



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
DEPARTAMENTO DE QUÍMICA
CURSO DE QUÍMICA LICENCIATURA

Natália Gianini Suterio

**Currículo de 2021 da Licenciatura em Química na UFSC/campus Florianópolis
e seus possíveis reflexos na formação inicial de professores**

Florianópolis - SC
2023

Natália Gianini Suterio

**Currículo de 2021 da Licenciatura em Química na UFSC/campus Florianópolis
e seus possíveis reflexos na formação inicial de professores**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Química do Centro de Ciências Físicas e Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Química.

Orientador(a): Prof. Dr. Jéferson Silveira Dantas

Florianópolis - SC

2023

Gianini Suterio, Natália

Currículo de 2021 da Licenciatura em Química na UFSC/campus Florianópolis e seus possíveis reflexos na formação inicial de professores / Natália Gianini Suterio ; orientador, Jéferson Silveira Dantas, 2023.

34 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Graduação em Química - Licenciatura, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Química - Licenciatura. 2. Políticas educacionais. 3. Licenciatura. 4. Formação inicial docente. I. Silveira Dantas, Jéferson. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Química - Licenciatura. III. Título.

Natália Gianini Suterio

**Currículo de 2021 da Licenciatura em Química na UFSC/campus Florianópolis
e seus possíveis reflexos na formação inicial de professores**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciatura e aprovado em sua forma final pelo Curso de Química Licenciatura

Florianópolis, 07 de julho de 2023.



Documento assinado digitalmente
Danielle Marranquiel Henriques
Data: 01/08/2023 16:04:06-0300
CPF: ***.803.900-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Coordenação do Curso

Banca examinadora



Documento assinado digitalmente
Jeferson Silveira Dantas
Data: 31/07/2023 12:50:48-0300
CPF: ***.695.219-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.(a) Jéferson Silveira Dantas, Dr
Orientador(a)



Documento assinado digitalmente
ANA CAROLINA CHRISTOFARI
Data: 02/08/2023 23:18:02-0300
CPF: ***.273.160-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.(a) Ana Carolina Christofari, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina



Documento assinado digitalmente
Carolina dos Santos Fernandes
Data: 31/07/2023 14:18:42-0300
CPF: ***.165.900-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.(a) Carolina Fernandes, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2023.

À minha família e ao meu parceiro, que sempre me apoiou e incentivou ao longo desta jornada acadêmica. Sem o amor e o suporte de vocês, essa conquista não seria possível.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meu profundo agradecimento ao meu orientador Jéferson Silveira Dantas, pela sua orientação constante, paciência e apoio durante todo o processo de elaboração deste trabalho. Suas sugestões contribuíram significativamente para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço sinceramente à minha irmã Dalila e ao meu namorado Felipe pela paciência e companheirismo, o apoio, motivação e confiança em mim fizeram toda a diferença.

Sou grata à minha família, pelo amor, encorajamento e apoio incondicionais ao longo de minha jornada acadêmica. Vocês foram meu alicerce e fonte de inspiração, e esta conquista não seria possível sem vocês. Por fim, agradeço a todos os professores da minha vida que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

RESUMO

Os cursos de formação inicial de professores têm sido diretamente afetados pelas alterações das políticas educacionais brasileiras desde 2016, as quais têm causado um impacto significativo na estrutura da Educação Básica. Para investigar os possíveis reflexos dessas alterações na formação inicial de professores, com foco no curso de Licenciatura em Química da UFSC, campus Florianópolis, foi realizada uma pesquisa qualitativa nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2015 e 2019, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em estudo de 2008 e 2021, e ainda, com olhar para a bibliografia especializada, foi pesquisado o que os autores discutem sobre o tema. Com base na análise realizada, a implementação da BNC-Formação, presente na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, fragiliza os avanços alcançados pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, que ainda estava em fase de implementação. As novas DCNs priorizam a *pedagogia das competências*, negligenciando a formação de professores e reduzindo a qualidade da formação docente. Essas mudanças descaracterizam os Cursos de Licenciatura, limitam a autonomia das universidades na organização curricular e representam um retrocesso nas políticas educacionais. A implementação das novas DCNs resultou em um novo currículo de Licenciatura em Química na UFSC, campus Florianópolis, que reduziu a carga horária de disciplinas obrigatórias, extinguiu atividades acadêmicas científico-culturais e impôs horas de extensão obrigatória. Movimentos importantes no campo da educação estão lutando pela revogação das atuais políticas educacionais e a retomada da Resolução de 2015, reconhecendo o papel crucial do professor na educação e no progresso da sociedade.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Licenciatura em Química; Formação inicial docente.

