

As Políticas Públicas Curriculares e as Necessidades Formativas Docentes: análise das publicações no ENPEC

Public Curricular Policies and Teacher Training Needs: analysis of publications in ENPEC

Políticas Curriculares Públicas y Necesidades de Formación Docente: análisis de publicaciones en ENPEC

Josiane Marques da Silva¹
Cristiane Muenchen²

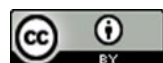
Resumo: A partir da normatização da educação brasileira com promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em primeira versão nos anos 60 e a atual Lei n. 9.394 de 1996 foram lançadas políticas públicas curriculares que orientavam a estruturação dos currículos escolares. Atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) normatiza a organização curricular, fundamentando a construção dos Referenciais Curriculares Estaduais e Municipais. Com essas demandas curriculares provenientes das orientações das políticas públicas, originam-se Necessidades Formativas (NF) que precisam ser contempladas em espaços de formação docente, tanto inicial como em processos formativos (entendidos como cursos de formações que sucedem a formação inicial). Dessa forma, esse estudo tem como finalidade responder o seguinte problema: *quais são as implicações das políticas públicas curriculares na construção dos espaços-tempo de formação docente, especialmente os que dialogam com as Necessidades Formativas?* Metodologicamente, foi realizado uma análise bibliográfica nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e a análise dos dados foi orientada pelos pressupostos da Análise Textual Discursiva, emergindo a seguinte categoria analítica: “as Políticas Públicas e a Formação Docente. Sinaliza-se que as iniciativas de *espaço-tempo* de formação têm ocorrido, principalmente, em articulação com as Secretarias de Educação.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação em Ciências. Currículo. Necessidades Formativas.

Abstract: Following the standardization of Brazilian education with the promulgation of the Law of Guidelines and Bases of Education of National Education, in its first version in the 1960s, and the current Law No. 9,394 of 1996, public curricular policies were launched that guided the structuring of school curricula. Currently, the National Common Curricular Base standardizes the curricular organization, supporting the construction of State and Municipal Curricular References. With these curricular demands arising from public policy guidelines, Training Needs arise that need to be addressed in teacher training spaces, both initial and in training processes (understood as training courses that follow initial training). Thus, this study aims to answer the following problem: *what are the implications of public curricular policies in the construction of teacher training spaces-time, especially those that dialogue with Training Needs?* Methodologically, a bibliographic analysis was carried out in the annals of the National Meeting of Research in Science Education and the data analysis was guided by the assumptions of Discursive Textual Analysis, emerging the analytical category “Public Policies and Teacher Training”. It is noted that

¹ Doutora em Educação em Ciências, docente do Departamento de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – RN. E-mail: josianemarques@ufersa.edu.br

² Doutora em Educação Científica e Tecnológica, docente do Departamento de Física da Universidade Federal de Santa Maria – RS. E-mail: cristiane.muenchen@ufsm.br



the training space-time initiatives have occurred, mainly, in conjunction with the Education Departments.

Keywords: Teacher Training. Science Education. Curriculum. Training Needs.

Resumen: Desde la normalización de la educación brasileña con la promulgación de la LDB, en su primera versión en los años 60, y la actual Ley n. 9.394 de 1996, se lanzaron políticas curriculares públicas que orientaron la estructuración de los currículos escolares. Actualmente, la BNCC regula la organización curricular, sentando las bases para la construcción de Referencias Curriculares Estatales y Municipales. Con estas demandas curriculares surgidas de los lineamientos de política pública, surgen NF que deben ser atendidas en los espacios de formación docente, tanto inicial como en los procesos de formación (entendidos como cursos de formación que siguen a la formación inicial). Por lo tanto, este estudio pretende responder al siguiente problema: *¿cuáles son las implicaciones de las políticas curriculares públicas en la construcción del espacio-tiempo para la formación docente, especialmente aquellas que dialogan con las NF?* Metodológicamente, se realizó un análisis bibliográfico en las actas del Encuentro Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y el análisis de los datos se guió por los supuestos del Análisis Textual Discursivo, surgiendo la categoría analítica “Políticas Públicas y Formación Docente”. Es evidente que las iniciativas de formación espacio-temporal se han producido, principalmente, en colaboración con los Departamentos de Educación.

Palabras clave: Formación de profesores. Educación Científica. Plan de estudios. Necesidades de formación.

Introdução e fundamentação teórica

Em termos de políticas públicas, a normatização, da educação brasileira emerge, no período da Primeira República, no início do século XX, em que a educação começou a ser entendida como necessária para o desenvolvimento do país. Na década de trinta, com lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a educação passou a ter diretrizes em defesa de uma escola pública, laica e sob responsabilidade do Estado, sendo este documento um marco na história das políticas públicas educacionais brasileira, já que suas diretrizes influenciaram a elaboração da Constituição de 1934 (Santos, 2011).

