso aqui, faltou assim... então eles construíram com base naquilo a gente foi construindo cada texto. Então assim, todas as formações que ocorreram saiu um texto introdutório dos professores e aí a gente construiu e mandou porque como a gente tinha acesso ao e-mail de todos a gente mandou, então alguns vinham a gente mandava, então a gente tentou fazer esse dialogo pra que ele falasse esse texto também é meu, não é só de vocês, professor que corrigia o texto, então assim, a gente fez esse movimento, depois que o texto tava pronto, introdutório nós partimos pra outra parte que era colocar exatamente o que a BNCC falava que são aquelas habilidades lá, olhando e aí a gente aproveitou pra estudar um pouquinho Chevallar, que o Chevallar aponta um pouquinho sobre a praxiologia lá que conhecimentos tem nessa habilidade, que não tem né, então assim a... esse aí acho que faltava tal coisa, por quê...o MEC ele dava possibilidade de você não pode tirar a habilidade, mas você pode complementar, colocar mais que você vê que tá faltando. Só que aí quando a gente trabalhou o Chevallar que ele viu que a habilidade ela era bem complexa e que tinha esse conhecimento aí ele falava: “nossa, é muita coisa né pra tal ano”, então assim a partir daí ele foi fazendo esse movimento de... não aqui acho que a gente podia desmembrar pra deixar ela um pouco mais fácil, então, esse trabalho eu tive que fazer com os anos

	<p><i>iniciais também antes delas irem pra formação! Com as professoras formadoras dos anos, porque elas precisavam entender o que constava numa habilidade.</i></p> <p><i>Pesquisadora: E esse trabalho foi feito, você chegou de fazer isso?</i></p> <p><i>F3: Sim, na sala dos anos iniciais, eu fiz com todo o grupo, não fiz só com Ciências eu fiz com todo o grupo!</i></p> <p><i>Pesquisadora: Isso foi em que ano?</i></p> <p><i>F3: Foi em 2019 ... 2019.</i></p> <p><i>Pesquisadora: 2019 ok, mais alguma coisa pra completar essa resposta?</i></p> <p><i>F3: E aí, nossa muita coisa... e aí a gente foi pruma terceira formação que a gente fez a parte da Educação Ambiental, então a gente fez vários movimentos pra que o nosso texto no ensino de Ciências né, tudo tivesse constituído ...</i></p> <p><i>Pesquisadora: e de maneira coletiva né?</i></p> <p><i>F3: Uhummm</i></p> <p><i>Pesquisadora: Tá...</i></p> <p><i>Pesquisadora: Agora, como a Semed tem encaminhado as suas formações para os professores de ciências dos anos iniciais a partir da implantação da BNCC? Isso aqui meio que a senhora já respondeu né principalmente de 2019, então podemos falar um pouquinho de 2020 e 21... é... e se a senhora tiver mais alguma informação pra completar né, também pode, fica à vontade! (F3/5, Entrevista, 2021).</i></p>
--	---

Fonte: Da autora –Entrevistas (2021).

Conforme a fala de F1, ora a escrita do referencial da SED/MS e partiu do zero, ora não partiu do zero, porque a secretaria já possuía referenciais curriculares. Todavia, como esses referenciais não estavam alinhados à BNCC e houve a necessidade de adequar o documento, ou melhor, construir um novo.

Para F1 nenhum município brasileiro estava 100% alinhado com a BNCC, isso se explica porque ainda havia muito dos PCN nos currículos do país e também pelo fato da força impositiva do novo documento. Talvez, de fato, nenhum município estivesse tão alinhado

com a imposição da nova proposta, o que pode ser deduzido do trecho de seu discurso: [...] *Que a BNCC veio numa proposta muito diferente do que a gente tinha [...]*. O advérbio de intensidade foi sublinhado intencionalmente, porque na entrevista o participante o enfatizou. Em coerência ao discurso de F1, na AD a palavra/linguagem produz os sentidos e o significado dado a eles, refletindo sobre o local de fala e seus condicionantes (Orlandi, 2004).

Pode ser considerada *uma desconstrução muito grande* para F1 o fato de não se falar mais em conteúdo, mas em objetos de conhecimentos um termo amplo, o participante sentiu essa diferença como redator, formador e professor. F1 também detalha como ocorre a *formação em cascata*, os redatores formam os formadores estaduais das 12 CRES, conforme consta no organograma da SED/MS mencionado no item 4.2.

Conforme F1, foram respeitadas todas as orientações da BNCC, os mesmos objetos de conhecimentos, as competências, não tendo nenhuma divergência porque não poderia ter modificações. Fica claro aqui as relações de poder existentes nesse processo de elaboração curricular, o MEC impõe e as esferas estaduais e municipais obedecem. Concordamos com Goodson (2018), quando aborda que o currículo possui aspectos heterogêneos e não pode ser visto por apenas um único ângulo, e sim como uma construção social, em todos os níveis e processos.

Observamos em F1 uma tensão sobre essa submissão, em não dizer claramente o que gostaria de expressar, isso fica estampado quando diz: *até porque um dos critérios [...] tem coisas na BNCC que você não poderia alterar [...] nós tivemos uma preocupação [...]você vê Habilidades novas [...] Habilidades que foram complementadas, agora modificadas não, isso daí foi uma, uma, digamos assim, desde o início, ficou bem claro que não se mexeria nessa estrutura. Na primeira formação que nós tivemos em Brasília, foi muito claro que as Habilidades não poderiam ser alteradas, elas poderiam ser complementadas, mas não alteradas.*

Isso diz muito sobre a condução da formação concedida pelo MEC, uma vez que vários artigos citados na revisão de literatura declararam que aquela gestão foi autoritária e antidemocrática, do começo ao fim. Ainda explica por que desmembrar algumas habilidades:

Nós temos Habilidades novas que nós fizemos também não vou lembrar exatamente porque a gente fez desde os AI até os AF, mas por exemplo quando nós sentimos necessidade que aquela Habilidade o professor precisava de algo mais antes aí foi criada uma Habilidade ou então aquela Habilidade ela foi é ... a gente fala modificada, mas modificada no sentido de complementação. Só para o entendimento ficar mais fácil para o professor (F1/6, Entrevista, 2021).

Dessa forma, fica caracterizado um assujeitamento ideológico (Orlandi 2012) em que o discurso até diz, mas diz submisso a uma justificativa que embasa a criação de novas habilidades, como forma de complementação para melhor entendimento do professor e não como atitude de enfrentamento ao sistema.

Por isso se torna importante informar que na determinação do MEC, junto, há um código alfanumérico, a última letra minúscula representa que a habilidade em questão foi descrita sem modificação, tal qual está na BNCC. De maneira tal podemos encontrar, conforme exigido pelo MEC, outras letras nos documentos da SED e SEMED: “c” de contextualização, “a” de aprofundamento, “d” de desdobramento e “n” de novo, quando a habilidade foi criada.

Retomando, tal fato pode significar que o documento da SED/MS tinha um viés tecnicista, atendendo uma base neoliberal, com formações ministradas por consultores contratados. Com esse cenário, entende-se que a REE de MS já tinha uma proposta alinhada com a racionalidade técnica, mas não era tão forte e tão amarrada como a trazida pela BNCC.

O que se apresenta é uma forte formação discursiva de F1, a intradiscursividade (Orlandi, 2003), estabelecida dentro de um mesmo discurso, visto que a todo momento se acha necessário reiterar não se poder alterar o texto oficial.

No contexto do referencial teórico-metodológico, Fernandes e Vinhas (2019); Xavier (2021), o esquecimento enunciativo que se utiliza da paráfrase, ocorre no nível semi-inconsciente e pode ser colocado basicamente, da seguinte forma, quando o participante diz sutilmente que não se pode alterar o documento, é porque escolheu não dizer que na formação eles foram *terminantemente proibidos* de realizar qualquer alteração por menor fosse ela.

Em Orlandi (2003, p. 15), a autora pontua sobre a importância de analisar o discurso em seu contexto. Sob esse enfoque, quando o participante fala, e logo retoma a sua fala como se estivesse corrigindo, retificando, sinaliza algo que não foi dito ou não se quis dizer, ou ainda, não se pode dizer. Conforme Orlandi (2012a, p. 24) “[...] a seleção que o sujeito faz entre o que diz e o que não diz também é significativa: ao longo do dizer vão-se formando famílias parafrásticas que significam”. Percebe-se que o participante tem um discurso leve para um ponto específico, isso pode ser atribuído ao fato de ele também ser um pesquisador e, devido às condições de produção (Orlandi, 1987) de seu discurso, tentou suavizar as orientações recebidas para o desenvolvimento do trabalho.

Isso pode representar uma formação imaginária (Orlandi, 1987), pois percebe-se que a fala de F1 traz em si uma tentativa de construção perfeita, como se buscasse a palavra certa,

sem deixar transparecer que houve pressão dos redatores do MEC, que ninguém tinha a autorização para mudar ou alterar o documento em grande e/ou pequena parte. Ficou explicitamente entendido que só poderia acrescentar novas habilidades, o que foi feito de comum acordo com os municípios do MS, desmembrando algumas habilidades já colocadas.

De acordo com Orlandi (2012a, p. 24): “Eu diria, então, que o dizer não é apenas do domínio do locutor, pois tem a ver com as condições em que se produz e com outros dizeres. Em suma: o dizer tem a sua história”.

De maneira que a estrutura da BNCC foi considerada na elaboração do CR de MS e também no RC da SEMED/CG, onde foi acrescida do tópico Sugestões Didáticas como uma coluna a mais, sendo possível orientar como o professor poderia realizar suas atividades para atender a habilidade e o objeto de conhecimento do documento federal. Esse diferencial pode ser considerado uma inovação e pode *conversar* melhor com o professor, uma vez que sugerem práticas de como eles podem desenvolver um conteúdo. Novamente, o discurso do participante parece parafrasear o que foi dito anteriormente, enfatizando certo cuidado em falar sobre o fato de não poder alterar as habilidades do documento da BNCC.

O que se apresenta é uma forte formação discursiva de intradiscursividade (Orlandi, 1987), a qual se estabelece dentro de um mesmo discurso, tendo em vista a todo momento ser necessário reiterar que não se pode alterar o texto oficial. A presença ora de paráfrase ora de polissemia configura uma linha tensionada conforme explica Orlandi (2012a, p. 25):

Da observação da linguagem em seu contexto, e em termos bastante gerais, podemos dizer que a produção do discurso se faz na articulação de dois grandes processos, que seriam o fundamento da linguagem: o processo parafrástico e o processo polissêmico (Orlandi, 2012a, p. 25).

A contribuição de F2, da SEMED, diz respeito a como se deu as reuniões internas para que os formadores se apropriassem dos conceitos do novo documento, pois no caso das Ciências da Natureza haviam conhecimentos, os quais foram deslocados para os anos iniciais e precisariam ser melhor estudados, primeiro pelos formadores para em outro momento viabilizá-los junto aos professores, como por exemplo, conteúdos da área de Física.

O fato de já ter vivenciado a construção do CR de MS, possibilitou aos formadores o desenvolvimento de ações assertivas no processo de elaboração do currículo municipal.

Como F3 ocorreu o mesmo, com a experiência da construção do CR de MS sentiu a necessidade de fazer *diferente*, quando da elaboração do currículo municipal. Esse diferente

se refere, nesse contexto, a um fazer mais coletivo, com maior participação do professor da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME/CG).

Na fala de F3, houve a escolha de um professor ou coordenador da escola para representar a unidade nas discussões acerca da implantação da BNCC; o fato de não se escolher um profissional que gostasse de estudar ou que tivesse mais conhecimento dessa temática e ainda, a mudança desse representante a cada encontro promovido pela SEMED/CG, tem uma implicação direta na constituição desse novo documento curricular.

Por vezes a escola também não faz reflexões acerca do seu papel em relação ao órgão central, o que por si só já retrata uma atitude política que está sendo deixada de lado. Dessa forma, foram enviados pela SEMED dois artigos da coleção Indagações sobre o Currículo (Brasil, 2007) para que as unidades escolares pudessem estudar a partir dos roteiros, e os mesmos serviram como formação continuada em serviço.

Em seguida, esse representante teve a oportunidade de sugerir na estrutura curricular, levada pelos formadores da SEMED/CG sobre o novo documento, bem como a cada encontro pode participar em grupo de estratégias para escrever no coletivo o texto de apresentação, os objetivos do ensino de Ciências da Natureza para o novo currículo de Ciências da REME. Esses textos foram enviados por e-mail para os professores de Ciências dos anos finais e entre os participantes aconteceu a revisão de língua portuguesa.

Para realizar o desmembramento das habilidades trazidas pela BNCC, foi proposto o estudo da Praxeologia conforme a teoria de Yves Chevallard (1991)²¹, com o intuito de se compreender que uma habilidade pode requerer do estudante outras que estão implícitas, além de outros conhecimentos. E ainda, como o MEC orientou não poder retirar habilidades, tiveram que complementar e, por meio desse estudo parece ter ficado mais claro para os professores envolvidos. E numa terceira formação produziram o texto sobre Educação Ambiental que compõe o volume de Ciências de REME/CG.

Uma vez elaborado e discutido com os professores de Ciências, tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais do EF, houve um fechamento da ação colaborativa conduzida, de forma geral, pelos formadores dos anos finais, não havendo adequação e sim produção de um novo documento curricular, conforme F3.

²¹ Yves Chevallard é um estudioso francês do campo do ensino das matemáticas, sua obra mais difundida é A transposição didática (1991).

Conforme F3, os formadores dos anos iniciais foram reproduzindo o que os formadores dos anos finais falavam, por falta de um entendimento maior do contexto e das discussões sobre a BNCC no Brasil, dando a impressão de que só os formadores dos anos finais tinham interesse por esse assunto e o dominavam. Nesse contexto, foi desenvolvida toda a temática com todos os formadores dos anos iniciais para que esses tivessem o entendimento para realizar a tarefa com os professores, principalmente os de Ciências.

Novamente vem à tona a diferenciação já pontuada anteriormente sobre os dois segmentos; cabe mencionar o papel da chefia na equiparação dessas diferenças, visto que a liderança observa a condução de ambos os grupos e ainda possui um papel formador diante de seus liderados.

De forma geral, a partir da formação recebida do MEC, ambas as secretarias de educação (SED/SEMED) realizaram um movimento interno para que fossem elaborados os seus currículos a partir da BNCC.

Referente aos encaminhamentos das formações continuadas para os professores de Ciências dos anos iniciais do EF podemos verificar o relato dos participantes no quadro a seguir.