ABSTRACT

Initial teacher's education has been directly affected by the Brazilian Educational Policies changes since 2016, which have caused a significant impact on the structure of Basic Education. To investigate possible effects of these changes on the initial teacher's education, focusing on the Chemistry Teaching Degree program at UFSC, Florianópolis campus, qualitative research was conducted in the National Curricular Guidelines (DCNs) of 2015 and 2019, in the Pedagogical Project of the Course (PPC) under study of 2008 and 2021, and yet, searching at the specialized bibliography about what the authors discuss on the subject. Based on the analysis carried out, the implementation of the National Curricular Guidelines for Initial Teacher's Education (BNC-Formação), present in Resolution CNE/CP nº 2 of 2019, weakens the progress achieved by Resolution CNE/CP nº 2 of 2015, which was still in the implementation phase. The new DCNs prioritize *competency-based pedagogy*, neglecting teacher formation and reducing the quality of teacher education. These changes undermine the Teaching Programs, limit the autonomy of universities in curriculum organization, and represent a setback in educational policies. The implementation of the new DCNs has resulted in a new curriculum for the Chemistry Teaching program at UFSC, Florianópolis campus, which has reduced the workload of mandatory disciplines, eliminated scientific-cultural academic activities, and imposed mandatory extension hours. Important movements in education field are fighting for the revocation of the current educational policies and the reinstatement of the 2015 Resolution, recognizing the crucial role of teachers in education and societal progress.

Keywords: Educational policies; Chemistry teaching degree; Initial education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1. OBJETIVOS	13
1.2. METODOLOGIA.....	14
2. O NOVO CURRÍCULO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	17
2.1. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019	17
2.2. CURRÍCULO DO CURSO DE QUÍMICA LICENCIATURA DA UFSC CAMPUS FLORIANÓPOLIS 2021.1.....	20
3. DISCUSSÃO	24
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS.....	32

1. INTRODUÇÃO

Com a intencionalidade de orientar as Instituições de Ensino Superior (IES) na elaboração dos currículos dos Cursos de Licenciatura, em 2002 foram instituídas pelo Ministério da Educação (MEC) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. A primeira delas foi a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que obteve um papel fundamental na definição dos parâmetros para a formação de professores no Brasil, estabelecendo um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que os professores da Educação Básica devem desenvolver ao longo de sua formação contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e para a valorização da profissão docente (BRASIL, 2002).

Além disso, a Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 definiu as diretrizes para a organização dos currículos dos Cursos de Licenciatura, destacando a importância da articulação entre teoria e prática e da inserção dos estudantes em contextos reais de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2002). Desde então, as DCNs passaram por diversas alterações e atualizações. Em 2015, por exemplo, foram publicadas novas diretrizes, que reforçaram a importância da formação inicial de professores para a melhoria da qualidade da Educação Básica no país. Entre as principais mudanças trazidas pelas DCNs de 2015, destacam-se a ampliação do tempo de duração dos Cursos de Licenciatura para, no mínimo, 3.200 horas e a obrigatoriedade de estágios curriculares supervisionados em todas as etapas do curso (BRASIL, 2015).

A Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 destaca, em contraste com a Resolução de 2002, a importância da valorização do profissional da educação e da formação continuada. Essa atualização no conteúdo reflete o reconhecimento da necessidade de promover a valorização dos educadores e investir na sua constante atualização e aprimoramento profissional. As DCNs de 2015 teve seu conteúdo amplamente discutido com a comunidade educacional, de forma a receber amplo apoio das organizações representativas dos educadores manifestando-se de forma favorável e expressando o desejo de que a Resolução entrasse em vigor imediatamente (BAZZO; SCHEIBE, 2019). Foi em 2016 que tudo mudou para a perspectiva educacional e política. Após o golpe midiático-jurídico-parlamentar que destituiu a presidente eleita Dilma Rousseff, Michel Temer assumiu o governo, sendo assim lavrada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (FERRETI; SILVA, 2017, p.286).

As MPs são normas com força de Lei editadas pelo presidente da República em situações de relevância e urgência. Essa MP, que posteriormente foi convertida na Lei 13.415 de 2017, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a inclusão dos temas transversais nos currículos escolares. Vale ressaltar que em 2016 o Ensino Médio (EM) dispunha de uma legislação completa e atual. Uma delas é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996 e com revisões posteriores. A outra são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012, o qual valorizava os princípios educativos do trabalho e pedagógico da pesquisa, o protagonismo juvenil, a interdisciplinaridade e a integração entre trabalho, ciência e cultura no currículo do Ensino Médio (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

Segundo os dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a urgência da reforma do EM era necessária para favorecer o crescimento econômico, visando investir na educação profissional, fator que promoveria aumento na produtividade através do investimento em capital humano (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Porém, essa MP desconstruiu a formação integral reduzindo o conteúdo formativo dos estudantes, tais como o acesso ao patrimônio científico, cultural, social, ético e político produzido pela humanidade, alterando a redação da LDBEN e das DCNEM, de modo a suprimir o acesso a essas bases essenciais para autonomia econômica e política dos jovens que pertencem à classe trabalhadora (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

Com as alterações nas políticas públicas educacionais no Brasil com forte impacto na estrutura da Educação Básica e, conseqüentemente, nos cursos de formação de professores, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP) instituiu a Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019 com a intencionalidade de alinhar a formação dos professores às proposições estabelecidas pela BNCC. Esta Resolução estabelece as DCNs para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019). Essas mudanças na legislação educacional vigente levaram as universidades públicas e privadas a adequarem seus Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) às novas diretrizes.