Algumas décadas depois, nos anos sessenta, foi promulgada a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A partir dessa promulgação, outras versões foram publicadas, com o intuito de normatizar a educação brasileira, como em 1971 e em 1996, que corresponde à atual Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

No que concerne às finalidades da educação básica, o Art. 22 da LDB (Brasil, 1996), prevê o desenvolvimento do educando, a formação para o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho e estudos posteriores. Na perspectiva de alcançar estes objetivos educacionais, são necessárias outras políticas públicas com aportes de orientações mais voltadas para questões curriculares, para a prática pedagógica e para a formação inicial e permanente de professores, em correspondência com as Necessidades Formativas dos docentes.

Sob esta ótica, no final da década de noventa e início dos anos 2000, foram lançados Parâmetros e Diretrizes Nacionais em forma de orientações, a exemplo dos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997, 2000a); dos PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) (Brasil, 2002); das Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (OCNEM) (Brasil, 2006); das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2012); e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB) (Brasil, 2013).

As políticas curriculares necessitam ser amplamente discutidas no contexto da Educação, em especial da Educação em Ciências, pois o currículo é a base para que a escolarização aconteça. No currículo estão intrínsecas as metas, os objetivos da escolarização e a organização político-pedagógica da escola. Os referidos documentos possuem elementos que dão suporte para a construção curricular, bem como suporte metodológico para a prática pedagógica. Ao analisar esses documentos, percebe-se que a interdisciplinaridade, a contextualização, o desenvolvimento de habilidades e competências e o uso de temas são elementos balizadores para a estruturação curricular (Halmenschlager, 2014).

Segundo Ricardo (2005), as competências são eixos norteadores para a escolha dos conteúdos que compõem a base comum dos currículos, em que os conteúdos mínimos serão objeto de avaliação através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O ENEM foi criado pelo governo federal em 1998, para avaliar o desempenho dos estudantes ao final da Educação Básica. Foi somente a partir de 2009 que o ENEM começou ser também utilizado como forma de seleção para o ingresso ao ensino superior, “com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (Brasil, 2000b, p. 1).

O desenvolvimento de habilidades e competências, a interdisciplinaridade e a contextualização estruturam o currículo escolar, organizado por uma base nacional comum e uma parte diversificada – na perspectiva de uma formação que atenda às finalidades descritas no Art. 22 da LDB (Brasil, 1996). Pautado pelo Art. 26 da LDB (Brasil, 1996), os movimentos para que o currículo escolar fosse estruturado por uma base comum permeiam as edições de políticas públicas curriculares desde a publicação dos PCN, chegando até a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Nos PCN e nas DCNEB, por exemplo, orienta-se que o currículo seja organizado por uma base comum de conteúdos mínimos e por uma parte diversificada, atendendo as necessidades educacionais por meio da abordagem contextualizada do cotidiano em que o uso dos Temas Transversais e Estruturadores são indicados para serem desenvolvidos.

A LDB sinalizava para a constituição da BNCC respaldada pela Constituição Federal de 1988, mas a premissa de um documento com as características da Base também foi uma exigência de organismos internacionais e de três metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014–2024). Todavia, Cássio (2019, p. 20) sinaliza que o termo “base nacional comum” tem sido utilizado no contexto educacional há três décadas em

diversos contextos, mas salienta que a concepção de educação era distinta da atual BNCC, destacando que as discussões curriculares anteriores ao ano de 2015 no contexto do Ministério da Educação (MEC) foram abandonadas “em favor de uma visão avaliacionista e alheia ao que se passa nas escolas”.

Marsiglia *et al.* (2017, p. 108) sinalizam que a atual BNCC tem em suas entrelinhas de elaboração a intenção de esvaziamento da escola, uma vez que, na

[...] sociedade capitalista, essa tendência assume características marcantes na fase de maior acirramento das contradições sociais, em que o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção. Levando em consideração que o saber é também um meio de produção, essa contradição atravessa também todo o campo educacional, pois se a classe trabalhadora luta pela democratização do acesso ao conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade ao longo de sua história, a burguesia busca secundarizar a escola esvaziando-a.

Entende-se que os movimentos de constituição do currículo escolar e as políticas públicas nacionais orientadoras e normalizadoras dos currículos não são neutros, pois, conforme destacam os referidos autores, nesse “esvaziar” a escola se expressa na definição de quais conteúdos e finalidades educacionais devem estar presentes nos currículos das escolas brasileiras.

Para Cássio (2019), existem três enganos no processo de elaboração da BNCC, e ele, inicialmente, questiona a forma como ocorreu a participação social para a construção da BNCC, mencionando as fragilidades dos instrumentos utilizados para a participação social. Cara (2019) acrescenta que a BNCC foi criada por meio de um processo fantasioso de participação, resultando em um documento fraco que não cumpre a missão de orientar o trabalho docente.