Quadro 07: Questão nº 7 – Encaminhamentos das formações continuadas para Professores

Participante/instituição	Transcrição
F1/SED	<p><i>Não trabalhamos formação especificamente só de ciências, todas as formações vêm contemplado o professor de ciências ele participam das formações então nós tivemos, deixa eu explicar p você desde o início. Nós fizemos o processo de escrita do currículo, aí nós fizemos a formação, nossa formação foi feita em cascata tá porque nós não temos braços para atender todas as escolas da rede. Então como que foi feito, foi feito em cascata. Então nós tínhamos os formadores estaduais né, que foram os redatores, esses formadores estaduais, formavam os formadores regionais, nós temos 11 regionais no Estado (de MS), esses formadores regionais formavam os formadores locais que eram o Coordenador Pedagógico, certo, lá o contato direto com o professor era o Coordenador Pedagógico. Então você tinha o Coordenador Pedagógico dos AI e dos AF, tá, isso daí aconteceu em todo o Estado. Então por exemplo nós viajamos o Estado inteiro, né para dar formação para as</i></p>

regionais, então eu era responsável por Naviraí e Nova Andradina que são duas regionais então nós íamos lá, ficávamos dois dias, nessa regional foram 16 horas presencial esses formadores tá, que eles receberam e esses formadores eles passavam essa formação para os locais que era o coordenador pedagógico, então eles tinham momentos da formação em si e fora isso tinha mais um tempo que era de tirar dúvidas, olha eu ficava lá a disposição depois que acaba esse processo de formação presencial para esse formador tirar dúvidas, às vezes, eles, estudar com eles, e depois essas formações eram colocadas na escola, 4 horas presenciais para o professor, tá, e as demais horas eram via Moodle.

Então o professor no sábado de formação ele professor recebia essa formação quem era responsável na escola era o Coordenador Pedagógico, era o Coordenador Pedagógico e aí ele passava essa formação para o professor, certo? Depois que ele passava essa formação para o professor, o professor ele tinha esse curso a distância a plataforma onde nós alimentamos com textos, atividades e tudo com tutoria, tá. Então quem eram os tutores desse curso né então o professor ele fazia as atividades e o coordenador era responsável você é professora da escola e eu sou a coordenadora eu sou responsável de coletar as atividades do professor e alimentar o sistema certo? E nós temos os tutores também, que eram os tutores estaduais, os tutores regionais que ficavam auxiliando o desenvolvimento dessas atividades no ambiente Moodle, a distância então, isso daí foi no período de 2019 inteiro, foram 4 módulos, o total, se não me engano foram 120 horas de curso e esses cursos eram exatamente para a implementação da BNCC. Mas não foi feito um módulo de linguagem, um módulo de ciências não. Mas todas as atividades era para estruturar o professor como eu falei p você... o ensino de Habilidades, de Competências, a Educação Integral, como é esse processo de Planejamento, em todos os módulos também como esse professor, a escola tinha que mudar o PPP dela, em todos os módulos nós começamos também a trabalhar isso na formação então vamos lá, como é que você vai agora com a BNCC eu tenho que olhar para o meu PPP certo, nós fizemos atividades em todo o módulo então eles tinham que olhar para o PPP da sua escola e agora?

Como que é a educação integral na sua escola?

Com a Base o que que muda?

	<p><i>A parte da metodologia, de avaliação, missão, valores, tudo eles tinham que fazer esse olhar do PPP que eles tinham e qual a proposta da Base, do currículo de referência do MS, como que ficou isso daí. Foi muito legal porque assim é... isso ajudou muito o professor, ajudou muito os coordenadores e os gestores a ter esse olhar junto com a formação, você entendeu?</i></p> <p><i>Ao invés de fazer a formação e depois aí eu vou lá e vou discutir o PPP não, o PPP, o coração lá da escola como é que tá agora, como eu tenho que olhar para isso.</i></p> <p><i>Tá assim? É essa a proposta, o que que a gente pode modificar, não que o meu PPP tá errado, não, não é nada disso, mas é fazer e voltar para o PPP e ver o que poderia ser acrescentado, o que poderia ser transformado nesse PPP.</i></p> <p>...</p> <p><i>F1: Ele já foi reformulado, né, foi em 2019.</i></p> <p>...</p> <p><i>F1: Sim porque eles foram fazendo por etapas, ao invés de pegar todo mundo parar né ah vou mexer no PPP, não na formação em si desde o primeiro módulo eles já tinham um norte então agora qual parte que eu vou fazer esse olhar né e foi seguindo exatamente a proposta que era do módulo, entendeu? Então quando acabou o curso na verdade eles já estavam com o PPP praticamente reformulado (F1/7, Entrevista, 2021).</i></p>
F2/SEMED	<p>Então, a formação está indo muito é... consonante com o que está proposto na base, agora é lógico, estamos falando de uma proposição teórica certo, e ai como proposição teórica isso tem interpretações certo, então é... um um dos eixos esta permeando ali são os trabalhos com projetos, projetos de vida certo, que é a questão que aparece no currículo do município e do estado que é o compreender, ou valorizar o cotidiano, o contexto né, então não adianta eu falar de um conteúdo des... é... desconexo da prática isso é uma outra questão que a base vai trazer currículo estadual e o municipal vem se constituindo que é: como é que eu trabalho olhando o conteúdo objetivado, sistematizado e a pratica do contexto da pessoa certo, que é uma coisa que o nosso estimado professor que faleceu recentemente “D’Ambrósio” falava muito, não adianta eu falar uma coisa que é realidade de um aluno lá da Vieira Souto para um aluno aqui da Cidade de Deus aqui em Campo Grande ou seja, ele não sabe nada, não</p>

tem essa ideia do que seria isso então a formação hoje que eu vejo ela está muito olhando essas questões, mas a partir de uma interpretação certo! (F2/7).

Pesquisadora: Os anos que se seguiram né, da implantação da Base, então a Base foi homologada em 2018, 2020 e 2021, vocês seguiram a mesma linha de formação ou não, 2020 era o primeiro ano de implantação do documento então foi um pensamento, foram os dois anos na mesma linha de trabalho ou não, como eram as formações?

F2: É... 2020 foi o ano de finalização do documento municipal , seguia-se, pautava-se pelo documento federal e estadual e ai primeira coisa é fazer um... a proposta para trabalhar a pratica do professor dentro dessa realidade que surgiu que é não ter o contato direto como aluno , então a discussão era como é que eu faço a formação para o professor entender que, como que ele trabalha com o aluno sem ter o contato direto primeira coisa e ainda, como é que eu faço esse trabalho de educar o aluno dentro de um pensamento que ele precisa construir é...habilidades que vão se concatenando para formar uma competência, então isso é um bolo enorme, ainda dois mil e vinte com a pandemia isso criou um reboiço total porque, porque como a estruturar formação e estruturar a escola para atender o aluno também entende, então a primeira coisa que a secretaria optou da formação foi: a formação online sem o vínculo de horário então o professor poderia assistir ao vivo, mas se ele não conseguisse assistir ao vivo o vídeo tava disponível está está e continua disponível para ele assistir a fala e este vídeo tinha que ter orientações de como trabalhar certo, assim a grosso modo tinha que ter uma orientação, tinha que ter uma discussão certo, então se eu vou trabalhar é... a alfabetização como é que eu conduzo essa alfabetização, sem ter o contato direto e ai é logico, se eu não tenho contato quem é que vai ter contato com meu aluno, o pai então como é que eu falo ao professor, para o professor fazer uma orientação para o pai ajudar a criança, ou seja, é um telefone sem fio.

F2: Sim, 20 e 21 sim.

Pesquisadora: Foram dois anos de muita coisa diferente né! Agora vamos voltar lá no ano de 2019 que eu deixei por último justamente porque assim, não era pandemia né e o documento recém tinha sido lançado em dezembro de 2018, você se lembra como que eram as formações no ano de 2019 em que que a

	<p>Secretaria ela deu mais ênfase, mais enfoque?</p> <p>F2: Mais enfoque foi exatamente na interpretação de como que se trabalhava a habilidade, essa era a proposta certo, e aí é aquilo que eu volto a falar é uma orientação teórica e como orientação teórica tem diferentes interpretações certo, então a interpretação era tem que ser uma formação que conduza a discussão de interpretação dos termos que ali vem , então quando eu vou olhar por exemplo a matemática, nossa preocupação estava primeiro entender o que é os pensamentos numéricos, algébricos, geométricos, e computacionais que apareciam no documento lá por que, porque são esses tripés que vão dizer , esses alicerces do documento que vão dizer como que eu trabalho o conteúdo, então foi ... acho que foram quatro formações cada formação trabalhava um pensamento certo, e isso é uma orientação pra que todo mundo fizesse é... por exemplo, eu tive oportunidade de vê um trechinho da formação de geografia eles discutiram como eu vou pegar o livro didático e vou com esse livro didático que eu tenho começar a trabalhar essa ideia certo, e aí é lógico, é... algumas áreas que fizeram esse caminho, mostraram que o livro didático que existia para um ano não era suficiente para o trabalho do professor ele precisava ter não somente aquele livro que ele escolheu, mas outros livros para aumentar o arsenal dele de atividades certo, então a orientação era pra isso ta! (F2/7).</p>
F3/SEMED	<p><i>Então assim, saiu da SEMED saiu um documento a versão preliminar que ainda não foi, porque geralmente todo gestor ele faz um lançamento do seu documento né, físico, então isso não aconteceu pela secretaria por conta da, do problema da nossa, da pandemia nacional, mundial e aí por conta disso, a gente ficou só com a versão preliminar que tá no blog da gerência, tá no Blog de Ciências de anos finais né, eu creio que o Blog de anos iniciais não tem esse documento né, porque a última atualização não, não é recente.</i></p> <p><i>Então ele tá lá disponível ao professor, a gente fez a primeira formação do ano de 2020, todas formações que estão ocorrendo desde 2020 esse ano são em forma de live no programa Reflexões que são no canal do You Tube , então a gente apresentou novamente, falou e aí os anos iniciais né como sempre foi separado né, em outra sala, a mesma chefia mas em outra sala é... elas também falaram sobre o documento, mas quem apresentou o documento na live delas foi o sexto ao nono, foi a professora Leila, elas só falaram de metodologias né, é o</i></p>

	<p><i>que o professor pode, porque eu acredito ainda que, que falta um pouco de fortalecimento, um pouco mais de amadurecimento sobre esse documento que afinal foi conduzido pelo sexto ao nono né, pelo fato do sexto ao nono ter estudado um pouco mais, ter se aprofundado nessas discussões (F3/6, Entrevista, 2021).</i></p>
--	--

Fonte: Da autora – Entrevistas (2021).

Para F1 a adesão por uma formação em cascata foi por não ter condições de abarcar todos os professores num outro formato que atendesse todas as escolas da REE de MS.

Em linhas gerais, a formação continuada de 2019 repassada pelo redator aos formadores regionais que formavam o coordenador pedagógico, que formava o professor o que fica muito abrangente devido ao perfil de cada um desses formadores, lembrando que os dois últimos não estavam no contexto. Nesse aspecto, destaca-se como papel preponderante a atuação dos coordenadores pedagógicos, lembrando que são formações genéricas e não específicas dentro das áreas de conhecimento.

Foram 16 h/a com os formadores regionais com momentos de formação em si e outros de tira-dúvidas, as demais horas de formação via Moodle e para o professor no sábado letivo, que eram complementadas a distância com textos para leitura e demais atividades sob a forma de tutoria. Os coordenadores pedagógicos coletam as atividades dos professores e alimentavam o sistema da SED e, ainda, os tutores estaduais e regionais que acompanham as atividades a distância pelo Moodle.

Além disso, foi dada uma atenção à reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas durante as formações, de forma que em todas as formações se discutia partes desse importante componente do currículo escolar, as quais posteriormente eram repassadas aos professores. De sorte que [...] *quando acabou o curso na verdade eles já estavam com o PPP praticamente reformulado (F1).*

E ainda, sobre as formações do ano de 2019, no que trata da reformulação do PPP das unidades escolares estaduais, F1 argumenta que nas formações do PPP eles puderam repensar *a Educação Integral, a Metodologia, a Avaliação, a Missão e os Valores, acrescentando o que poderia ser transformado (F1/7, Entrevista, 2021).*

Nesse ponto, o que mais chama a atenção é a limitação da participação direta dos professores das escolas na reformulação do PPP, uma vez que, vale lembrar, as formações da equipe da SED/MS foram realizadas apenas com os Coordenadores Pedagógicos e estes

fizeram o repasse das formações nas escolas, ou seja, o PPP foi praticamente pensado sem os professores ou deixando para estes uma participação um tanto quanto restrita.

A SEMED/CG também aproveitou a elaboração curricular para discutir currículo e tratar do PPP no grupo de professores.

Conforme F2 sobre a BNCC, também ocorreu uma proposição teórica que poderia ter interpretações, como o exemplo do Projeto de Vida que aparece na SED/MS e SEMED/CG, cuja premissa é compreender e/ou valorizar o cotidiano, o contexto a partir de uma interpretação.

No ano de 2020, da pandemia de COVID-19²² o ensino remoto foi um dos temas discutidos nas formações para trabalhar a prática do professor nessa realidade virtual, sem contato direto com os alunos e tendo que desenvolver habilidades prescritas. A primeira coisa que se pensou foi a formação *on line*, sem a vinculação do horário de trabalho do professor que tinha orientações de como trabalhar a alfabetização e as demais áreas sem a presença dos alunos, e tendo as mães/responsáveis em sua maioria esmagadora à frente dessa tarefa.

O participante faz referência ao pai especificamente, porém a pesquisadora estava em sala de aula nesse período e pode afirmar com propriedade que foram as mulheres (avós, mães, tias, madrinhas, vizinhas, madrastas, irmãs) que exerceram esse papel. Sem contar o voluntariado de inúmeras professoras que passavam do seu horário de aula remota em atendimento pelo *WhatsApp*, para não perder nenhum estudante pelo caminho.

Esse período foi extremamente difícil para todos os profissionais da educação, que tiveram que se reinventar, aprender como utilizar as tecnologias em tempo real, fazer aulas interativas, motivadoras, coloridas e com efeitos sonoros, emojis entre outros. Para os estudantes que ficaram muito tempo em casa, sem a socialização tão importante na fase em que estavam, ocorreu prejuízo em suas aprendizagens e também para as famílias, que desempenhavam diferentes funções educativas, as quais cabiam à escola.

Conforme F3, em 2020 saiu do órgão central (SEMED/CG) um documento curricular preliminar que seria lançado no ano citado, mas devido ao contexto pandêmico ficou inexecutável. Por isso, em decorrência da pandemia, as formações ao longo de 2020 foram realizadas por meio de lives pelo YouTube. Segundo F3, para Ciências dos anos finais do EF

²² A OMS classificou coronavírus (SARS-CoV-2) como pandemia, que é quando a infecção atinge todos os continentes do mundo. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/03/oms-classifica-coronavirus-como-pandemia>>. Acesso em: 28 de agosto de 2023. Adaptado.

foi apresentado o documento novamente. Já para os anos iniciais apesar de ser a mesma chefia foi realizada em outra sala em que foram os formadores dos anos finais fizeram a abordagem teórica do documento curricular ficando a cargo dos formadores dos anos iniciais somente a parte metodológica.

Em resumo, a SED/MS tinha previsto para 2020 realizar uma formação de 120 h/a, em 4 módulos, tendo 4h/a presenciais em sábado letivo e com temas amplos sem atender às especificidades de cada área de conhecimento.

A SEMED/CG produziu um documento preliminar discutido com os professores durante as lives no contexto pandêmico de 2020. Em verdade, a SEMED/CG trabalhou com o Referencial Curricular Circunstancial – RCC no período de 2020 a 2022, voltando a utilizar o RC em 2023, conforme já abordado no item 4.1 desta tese.