Assim, em 2021, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) divulgou um documento que definia os princípios, objetivos, diretrizes e estratégias da proposta educacional, o que levou à mudança do PPC do curso de Química Licenciatura

campus Florianópolis. Este documento é uma importante ferramenta para nortear as ações pedagógicas e administrativas do Curso, delineando o perfil do aluno a ser formado, os conteúdos a serem trabalhados, as metodologias de ensino, a avaliação, entre outros aspectos, de forma a estar alinhados com a legislação educacional vigente e refletir a identidade e a proposta educativa da instituição.

O interesse por este tema surgiu após minha graduação no bacharelado tecnológico; decidi pedir retorno de graduado/a e estudar Química Licenciatura, em paralelo ao mestrado em Química, e, durante as aulas, eu pude perceber as diferenças entre as três graduações (Bacharelado, Bacharelado Tecnológico e a Licenciatura). Durante este percurso acadêmico, foi possível constatar a importância para o professor estudar disciplinas pedagógicas. Ao longo do meu percurso em Química Licenciatura me deparei com as mudanças curriculares do Curso, uma vez que ingressei em 2019 e as alterações foram implementadas em 2021, constatei que algumas disciplinas foram extintas e outras foram implementadas. Com a intenção de investigar sobre as alterações e observar como essas mudanças podem refletir na formação inicial de professores, foi desenvolvido uma pesquisa qualitativa com olhar para literatura, analisando a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), campus Florianópolis.

1.1. OBJETIVOS

Assim, o objetivo geral da investigação, foi analisar a estrutura do Curso de Licenciatura em Química da UFSC, campus Florianópolis, e seus reflexos formativos para os futuros docentes. No que tange aos objetivos específicos, procurei compreender a construção/elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica a partir da implementação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, além de explicitar as alterações na estrutura curricular da Licenciatura em Química. E, por fim, discutir os possíveis reflexos desta nova estrutura curricular na formação inicial docente.

1.2. METODOLOGIA

Para analisar os possíveis reflexos da estrutura curricular do curso de Licenciatura em Química da UFSC no campus Florianópolis na Formação Inicial de Professores foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa na produção de conhecimento. Por meio de uma pesquisa em documentos referentes às políticas educacionais brasileiras e ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em estudo, para os anos de 2021 e 2008, buscou-se compreender as alterações propostas pelas diretrizes e projetos pedagógicos. A pesquisa foi utilizada como ferramenta para compreender informações relativas às legislações e diretrizes, com o objetivo de produzir conhecimentos (TOZONI-REIS, 2010). Ademais foi realizada uma pesquisa na literatura, com os autores descritos na Tabela 1, para perceber o que tem se discutido sobre o tema em uma bibliografia especializada para obter uma compreensão mais abrangente e aprofundada do objetivo da pesquisa.

Desta forma, a principal base de dados consultada foi o *SciELO*, sendo complementado com *Google Acadêmico*, para abranger a busca na literatura, os Projetos Pedagógico de 2008 e de 2021 do Curso de Licenciatura em Química da UFSC campus Florianópolis, bem como as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP) publicadas no Diário Oficial da União de 2002, 2015 e 2019.

Tabela 1. Autores e suas respectivas publicações e períodos estudados para desenvolver a pesquisa.

Autor(es)	Título da publicação	Ano
BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda.	De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente.	2019
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).	Contra a descaracterização da Formação de Professores - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015.	2019
FELIPE, Eliana da Silva.	Novas Diretrizes para a Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos.	2020
GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto.	A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os Retrocessos Na Formação De Professores.	2020
MATOS, Cleide Carvalho de; FERREIRA, Jackson Vitor de Freitas.	A Concepção de Organização Curricular na Resolução CNE/CP no 2 de 2019: Implicações para a Docência.	2021
SOARES, Patrícia Gavião; GONÇALVES, Nathalie Suelen; SANTOS, Thaís de Lima dos; RUPPENTHAL, Raquel; MELLO, Elena Billig.	BNC-Formação Continuada de Professores da Educação Básica: competências para quem?	2022
FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos.	Reflexões sobre a pedagogia das competências.	2018
ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. da.	BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências.	2019
<i>Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL).</i>	<i>Australian Professional Standards for Teachers.</i>	2018
Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).	Manifesto da ANFOPE em defesa da democracia.	2020
Frente Nacional	Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 02/2015.	2023

Fonte: sistematização organizada pela autora (2023).

Na próxima seção, discutiremos como o novo currículo no Curso de Licenciatura em Química afetou e vem afetando o processo formativo inicial de professores no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina.

2. O NOVO CURRÍCULO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A relação entre o novo currículo e a formação inicial de professores é um tema de extrema relevância no contexto educacional. A revisão e atualização curricular podem ter um impacto significativo na formação dos futuros docentes e, conseqüentemente, na sociedade, moldando determinadas competências, habilidades e perspectivas pedagógicas. Além disso, é importante que o novo currículo incentive a reflexão crítica sobre a prática docente, promovendo a construção de uma identidade profissional sólida e o compromisso com a melhoria contínua. A fim de introduzir os conteúdos presentes nos documentos que serão utilizados na discussão dos impactos que as novas políticas educacionais afetam na formação de professores, neste capítulo será apresentado as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores, como descritas na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, e o currículo de Química Licenciatura da UFSC campus Florianópolis de 2021.