O segundo engano apontado por Cássio (2019) é o dos direitos de aprendizagem. Para o autor, fragmentar a complexidade/coletividade do processo educacional na palavra aprendizagem é desdobramento político que se transforma em um projeto individual, ou seja, a aprendizagem mensurável nas avaliações. “Enquanto ela existir (a BNCC) sua função residirá exclusivamente no subsídio às avaliações em larga escala e à promoção de livros didáticos – o que, diante do obscurantismo da norma homologada, não é pouco, além de ser perigoso” (Cara, 2019, p. 90).

O engano três, segundo Cássio (2019, p. 34), é a Base como epicentro das políticas educacionais ao centralizar a estrutura curricular na perspectiva de ensinar um maior controle sobre o trabalho pedagógico por meio dos materiais didáticos e avaliações em larga escala;

[...] é uma política substancialmente mais barata do que as relacionadas à efetiva valorização do trabalho docente ou a melhorias das condições materiais das escolas. Sob qualquer aspecto analisado, a opção por

priorizar a Base como política educacional é econômica.

Depois de anos de referenciais curriculares obrigatórios nos estados e municípios, e depois de incontáveis ciclos de avaliações externas, **já deveria ter ficado claro que as políticas de centralização curricular não entregam aquilo que prometem.** A despeito de toda evidência empírica, a BNCC propõe uma volta ao começo: centralização curricular, avaliações censitárias, uniformização de materiais didáticos e homogeneização da formação docente (Cássio, 2019, p. 36, grifo nosso).

Sendo assim, o retrocesso é marcado por uma visão curricular conteudista e preparatória para avaliações externas. Cássio (2019, p. 37) complementa que:

algumas redes de ensino sofisticarão seus mecanismos de controle para impor a Base nas escolas. Outras gastarão o mínimo possível de recursos e tomarão a “base” como mínimo, simplificando as listas de conteúdos ou deixando tudo como está. As redes privadas adotarão o palavrório da Base e continuarão fazendo aquilo que sempre fizeram.

Defende-se, neste estudo, que o currículo constitui a centralidade do processo educativo, é ele que dá vida ao ensino e à aprendizagem, orientando as práticas pedagógicas e os sentidos atribuídos à educação. Assim, evidencia-se a necessidade de uma formação docente que contemple uma compreensão crítica e reflexiva do currículo escolar, indo além da mera execução de políticas curriculares prescritas.

Nesse sentido, percebe-se que as políticas públicas educacionais também podem configurar-se como Necessidades Formativas para os docentes, uma vez que tais políticas definem as demandas educacionais, a exemplo de questões curriculares. Atualmente, vivencia-se a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018):

como política pública para assegurar a promoção da equidade, a redução das desigualdades e que todas as crianças e jovens aprendam com qualidade, a BNCC é referência obrigatória para que redes de ensino e escolas construam ou adequem seus currículos e propostas pedagógicas (Sessa, 2019, p. 237).

Assim, a referida autora sinaliza a necessidade de reestruturação de ações voltadas à formação de professores para enfrentar/cumprir as demandas das políticas públicas educacionais, em especial da BNCC.

Sob esta ótica, articulada às demandas das políticas públicas, em especial, aos aspectos relacionados à estruturação do currículo escolar, entende-se que estas discussões necessitam estar presentes no contexto da Formação Permanente de professores. De acordo com Roso e Auler (2016), é necessário

[...] **um profundo repensar do processo de formação de professores.** O campo curricular continuará silenciado, particularmente na Educação Básica, se a discussão sobre ele continuar ausente da formação do sujeito

com um papel central no processo, o(a) professor(a). Em outras palavras, o arejamento curricular deverá chegar aos cursos de licenciatura e aos cursos de formação continuada de professores(as) (p. 386, grifo nosso).

Mas, como formar para a cidadania? Como preparar para a vida? Como capacitar para estudos posteriores e para o trabalho? As respostas para essas questões não são singelas, pois a formação para a cidadania, para a vida e para o trabalho estão em sintonia com o currículo escolar, como argumenta Auler (2012), formar para a cidadania exige repensar o currículo.

Repensar as estruturas curriculares necessita entender o que é o currículo e como ele está sendo concebido. As políticas públicas são as orientações que regem as concepções curriculares presentes na escola na atualidade, bem como fundamentam metodologias para o desenvolvimento do conteúdo escolar. O currículo escolar é um importante ator no cenário educacional. Por meio dele, são definidos os percursos do processo de ensino/aprendizagem de cada série da educação básica. O norte-sul das práticas educativas encontra-se no currículo escolar. Tradicionalmente, a visão curricular está atrelada a uma perspectiva reducionista do currículo, entendido como uma listagem de conteúdos que deve ser cumprida durante o ano letivo. Em geral, esta listagem está em sintonia com a organização dos conteúdos apresentada no livro didático e, nesta percepção, o currículo é entendido como uma “fonte” conceitual, em que as questões contextuais, por exemplo, são pouco consideradas.