Ambas as redes de educação tiveram que interromper seu propósito de formação em decorrência das demandas da situação de pandemia.

Sobre o relato de pontos positivos e negativos da implantação da BNCC de Ciências da Natureza para os anos iniciais apresentamos o ponto de vista dos participantes disposto no quadro a seguir.

Quadro 08: Questão nº 8 – Pontos positivos e negativos da implantação da BNCC

Participante/instituição	Transcrição
F1/SED	<i>Olha os pontos positivos que eu ressalto eu acho assim. O processo de formação em si, na minha opinião, foi um processo MUITO positivo né. Eu acredito que a maneira é claro que eu acho negativo a cascata, ela é boa, ela é muito boa se você pensar em nível de rede, né não tem como eu pegar e formar todo mundo, todos os coordenadores, nem em Campo Grande a gente conseguiu fazer isso tá. Em Campo Grande nós formamos os coordenadores pedagógicos. Foi até aqui no Mariluce Bittar, nós fizemos por polos foram vários dias de formação aqui. Os formadores estaduais somos nós que fomos os redatores, fizemos o processo de formação, mas no interior isso não era possível. Por isso que teve que ter todo esse processo de cascata. E a gente percebeu que a cascata ela foi muito bacana porque a gente conseguiu atingir todo mundo o que era a proposta. Os professores do Ensino Fundamental, todos, nós</i>

conseguimos contemplar.

Entretanto, ah quando você fica forma um, forma outro, forma outro a gente, você não vê essa consonância até lá na ponta da maneira com que você espera. Nós tivemos resultados fabulosos né. E nós fizemos avaliações no final de cada módulo. Os professores gostaram muito da formação porque o que a gente percebia muito medo sabe assim parece que nossa o que que eu vou esperar, o que que é essa Base, o que que é esse currículo e aí quando teve esse processo formativo, é isso foi aos poucos sabe então eu vou falar sobre esse ensino por H por Competência então não é foi assim você jogou o currículo na escola e se vira, não. Quando eles receberam o currículo eles já estavam tendo esse olhar para o currículo né, em todas as áreas, ciências, linguagens tudo. Então o que mudou né então por exemplo a gente vê um desafio aí grande para os professores de Ciências ah a Química e a Física né, que era lá nos 9º anos aparecendo a Química e a Física agora desde o começo. Você começa a ver essa Química e a Física de maneira, você vê a progressão dessas habilidades ao longo do Currículo. Porque como está em consonância com a Base vou falar especificamente do nosso currículo. Então esse processo formativo do professor ter esse olhar para a progressão dessa habilidade foi fundamental, não vou falar p você que a gente resolveu tudo, que tá tudo certo e não é nada disso, e que ainda precisa, eu acredito que esse retorno, das aulas vai auxiliar bastante, mas isso foi fundamental para o professor. Na minha opinião esse processo formativo ele foi o ponto mais forte da construção do currículo sabe da implantação desses currículos não a nível de Brasil que a gente mantém contato com outros redatores. Mas, ele foi fundamental. Eu me coloquei no lugar do professor, de estar lá na sala de aula e chegar um não tenho mais um Referencial, mas eu tenho um currículo, né, eu tenho Currículo de Referencia numa perspectiva diferente como que eu vou trabalhar e essa formação ela permitiu esse olhar do professor. O ano passado não tivemos esse processo formativo da BNCC devido a questão da pandemia né foi, já estávamos já quando começou em janeiro a gente já estava escrevendo a formação do currículo para 2019 trabalhando por áreas, né, Ciências, Linguagens só que aí infelizmente aconteceu né, esse cenário de uma hora para outra e agente teve que se adequar até a repensar o processo de formação né, você sabe tudo o que aconteceu foi bem complicado a gente ter que repensar esse processo formativo mas, assim mesmo a distância não tendo a

	<p><i>formação específica para o professor de Ciências, nós continuamos em várias formações aqui na secretaria e dando suporte né, o pessoal da secretaria não só aqui no CEFOR mas o pessoal do EF também dando total suporte para esses professores até porque eles tiveram desafio a mais não só com o currículo mas como trabalhar a distância.</i></p> <p><i>Pesquisadora: Então 2020 foram feitas formações, mas não ...</i></p> <p><i>F1: ... a gente tinha pensado por área como eu falei p você de repente você tem que trabalhar com COVID, você tem que trabalhar com um monte de ferramenta tecnológica muitos professores não dominam, né, então assim a gente tem que reestruturar</i></p> <p><i>A escola mudou então assim, esse processo de formação por área específica ele não aconteceu, era pra acontecer em 2020 no ano passado, mas infelizmente não aconteceu.</i></p> <p><i>Mas devido às necessidades da escola tinha que eram mais prioritários, eram mais prioritários que a gente não tem como negar né. Mas a gente já estava nesse processo de escrita já, que era a proposta trabalhar 2020 inteirinho com a formação específica com as especificidades do nosso currículo, foi trabalhado os temas contemporâneos também, como eu posso trabalhar esses temas contemporâneos com os AI como eu poderia trabalhar com esses temas contemporâneos nos AF nós fizemos isso foi uma das temáticas dos módulos de 2019 (F1/8, Entrevista, 2021).</i></p>
F2/SEMED	<p><i>Bom, ponto positivo que eu julgo de todo o documento é a possibilidade de contato do professor, do formador com ideias novas certo, por que, porque no momento que ele fez essa mudança estrutural, porque foi uma mudança dos parâmetros para a BNCC tem uma mudança aí em várias é... áreas isso possibilitou um contato maior do formador com outras ideias por exemplo é... em Brasília eu vi... assisti duas palestras do responsável pela área de ciências a gente quando ia lá, assistia a palestra de todo mundo e ele falava muito isso que ele é um conceituado pesquisador da USP acho que é Luiz eu não lembro o nome mais, mas tá lá na Base e ele dizia dessa árdua tarefa de equacionar os currículos é...nacionalmente certo e que isso iria mexer com a compreensão do professor porque, algumas coisas precisavam é... eram novas e ele precisava estudar certo, e estudar mesmo como que eu faço pra isso acontecer , isso é um</i></p>

ponto positivo que eu vejo que mudou né a forma de ver algumas coisas ne... inclusive até na minha área se discute muito essa mudança é... foi... não foi tão bruta mas mudou, impactou , levou outras coisas porque ai por trás tem uma ideia mercadológica neoliberal um punhado de coisa que pode se dizer aí partiu de que o suporte para deslocamento um punhado de coisas foram feitos por instituições é... com vínculos privados certo, é.. para primeiro grupo que... os 116, 117 lá que fizeram o primeiro documento eles tiveram uma consultoria com o centro de desenvolvimento de currículo, do... acho que do Canadá se não estou enganado eu recebo sempre mensagens deles e ai cê veja que a discussão deles inclusive quem vê o vídeo que tinha gravado lá se fuçar lá você consegue achar é de um biólogo falando de como que tem que ser o ensino, como eles pensam o ensino dentro desse cena, e isso foi o contato, então, quando você olha o conjunto, o ponto positivo está em aproximar uma, um conhecimento teórico da ponta certo, os Parâmetros Curriculares é rico em uma teoria mas não está explicito certo, só quem estuda consegue ver. A base, ela tem no seu corpo ali, muitas ideias teóricas onde se começa olhar tem bastante ideias teóricas ali e é um pouco mais explicita do que que ta nos parâmetros, então isso eu vejo como como uma coisa legal positiva e isso refletiu nos documentos ta, se você olha o documento do estado, o estado traz uma ideia sócio emocional muito forte ta, em todo o documento. O município já foi é... uma ideia muito mais na linha do que já vinha que na realidade foi muito mais uma adequação porque quando você olha o currículo do município ele tava muito próximo daquilo que veio da base, só foi acrescentar algumas coisas então o corpo, ele acrescentou alguns elementos ali, então isso é positivo.

O que eu acho negativo: o que foi negativo no processo, o pouco tempo para discutir com os professores, porque é... tem ideias que vieram ali que não são ideias que em uma formação de três horas, quatro horas você esclarece , você precisa de mais tempo precisa amadurecer porque cognitivamente elas cobram do professor mais coisas e ai incorre-se ao risco de tornar o ensino distante daquilo que está proposto porque ele vai ficar um ensino academicista certo e não um ensino para o aluno ta, é... a linha é muito tênue entre ser academicista e ser um ensino, um saber a ensinar ta e ai isso eu acho negativo, porque precisava explorar muito mais, discutir-se muito mais

para esclarecer.

Pesquisadora: Esse tempo que vocês tiveram ele era ditado federal e estadual vocês não tiveram como esticar esse prazo pra discussão?

F2: Existe uma... o Pró-BNCC que ele estabelece que... da homologação da BNCC estados e municípios teriam dois anos para criar o documento entendeu? E o pro BNCC também é... pactua a formação. Mas a formação assim, em dois anos com o processo acontecendo com: mudança de livro didático, mudança das matrizes de referência para avaliação em larga escala tudo isso, tudo ao mesmo tempo, então eu vejo o seguinte, a ideia é positiva porque tem elementos é... tem vários aspectos que são de avanço, tem outros aspectos que são retrocessos, isso aí a gente tem que reconhecer que tem as duas coisas ali por que? Porque tem por trás uma ideia mercadológica uma ideia de dominante, poder dominante certo, agora por outro lado esse tempo foi muito curto pra se discutir isso.

Pesquisadora: E vocês por exemplo, tá, o tempo foi curto, mas assim, terminado essa fase da escrita vocês continuaram esse pensamento de trabalhar esses temas polêmicos nas formações ou não?

F2: Sim, isso, isso é o viés proposto, aonde que é o gargalo então é esse gargalo que eu tenho efetivado certo, o norte, por exemplo: primeiro ao quinto trabalho com situações didáticas essa é uma ideia que tá lá na base, não está explícita, mas está ali dizendo da questão da integração de trabalhar a resolução de problemas trabalhar um punhado de fatores que compõe eles ne... e quando e esse é um eixo que está lá na base que é o projeto de vida certo e esse projeto de vida e aí que é interessante vermos e discutirmos educacionalmente quando ele fala isso ele tá falando de preparar um sujeito que ele seja autônomo para aprender, para mudar de posição e ser capaz de se adaptar certo, ser um camaleão certo, pra entender, só um exemplo, vamos supor, ele hoje é um relojoeiro, relojoeiro acabou o relógio analógico, agora é digital, então opaa... então agora eu vou me adaptar como que eu faço é... manutenção no relógio digitais eu não preciso mais daquelas, daquele conhecimento agora é outro, opaa... acabou os relógios digitais agora são aquelas my band, a my band é outro sistema. A... dá pra fazer uma manutenção por causa disso, porque ele faz a

	<p><i>captação tal... então eu vou me adaptando e daqui a pouco eu não sou mais relojoeiro eu sou técnico de informática, eu sou um especialista em tecnologias certo, então quer dizer, morreu uma profissão mas surgiu outra e ele se adaptou certo, isso é uma coisa muito importante e que é um ponto negativo então não da pra discutir isso direito até porque ainda tem muita coisa pra ser discutida (F2/8).</i></p>
F3/SEMED	<p><i>Bom, os pontos positivos vamos lá né ... porque eu não gosto de muito de ficar falando porque parece que eu tô enaltecendo aquilo que é meu , mas, que é do meu grupo, mas assim, pelo fato da gente te éee conduzido melhor e saber explicar sobre o documento, acho que chegou mais fácil ao professor, ele teve um acesso e um entendimento melhor, porque tava meio confuso pro professor entender, porque tava parecendo sabe eu passo pra você e você passa pra ele conforme você igual telefone sem fio né, então eu acho assim, ele entendeu com mais clareza que que o documento propõe que que a habilidade quer dizer, o que que é a proposta do ensino de ciências da SEMED pelo menos eu acho que isso foi positivo pelo fato da gente poder conduzir isso, porque isso a gente vem estudando desde 2015.</i></p> <p><i>Agora de negativo que eu falo é o fato do formador ainda ter essa dificuldade né, porque assim, a gente vai falar né ele é pedagogo, ele tem que discutir o documento e discutir a dificuldade do professor que não tem a formação na área né, porque assim, discutir só a proposta do ensino de ciências eu acho que seria, ele daria conta, mas quando ele tem que entrar na física, na química, na ciências da natureza, as três áreas e discutir uma dúvida do professor, isso também é negativo e outra, um outro ponto que eu acho que foi bem negativo foi o fato assim, de eu ... da gente ta pagando o grupo de anos iniciais né tá pagando pelo descaso de gestão anterior não ter colocado todo mundo pra estudar ao mesmo tempo né, eu eu falo eu estudei, a gente discutiu esse documento então eu quando eu percebo que as pessoas falam assim: ah um documento maravilhoso!! Aí eu fico assim até com receio, maravilhoso onde né? A gente olha onde ele é maravilhoso e onde ele é falho né, não é possível que o documento inteiro tá maravilhoso, então quando eu vejo, várias pessoas falando isso, ai você vê que a pessoa não teve aquele momento de discutir entendeu? Então eu acho que isso é um ponto negativo! (F3/7, Entrevista, 2021).</i></p>

Para F1 o processo de formação em si foi “muito” positivo, primeiro disse que a formação em cascata foi boa, muito boa se pensar em termos de rede. Logo em seguida, considera a formação em cascata como negativa e argumenta que nem na capital foi possível realizar uma outra configuração de formação devido ao quantitativo de professores. Fez uma defesa sobre a formação porque conseguiu atingir todos os professores, o que era a proposta, enfim foram contemplados todos os professores do EF. Destaca-se, que na gravação em áudio, há ênfase na palavra “muito”.

A contradição explícita contida nesse fragmento reflete marcadamente a alternância entre paráfrase e polissemia que representa o funcionamento na produção dos discursos, A paráfrase se refere à estabilidade do sentido do discurso, e a polissemia representa os processos de rompimento e significação, possibilitando a transformação (Orlandi, 2012).

Em continuidade, F1 afirma que são formados vários outros formadores, e isso provoca a dissonância no final do processo. Mas, apesar de sua fala, afirma que os resultados foram “*fabulosos*” e fizeram avaliações ao final de cada módulo e constataram isso.

Na perspectiva de F1 o processo formativo foi o ponto alto da construção do currículo, pois o participante se colocou no lugar do professor que agora tem um CR numa “*perspectiva diferente*”. A expressão em destaque representa o enfoque do entrevistado. E, de novo, retoma o processo formativo como o cerne de todo o trabalho de elaboração do currículo, mesmo que este seja numa “*perspectiva diferente*”.

Nesse caso, pode-se considerar que como a linguagem não é neutra, também não é neutro o discurso, as retomadas e as ratificações dentro do discurso, também querem dizer alguma coisa (Orlandi, 2003). Diante da vivência do participante na formação de Brasília, com o MEC, confirmou as próprias práticas, por isso ao replicar em MS a formação recebida, acredita que só poderia ser dessa forma, não questionando outras possibilidades de abordagem teórico-prático ao grupo de professores. Relata que nas avaliações os professores parecem ter gostado muito das formações, porque os próprios formadores percebiam que havia um medo sobre o que esperar da BNCC.