2.1. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019

As DCNs são documentos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Pleno (CP) que estabelecem as orientações e diretrizes para os cursos de formação de professores no Brasil. A Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 é uma das mais recentes e traz consigo mudanças significativas na formação inicial de professores. Esta Resolução surgiu após mudanças significativas nas políticas educacionais que tiveram início em 2016 com a Medida Provisória (MP) nº 746 de setembro de 2016 que estabelece a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A versão final da BNCC para o Ensino Infantil e Fundamental foi homologada em 2017, enquanto a etapa do Ensino Médio (EM) foi homologada apenas no final do ano seguinte.

Com o objetivo de adequar as DCNs para as IES aos conjuntos de aprendizagens a serem desenvolvidos durante a Educação Básica previsto na BNCC, o CNE e o CP desenvolveram a Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019. Esta Resolução define as DCNs através de um total de trinta artigos organizados em nove capítulos e um anexo que apresenta a proposta da BNC-Formação com o objetivo de definir as orientações norteadoras para a formação inicial dos profissionais do magistério da Educação Básica (BRASIL, 2019).

As definições gerais da Resolução visam que a formação docente seja capaz de desenvolver as competências gerais pelo licenciado com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas naquelas previstas na BNCC-Educação Básica. As competências compreendem: o conhecimento; o pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho; projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2018).

Os fundamentos da formação dos professores e demais profissionais da Educação, segundo esta Resolução, contempla a formação básica sólida, a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas e o aproveitamento da formação e experiências anteriores; os princípios relevantes da política visam assegurar o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade; a valorizar a profissão docente; a colaborar constantemente entre os entes federados; garantir a qualidade dos cursos de formação, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, equidade ao acesso e a articulação entre a formação inicial e continuada. A formação continuada deve ser um componente essencial na docência enquanto agentes formadores de conhecimento e cultura; e, por fim, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas devem ser assegurados.

A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores, devem enaltecer 14 princípios norteadores, desde o compromisso com a igualdade e equidade educacional até a valorização da história, da cultura e das artes nacionais. Além disso, os fundamentos pedagógicos destinados aos cursos de formação e o ambiente organizacional deverão articular as ofertas de licenciaturas aos demais cursos e programas de formação docente promovendo uma ponte orgânica entre o Ensino Superior e a Educação Básica. A estruturação dos cursos de licenciatura deve ser agrupados em três grupos com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, distribuídas da seguinte forma:

- Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.
- Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

- Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019).

Essa distribuição em grupos tem suas atividades e conteúdos explicitados no decorrer do quarto capítulo desta Resolução, bem como o que deve estar contido para se obter a quantidade de horas necessárias para os cursos com o aprofundamento das competências e habilidades previstas pela BNCC. As práticas pedagógicas deverão ser acordadas previamente entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada, e devem ser registradas evidenciando as aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação, conhecimento do conteúdo (BRASIL, 2019).

Esta Resolução também prevê sobre os profissionais que já estão graduados. No caso dos estudantes já licenciados, a formação deverá se organizar da seguinte forma: 560 horas para o Grupo I (conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos), 360 horas para o Grupo II (se a segunda licenciatura corresponder a mesma área de formação original) e 200 horas para o Grupo III (prática pedagógica na área). Para os não licenciados, o curso será destinado para a Formação Pedagógica sendo 360 horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação e 400 horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular.

A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, pode-se dar em cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento na área ou através de cursos de especialização ou mestrado ou doutorado. Referente aos processos avaliativos dos licenciandos, a Resolução prevê que os mesmos devem ocorrer de forma contínua:

[...] sob a forma de monografias, exercícios ou provas dissertativas, apresentação de seminários e trabalhos orais, relatórios, projetos e atividades práticas, entre outros, que demonstrem o aprendizado e estimulem a produção intelectual dos licenciandos, de forma individual ou em equipe (BRASIL, 2019).

Em relação ao último capítulo, através do artigo 27 ficou fixado o prazo de até 20 de dezembro de 2021 para que as Instituições de Ensino Superior (IES) implementassem as diretrizes e a BNC-Formação em seus currículos. Neste capítulo prevê a revogação da Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015, mas garante

que as IES que já implementaram as Diretrizes previstas na Resolução de 2015 obtenham um prazo de um ano a mais para se adequarem à Resolução de 2019. Além disso, esta Resolução garante que os licenciados que iniciaram os estudos na vigência da Resolução de 2015 terão o direito de concluí-los sob a mesma concepção curricular. E, por fim, esta Resolução deverá ser revisada pelo CNE sempre que a BNCC for revisada.

Após a sua publicação, seu texto foi republicado para alterar incorreções no texto no Diário Oficial da União (DOU) em 10 de fevereiro de 2020 (Seção: 1, Página: 87) e em 15 de abril de 2020 (Seção: 1, Página: 46). Além disso, a Resolução CNE/CP nº 2 de 30 de agosto de 2022 altera o artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Através dela, a partir de 8 de setembro de 2022 ficou fixado o prazo limite de até dezembro de 2023 para que as IES implementem as DCNs definidas pela Resolução de 2019 (BRASIL, 2022).