Assim, este estudo, que faz parte de uma pesquisa mais ampla e busca-se responder o seguinte problema de pesquisa: *quais são as implicações das políticas públicas curriculares na construção dos espaços-tempo de formação docente, especialmente os que dialogam com as Necessidades Formativas?*

Metodologia e Resultados

A presente pesquisa trata-se de um estudo bibliográfico de natureza qualitativa (Gil, 2010), em que foram analisados trabalhos das atas do II ao XIV ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências). A seleção das produções foi realizada por meio da busca por trabalhos que continham no título, no resumo e no corpo do texto pelo menos uma das seguintes expressões e/ou denominações de processos formativos: Formação Docente (FD); Formação de Professores (FProfs); Formação Continuada (FC); Formação Permanente (FP); Formação Inicial (FI); Formação em Serviço (FS); Grupo Colaborativo (GC) e Capacitação de Professores (CP). Essas denominações foram escolhidas porque são comumente utilizadas na literatura da área. Além disso, algumas delas, a exemplo dos processos de FC; FP; FI; FS e GC, emergiram da análise cienciométrica realizada por Silva e Muenchen (2024). No Quadro 1 é apresentado o quantitativo geral dos trabalhos.

Quadro 1 – Quantitativo geral de trabalhos com as expressões e/ou denominações de processos de formação docente

Edições e ano do ENPEC	Nº de trabalhos publicados	FD	FProfs	FC	FP	FI	FS	GC	CP
II/1999	169	11	40	53	5	32	2	0	7
III/2001	234	11	60	30	3	36	6	1	4
IV/2003	435	38	154	92	7	95	5	0	7
V/2005	754	69	210	150	24	160	13	0	11
VI/2007	619	94	264	120	15	171	11	1	9
VII/2009	687	119	316	130	17	212	15	3	2
VIII/2011	1157	217	451	260	19	370	17	9	25
IX/2013	919	176	408	187	18	288	13	9	3
X/2015	829	150	339	155	12	250	7	11	6
XI/2017	1208	259	579	254	26	394	16	2	6
XII/2019	1219	249	539	216	14	390	14	6	6
XIII/2021	808	142	259	116	10	210	2	1	3
XVI/2023	1053	251	393	237	23	321	8	4	7
Total	10091	1786	4012	2000	193	2869	134	47	96

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025).

Na sequência, foi realizado um recorte temporal para a leitura dos textos, em que foram analisados os trabalhos publicados a partir da VII edição do ENPEC; optou-se por realizar a análise dos trabalhos publicados nos últimos 14 anos, pois se entende que um estudo sistemático das publicações mais recentes possibilita melhor compreender como a área está discutindo as Necessidades Formativas vinculadas a questões das políticas públicas curriculares nos contextos dos processos formativos.

Após a seleção dos trabalhos que apresentavam pelo menos uma das referidas expressões e/ou denominações, buscaram-se os trabalhos em que o termo “Currículo” constasse no título, no resumo e no corpo do texto. A partir da amostra de trabalhos que continham o termo Currículo, pesquisaram-se os trabalhos que apresentavam a expressão “Necessidades Formativas”. Posteriormente, foi realizado o processo de leitura seletiva (Gil, 2010) em que foram lidos os resumos e metodologia das produções, com a intenção de verificar se essas tinham finalidades relacionadas a questões curriculares e sobre Necessidade Formativas e/ou relatavam vivências/experiências de contexto de processos de formação docente, restando a amostra final de 67 trabalhos³

³ Sinaliza-se que apenas na edição XIII/2021 não houve trabalhos selecionados, pois não contemplaram os critérios de seleção estabelecidos neste estudo.

para análise. No Quadro 2 são apresentadas as relações dos trabalhos selecionados de acordo com as menções dos processos formativos e o ano de publicação.

A análise dos dados foi realizada pelos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2011) organizada por meio dos processos de unitarização, categorização e metatexto. A partir desse processo emergiram categorias analíticas, sendo que, neste estudo será abordada a categoria “As Políticas Públicas e a Formação Docente”. A identificação dos trabalhos, a partir do processo da ATD, passou a ser o número da Unidade de Significado mais a identificação do trabalho e o ano da edição do evento, por exemplo: U1_T1_09 para a unidade 1 do trabalho 1, apresentado na edição de 2009 do ENPEC; U2_T2_15 para a unidade 2 do trabalho 2 apresentado na edição de 2015; ...; Un_Tn_n.