No ato da entrevista, não foram solicitados os resultados das avaliações das formações da SED/MS, ocorridos na época da formação da BNCC, porque necessitaria recorrer aos arquivos da instituição, tendo em vista que já haviam se passado três anos.

Sobre os desafios, F1 se referiu ao fato de que desenvolver um trabalho com o ensino de Química e de Física desde os anos iniciais, representa um grande desafio aos professores de Ciências da REE. Talvez por ter consciência de que alguns conteúdos foram deslocados

dos anos finais para os anos iniciais do EF, e isso representa um problema para a formação continuada de professores desse segmento.

Brizueña (2021) contribui com a nossa reflexão, pois considera que o discurso do fracasso da educação muitas vezes recai sobre o professor dos anos iniciais, que não está preparado para dar conta dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento. Dessa forma, é evidente que frente a essa situação terão muitos desafios a serem enfrentados pelos professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do EF e por isso a formação continuada se torna imprescindível.

Importante mencionar a obra de Patto (2022), que refaz a trajetória histórica do fracasso escolar traçando as raízes políticas e econômicas dessa expressão, revelando o alcance dos burgueses como classe social e a sua perspectiva de mundo. A autora descreve como a classe social em ascensão utiliza mecanismos técnicos e políticos, como a meritocracia, o liberalismo clássico, o controle e o modo capitalista de enxergar a educação, produzindo, assim, o fracasso escolar como discurso oficial.

Interessante observar que o entrevistado é formado em Biologia, Licenciatura Plena e Bacharelado, é Mestre e formador de professores, mas nesse discurso não se colocou como parte do processo, deixando essa tarefa aos professores de Ciências da Natureza que atuam com os anos iniciais, o que parece um caminhar mais solitário. Mesmo que o participante não atue diretamente com a formação continuada de professores dos anos iniciais, o discurso é do todo como REE.

De certa forma, isso reflete uma formação ideológica (Orlandi, 1987) porque o formador não se coloca em pé de igualdade com o professor da escola, considerando que já se moldou ao sistema. Isso reflete ainda, um sistema escolar moldado nas respectivas caixinhas, e dificulta abranger a educação integral que a própria SED/MS tem como proposta.

Em 2020 a SED/MS estava planejando as formações do currículo por área de conhecimento, quando aconteceu a quarentena, devido a Covid 19, então, foi preciso se adequar para dar o suporte necessário aos professores com dificuldades, não só com o currículo, da mesma forma com a tecnologia e o ensino a distância, por isso não se realizou formações específicas por áreas neste ano e também em 2021.

Por parte da SEMED/CG, F2 considera positivo no documento, e a possibilidade de o professor e de o formador terem contato com novas ideias, porque foi uma mudança estrutural. F2 afirma que a oportunidade de ver um conceituado pesquisador da Universidade de São Paulo (USP), tratando árdua tarefa de equacionar os currículos, visto que toda novidade precisa de estudo por parte do professor. Na sua área de atuação não teve uma

mudança bruta, mas teve uma certa mudança, um impacto. Inclusive há por trás disso uma ideia mercadológica e neoliberal, vínculo com instituições privadas justificada pelo fato de os primeiros especialistas que escreveram a primeira versão terem tido uma consultoria com o Centro de Desenvolvimento do Currículo, do Canadá. O que reforça muito do que já foi pontuado neste estudo.

Reforça que o ponto positivo é aproximar a teoria de quem está na ponta. Comenta que o PCN, a gente tinha que estudar para achar a teoria e na BNCC está no corpo, o estado trouxe muito forte a questão socioemocional em todo seu documento. Já a SEMED/CG, F2 considera ter sido mais numa linha de adequação do que já estava se fazendo, acrescentando alguns elementos. Como ponto negativo, evidencia o pouco tempo para discutir com os professores, pois existem ideias, as quais para serem entendidas levaria muito mais de três/quatro horas, correndo o risco de tornar o ensino distante daquilo já sendo proposto. O participante ainda esclarece que a linha é muito tênue entre ser acadêmico e praticar um saber a ensinar, e seria necessário explorar mais com os professores para esclarecer.

Ao ser indagado se não poderia conseguir aumentar o tempo para a discussão com o professor, F2 responde que o ProBNCC estabelece dois anos para a criação do documento e também regula a formação. Mas realizar a formação com tudo acontecendo junto como por exemplo, mudança de livro didático, das matrizes de avaliação de larga escala, entre outros, pode ser um ponto negativo. O entrevistado pondera haver avanços e retrocessos e por trás tem uma ideia mercadológica, de um grupo dominante e, ainda, o “*tempo foi curto*” para promover essa discussão.

A expressão em destaque pode configurar uma paráfrase (Orlandi, 1987), que remete a continuidade, visto que o tempo curto impede uma discussão mais aprofundada do assunto e reforça cada vez mais o que já está posto, confirmando o discurso ideológico da formação, cujo viés é neoliberal.

E conclui dizendo que para os formadores há a intenção de continuar trabalhando com temas de maior discussão nas formações, como dos anos iniciais onde a Matemática pode ser trabalhada a partir das situações didáticas, integradas com a resolução de problemas e o projeto de vida, mas há um viés de preparar um sujeito autônomo para aprender e mudar de posição, não de posição social, mas de posição no mercado de trabalho.

O participante ilustra com um exemplo que resume muito bem essa ideia: - se eu sou um relojoeiro, mas o relógio analógico acabou, então trabalho com os digitais, quando acabar os digitais eu migro para os my band, que é outro sistema, de forma que vou me adaptando e

daqui a pouco não me vejo mais como relojoeiro, mas como técnico de informática. Pontua isso como negativo, e acredita que é pouco tempo de discussão com o professor sobre isso.

Para F3, da área de Ciências, o ponto positivo é o fato de o grupo de formadores da SEMED/CG ter conduzido melhor a elaboração do documento e por esse ato, chegou mais fácil e compreensível ao professor, o qual teve um acesso e um entendimento melhor. Isso se deve à questão de os formadores terem acompanhado todo o processo da implantação da BNCC, outro fator importante é a base teórica e crítica desenvolvida na formação.

E como negativo pontua que os formadores dos anos iniciais do EF da SEMED/CG, os pedagogos, não estavam estudando a implantação da BNCC e tiveram dificuldade para realizar as formações com os professores que ensinam Ciências, até porque não possuem formação na área, para dar conta de conteúdos da Ciência da Natureza (Química, Física e Biologia) e tirar as dúvidas do professor. E ainda, citou o fato de os anos iniciais estarem pagando pelo descaso da gestão anterior da SEMED, de não ter colocado o grupo de formadores junto para estudar ao mesmo tempo que os formadores dos anos finais.

O exemplo citado por F3 é sobre alguns formadores, quando afirmam que a BNCC é um documento maravilhoso, denota que a pessoa não teve um momento para discutir, refletir e observar de fato o seu significado.

Diante disso, observamos nas falas dos entrevistados F2 e F3 que realmente ocorreu uma diferenciação na formação entre os segmentos de anos iniciais e finais do EF da SEMED/CG. Numa tentativa de explicação da diferença de prioridades e encaminhamentos talvez a fala de F2 possa contribuir para essa reflexão quando diz que:

[...] o primeiro ao quinto eu tenho matérias e sexto ao nono eu tenho disciplinas, a matéria ela não há um vínculo direto com a sua origem acadêmica, a disciplina ela tem um atrelamento direto com a disciplina acadêmica com a sua origem acadêmica então, a disciplina de matemática ela tem vínculo direto com a Licenciatura, com a matemática acadêmica, mas ela não é matemática acadêmica. A matemática do primeiro ao quinto ela não tem obrigação de ter esse vínculo, porque o vínculo dela é a formação cognitiva do sujeito certo, e aí primeiro ao quinto eu consigo por ser um professor multi trabalhar a formação cognitiva integrando diferentes saberes (F2/9, Entrevista, 2021).

O entrevistado tem consciência de que os problemas que atingem a formação continuada de professores remetem tanto aos anos iniciais quanto aos anos finais.

No sexto ao nono, matemática até propõe um trabalho de sequências porque isso é um eixo que se acredita ser o ideal. O problema é que hoje se nós

olharmos com uma lupa, as práticas, nós veremos professores trabalhando um ensino que é do início do século XX [...] (F2/9, Entrevista, 2021).

Aqui podemos comentar dois pontos importantes: primeiro, o contexto pandêmico e as formações continuadas, para a implantação da BNCC, terem sido realizadas em forma de *live*, no programa Reflexões Pedagógicas. Observamos que nos anos iniciais esse programa formativo foi descaracterizado no período de 2018 a 2020, e nos anos finais os formadores ainda utilizavam o referido material. Segundo ponto, é possível que o encaminhamento dado pelas chefias da SEMED, na implantação da BNCC dos anos iniciais, tenha sido diferente em termos de prioridades.

Resumidamente e conforme os entrevistados podemos mencionar como pontos positivos o processo de formação de formadores realizado em Brasília, formadores/professores conhecerem novas ideias na área de educação e terem conduzido o trabalho a partir do coletivo de professores.

Podem ser considerados como pontos negativos a formação em efeito cascata, pouco tempo de discussão sobre alguns pontos críticos do documento e o fato de os formadores pedagogos que atuam com a formação de professores de Ciências para os anos iniciais do EF não terem uma boa formação, que dê conta dos conteúdos necessários de Física, Química e Biologia, já explicitado em determinado momento.

E sobre a BNCC em suas considerações finais F3 pontua:

[...] sobre essa implantação do documento por mais que eu fui uma pessoa que fiquei muito preocupada como ele seria implantado na secretaria, confesso que eu acho que a gente cutucou bastante pra que ele fosse pelo menos em ciências e de uma forma bem ... que ele fosse aceito, acho que por isso os professores, eles, eles mandam mensagens, eles falam olha aqui esse documento é isso mesmo que eu entendi... aquele que é novo, aquele que é velho na rede ele, ele já explica pro outro, eu acho que isso foi um ponto que eu gostei bastante, mas eu posso falar pra você que também não era aquilo que a gente queria em relação a BNCC a gente teve, teve, éee, o documento ele não é, ele não tem uma sequência, você não precisa estudar um ano pra ter outro, ele e assim, ele é meio confuso, então a gente teve que fazer adequações na secretaria e falar pro professor abrir olha, você estudou currículo, você viu que você tem autonomia pra desenvolver isso na sua escola da melhor maneira possível né.. que você é a pessoa que, que é um instrumentador né, que pode fazer isso, a gente, a gente é Secretaria, mas a gente tá falando que você tem esse poder né... então porque a gente viu que a BNCC é toda complicada, toda complexa, não é um bom documento (F3, Entrevista, 2021).

Nesse fragmento, podemos observar uma relação de maior proximidade e confiança entre os formadores e os professores, entre os colegas mais experientes e mais novos, com uma interação que é própria de uma formação docente coletiva, porque F3 considera a BNCC confusa, complexa, complicada, não tem uma sequência, pois o estudante não precisa estudar um ano para cursar o outro, e não era o que se esperava como proposta, mas foi feito todo o possível para dar instrumentos ao professor para que ele possa observar e realizar com autonomia o seu fazer, porque estudou sobre Currículo e tem autonomia em seu trabalho.

Diante do exposto, é perceptível o esforço dos formadores da área de Ciências, conforme F3, em desenvolver uma formação de professores que propicie a adequação de um currículo prescritivo (BNCC) em um currículo mais narrativo (Goodson, 2007).

Conforme Goodson (2007, p. 241): “Essa aprendizagem diz respeito a viver sem hábitos ou aprendizagens rotineiras, a romper com as prescrições predeterminadas do currículo, a voltar-se para a definição, apropriação e narrativa contínua de seu próprio currículo”.

Sobre como foi a apropriação da Base Nacional Comum de Formação de Professores - BNCFP pelos formadores podemos verificar no Quadro 9.

Quadro 09: Questão nº 9 – Apropriação da BNCFP pelos formadores

Participante/instituição	Transcrição
F1/SED	<p><i>Esse documento ele chegou a gente já estava já estava trabalhando nessa linha de formação alinhadas à BNCC né, então não foi uma ah agora a gente tem que se adequar não. Para nós até que foi tranquilo porque a gente já estava alinhado já estava fazendo esse trabalho, tivemos acesso sim até porque assim nós trabalhamos em uma coordenadoria de formação então nós temos que ter a consonância com essa documentação então nós já fazemos esse trabalho claro que você vai fazendo as suas adequações mais mas eu não vejo isso como um empecilho, sabe algo que venha dificultar, eu sou bem favorável, assim eu vejo a o olhar que eu tenho em relação a Base, eu não sei te dizer Cátia, se foi porque eu participei desse processo formativo, mas eu acredito que a Base, esse currículo novo, esse novo olhar para o ensino né, essa H, essa C ela veio para ajudar e não para atrapalhar. Essa</i></p>

	<p><i>é a minha opinião, sabe, a gente estudou muito a Base, a gente participou, sabe, a gente destrinchou aquelas competências, com quem escreveu, esse olhar para BNCC a gente teve esse olhar nesse processo formativo né, todos os redatores tiveram essa oportunidade. Eu acho que isso foi muito bom p gente, porque não foi um estudo só de você pegar a BNCC e ler, entendeu foi um estudo de você olha o que que eu faço com isso né, o que que eu faço com isso e essa visão para nós foi muito importante porque na hora que a gente pegou o currículo o que que eu faço com isso interrogação a gente teve esse percurso, que nós passamos né então isso até para escrever o currículo foi muito bom (F1/9, Entrevista, 2021).</i></p>
F2/SEMED	<p><i>Olha, foi discutido, só que a BNC de formação ela é mais nova ne então do que a BNCC então foi se discutindo algumas coisas mas ainda não foi totalmente implementada porque, porque ela saiu acho que a 2019, 2020 ai com a pandemia muda-se um punhado de coisa até esses dias nos estávamos conversando é... isso academicamente poucas pessoas tem conhecimento da BNC-Formação o teor dela toda ainda ela é uma coisa, um documento que está muito novo para eles, para todos, poucos conhecem a minucias dele ta, até porque por ser da formação a gente vai falar tanto da formação inicial quanto da continuada certo, e aí o que é entendida como continuada e o que é entendida como inicial, isso é uma questão que não ficou claro certo, então o que eu posso te dizer, pouco se entende, conhecem o documento certo e ai é logico algumas pessoas por conhecer vão difundirem isso pras outras pra trazerem pra formação.</i></p>
F3/SEMED	<p><i>Olha, esse documento chegou pra nós bem depois né da implantação né, porque quando o ensino fundamental é... chegou ele fechado eu digo assim deixa eu te explicar, quando chegou, nós fechamos o.. o... documento do ensino fundamental a gente teve um acesso melhor a essa BNC de formação porque, porque ela, ela tinha, ela teve algumas alterações como até a própria BNCC em relação a formação né, que ficou meio que, ficou estranho pro professor, então eu tive acesso em discussões da primeira versão e discussões no grupo de estudo que aí eu mandei pro meu grupo pra gente poder ler e discutir onde é que a gente poderia melhorar o que que a gente poderia melhorar</i></p>

	<p><i>fazer de diferente sobre esse documento então, foi dessa maneira e... produção de artigo que eu tive acesso a ela.</i></p> <p><i>Pesquisadora: Então assim, não seria o grupo todo de formadores da SEMED que teve esse acesso?</i></p> <p><i>F3: Não, o grupo... eu ... quem teve esse acesso foi o pessoal que estava estudando do sexto ao nono que aí a gente recebeu pelo WhatsApp, recebeu pelo e-mail, entendeu? Ai um trocou com o outro para discutir quando ele saiu, não foi uma discussão lá na secretaria que... entendeu? Que... teve um estudo... não teve uma parada pra isso F3/8.</i></p>
--	---

Fonte: Da autora – Entrevistas (2021).