2.2. CURRÍCULO DO CURSO DE QUÍMICA LICENCIATURA DA UFSC CAMPUS FLORIANÓPOLIS 2021.1

Com a necessidade de se adequar às DCNs atuais e após doze anos da sua última renovação, foi estruturado um Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Química da UFSC. Este PPC foi realizado de forma coletiva entre docentes, discentes e pelos membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE), através de reuniões promovidas pelo Centro Acadêmico de Química. O Curso de Química na UFSC foi criado em 1962, juntamente com a fundação da universidade, sendo que as atividades de Licenciatura em Química tiveram início “no ano de 1971 e foi reconhecido em 1975 (Parecer nº 410/75-CESu, publicado no DOU de 10 de abril de 1975, através do Decreto nº 75.590)” (UFSC, 2021). Foi apenas no ano de 2009 que o curso de Licenciatura da UFSC foi desvinculado do Bacharelado, tendo um PPC específico e, conseqüentemente, uma estrutura curricular própria e definida de forma a atender as determinações do CNE através do Parecer CNE/CP 9/2001, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31 (UFSC, 2008).

O Curso de Licenciatura em Química da UFSC no Campus Florianópolis trata-se de um curso diurno na modalidade presencial de regime semestral com um tempo mínimo e máximo para a conclusão de 8 e 12 semestres, respectivamente. Segundo o PPC de 2021:

O objetivo do curso de Licenciatura em Química da UFSC, Campus de Florianópolis, é formar um profissional licenciado em Química apto a exercer o magistério de Química na Educação Básica, em diferentes instituições e espaços educativos, na gestão educacional, na coordenação pedagógica e outras áreas nas quais sejam requeridos conhecimentos pedagógicos, além de possibilitar a atuação profissional na área de química, de acordo com as fundamentações legais (UFSC, 2021, p.25).

Para atingir este objetivo, a organização curricular do curso foi sustentada de acordo com o capítulo 4 da Resolução nº 2 de 2019. Dessa forma, a carga horária da organização curricular foi subdividida em três grupos. O Grupo I é composto por 18 disciplinas “que permitem ao aluno compreender os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais” (UFSC, 2021). Essas disciplinas foram distribuídas ao longo de 8 semestres, também chamadas de fases, de forma orientativa para os graduandos montarem seus próprios semestres a partir deste guia, da seguinte forma:

- Primeira fase (1ª fase): Organização escolar; Tópicos Especiais; Introdução ao Ensino de Química e Libras;
- Segunda fase (2ª fase): Ensino, História e Filosofia da Química; Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem e Prática de Ensino em Espaços Escolares;
- Terceira fase (3ª fase): Ensino de Química e Cultura e Didática A;
- Quarta fase (4ª fase): Metodologia para o Ensino de Química; Ensino de Química e Sociedade; Ambientes para Aulas Experimentais de Química no Ensino Médio e Prática de Ensino em Espaços de Divulgação Científica;
- Quinta fase (5ª fase): Nenhuma disciplina referente ao Grupo I;
- Sexta fase (6ª fase): Pesquisa em Ensino de Química; Segurança e Tratamento de Resíduos; e Educação química e Inclusão Social;
- Sétima fase (7ª fase): Trabalho de conclusão de curso;
- Oitava fase (8ª fase): Química e Sustentabilidade.

A carga horária destas 18 disciplinas contempla 640 horas, equivalente a 768 horas/aula. Para completar as 800 horas previstas pela Resolução nº 2 de 2019, o graduando deverá engajar-se em Projetos de Extensão distribuídas em 90 horas (108 horas/aula) em projetos; 60 horas (72 horas/aula) em cursos e 30 horas (36 horas/aula) em eventos (UFSC, 2021). O Grupo II é voltado para conteúdos

específicos a partir do desenvolvimento de saberes e suas relações com outras áreas do conhecimento sendo compostas por 33 disciplinas distribuídas da seguinte forma:

- Primeira fase (1a fase): Pré-cálculo; Física Experimental I; Química Geral I; Química Geral Experimental I;
- Segunda fase (2a fase): Cálculo I; Geometria Analítica; Química geral II; Química geral experimental II; Estatística Aplicada à Química;
- Terceira fase (3a fase): Cálculo II; Física I; Química Analítica Qualitativa; Fundamentos de Química Inorgânica; Princípios de Termodinâmica;
- Quarta fase (4a fase): Química Analítica Quantitativa; Química Orgânica Teórica A; Equilíbrio de Fases; e Soluções;
- Quinta fase (5a fase): Física dos Processos Eletroquímicos e Corrosão; Química Analítica Experimental; Química Orgânica Teórica B; Química Inorgânica Experimental I; Química Quântica para Licenciatura;
- Sexta fase (6a fase): Análise orgânica; Química Analítica Instrumental; Química de Coordenação; Fundamentos de Cinética Química e Catálise;
- Sétima fase (7a fase): Química do Estado Sólido e Mineralogia; Química Orgânica Experimental I; Físico-Química Experimental I;
- Oitava fase (8a fase): Química Ambiental para Licenciatura; Química de Biomoléculas; Química Inorgânica Biológica; e Química de Superfícies e Colóides.