Quadro 2 – Relação dos trabalhos selecionados de acordo com os processos formativos mencionados e ano de publicação

Denominação dos processos formativos	Identificação dos trabalhos selecionados	Quantidade de trabalhos selecionados⁴	Anos de publicação
FD	T1_09; T2_09; T3_09; T4_09; T5_09; T11_11; T12_11; T13_11; T14_11; T15_11; T23_13; T24_13; T25_13; T26_13; T34_13; T35_15; T36_15; T37_15; T38_15; T39_15; T40_15; T41_15; T42_15; T43_15; T44_15; T45_17; T46_17; T47_17; T48_17; T49_17; T50_17; T51_17; T55_17; T56_19; T57_19; T58_19; T59_19; T04_23; T05_23.	39	2009, 2001, 2013, 2015, 2017, 2019, 2023
FProfs	T2_09; T5_09; T6_09; T7_09; T8_09; T9_09; T12_11; T14_11; T15_11; T17_11; T18_11; T19_11; T20_11; T21_11; T23_13; T24_13; T25_13; T26_13; T28_13; T29_13; T30_13; T31_13; T32_13; T33_13; T34_13; T35_15; T36_15; T37_15; T38_15; T40_15; T41_15; T42_15; T44_15; T45_17; T46_17; T47_17; T48_17; T49_17; T50_17; T51_17; T52_17; T53_17; T55_17; T56_19; T57_19; T58_19; T59_19; T60_19; T61_19; T62_19; T02_23; T03_23; T04_23; T05_23.	54	2009, 2001, 2013, 2015, 2017, 2019, 2023
FC	T2_09; T6_09; T12_11; T16_11; T17_11; T18_11; T23_13; T26_13; T27_13; T28_13; T29_13; T36_15; T37_15; T41_15; T45_17; T47_17; T49_17; T52_17; T55_17; T59_19; T60_19; T01_23; T02_23; T03_23; T04_23; T05_23.	26	2009, 2001, 2013, 2015, 2017, 2019, 2023
FP	T33_13; T42_15.	2	2013, 2015
FI	T1_09; T2_09; T3_09; T4_09; T5_09; T6_09; T10_09; T12_11; T15_11; T18_11; T22_11; T23_13; T24_13; T26_13; T27_13; T28_13; T29_13; T30_13; T32_13; T34_13; T35_15; T36_15; T37_15; T38_15; T39_15; T40_15; T42_15; T43_15; T44_15; T45_17; T46_17; T47_17; T48_17; T49_17; T50_17; T51_17; T53_17; T54_17; T55_17; T56_19; T57_19; T59_19; T60_19; T62_19; T02_23; T03_23; T04_23; T05_23.		2009, 2001, 2013, 2015, 2017, 2019, 2023
FS	T18_11; T27_13.	48	2011, 2013

⁴ Verifica-se, no Quadro 2, que algumas denominações dos processos formativos se repetem, o que faz com que determinados trabalhos apareçam mais de uma vez. Ainda assim, o quantitativo final de trabalhos selecionados corresponde a 67.

GC	T43_15.	1	2015
CP	T18_11.	1	2011

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025).

As Políticas Públicas e a Formação Docente

Nesta categoria, busca-se apresentar as implicações das políticas públicas curriculares na construção dos espaços-tempo das formações docentes. Os espaços emergidos do corpus de análise foram a relação Universidade - Escola, Secretarias de Educação, Planetários e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). É proposto neste momento, discutir, de forma mais sistemática, como as Secretarias de Educação são vistas nos contextos dos processos formativos e quais as contribuições da política do PIBID para a formação docente, uma vez que esses espaços são os mais recorrentes nos trabalhos em análise.

Com a finalidade de suprir essas necessidades de formação continuada e física das escolas, os professores consideram de fundamental importância parcerias com a Secretaria Municipal de Educação [...] (U3_T60_19).

A partir de reuniões com representantes das Secretarias Municipal de Educação de Volta Redonda e da Coordenadoria Regional da região do Médio Paraíba II, constatamos a necessidade de implementar projetos de formação inicial e continuada para professores do ensino de Ciências e Matemática. Diante dessa demanda, o IFRJ/campus Volta Redonda- RJ iniciou estudos para a elaboração de propostas que fossem ao encontro das necessidades identificadas (U3_T11_11).

A iniciativa da realização de um curso de extensão, promovido pelo Departamento de Química da UFPR, teve origem a partir da parceria com a Secretaria de Educação do Paraná (SEED), por meio do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE). Este Plano é uma ação do Governo do Estado [...] (U5_T2_09).