Vimos na fala de F1 que quando a BNCFP chegou, o grupo de formadores da SED/MS já estava realizando um trabalho de formação alinhado com a BNCC. Nesse ponto, o participante declara que o trabalho de formação de professores da SED/MS já era feito numa vertente semelhante ao que se prega na BNCFP, por isso não foi tão difícil o alinhamento com esse documento, sendo considerado “*tranquilo*”, ou seja, o discurso mostra claramente a adesão da SED/MS à proposta curricular do MEC.

Isto pode indicar um esquecimento enunciativo (Orlandi, 2003), que ocorre de maneira semi-inconsciente, como se parafrazeasse e/ou completasse que “*foi tranquilo porque não teve um impacto por ser uma linha de formação de professores semelhante ou de mesma afiliação teórica*”.

Assim, ficou a impressão de que a BNCFP não foi muito considerada nesse processo de formação de professores na implementação da BNCC. Podendo ter gerado uma formação imaginária que reflete nas diferentes relações de poder em que os sujeitos se posicionam para falar (Orlandi, 2012), e para não falar claramente que este documento foi desconsiderado é preferível dizer da importância da formação em si.

Diante disso, lembramos que a BNCFP foi elaborada justamente para colocar em ação a BNCC na Educação Básica do país. Além disso, F1 alega que teve contato com esse outro documento por meio da coordenadoria de formação onde trabalha, e que esse setor precisa estar em consonância com os documentos curriculares maiores e por isso foi tranquilo a chegada da BNCFP. Nas palavras de F1, a BNCC com novo olhar para o ensino, com as habilidades e as competências veio para ajudar o ensino, e os formadores da SED estudaram a BNCC no processo formativo, destrincharam as competências com quem escreveu o

documento e, portanto, considera que isso foi muito bom para os redatores, porque não foi um estudo só com leitura.

Verdade seja dita, a formação dada pelo MEC cumpriu a sua intenção de multiplicar a sua essência, de um pensamento neoliberal para a educação brasileira. Tanto que o participante a conceitua como muito importante para a escrita do currículo estadual.

É possível compreender no discurso de F1 sua filiação à formação do MEC para implantação da BNCC, diante da possibilidade de estar junto aos pesquisadores elaboradores do documento, sendo uma forma de cooptação intelectual e de poder. No pensamento de Goodson (2007, p. 243), “Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade”.

Na fala de F2 foram discutidos alguns pontos da BNCFP, e pelo fato de ter chegado depois, ter passado pelo período da pandemia, por não estar totalmente implementada e ainda, de forma acadêmica poucos conhecerem, um documento que trata da formação inicial e continuada, a seu ver não é esclarecedora. Ou seja, demonstra desconhecimento sobre o documento, que avaliza a BNCC nas formações iniciais e continuadas de professores.

Sob a ótica de F3, quando concluíram o documento curricular do EF da REME/CG, tiveram acesso a esse outro documento (BNCFP), e assim como a BNCC também houve alterações em suas versões, não ficando favoráveis para o processo de formação docente.

O participante (F3) relata que teve acesso às discussões da primeira versão da BNCFP nas discussões realizadas no grupo de estudo e pesquisa do ensino de Ciências, ao qual faz parte, e em seguida enviou essa versão para o grupo de formadores da SEMED/CG com quem trabalha para estudo e reflexão coletiva.

Esse ponto demonstra a importância da formação continuada de professores como uma possibilidade de enfrentamento das relações de poder no contexto educacional uma vez que estar participando de um grupo de estudo e pesquisa favorece a discussão de temáticas pertinentes. E sobre isso Zeichner (1993) defende a ideia de um professor como prático reflexivo, relaciona o desenvolvimento do professor com a luta pela justiça social e ainda, alerta que os professores que não tem uma prática reflexiva geralmente aceitam automaticamente o ponto de vista dominante.

Todos os participantes tiveram conhecimento da BNCFP, mas não consideraram em suas produções na SED e SEMED, primeiro porque chegou após o primeiro ano de BNCC e a prioridade era a elaboração do documento curricular do estado e do município, e depois, porque a BNCFP tinha elementos que ainda precisavam ser discutidos entre todos os demais

formadores. Por isso, temos a impressão de que os formadores se apropriaram superficialmente da BNCFP.

Referente aos pontos positivos e negativos da BNCFP podem ser consultados no quadro a seguir.

Quadro 10: Questão nº 10 – Pontos positivos e negativos da BNCFP

Participante/instituição	Transcrição
F1/SED	<p><i>Olha, a questão do ponto positivo que eu falo é a linha de formação que nós trabalhamos eu acho um ponto positivo porque não foi, não teve aquele impacto. Agora por exemplo eu acredito que as redes que ainda não estão ainda nessa proposta de formação é ... digamos assim, podem sentir um pouco mais a dificuldade dessa implementação né, é isso.</i></p> <p><i>Aquilo que eu falei para você eu acredito né, pode até falar assim você ajudou a escrever o currículo, mas eu acho que o currículo que ele meio pra somar, a gente tem que repensar essa educação, né, não é que estava fazendo errado e agora está fazendo certo, não de maneira nenhuma. Até porque nós trabalhamos com reconstrução, reconstrução de conhecimento. Mas eu acho que ele veio para somar, para agregar, para auxiliar o professor né então assim o processo de formação eu sou muito apaixonada pela formação continuada desde que eu entrei secretaria eu trabalho com formação continuada dos professores e eu vejo assim que a formação ela amplia a sua visão, ela auxilia muito o professor né, quando ela está bem estruturada, quando ela é pensada, não é que o professor vai na formação ah eu tava fazendo, a gente, o professor eu tava fazendo errado e agora eu vou fazer o certo não é nada disso, mas é esse olhar sabe essa reconstrução que você tem o tempo todo, é mesma coisa nós a gente tá fazendo formações não tem como você não ter esse olhar cada vez você vai se aprofundando mais estudando e que cada vez que eu começo a estudar Competências e Habilidades, eu me apaixono mais, eu acho que é possível sim, né, eu acredito nisso, eu acredito</i></p>

	<p><i>nesse currículo, eu acredito que ele veio para somar, né, foi pensado com muito carinho né, foi pensado assim para auxiliar o professor em nenhum momento não teve o olhar para o professor na sala de aula, né, e eu acredito que também essa questão, da maneira como foi feita essa escrita, com colegas de vários municípios, pessoas com visões diferentes, realidades diferentes, isso foi muito bacana, foi muito ... foi diferente e acrescentou muito para a gente.</i></p>
F2/SEMED	<p><i>Pesquisadora: Então eu ia te perguntar aqui uma pergunta que tá dentro dessa décima pergunta o que você achava de ponto positivo e negativo a respeito desse documento, você tem como dizer ou você ainda não...</i></p> <p><i>F2: Não daria pra falar tá, até porque pra ser... ela precisaria ser totalmente implementada e isso não aconteceu ainda.</i></p>
F3/SEMED	<p><i>Pontos positivos e negativos, tem que ver, porque eu ainda discuti com a fulana (risos) (aqui ela disse algo que não entendi).</i></p> <p><i>Pesquisadora: Ela não seria então um documento primordial pra quem trabalha com a formação continuada?</i></p> <p><i>É ela não foi, por isso que eu falei, ela tinha muitos pontos né, porque primeiro que ela veio, ela é um documento que veio do MEC né, vamo fala sobre isso! Então todo o documento que a gente pegou do MEC ele ...ele tinha um viés assim como é que eu posso te dizer, do autoritarismo que tem que ser assim, que a formação é assim, então não tava convergendo com aquilo que a gente acreditava, isso que eu falei ... olha, a princípio acho que isso aí não tá bem escrito, não tá concordando porque se a gente colocar alguns pontos ai que o professor, pro professor, ele vai falar: ahh... mas a gente tá discutindo aqui a possibilidade do professor ter autonomia, do professor ter isso, e... a BNC não tava nessa linha, por isso que a gente meio que deixou ela de lado assim, eu não sei, eu não sei, não posso dizer pelas outras áreas, mas foi o que nós fizemos a princípio, até ela aparecer de novo e ai depois a gente não pegou mais ela de volta F3/9.</i></p>

Fonte: Da autora – Entrevistas (2021).

Para F1, a linha de formação que a SED/MS trabalha está em consonância com o texto da BNCFP, motivo pelo qual não teve impacto e enalteceu a formação continuada de professores, que quando bem estruturada amplia a visão. Dessa forma, observamos que o discurso do MEC foi incorporado tanto pelas formações oferecidas pela SED/MS como também pelos seus formadores.

Na sequência, F1 volta a falar que a BNCFP veio para somar, auxiliar o professor a repensar a educação, porque na SED/MS eles trabalham com a reconstrução do conhecimento, e quando diz “*repensar*” tem a cautela de dizer que não é porque o professor esteja fazendo errado e agora vai fazer o certo, afirmando que não é isso. Esse discurso pode se configurar em mais uma paráfrase (Orlandi, 1987), que se tornou frequente no histórico do discurso de F1, nesta análise.

Diante dessa constatação, compreende-se como a história se faz presente na língua (paráfrase, interdiscurso e etc.) se forma e se materializa a ideologia (Orlandi, 2015).

Passa da superficialidade linguística (corpus bruto, textos) para o objeto discursivo e desse para o processo discursivo. Isto resulta, para o analista com seu dispositivo, em mostrar o trabalho da ideologia. Em outras palavras, é trabalhando essas etapas da análise que ele observa os efeitos da língua na ideologia e a materialização desta na língua. Ou, o que, do ponto de vista do analista, é o mesmo: é assim que ele aprende a historicidade do texto (Orlandi, 2015, p. 68).

Na visão de F2, ainda, não dá para traçar os pontos positivos e os negativos, pois esse documento ainda não está totalmente implementado.

Para F3, todo documento que chegou via MEC tinha um viés autoritário, e a formação apresentada nele não convergia com o que os formadores da SEMED/CG acreditavam que poderia ser, como por exemplo, no que diz respeito à autonomia do professor, por isso os formadores deixaram meio de lado e depois não voltaram a estudar BNCFP.

No que trata das questões 9 e 10 da entrevista, sobre a implantação da BNCFP, vimos que esse documento organiza a política de formação continuada de professores no Brasil.

Embora tenha sido oficializada um ano depois da BNCC, ela veio para direcionar a formação continuada de professores em um alinhamento com a BNCC. Assim, encontramos um teor similar reforçando a aplicação da BNCC, termos como educação integral, evidências de aprendizagem, influência de outros países e de organismos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

Ainda, prescreve a regulação da formação docente e a amarra à qualificação do professor, e à aprendizagem escolar dos estudantes por meio da avaliação de desempenho dos estudantes de forma que as competências da BNCC são copiadas literalmente na BNCFP.

A razão de todo esse acompanhamento bem de perto com o documento é porque ele dá um suporte à BNCC, fazendo um alinhamento entre o currículo a ser desenvolvido nas escolas brasileiras, a política de formação de professores do país e o sistema de avaliação da educação básica, gerando políticas públicas que se complementam ditando uma homogeneização nas ações formativas para a formação inicial e continuada, em consonância ainda, com ações para o exercício da docência (Rodrigues, Pereira e Mohr, 2020).

Sobre a BNCFP podemos tecer algumas considerações, como por exemplo no documento não fica claro o conceito do que seria uma boa atuação docente, e, sendo seu significado subjetivo sem critérios claros e definidos, fica difícil estabelecer um trabalho nas redes de ensino a partir disso; outro ponto a esclarecer seria como os planos de cargos, carreira e remuneração do grupo magistério podem se configurar a partir dessa realidade, entre outros.

Dessa forma, foram identificados os documentos oficiais, os quais tratam da formação continuada de professores da SED/MS e SEMED/CG para professores que ensinam Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental; compreendidos os processos de constituição dos programas de formação continuada de professores que ensinam Ciências nos anos iniciais; analisados como os formadores de professores da SED e SEMED, atuantes na formação continuada de professores que ensinam Ciências da Natureza nos anos iniciais, e que participaram da implementação da BNCC no Estado de MS e no Município de Campo Grande/MS compreendem o discurso presente nesses programas de formação continuada de professores.

Conforme análise realizada anteriormente, podemos observar que o discurso produzido tanto pelos documentos examinados como pela transcrição das entrevistas que em alguns momentos se convergem se constituindo em uma paráfrase, e em outros se divergem refletindo uma polissemia, de forma que pela utilização da AD, conseguimos por meio do funcionamento linguístico demonstrar a contradição entre ambos os aspectos, e os relacionar com o funcionamento de várias formações discursivas dentro da formação ideológica.

Logo, a AD é a interpretação da linguagem para compreender a intenção do locutor que produz diferentes sentidos, mas que o analista pode perceber.

Na língua portuguesa a compreensão e a interpretação textual são coisas distintas: a compreensão do texto acontece dentro do texto, e a interpretação textual recorre ao implícito e

as entrelinhas sendo a AD um referencial que lê o entremeio (Orlandi, 2010), como se mostrasse a falta, o movimento/deslocamento e principalmente as relações chegando até os meandros da formação ideológica.

Tudo isso para mostrar a ideologia do discurso em estudo reconhecendo o caráter histórico da linguagem, onde o discurso é o efeito da ideologia e o sujeito é o resultado da relação entre a história e a ideologia.

O discurso ideológico dos programas de formação continuada para professores que ensinam Ciências, nos anos iniciais, no município de Campo Grande/MS é marcadamente histórico e ideologicamente determinado, sendo um discurso ideológico neoliberal de desqualificação do fazer docente por meio de ideias subliminares destacando a falta de qualidade na educação pública, o que reforça a precarização do trabalho docente, a sensação de impotência, provocam doenças como burnout, queda de prestígio social entre outros; e ainda, de que a formação continuada é necessária para ensinar/corrigir o que os professores não sabem/fazem, marcando uma objetivação do professor e de silenciamento, além da invalidação dos professores, com ênfase na regulação do trabalho do professor.

Esses discursos provocam os efeitos de sentido de invisibilidade do professor, apagamento da sua criticidade, pois consideram a formação continuada de professores da educação pública como elemento central na disseminação do discurso ideológico das ideias neoliberais.