A somatória da carga horária das 33 disciplinas contempla 1.665 horas, equivalentes a 1.998 horas/aula, estando de acordo com o previsto pela Resolução nº 2 de 2019. O Grupo III abrange disciplinas que propiciam experiências de construção de referenciais teórico-metodológicos específicos e práticas pedagógicas na realidade social. As disciplinas deste grupo estão distribuídas “em 410 horas (492 horas-aula) em práticas pedagógicas ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II e 405 horas (486 horas/aula) de estágio supervisionado em ambiente de ensino e aprendizagem” (UFSC, 2021, p. 34).

As disciplinas que permeiam os Grupos I e II referentes às práticas pedagógicas são: Didática A; Metodologia do Ensino de Química; Organização Escolar; Psicologia Educacional: desenvolvimento e aprendizagem; Libras; Prática de Ensino em Espaços Escolares; Prática de Ensino em Espaços de Divulgação Científica, Educação Química e Inclusão Social, Química Quântica para a Licenciatura, Química Ambiental para a Licenciatura, Química de Biomoléculas,

Química Bioinorgânica para a Licenciatura e Trabalho de Conclusão de Curso II. Acrescentando, o estágio supervisionado será desenvolvido ao longo das disciplinas Projeto de ensino de química I; Projeto de ensino de química II; Estágio supervisionado I, II e III (UFSC, 2021).

Dessa forma, a carga horária total do Curso de Licenciatura em Química da UFSC no Campus Florianópolis a partir de 2021.1 é de 3.300 horas, equivalentes a 3.960 horas-aula, sendo uma das principais diferenças entre o currículo de 2009 para o atual o qual a carga horária era de 3.200 horas, equivalentes a 3.840 horas-aula (UFSC, 2008). Além disso, algumas disciplinas foram alteradas em sua ementa e carga horária, possuindo equivalências no currículo de 2021.1 com o objetivo de não prejudicar os graduandos que ingressaram no período de vigência do currículo de 2009.1, enquanto outras foram extintas. As seguintes disciplinas extintas foram: Desenho Técnico Aplicado à Química; Seminários; Física III; Mineralogia; Fundamentos de Química Quântica e Espectroscopia; Física Experimental II; Química Bioinorgânica; Química Orgânica Biológica Teórica; Química Orgânica Biológica Experimental; Química Ambiental; Estratégias e Instrumentos para o Ensino de Química II e III.

Em contrapartida, novas disciplinas surgiram, tais como: Tópicos Especiais; Física Experimental I; Química Analítica Quantitativa; Prática de Ensino em Espaços de Divulgação Científica; Química Quântica para a Licenciatura; Física dos Processos Eletroquímicos e Corrosão; Pesquisa em Ensino de Química; Segurança em Laboratório e Tratamento de Resíduos; Educação Química e Inclusão Social; Química do Estado Sólido e Mineralogia; Projeto em Ensino de Química; Química Inorgânica Biológica; Química de Biomoléculas; Química Ambiental para a Licenciatura; e Química e Sustentabilidade (UFSC, 2021).

Com base no conteúdo apresentado pelos documentos mencionados no capítulo 4 deste trabalho, é possível realizar uma análise crítica mais aprofundada. Essa análise será embasada em bibliografias especializadas e atualizadas sobre o tema, permitindo uma discussão mais fundamentada e consistente.

3. DISCUSSÃO

O trabalho dos professores é fundamental para a construção da educação escolar, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento dos alunos e no avanço da sociedade como um todo, por meio do uso de ferramentas de transformação: o conhecimento e a educação. Por conseguinte, as Diretrizes Nacionais para a formação dos professores da Educação Básica é essencial para a concretização do projeto educacional brasileiro, uma vez que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Para iniciar esta discussão, vale ressaltar que a Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, objeto de estudo deste trabalho, foi elaborada em um contexto no qual a Resolução anterior, a CNE/CP nº 2 de 2015, ainda estava em fase de implementação. Resolução a qual, segundo Bazzo e Scheibe (2019) teve seu conteúdo amplamente discutido com a comunidade educacional por meio de audiências regionais e nacionais e, procurou englobar demandas históricas relativas às políticas nacionais de formação de professores. Ademais, as DCNs definidas pela Resolução de 2015 fortalecem uma política de valorização profissional docente e educacional sobre uma visão de formação docente que integra de forma indissociável a teoria e a prática, dentro de uma perspectiva sócio-histórica, emancipatória e inclusiva (ANPED, 2019). Em contrapartida, em 2018, já no final do governo Temer, o Ministério da Educação encaminhou ao CNE a proposta que, sem ampla discussão com a sociedade brasileira, foi transformada pelo CNE/CP e aprovada às pressas por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (FELIPE, 2020).