De modo a atender o que estabelece a Constituição Federal, e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 2001), a Secretaria de Educação do Município de João Pessoa-PB (SEDEC) vem desenvolvendo, a partir de 2008, um programa de formação continuada de profissionais da educação, no contexto da política municipal de educação, através de publicação de editais licitatórios para a contratação de serviços específicos para ações de formação continuada (U4_T18_11).

Em Campo Grande (MS), atualmente, as formações continuadas ocorridas no âmbito das escolas da Rede Municipal de Ensino (REME) são definidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que as realiza sem uma verificação prévia das necessidades dos professores (U2_T25_13).

A proposição do curso de formação continuada foi feita pela Coordenadoria de Formação (CF/CTE/DGE/SME), em nome da Secretaria Municipal de Educação [...] (U1_T3_23).

Considerando, a necessidade de formação docente na área da educação inclusiva e do Ensino de Ciências, doutorandos da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEDUCT) do município de Campos dos Goytacazes, ofertaram 150 vagas em dois cursos sequenciais de Formação Continuada (U1_T5_23).

A escolha do município ocorreu devido a um projeto de formação docente firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Federal, através do Grupo de Estudos e Pesquisa em estágio e Formação de Professores – GEPEF (U1_T4_23).

Oito trabalhos do universo em análise demonstram relações das propostas de formação com as Secretarias de Educação. Considera-se esse diálogo importante para a efetivação de *espaços-tempos* formativos. Por meio da unidade de significado U4_T18_11 percebe-se que as propostas de formação são de iniciativa da Secretaria Municipal, em cumprimento às normativas da Constituição Federal, da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação. Políticas essas que estabelecem a necessidade de *espaço-tempos* de formação docente. Com isso, pode-se considerar que o como políticas públicas implicam na promoção dos processos formativos, está em sintonia com suas próprias diretrizes que preveem espaços de formação docente, a exemplo do parágrafo único da LDB:

garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996).

Mas que formação é essa? Na unidade a seguir pode-se verificar que os autores deste estudo defendem que as formações estejam em sintonia com as Necessidades Formativas dos Docentes, de acordo com a realidade escolar.

Cabe acrescentar que a Formação Continuada deve “responder” às necessidades formativas dos docentes e à realidade escolar. A atividade de FC coopera para que os professores estejam em constante processo de aperfeiçoamento profissional; por esse motivo, se faz necessário a expansão da oferta de cursos, como estratégia para a melhoria da qualidade da educação (Oliveira et al., 2020; Silva, 2022) (U1_T5_23).

Com isso, percebe-se que as Secretarias Municipais são meios articuladores para que ocorram formações, em cumprimento ao que a LDB estabelece, mas as formações possuem distintos focos formativos, uma vez que estão em sintonia com as Necessidades Formativas dos docentes, aspecto positivo, pois considera a realidade do contexto escolar de cada um e de cada uma, proposição que também atende as normativas da LDB.

Salienta-se também que a relação Universidade-Escola encontra-se articulada com as ações realizadas por meio das Secretarias de Educação. Nas unidades U3_T11_11, U5_T2_09, U1_T5_23, U1_T4_23 percebe-se que a proposição de ações formativas entre a Universidade com as Secretarias de Educação contribuir para estabelecer um elo entre a universidade e a escola.

Ao observar o *corpus* de análise, identificou-se poucas discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Pois, ao observar no universo de trabalhos em análise verifica-se que a maior parte desse quantitativo é anterior à implementação da BNCC. Entretanto, sinaliza-se ausência de menções sobre a Base nas produções que constituem o *corpus* nas edições de 2017 e 2019, embora a Base tenha sido pauta de calorosas

discussões em eventos da área nesse período. Dentre os trabalhos selecionados, apenas dois discutem a BNCC de forma mais sistemática, sendo eles: T5_23 e T2_23. Nas unidades de significados a seguir percebe-se que no trabalho T5_23 a discussão da BNCC era parte do programa do curso de formação continuada desenvolvido com os docentes.

Durante o curso os professores participaram de fóruns quinzenais onde se discutiu o Ensino de Ciências segundo a BNCC, o Ensino de Ciências inclusivo e formas avaliativas (U2_T5_23).

O curso foi organizado em tópicos, que foram abertos sequencialmente e permaneceram abertos até o encerramento. Foi organizado em duas etapas, uma conceitual onde se abordou os tópicos: competência digital, educação inclusiva e recursos cognitivos. A segunda etapa prática para o desenvolvimento de vídeos com os tópicos: Prezi, Powtoon, Canva e editores de vídeos. Foi abordado também a divulgação em ambiente digital (YouTube), confecção de História em Quadrinhos, BNCC, programação de blocos (Scratch) e a cultura digital (U3_T5_23).