Assim, para responder à questão-problema “Como se constituíram os programas de formação continuada da SED-MS e SEMED-Campo Grande/MS, para professores que ensinam Ciências da Natureza nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da implementação da BNCC”? Com a análise realizada pode-se afirmar, neste contexto, que antes da BNCC e da BNCFP a SED/MS realizava um cronograma de formações, com base no seu consultor, por áreas de conhecimentos, embora não apareça, no site, uma proposta de formação explícita em forma de política de formação, mas é possível apreender tanto na leitura atenta dos documentos analisados para este estudo, quanto na entrevista com o participante F1, confirmando a hipótese descrita no projeto de pesquisa que gerou esta tese.

Nesse contexto, considera-se que a SED/MS organizou primeiro o seu Currículo de Referência a partir da implantação da BNCC oferecendo formações genéricas para todos os seus professores, não contemplando as necessidades de cada área de conhecimento. Ficando em segundo plano a organização de uma proposta de formação, e a intenção de uma proposta de formação pode ser encontrada de maneira diluída dentro dos documentos supracitados nesta pesquisa.

De certa forma, a ausência de uma política de formação escrita de forma explícita e disponível para toda a sociedade no site da SED/MS, pode ser considerado um aspecto importante, pois para se ter ideia do todo fez-se necessário recorrer a diferentes publicações.

Além disso, o estudo dos documentos da SED/MS aponta uma abordagem tecnicista, com extrema racionalidade técnica, com uma prescrição marcadamente impositiva por parte do governo federal.

Já a SEMED, antes da BNCC pautava as suas formações continuadas de professores a partir dos PCN, com uma certa liberdade de ação, conduzida ainda, por seu programa formativo que vigorou oficialmente até 2020.

Na implantação da BNCC os representantes do município participaram da elaboração do CR de MS e, posteriormente, tiveram o compromisso de produzir o currículo municipal a partir da condução dos formadores dos anos finais do EF num formato mais coletivo.

Essas formações específicas por ano escolar para análise das habilidades do novo RC da REME emplacaram um currículo ainda tecnicista, primeiro por ser oriundo da BNCC e segundo pelo histórico político do próprio município.

Dessa forma, com a chegada de documentos como a BNCC e a BNCFP, o enfrentamento se dá no campo ideológico, a formação de professores se destaca, mais uma vez, como a possibilidade desse embate, é uma alternativa de contrarreforma, como bem nos indica a proposta dos teóricos referenciados nesta tese.

Nas palavras de Alves (2011) temos uma grande responsabilidade, temos que aproveitar as contradições do capitalismo que ficam entre a necessidade de instruir e explorar o trabalhador, para vislumbrar uma nova forma de luta, numa articulação coletiva de maneira a resistir para manter as conquistas populares que podem ser revogadas tendo como justificativa a desburocratização.

Portanto, esse pensamento sugere que a articulação deva ocorrer nos momentos formativos fazendo um movimento de resistência à hegemonia neoliberal e sua proposta curricular para o ensino de Ciências dos anos iniciais.

A constituição de um programa de formação continuada de professores representa, em muito, o ordenamento das políticas públicas curriculares vigentes no Brasil, de forma que os condicionantes histórico, social, econômico e político nos permitem dizer que esses documentos seguiram, também, uma concepção neoliberal e neotecnicista de educação conforme a BNCC, como documento normativo do currículo brasileiro.

Então, a ideologia dominante do grupo de elaboração da BNCC, que não é um currículo, mas sim uma prescrição de como este deve ser, o processo de implantação desse

documento em suas diferentes versões, a redução e o deslocamento de alguns conteúdos do EF expressam a sua marca na política de formação de professores do Estado de MS e do município de Campo Grande/MS numa concepção de educação que basicamente prepara o sujeito para o mercado de trabalho, desconsiderando o mesmo como ser pensante e imerso em uma política educativa *neoliberal e neotecnista* (Martins, 2013).

Dessa forma, os programas de formação continuada da SED-MS e SEMED-Campo Grande/MS, para professores que ensinam Ciências da Natureza nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da implementação da BNCC, foram constituídos por meio da prescrição da BNCC, com um teor tecnicista para atender à demanda do capitalismo, considerando a formação continuada de professores da educação pública como elemento central na disseminação do discurso ideológico das ideias neoliberais.

A formulação do discurso é verbal, significativa por meio do texto escrito das políticas curriculares estadual e municipal e oral com significativa a partir das transcrições das entrevistas coletadas na pesquisa.

A circulação da formulação pode ser encontrada em sites oficiais da SED/MS e SEMED/Campo Grande/MS, sendo disseminada nas formações de professores e produzindo como efeitos de sentido a invisibilidade do professor, o apagamento da sua criticidade, pois consideram a formação continuada de professores da educação pública como elemento central na disseminação do discurso ideológico das ideias neoliberais.

O que se configura na utilização da educação pública como meio de efetivação de um projeto de educação neoliberal legitimada na ideologia do discurso dos documentos oficiais como as suas respectivas políticas de formação continuada de professores e do currículo escolar estadual e municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema inicial que conduziu esta pesquisa, foi saber como se deu a constituição dos programas de formação continuada da SED/MS e SEMED/CG para professores que ensinam Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da implementação da BNCC.

Para isso, realizamos análise e discussão sobre currículo e políticas curriculares seguidos de um panorama sobre o ensino de Ciências e a formação continuada de professores no Brasil, da metodologia utilizada na pesquisa e, por último, discutimos os resultados.

De acordo com o objetivo geral da investigação, analisamos os programas de formação continuada da SED/MS e SEMED-CG para professores que ensinam Ciências da Natureza nos anos iniciais do EF, a partir da implementação da BNCC, verificando o discurso ideológico contido nesses documentos.

Vale retomar que da SED/MS identificamos e selecionamos diferentes documentos para compor o corpus a ser analisado, porque não havia um programa de formação explícito; e da SEMED/CG selecionamos o seu programa formativo oficial como também o seu programa de formação que seguia em paralelo, de maneira implícita.

Posteriormente, entrevistamos os formadores de professores da SED e SEMED, para compreender os processos de constituição dos programas de formação continuada de professores que ensinam Ciências nos anos iniciais;

E por fim, analisamos como os formadores de professores da SED e SEMED, atuantes na formação continuada de professores que ensinam Ciências da Natureza nos anos iniciais, e que participaram da implementação da BNCC no Estado de MS e no Município de Campo Grande/MS compreendem o discurso presente nesses programas formativos.

Fundamentados nos autores que discutem sobre formação continuada de professores, currículo e ensino de Ciências, que dialogam nos textos apresentados nos capítulos anteriores, o resultado desse estudo nos permitiu inferir e tecer algumas reflexões acerca dos dados revelados e apreendidos no processo da implementação da BNCC no Estado de Mato Grosso do Sul e no município de Campo Grande, sua capital.

Diante do estudo realizado, podemos validar a tese defendida, pois a constituição de um programa de formação continuada de professores representa, essencialmente, o ordenamento das políticas públicas curriculares vigentes no país, de forma que os condicionantes históricos, sociais, econômicos e políticos nos permite dizer que esses documentos seguiram a lógica de uma concepção neoliberal e neotecnicista de educação,

conforme a BNCC, e de acordo com a ideologia do grupo de especialistas que ocupava o MEC no período de constituição do documento.

Ao investigar os programas de Formação Continuada de Ciências dos anos iniciais do EF da SED/MS, observou-se que há uma política de formação instituída, embora não esteja escrita e divulgada no site da instituição. Com a implantação da BNCC, foi preciso atualizar o Currículo de Referência da Rede Estadual de Ensino (REE) de MS e suas propostas de formação de professores.

Nesse sentido, a análise dos documentos selecionados no site da SED/MS e a entrevista com F1 dão um detalhamento de como foi realizada, na esfera estadual, a implantação da BNCC de Ciências da Natureza, em que se viu que não houve uma formação específica, por área de conhecimento, somente formações gerais e sem considerar de fato a BNCCFP, o que corrobora com a tese defendida pela pesquisadora.

Em breve resumo cronológico, em 2018 os formadores da SED/MS receberam formações diretamente do MEC e escreveram o CR de MS; em 2019 replicaram essas formações para todos os professores da REE; em 2020, devido a pandemia da Covid 19, foi necessário suspender a formação da BNCC, que seriam específicas para as áreas de conhecimento para atender às demandas de um ensino fortemente tecnológico, em que professores e estudantes ficaram em casa, e as formações foram via internet (na Plataforma Moodle); em 2021 as formações também ocorreram via internet até a decisão de retornar às aulas no início de outubro (informações colhidas empiricamente com uma Coordenadora Pedagógica da REE).

Com relação a SEMED/CG, ocorreu a análise do seu programa de formação, a consulta ao blog e a entrevista dos formadores F2 e F3, que retrataram como foi realizada a implantação da BNCC de Ciências da Natureza para os anos iniciais do EF. Durante a análise foi perceptível que houve uma formação específica, por ano escolar, por área de conhecimento e sem considerar de fato a BNCCFP, o que valida a tese defendida pela autora.

Numa curta retrospectiva, em 2018 os formadores da SEMED receberam formações diretamente do MEC e contribuíram na produção do CR de MS; em 2019 elaboraram o RC da REME; 2020, em decorrência da pandemia da Covid 19 as formações presenciais foram suspensas, dando lugar para atender às demandas de um ensino remoto em que docentes e discentes ficaram em *home office*. As formações ocorreram via internet pela Plataforma Moodle; em 2021 as formações ainda ocorreram via internet até a decisão de retornar às aulas no mês de agosto. Nelas os temas foram o currículo municipal.

Ao investigar os programas de Formação Continuada de Ciências dos anos iniciais do EF observou-se que havia uma política de formação instituída, tendo sido retirada do site, e um outro programa formativo que não estava oficialmente escrito, mas foi colocado em prática de novembro de 2018 a dezembro de 2022.

A pesquisadora utilizando-se da AD descreve, interpreta e compreende a situação de produção do discurso estudado, observando que F1 se utiliza da paráfrase repetindo o discurso já existente e disseminado pela ideologia neoliberal vigente no período pesquisado, e F3 se utiliza da polissemia tentando romper o que está posto pela ideologia.

O que ficou claro nas análises realizadas é que a produção do discurso contida nos documentos e entrevistas é o que a ideologia dominante dissemina, que naturaliza os sentidos, discorre sobre a formação de professores após a implantação da BNCC que o professor precisa valorizar a autoria do aluno, e ele mesmo como professor deve ser autor do seu fazer pedagógico (base para a escola de autoria).

Ainda mais, o professor necessita de formações mais práticas em detrimento de uma formação teórica mais robusta, e deve dar vez ao protagonismo juvenil com vistas ao mercado de trabalho, numa sociedade que não tem vaga de trabalho para todos, e então, vislumbra-se o empreendedorismo como saída, aposta-se cada vez mais no projeto de vida e nas competências socioemocionais. E para isso, o professor deve ter engajamento (e saber aprender a aprender), todavia sem participação nas escolhas e decisões sobre o currículo que desenvolve em sala de aula.

Fica claro então, que a educação brasileira e especificamente de MS, filiou-se às políticas públicas neoliberais com uma visão mercadológica, adesão do Estado mínimo, formações iniciais aligeiradas, precarização do trabalho docente, associado a políticas de governo, presença marcante da meritocracia, máxima exploração do trabalhador da educação por meio de um forte controle da prática docente, ênfase no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, ensino para a resolução de problemas com vistas ao mercado de trabalho, a naturalização do discurso ideológico, educação integral que se confunde com escolas de tempo integral, atendendo a uma ideologia capitalista que prevê uma formação docente fragmentada, que assujeita o professor a uma prática meramente tecnicista desconsiderando o professor crítico, propondo uma formação que desvaloriza o conhecimento científico em defesa de uma formação por competências.

O discurso ideológico neoliberal dos programas de formação continuada para professores que ensinam Ciências nos anos iniciais no município de Campo Grande (SED/MS e SEMED/CG) produzem os seguintes efeitos de sentido: utilização da educação pública

como meio de efetivação de um projeto de educação neoliberal legitimada na ideologia do discurso dos documentos oficiais, como as suas respectivas políticas de formação continuada de professores e do currículo escolar estadual e municipal.

Somos conscientes de que esta pesquisa não se completa aqui. Para além disso, propostas de pesquisa decorrentes das lacunas deste trabalho, como por exemplo, investigar o impacto da BNCC na prática docente, sugerem o reconhecimento de novas evidências mais engendradas e aprimoradas das enunciações neoliberais e pós-modernas nos pressupostos teórico-metodológicos que conduzem o ensino de Ciências. Até porque, mudanças estão ocorrendo, no momento atual nas políticas curriculares da REE de Mato Grosso do Sul.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. L. R. **A formação docente na contemporaneidade: do sintoma à possibilidade.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.
- ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** 11.ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção Questões da Nossa Época, v. 30.
- AMARAL, G. A. do. **Políticas de formação dos profissionais da educação básica no Brasil no período de 1996-2015: contornos e desenvolvimento.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26096>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- ARRUDA, L. B.C. de. **Políticas de currículo e a formação continuada dos professores de biologia da rede estadual no município de Santa Cruz do Capibaribe-PE.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35081>. Acesso em: 5 abr. 2021.
- ASTOLFI, J.P.; DEVELAY, M. **A didática das ciências.** Tradução de Magda S. S. Fonseca. Campinas: Papyrus, 1990.
- AZEVEDO, R. O. M. Ensino de Ciências e formação de professores: diagnóstico, análise e proposta. Universidade do Estado do Amazonas: UEA, Manaus 2008.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARBOSA, M. M.; SELLES, S. L. E. Produções curriculares nacionais e suas relações com a docência. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência (ENPEC).** Pesquisa em Educação em Ciência: diferença, justiça social e democracia. Natal-RN, 2019. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/listaresumos_1.htm. Acesso em: 18 de abr. 2021.
- BARROS, T. H. B. Por uma metodologia do discurso – noções e métodos para uma análise discursiva. In: BARROS, T.H.B. Por uma metodologia do discurso: noções e métodos para uma análise discursiva. Uma trajetória da Arquivística a partir da Análise do Discurso: inflexões histórico-conceituais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: Available from SciELO Books. Acesso em: 18 de abr. 2021.
- BENDER, D. D. B. B.; BASTOS, G. D.; SCHETINGER, M. R. C. Revisão bibliográfica das atas do ENPEC sobre formação continuada de professores dos anos iniciais para o ensino de ciências. In. XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XIII ENPEC, ENPEC em Redes, 2021. ANAIS de Evento. **Revista do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.** Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Caldas Novas-GO, 2021.

Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-do-xiii-encontro-nacional-de-pesquisa-em-educacao-em-ciencias>. Acesso em: 9 fev. 2022.

BEZERRA, A. M. de C. **A formação de professores no Brasil**: um estudo das Diretrizes Nacionais para a formação inicial e continuada dos professores (2202-2015). João Pessoa, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9780>. Acesso em: 5 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96**. Portal da Legislação do Palácio do Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão**. Conselho Nacional da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 31 de out. 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: ciências naturais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC-SEF, 1998.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 22/2019 de 07 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL, G. D. PIZZATO, M.C. O estado da arte na formação de professores de ciências no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. *In*. XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XIII ENPEC. ENPEC em Redes - 2021. Caldas Novas - GO. ANAIS de Evento. **Revista do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-do-xiii-encontro-nacional-de-pesquisa-em-educacao-em-ciencias>. Acesso em: 9 de fev.2022.