Segundo pesquisadores brasileiros contemporâneos, as alterações nas DCNs estão a serviço das transformações no modo de produção capitalista, elaborado por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas, adotando a *pedagogia das competências* no centro do processo de planejamento, gestão e formação (GONÇALVES, et. al., 2020; MATOS; FERREIRA, 2021; SOARES, et. al., 2022). Segundo Demerval Saviani (2008, p. 437, apud FERREIRA; SANTOS, 2018, p. 3), a pedagogia das competências tem a intenção de capacitar o indivíduo de forma a desenvolver habilidades e competências que

atendam às demandas do mercado de trabalho e da sociedade em constante mudança. O modelo de formação por competências visa o ser humano como recurso (capital humano) para atender às condições contemporâneas no mundo do trabalho, ao invés da formação integral, com finalidades social e humana dos sujeitos (ALBINO; SILVA, 2019). Desta forma, o futuro professor está capacitado para atender somente às situações imediatas do cotidiano da profissão docente.

Esta concepção de competências como orientadora na formação de professores baseia-se no modelo australiano para a formação docente. Modelo o qual foi implementado a partir de 2009 e incorpora as propostas neoliberais de maior controle sobre o trabalho dos professores, com foco no desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que fornecem informações comparativas sobre a qualidade da educação nos diferentes países participantes (AUSTRÁLIA, 2018).

Segundo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entidade nacional de referência no campo da formação e valorização dos profissionais de Educação, "as 'novas' Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNC da Formação descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores. Para a entidade, pode se inferir impactos nocivos sobre a Educação Básica, que constituem mais um grave retrocesso nas políticas educacionais" (ANFOPE, 2020). Conforme discutido por Eliana da Silva Felipe, a Resolução de 2019 ameaça a formação docente no Brasil, substituindo a ideia de formação "ampla e cidadã" afirmada na Resolução CNE/CP nº 2/2015 pela ideia de "formação básica", centrada em um ensino conteudista das áreas (FELIPE, 2020).

Outros pontos que diferem as DNCs de 2019 em relação a de 2015 são a carga horária e a formação continuada. Na atual Resolução de 2019 permanece as 3.200 horas total, como na Resolução de 2015, sendo estabelecida não apenas em termos de horas, mas também em conteúdos e anos do currículo, de forma a padronizar os cursos de formação de professores. Deste modo, a autonomia das universidades é limitada em termos de organização curricular dos cursos. Em relação à formação continuada, as novas Diretrizes, publicadas em 2019, estão focadas especificamente na formação inicial de professores, com apenas três incisos de breve menção ao longo do texto. Em contrapartida, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 procurou estabelecer a integração entre ambas. Esta divergência trará impactos negativos na articulação entre a formação inicial e continuada, assim como entre as

universidades e as escolas da Educação Básica. Além disso, a valorização profissional, que anteriormente tinha um capítulo dedicado a ela na Resolução de 2015, foi reduzida a apenas um inciso no texto atual (GONÇALVES, et. al., 2020).

No contexto de implementação das novas DCNs, visando alinhar-se com as competências e habilidades definidas pela (BNCC), no primeiro semestre de 2021 foi implementado o PPC do Curso de Licenciatura em Química na UFSC, campus Florianópolis. Além de acatar a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, o PPC tomou como base a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, a Resolução Normativa nº 01/2020/CGRAD/CEEx, de 03 de março de 2020 e as orientações do Ofício Circular nº 2/2020/DEN/PROGRAD, de 13 de março de 2020. Além de manter a base associados aos princípios e valores da UFSC que preza pela formação de um profissional ético e atento às demandas da sociedade (UFSC, 2021).

Em contrapartida, o currículo prévio, que entrou em vigor no primeiro semestre de 2009, foi elaborado conforme legislação e normas vigentes na época: a Lei 9.394 de 1996 (LDBEN); o Parecer nº CNE/CP 009 de 2001; as Resoluções 1 e 2 do CNE de 2002; as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Química entre outros. Dessa forma, o currículo de 2009 foi o primeiro com o PPC próprio e separado do bacharelado com carga horária distribuída em 2.185 horas de Conteúdos Curriculares (2.622 horas/aula); 410 horas de Prática como Componente Curricular (492 horas/aula); 200 horas de Atividades Acadêmico Científico-Culturais (240 horas/aula) e 405 horas de Estágio Supervisionado (486 horas/aula). Esta distribuição está em consonância com as DCNs definidas pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2002 (UFSC, 2008).

Apesar do novo currículo de Química Licenciatura ter sofrido algumas alterações para cumprir com as novas DCNs outras alterações ocorreram devido aos 12 anos de experiência do currículo vigente desde 2009 e após considerarem pontos trazidos pela comunidade estudantil. Convém enfatizar que diferentemente de 2009, os estudantes opinaram sobre o curso em reuniões promovidas pelo Centro Acadêmico de Química e em especial os membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) fizeram parte de reuniões que foram levadas em consideração durante a elaboração do PPC de 2021. As principais mudanças nas disciplinas em função de nome, período e carga horária das disciplinas que sofreram alterações encontram-se na Tabela 2.

Tabela 2. Equivalência de disciplinas do currículo de 2021 em relação ao de 2009.1.