Tais iniciativas são essenciais para a superação das formas como as políticas públicas curriculares são construídas e trabalhadas na escola. Saul e Silva (2009) realizam críticas aos argumentarem que a

[...] construção e reformulação de currículos têm se reduzido a um conjunto de decisões supostamente “neutras”, tomadas (especialmente para o ensino fundamental e o ensino médio) nos gabinetes das secretarias estaduais e municipais de Educação, de acordo com a legislação vigente. Tais decisões passam a constituir a “Pedagogia dos Diários Oficiais”, concretizada por publicações complementares do tipo “guias curriculares”, “propostas curriculares”, “subsídios para implementação do currículo”, “jornais curriculares” e outros, chegando à escola como pacotes que devem ser aplicados pelos professores em suas salas de aula. Esse caráter prescritivo do currículo acaba se distanciando, e muito, daquilo que acontece, de fato, na sala de aula (Saul; Silva, 2009, p. 225).

Dessa forma, os referidos autores consideram que o currículo acaba sendo um instrumento de transmissão do conhecimento que o mercado editorial produz. Todavia, mesmo que tímido, tem-se observado movimentos em contexto dos processos formativos que contemplam as discussões sobre a BNCC, documento curricular de normatização que está sendo implementado nas escolas públicas de todo o país. A exemplo dos trabalhos T5_23 e T2_23. Conforme já mencionado, o trabalho T5_23 apresenta a BNCC como elemento de pauta do curso de formação docente e o trabalho T2_23 discute a abordagem dos conceitos vinculados à Astronomia por pedagogos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Astronomia é uma ciência amplamente abordada ao longo de toda a educação básica. Presenciamos o seu conteúdo nos documentos oficiais, em especial no quarto volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que tratava do ensino de Ciências Naturais e abordava o tema Terra e Universo, além de reconhecer a Astronomia como um importante campo de conhecimento. A Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2018), cuja unidade temática Terra e Universo aborda inúmeros objetos de estudo e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes dos anos iniciais e também organiza uma ampla variedade de conhecimentos relacionados à

Astronomia destinado aos Anos Iniciais da escolarização. A demanda pela oferta do ensino de conteúdos da Astronomia tornou-se mais consolidada a partir da publicação dos PCN no final da década de 1990. Apesar disso, e após três décadas, a formação inicial docente ainda carece de momentos para que os futuros professores possam estudar e adquirir conhecimentos básicos em Astronomia necessários para ensiná-los em sala de aula. (U1_T2_23).

Com a referida unidade de significado, percebe-se o movimento da inserção de temas relacionados ao ensino de Astronomia desde a promulgação dos PCN e seguiu com a implementação da BNCC. Mas, a discussão dos temas sobre Astronomia por pedagogos, segundo o artigo em análise, ainda é um desafio para os pedagogos, sendo assim uma Necessidade Formativa na formação inicial e em processos formativos, que são aqueles que sucedem a formação inicial.

Apesar disso, e após três décadas, a formação inicial docente ainda carece de momentos para que os futuros professores possam estudar e adquirir conhecimentos básicos em Astronomia necessários para ensiná-los em sala de aula. [...] Apesar de toda a dificuldade apresentada pelos professores nas mais variadas etapas da educação básica, os mesmos têm buscado e se empenhado em ações de formação continuada. Apesar de importantes, as ações de formação continuada não deveriam ser a principal solução para melhorar a formação inicial docente para o ensino de Astronomia [...]. (U2_T2_23).

Deste modo, percebe-se, a partir dos estudos T5_23 e T2_23, movimentos de formações que tem como finalidade estudar as políticas públicas curriculares vigentes e buscar iniciativas de abordagens em sala de aula que correspondam as realidades de cada contexto escolar. Acredita-se que esses espaços são fundamentais para a superação das Necessidades Formativas relacionadas às orientações curriculares das políticas públicas.

Outro fator que pode ser observado são os contextos que são mencionados, a exemplo do contexto do PIBID, bem como o entendimento de uma necessária permanente formação.

Eu já estava estagnado, assim, depois de tudo que aconteceu no PIBID que eu falei: Ah, vou fazer um mestrado! Fui buscar uma formação para mim, continuada (U7_T42_15_FS).

No entanto, um ponto que nos chama atenção é que os professores supervisores, mesmo apontando diversos fatores sobre o PIBID, que contribuem para a sua prática docente, não veem o PIBID como um processo contínuo de formação. De forma geral, eles enxergam o maior benefício para a formação do licenciando (U8_T42_15).

Percebem-se, nas unidades de significado supracitadas, duas dimensões: uma articulada à formação permanente de professores, que, por meio das ações desenvolvidas no PIBID, propiciaram o movimento de busca pela pós-graduação; e a outra menos esperançosa, quando o professor da escola básica, participante do programa, não percebe o espaço do PIBID como espaço de sua formação. Com isso, verifica-se a necessidade de reconstrução do que é a formação docente após a formação inicial, são cursos, palestras, seminários ou podem ocorrer na práxis?