BRIZUEÑA, T. M. D. G. **Os arranjos para implementação da Lei nº 11.738/2008 em Campo Grande (MS): o professor de Ciências nos Anos Iniciais - 2012 a 2019.** Campo Grande, MS: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Campo Grande, 2021. Doutorado (Ensino de Ciências) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4235>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CAMPELO, C. L. F. SOUZA, D. L. de. Formação de professores de ciências e a base nacional comum curricular: perspectivas e desafios atuais. *In.*: **ENEBIO: itinerários de resistência - pluralidade e laicidade no Ensino de Ciências e Biologia.** (Org.) LIMA, R. J. de L.; OLIVEIRA, M.C.A. de; CARDOSO, N. de S. Campina Grande: Realize, 2021.

CAMPELO, C. L. F. BNCC e a formação de professores de ciências e biologia: base para aprimoramento do ensino e desenvolvimento de professores? *In.*: **ENEBIO: itinerários de resistência - pluralidade e laicidade no Ensino de Ciências e Biologia.** (Org.) LIMA, R. J. de L.; OLIVEIRA, M.C.A. de; CARDOSO, N. de S. Campina Grande: Realize, 2021.

CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. O. L.; GONÇALVES, C. A. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. Organizações Rurais & Agroindustriais. **Revista Eletrônica de Administração da UFLA**, v. 5, n. 1, 2003.

CAMPO GRANDE (MS). **Programa educação em foco: múltiplas dimensões da formação continuada - 2017 a 2020.** Superintendência de Políticas Educacionais. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Campo Grande - MS, 2020.

CAMPO GRANDE (MS). **TV REME.** Superintendência de Políticas Educacionais. Secretaria Municipal de Educação. Canal 4.2, TVE/TV REME. Prefeitura Municipal de Campo Grande - MS, 2020.

CACHAPUZ, A. et al. (Org.). **A necessária renovação do ensino das ciências.** São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Questões da nossa época, v. 28.

CHASSOT, Á. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 90, 2003.

CHAUÍ, Marilena de Souza. O que é ideologia. Coleção primeiros passos. Editora Brasiliense. 15 edição. 1984.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición didáctica: du savoir savant au savoir enseigné,** La Pensée sauvage. 3.ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

CHEVALLARD, Y. **El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico.** Recherches en Didactique des Mathématiques, v. 19, n. 2, p. 221-266, 1999.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** 3. ed. 2. reimp. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

CHIZZOTTI, A. Análise de conteúdo, análise de narrativa, análise do discurso. *In*. CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

D'ÁVILA, C. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Dossiê Pedagogia, didática e formação docente**: velhos e novos pontos críticos-políticos. Edição Especial. n.8, jan/abr. 2020.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. (Coord.) Antônio Joaquim Severino e Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

DIAS, S. J. **A formação continuada para o ensino de ciências na percepção dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

FILIPE, F. A.; SILVA, D. dos S.; COSTA, Á. de C. **Uma base comum na escola**: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>. Acesso em: 18 abr. 2021.

FIORIN, J. L. Linguagem e ideologia. 6 ed. Ática. Araraquara- SP. Unesp: 1998. Série Princípios.

FLICK, U. **Pesquisa qualitativa e quantitativa**. *In*: Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Pesquisa qualitativa**: por que e como fazê-la. *In*: Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes. 6. ed. 1995.

ILARI, R. POSSENTI, S. **Os humores da língua**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. *In*: ReV. ANPOLL, n. 6/7, jan./dez., 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/289940829_Sirio_Possenti_Os_Humores_da_Lingua_Campinas_Mercado_das_Letras_1998_152p. Disponível em: 24 fev. 2022.

JAEHN, L.; FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, set./dez., 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteira.org. Acesso em: 12 dez. 2022.

KRASILCHIK, M. O professor e o currículo das ciências. São Paulo: EPU: Universidade de São Paulo, 1981. (Temas básicos de educação e ensino).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPU, 1986.

MATTOS, K. R. C. de; AMESTOY, M. B.; TOLENTINO NETO, L. C. B. de. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um estudo sobre as concepções de currículo apresentadas nos encontros nacionais de Ensino de Biologia (2016/2018)**. In: VIII Encontro Nacional de Ensino de Biologia - ENEBIO, Fortaleza - CE. ENEBIO: itinerários de resistência - pluralidade e laicidade no Ensino de Ciências e Biologia. Jaqueline Rabelo de Lima, Mario Cezar Amorim de Oliveira, Nilson de Souza Cardoso (Org.). Campina Grande: Realize, 2021. Disponível em: <file:///D:/Downloads/13122021144015-E-BOOK-VIII-ENEBIO--VIII-EREPIO-NE-E-II-SCEB--ITIN.pdf> . Acesso em: 9 fev. 2022.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul**. Secretaria de Estado de Educação Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental. DAHER, H. Q.; FRANÇA, K. de B.; CABRAL, M. M. da S. A. (Org.). Campo Grande: SED, 2019. (Série Currículo de Referência - 1). Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/institucional/publicacoes/>. Acesso em: 7 nov. 2021.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Orientações Curriculares Projeto de Vida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande: SED, 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/institucional/publicacoes/>. Acesso em: 7 nov. 2021.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Monitoramento da qualidade educacional 2017-2017**. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande: SED, 2021. Disponível em <https://www.sed.ms.gov.br/institucional/publicacoes/>. Acesso em 7 nov. 2021.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Organograma SED**. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande: SED, 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/institucional/publicacoes/>. Acesso em: 7 nov. 2021

MELO, I. F de. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intervenções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, Ano 5, n.11, 2009.

NASCIMENTO, W. E.; MONTALVÃO NETO, A. L.; BAROLLI, E. Perspectivas educacionais curriculares no ensino de Ciências: que discursos pautam às versões da Base Curricular Nacional do Ensino Fundamental?. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência - ENPEC**. Pesquisa em Educação em Ciência: diferença, justiça social e democracia. Natal - RN, 2019. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/listaresumos_1.htm. Acesso em: 18 abr. 2021.

OLIVEIRA, A. M.; PRATA, R. V. Formação de professores em educação em ciências nos anos iniciais: uma revisão sistemática de literatura. In: XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XIII ENPEC. ENPEC em Redes – 2021. ANAIS de Evento. **Revista do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Caldas Novas – GO, 2021. Disponível em:

<https://www.editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-do-xiii-encontro-nacional-de-pesquisa-em-educacao-em-ciencias>. Acesso em: 9 fev. 2022.

OLIVEIRA, L. A. (Org.) Estudos do discurso: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e o seu funcionamento**: as formas do discurso. 2.ed. Campinas - SP: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas - SP. Pontes. 2011.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. Princípios e procedimentos. Campinas-SP: Pontes, 2010.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas-SP: Pontes, 5.ed. 2003.

ORLANDI, E. P. Análise do Discurso. *In.*: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.) **Discurso e textualidade**. Campinas-SP: Pontes, 2017.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas - SP: UNICAMP, 2007.

ORLANDI, E. P. Colonização, globalização, tradução e autoria científica. *In.*: GUIMARÃES, E. (Org.). **Produção e circulação do conhecimento**. Campinas-SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas - SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 2. ed. Campinas- SP: Pontes, 2012b.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis - RJ, Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis-RJ: Pontes, 2020.

ORLANDI, E. P. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. Revelando o outro: fotojornalismo e representações da pobreza no sertão. **Revista Rua**, n. 21, v 2. Campinas - SP, 2015.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas - SP: Pontes, 5.ed. 2001.

OSÓRIO, A. M.do N. (Org.). **Trabalho docente**: os professores e a sua formação. Campo Grande: UFMS, 2003. (Estudos em educação).

PÊCHEUX, M. Análise de Discurso. *In.*: E. P. O. 2.ed. edição. Campinas, SP: Pontes, 2011.

POPKEWITZ, T. S. **Social epistemology, the reason of “reason” and the curriculum studies**. Education Policy Analysis Archives, 22 (22). 2014.

POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. *In: POSSENTI, S.* Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)
LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O documento “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciência**. 2020.

RODRIGUES, L. Z.; MOHR, A. Base Nacional Comum Curricular e a Educação em Ciências: panorama de publicações em periódicos acadêmico-científicos. *In: VIII Encontro Nacional de Ensino de Biologia – ENEBIO*. ENEBIO: itinerários de resistência - pluralidade e laicidade no Ensino de Ciências e Biologia. Jaqueline Rabelo de Lima, Mario Cezar Amorim de Oliveira, Nilson de Souza Cardoso. (Org.). Campina Grande: Realize, 2021a. Disponível em: <file:///D:/Downloads/13122021144015-E-BOOK-VIII-ENEBIO--VIII-EREPIO-NE-E-II-SCEB--ITIN.pdf> . Acesso em: 9 fev. 2022.

RODRIGUES, L. Z.; MOHR, A. A educação em Ciência em diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular. *In: VIII Encontro Nacional de Ensino de Biologia – ENEBIO*. ENEBIO: itinerários de resistência - pluralidade e laicidade no Ensino de Ciências e Biologia. Jaqueline Rabelo de Lima, Mario Cezar Amorim de Oliveira, Nilson de Souza Cardoso (Org.). Campina Grande: Realize, 2021b. Disponível em: <file:///D:/Downloads/13122021144015-E-BOOK-VIII-ENEBIO--VIII-EREPIO-NE-E-II-SCEB--ITIN.pdf> . Acesso em: 9 fev. 2022.

ROSA, P. R. da S. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa no Ensino de Ciências**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. *In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GOMÉZ, A. L.* Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra (Org.). Revisão Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2.ed. Chapecó: Argos. 2012. Grandes temas, 17.

SANTOS, L. L. A pesquisa nos campos do currículo e da formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 07, jan. /jun. 2015.

SANTOS, L. L. Currículo em tempos difíceis. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, jun. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/8L8L8Q85fwc8C4qPqZdWSYw/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 24 fev. 2024.

SANTOS FILHO, J.C. dos. SÁNCHEZ-GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: qualidade-quantidade**. São Paulo: Cortez, 1995. Questões da nossa época, v. 42.

SILVA, A. P. G. V. **O Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás: implicações nas atividades de professores de Ciências**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Pró-reitoria de Pós-Graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Goiânia, 2018.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. da. Documento de Identidade: uma introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5735262/mod_resource/content/1/Livro%20-%20Silva%20%281999%29%20Curr%C3%ADculoDocumentos%20de%20Identidade.pdf . Acesso em: 24 fev. 2023.

SOARES, E. M. **Políticas públicas para a formação de professores: o olhar de egressas sobre o processo de implantação e desenvolvimento do curso de pedagogia/PARFOR na UFRRJ**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2018.

STOCKMANN, D. **Trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2008 a 2018)**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - FAED da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Campo Grande, 2020.

PATTO, M. H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. (Org.) PATTO, M. H. S. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

YOUNG, M. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 151, jan./mar. São Paulo: 2014.

APÊNDICE 1

Roteiro de estudo - texto 1

ROTEIRO DE ESTUDO

1 – A partir da leitura do texto, registrar, por escrito, individualmente ou em dupla, a visão de Michael Young sobre os seguintes tópicos:

- a) relação entre conhecimento dos poderosos e conhecimento poderoso;
- b) importância das pesquisas sobre currículo para a prática docente;
- c) papel dos professores em uma reforma curricular;
- d) atuação da escola na implementação de um currículo comum.

2 – Com base nos apontamentos anteriores, responder, por escrito, às seguintes questões:

- a) Quais seriam, no seu componente curricular, os conhecimentos poderosos e como abordá-los em sala de aula?
- b) Como os professores podem participar, no espaço escolar, da reelaboração curricular, garantindo aos alunos o acesso ao conhecimento poderoso do seu componente curricular?

APÊNDICE 2

Roteiro de estudo - texto 2

SUGESTÃO DE ROTEIRO DE ESTUDO

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO:

A homologação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, em 2017, trouxe para as redes de ensino municipais, estaduais, federal e escolas particulares a necessidade de construir ou adaptar os documentos curriculares às aprendizagens propostas pela Base. Nesse sentido, essas redes têm até o início do ano letivo de 2020 o prazo-limite para construir ou adaptar seus currículos.

OBJETIVO DO ESTUDO:

Discutir, com o coletivo de professores da escola, as implicações das prescrições curriculares para a prática docente, estabelecendo uma relação entre escola, conhecimento e sociedade. Este estudo visa, ainda, iniciar um processo de discussão com as escolas para que, nos próximos momentos de estudo, resulte na readequação do Referencial Curricular da REME à Base Nacional Comum Curricular.

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Apresentar a questão central a ser discutida, nesse estudo, aos professores, antes de iniciar a organização do estudo do texto:

- Como o professor pode (re)pensar sua prática a partir das prescrições curriculares?

Discutir a questão antes do estudo, e depois retomar, ao final, ou apenas apresentar no início e indicar que será debatida ao final do estudo.

Para sistematizar o estudo, recomenda-se:

- Formar grupos de 4 a 6 professores de diferentes anos escolares e componentes curriculares;
- Informar que o texto será dividido em duas partes (conforme explicado adiante). Dessa forma, cada grupo lerá apenas uma das partes do texto. A depender da quantidade de grupos, mais de um grupo poderá ler a mesma parte do texto;
- Finalizar o estudo, articulando as duas partes do texto, de maneira que possibilite um panorama das ideias centrais apresentadas pelo autor.
- Recomendam-se entre 10 e 15 minutos para apresentar o objetivo do estudo, organizar e distribuir as leituras.

Os grupos deverão ler uma das partes do texto indicadas;

•Dividir de forma equilibrada os grupos que lerão cada uma das partes;

PARTE 1	PARTE 2
-apresentação -introdução -tópicos 1, 2 e 3	-apresentação -introdução -tópico 4

•Sistematizar o estudo e propor a leitura individual de uma das partes do texto;

•Dividir os professores em dois blocos iguais, de forma que os professores de cada bloco leiam individualmente uma das partes do texto e respondam às questões norteadoras propostas para ela:

PARTE 1	PARTE 2
-apresentação -introdução -tópicos 1, 2 e 3	-apresentação -introdução -tópico 4

Grupo 1 – Questões norteadoras para o estudo:

- O que é currículo e quais suas características, conforme descrito no texto?
- O que são os conhecimentos escolares, de acordo com o texto?
- Como os conhecimentos produzidos socialmente e nas ciências de referência transformam-se em conhecimento escolar?
- Qual o conceito de cultura adotado no texto?
- Como a cultura, definida pelo texto, manifesta-se no espaço escolar?
- Como o professor pode articular conhecimento escolar e cultura em sua prática?

Grupo 2 – Questões norteadoras para o estudo:

- Como, nos diferentes anos escolares e componentes curriculares, romper com o “daltonismo cultural” citado no texto?
- Como, nos diferentes anos escolares e componentes curriculares, abordar os conhecimentos escolares visando à recontextualização e à “ancoragem social”?
- Como a atuação do professor pode garantir o respeito às diferentes identidades culturais presentes na escola?
- Conforme o texto, qual o papel da pesquisa no espaço escolar e como podemos usá-la de instrumento para desenvolver práticas curriculares que promovam a aprendizagem dos alunos?
- Qual o papel do professor, segundo o texto, na abordagem das questões culturais e no desenvolvimento de práticas educativas que tenham significado social para os alunos?

Depois da leitura e resolução das questões norteadoras, redistribuir a organização dos grupos, de forma que novos grupos sejam formados, em igual número, por professores que leram as partes 1 e 2 do texto;

- Esses novos grupos devem, a partir da articulação das respostas às questões norteadoras de cada parte do texto, formular uma resolução para a seguinte proposição:

Por que não podemos considerar o currículo um instrumento neutro e como podemos considerar os aspectos sociais e culturais de nossa escola para abordarmos os conhecimentos escolares prescritos pelos documentos curriculares?

Recomenda-se um tempo de 30 a 40 minutos para essa etapa da sistematização do estudo.

Depois das discussões dos grupos em relação à leitura do texto, apresentar ou retomar a questão central do estudo do texto e propor a construção de resposta coletiva para ela (pode-se anotar por tópicos ou elaborar um texto sucinto com as colaborações de todos):

- Como o professor pode (re)pensar sua prática a partir das prescrições curriculares?

APÊNDICE 3

Publicações durante o curso

OLIVEIRA, C. F. R. C. de.; MACHADO, V. de M.; LOPES, Z. de A. Sequencia didática problematizadora com o tema “queimadas” na formação de professores de Ciências: possibilidades e limitações metodológicas. **Ciência Geográfica**. Dossiê Educação Ambiental. Ano XXIV – Vol. XXIV, nº 4- Ensino, pesquisa, metodologia – Janeiro/dezembro – 2020. ISSN online: 2675-5122. ISSN-L: 1413-7461. Disponível em https://www.agbbauru.org.br/revista_xxiv_4.html. Acesso em: 21 de dez. 2020.

OLIVEIRA, C. F. R. C. de.; MACHADO, V. de M. A experiência com Sequência Didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In.: MACHADO, Vera de Mattos. GONDIM, Cristiane Miranda Magalhães. WIZIACK, Suzete Rosana de Castro. **Formação de professores de ciências com sequências didáticas [recurso eletrônico]** : estudos, experiências e reflexões / organizadoras: Vera de Mattos Machado, Cristiane Miranda Magalhães Gondim, Suzete Rosana de Castro Wiziack. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br> Inclui bibliografias. ISBN 978-65-86943-75-7.

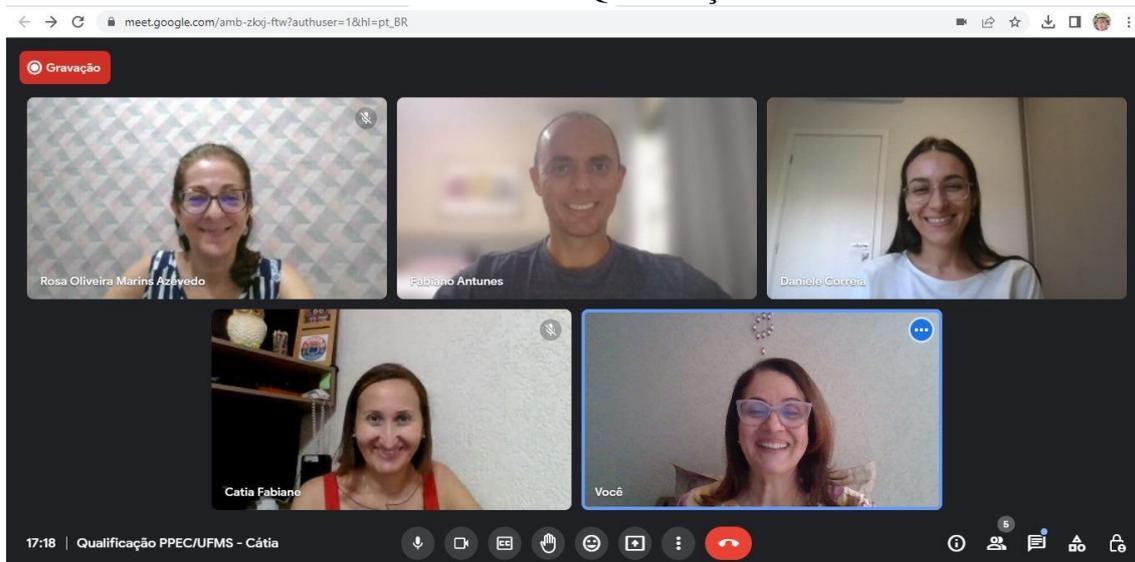
OLIVEIRA, C. F. R. C. de.; MACHADO, V. de M. Ensino de Ciências: a epistemologia da ciência fleckiana na concepção dos estudantes dos anos iniciais. IN.: SIQUEIRA, José Flávio Rodrigues; CAMPELO JUNIOR, Marcos Vinicius (Organizadores). **Ensino de ciências e educação ambiental**: enfoques, contextos e práticas. Campo Grande: Editora Inovar, 2021. 266p. ISBN: 978-65-86212-69-3 DOI: 10.36926/editorainovar-978-65-86212-69-3 1. Educação. 2. Ensino de ciências. 3. Educação ambiental. 4. Pesquisas. 5. Autores. I. Título. CDD – 370. Link do e-book: cap 8 p. 83. Disponível em: <https://editorainovar.com.br/files/200000822-d84d2d84d5/Livro%20ENSINO%20DE%20CI%C3%80NCIAS%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20AMBIENTAL%20ENFOQUES,%20CONTEXTOS%20E%20PR%C3%81TICAS.pdf> .

OLIVEIRA, C. F. R. C. de. MACHADO, V. de M. Atividades de Ciências Naturais: uma análise na perspectiva da TAD/TD. LT 02, trabalho completo. In.: XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC. ENPEC em Redes – 2021. Caldas Novas – GO. ANAIS de Evento. **Revista do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. ISBN: 978-65-86901-41-2. Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-do-xiii-encontro-nacional-de-pesquisa-em-educacao-em-ciencias> . Acesso em: 9 de fev. 2022.

OLIVEIRA, C. F. R. C. de. MACHADO, V. de M. Narrativas de uma Escola de Formação: VIII Escola de Formação de Pesquisadores em Educação Ciências (VIII EFPEC) / Rochele de Quadros Loguercio, Alcina Maria Testa Braz da Silva, organizadores. – Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências-ABRAPEC, 2022. 322 p. ISBN: 978-65-997753-0-7.

APÊNDICE 4

Foto da Qualificação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

APÊNDICE 5

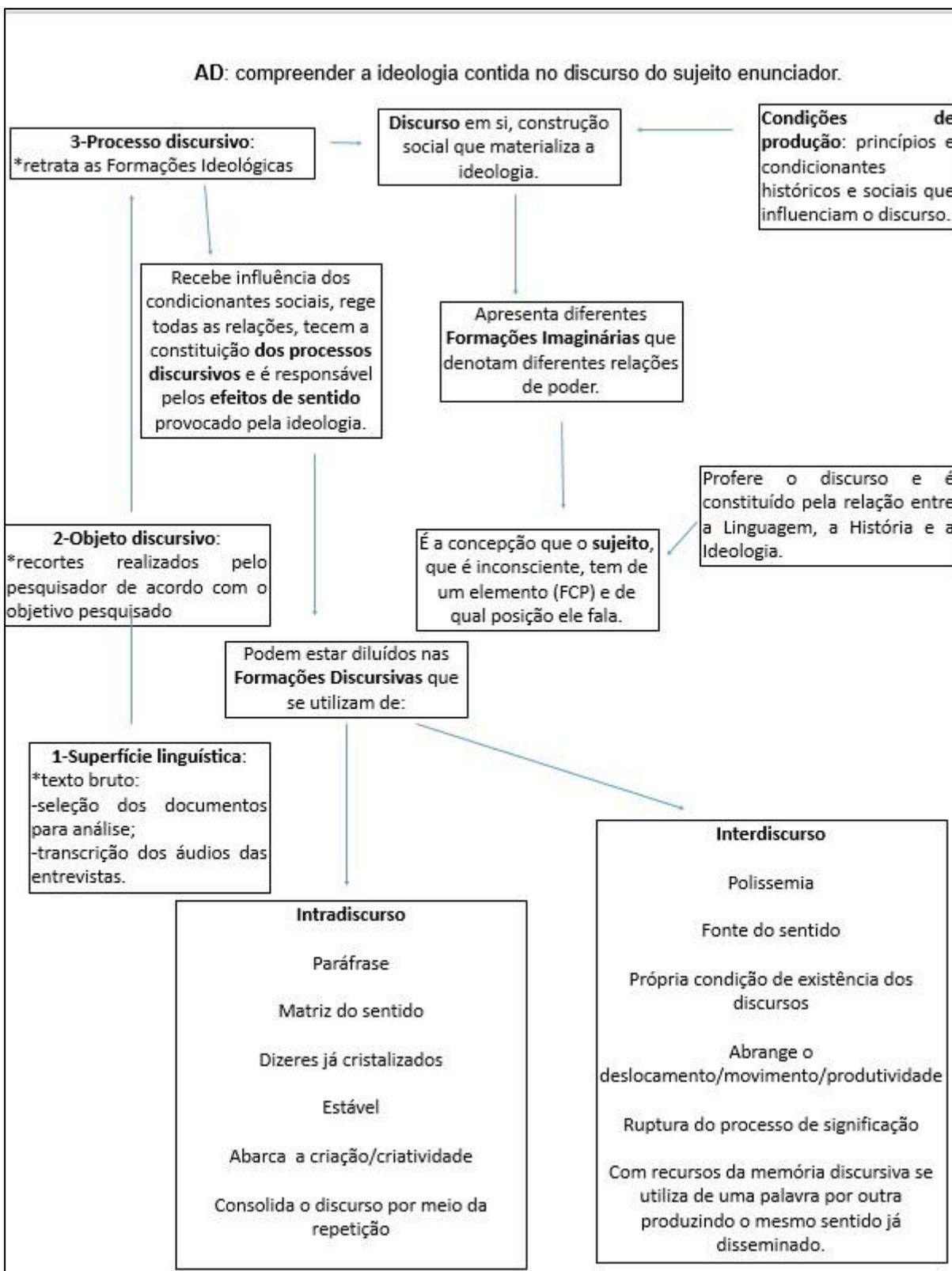
Foto da Defesa



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

APÊNDICE 6

Alguns conceitos da AD utilizados



Fonte: elaboração própria a partir de Orlandi (2003; 1987).

APÊNDICE 7

Ata de Defesa de Tese – 22/03/2024

13/04/2024, 16:42	SEI - Documento para Assinatura						
Processo: 23104.009533/2024-70	Documento: 4738973						
	Serviço Público Federal Ministério da Educação Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul						
							
<p>ATA DE DEFESA DE TESE</p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS</p> <p>DOCTORADO</p>							
<p>Aos vinte e dois dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e quatro, às catorze horas, por videoconferência, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos membros: Vera de Mattos Machado (UFMS), Suzete Rosana de Castro Wiziack (UFMS), Daniele Correia (UFMS), Fabiano Antunes (UFGD) e Rosa Oliveira Marins Azevedo (IFAM), sob a presidência da primeira, para julgar o trabalho da aluna: CÁTIA FABIANE REIS CASTRO DE OLIVEIRA, CPF 601.143.711-72, Área de concentração em Ensino de Ciências Naturais, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Curso de Doutorado, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título "O DISCURSO IDEOLÓGICO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS" e orientação de Vera de Mattos Machado. A presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os Membros. A seguir, concedeu a palavra à aluna que expôs sua Tese. Terminada a exposição, os senhores membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, a presidente da Banca Examinadora fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se para avaliação, e após, emitiu parecer expresso conforme segue:</p>							
<p>EXAMINADOR:</p> <p>Dra. Vera de Mattos Machado (Orientadora / Membro Interno)</p> <p>Dra. Suzete Rosana de Castro Wiziack (Membro Interno)</p> <p>Dra. Daniele Correia (Membro Interno)</p> <p>Dr. Fabiano Antunes (Membro Externo)</p> <p>Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo (Membro Externo)</p> <p>Dra. Carla Busato Zandavalli (Suplente / Membro Interno)</p> <p>Dra. Mirian Xavier (Suplente / Membro Externo)</p>							
<p>RESULTADO FINAL:</p>							
<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">Aprovação</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">Aprovação com revisão</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">Reprovação</td> </tr> </table>		<input checked="" type="checkbox"/>	Aprovação	<input type="checkbox"/>	Aprovação com revisão	<input type="checkbox"/>	Reprovação
<input checked="" type="checkbox"/>	Aprovação	<input type="checkbox"/>	Aprovação com revisão	<input type="checkbox"/>	Reprovação		
https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=usuario_externo_documento_assinar&id_acesso_externo=147978&id_documento=548708... 1/1							

15/04/2024, 13:50	SEI/UFMS - 4738973 - Ata
<p>NOTA MÁXIMA NO MEC</p> <p>UFMS É 10!!!</p> 	<p>Documento assinado eletronicamente por Vera de Mattos Machado, Professora do Magistério Superior, em 27/03/2024, às 20:05, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.</p>
<p>NOTA MÁXIMA NO MEC</p> <p>UFMS É 10!!!</p> 	<p>Documento assinado eletronicamente por Suzete Rosana de Castro Wiziack, Professora do Magistério Superior, em 27/03/2024, às 20:34, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.</p>
<p>NOTA MÁXIMA NO MEC</p> <p>UFMS É 10!!!</p> 	<p>Documento assinado eletronicamente por Daniele Correia, Professora do Magistério Superior, em 27/03/2024, às 20:38, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.</p>
<p>NOTA MÁXIMA NO MEC</p> <p>UFMS É 10!!!</p> 	<p>Documento assinado eletronicamente por Cátia Fabiane Reis Castro de Oliveira, Usuário Externo, em 28/03/2024, às 07:29, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.</p>
<p>NOTA MÁXIMA NO MEC</p> <p>UFMS É 10!!!</p> 	<p>Documento assinado eletronicamente por Rosa Oliveira Marins Azevedo, Usuário Externo, em 28/03/2024, às 10:55, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.</p>
<p>NOTA MÁXIMA NO MEC</p> <p>UFMS É 10!!!</p> 	<p>Documento assinado eletronicamente por FABIANO ANTUNES, Usuário Externo, em 08/04/2024, às 09:41, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.</p>
	<p>A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 4738973 e o código CRC D24E6A3D.</p>
<p>COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS Av Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária Fone: CEP 79070-900 - Campo Grande - MS</p>	
<p>https://sei.ufms.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=5487085&infra_sistema... 2/3</p>	
15/04/2024, 13:50	SEI/UFMS - 4738973 - Ata
Referência: Processo nº 23104.009533/2024-70	SEI nº 4738973

Revisão gramatical realizada por Sônia Maria Ferreira Barrueco
 E-mail: soniabarrueco@yahoo.com.br

Revisão da formatação/ABNT realizada por Fátima Vinhas
 E-mail: favinhas2010@gmail.com