Paniz (2017) acrescenta sinalizando que:

Um aspecto importante a ser discutido e explicitado neste trabalho é a fundamental relação entre a formação inicial e a formação permanente

de professores. Até então, esta relação acontecia mais efetivamente (quando acontecia) durante os estágios supervisionados, onde a inovação apresentada pelos estagiários e as experiências dos professores das escolas deveriam tornar, para ambas as partes, o processo rico e significativo. A implantação do PIBID permitiu criar um espaço amplo e relacional, além dos estágios e de atividades desenvolvidas pelos licenciandos em disciplinas pedagógicas, para discussões e para reflexões, no sentido de articular teorias acadêmicas e práticas escolares (Paniz, 2017, p. 55).

Considerações Finais

As políticas públicas da educação são responsáveis por normatizar a organização da educação no país. Seja na educação infantil, educação básica ou na educação superior. Nesse texto, preocupou-se em discutir as políticas públicas curriculares, em especial suas implicações, em termos de Necessidades Formativas docente, na promoção de espaços-tempos de formação docente. Assim, se propôs responder o seguinte problema de pesquisa: quais são as implicações das políticas públicas curriculares na construção dos *espaços-tempo* de formação docente, especialmente os que dialogam com as Necessidades Formativas?

Percebe-se que, para a implementação das políticas públicas curriculares na Educação Básica, alguns espaços-tempo de formação têm sido promovidos. Contudo, as implicações dessas políticas para a construção desses espaços ainda não se evidenciam de forma concreta. Observam-se, entretanto, iniciativas relevantes, como os espaços de formação promovidos pelas Secretarias de Educação em parceria com as Universidades, que buscam contemplar as orientações das políticas públicas quanto à necessidade de promover a formação docente. Verifica-se também que, ainda que incipientes, existem movimentos formativos voltados ao estudo da BNCC. Além disso, os espaços do PIBID se destacam por favorecerem a articulação entre a formação inicial e a formação permanente de professores.

Por fim, defende-se que os movimentos de implementações das políticas públicas curriculares não podem se dar sem uma abordagem por meio de espaços de formação docente, em que a construções curriculares possam ser pauta. Assim, entende-se que as políticas públicas curriculares não podem ser alheias à realidade escolar em um movimento de imposição verticalizado das minorias, mas uma construção coletiva. As políticas curriculares devem ser analisadas de forma crítica pelos docentes, pois a educação não é neutra e, no currículo, estão embutidos vieses ideológicos. Cabe ao docente fazer esta análise crítica, não minimizando as políticas curriculares, mas buscando aportes para a construção curricular.

Referências

- AULER, Décio. Prefácio. In: MORAES, J. U. P.; ARAÚJO, M. S. T. (Org.). **Ensino de Física e o Enfoque CTSA: Caminhos para uma Educação Cidadã**. São Paulo: Livraria da Física, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Leis e Decretos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000a.
- BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. **Documento Básico**. Brasília, 2000b, 12 p.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 005/2011. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial das União, Brasília, p. 10, jan 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 19.
- CARA, Daniel. O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a BNCC? In: CÁSSIO, F.; CATELLI Jr. R. (Org.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.
- CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, F.; CATELLI Jr. R. (Org.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HALMENSCHLAGER, Karine Raquel. **Abordagem de temas em Ciências da Natureza no Ensino Médio: implicações na prática e na formação docente**. 373 p. Tese (Doutorado em

Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, v. 224, 2011.

PANIZ, Catiane Mazocco. **O PIBID como política articuladora na construção de currículos críticos: o trabalho desenvolvido no Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

RICARDO, E. C. **Competências, interdisciplinaridade e contextualização: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das ciências**. Florianópolis: UFSC, 2005.

ROSO, Caetano Castro; AULER, Décio. A participação na construção do currículo: práticas educativas vinculadas ao movimento CTS. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 22, p. 371-389, 2016.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: 25º SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 2º CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ANPAE. **Anais...** São Paulo, 2011.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio. Fernando. Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores, no Brasil. **A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 90, n. 224, p. 223-244, 2009.

SESSA, P. BNCC e o Ensino de Ciências no contexto da sala de aula. In: CÁSSIO, F.; CATELLI Jr. R. (Org.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

SILVA, Josiane Marques da; MUENCHEN, Cristiane. Necessidades Formativas em processos formativos da área de Educação em Ciências: Uma análise cienciométrica In: PASTORIO, Dioni Paulo; WENZEL, Judite Scherer; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa; WIRZBICKI, Sandra Maria (org). **Perspectivas Curriculares e de formação de professores em Ciências**. Santo Ângelo: Metrics, 2024.

Recebido: 07.06.2025

Aprovado: 03.11.2025

Publicado: 02.03.2026