Currículo de 2009.1			Currículo de 2021.1		
Disciplinas	Período	Carga horária (hora/aula)	Disciplinas	Período	Carga horária (hora/aula)
Química Geral	1	108	Química Geral I	1	72
Introdução ao Laboratório de Química	1	54	Química Geral experimental I	1	36
Ensino de Química I	3	36	Introdução ao ensino de Química	1	36
Química Geral experimental	2	54	Química Geral experimental II	2	36
Ensino de Química IV	6	36	Ensino, história e filosofia da química	2	36
Química Inorgânica teórica IA	2	72	Fundamentos de química inorgânica	3	72
Equilíbrios Químicos e Métodos de análise	3	72	Química analítica qualitativa	3	72
Ensino de Química III	5	36	Ensino de química e cultura	3	36
Soluções e Equilíbrio entre Fases	4	72	Equilíbrio de fases e soluções	4	72
Ensino de química II	4	36	Ensino de química e sociedade	4	36
Química Analítica Experimental I	4	54	Química Analítica experimental	5	54
Estratégias e Instrumentos para o Ensino de Química I	6	72	Estratégias para o Ensino de Química	5	72
Análise Orgânica teórica	5	54	Análise orgânica	6	36
Química Analítica Instrumental	5	72	Química analítica instrumental	6	36
Fundamentos da Cinética Química	6	72	Fundamentos de cinética química e catálise	6	36
Química de coordenação	6	72	Química dos compostos de coordenação	6	72
Físico-Química experimental A	6	54	Físico-química experimental I	7	72
Estratégias e Instrumentos para o Ensino de Química III	8	72	Projeto em ensino de Química II	8	108

Fonte: UFSC, 2021.

A fim de entender um pouco sobre as diferenças entre as ementas de algumas disciplinas equivalentes do currículo de 2009 em relação ao de 2021, comparou-se as

seguintes disciplinas: (i) Ensino de Química I e Introdução ao ensino de Química; (ii) Soluções e Equilíbrio entre Fases e Equilíbrio de fases e soluções; e (iii) Análise Orgânica teórica e Análise orgânica. Ao comparar as ementas das primeiras disciplinas (i), constata-se que ambas mencionam o aspecto do ensino e da aprendizagem inseridos em contextos diferentes. A disciplina de Ensino de Química I foca em conteúdos disciplinares de Química Inorgânica para o Ensino Médio. Enquanto em Introdução ao ensino de Química aborda uma variedade de tópicos relacionados ao ensino de Química em geral no Brasil, incluindo a história do ensino de Química, problemas de ensino e aprendizagem na disciplina, orientações curriculares oficiais, didática da Química, propostas de ensino de química/ciências e elaboração de planejamento com base nessas propostas. Como pode-se observar na Tabela 2, as disciplinas mantiveram a carga horária apenas mudando o período no currículo. Dessa forma, o currículo de 2009 possuía disciplinas de Ensino de Química I, II, III e IV sendo cada uma delas destinadas a cada uma das grandes áreas da Química: inorgânica, analítica, orgânica e físico-química, respectivamente. No currículo de 2021, essas disciplinas foram substituídas por matérias que contribuem para uma visão mais abrangente do Ensino de Química e como ele pode ser contextualizado de maneira significativa na educação.

As disciplinas relacionadas a equilíbrio de fases (ii) mantiveram o período no currículo e a carga horária, mas as ementas apesar de bem parecidas apresentaram pequenas diferenças. Além da mudança no nome da disciplina, será abordado sobre diagramas ternários na nova ementa e foi removido sobre atividades e coeficiente de atividades de soluções iônica. E por fim, ao comparar as ementas das disciplinas relacionadas à análise orgânica (iii), constata-se que o período foi alterado de 5 em 2009 para 6 no currículo de 2021 e, apesar da carga horária ter reduzido de 54 para 36 horas/aula, a ementa permanece a mesma com o adicional ainda do tópico de identificação de moléculas orgânicas no currículo de 2021.

Ao comparar as distribuições de carga horária geral do PPC de 2009 com o de 2021, pode-se notar que a carga horária dedicada à Prática como Componente Curricular permanece a mesma, porém nomeado como Prática Pedagógica. A carga horária destinada para o Estágio Obrigatório também não sofreu alteração. As mudanças mais expressivas ocorreram na redução de 75 horas (90 horas-aula) destinadas às disciplinas obrigatórias no currículo de 2021, na extinção das Atividades Acadêmico Científico-Culturais e na implementação de 345 horas destinadas à

obrigatória (414 horas/aula). Desse modo, os graduandos deverão engajar-se em Projetos de Extensão com o auxílio dos docentes da UFSC e alinhados ao exercício da cidadania. Vale ressaltar que esses projetos estão distribuídos ao longo do curso em disciplinas e programas de Iniciação à Docência em Química e Quimindex para divulgação da ciência em ambientes temáticos. Deste modo, apenas 180 horas (216 horas/aula) são referentes às ações de extensão que são subdivididas em Projetos, Cursos e Eventos que os estudantes poderão engajar conforme seus interesses (UFSC, 2021).

Vale salientar que o engajamento dos estudantes com projetos de sua escolha voltados à sociedade e a comunidade às quais estão inseridas e as práticas pedagógicas desde o início de sua graduação pode auxiliar se o recém ingressado, de fato, possui interesse em seguir nessa área como sua futura profissão. Porém, o aumento de 200 horas de Atividades Acadêmico Científico-Culturais para 345 horas destinadas à Extensão obrigatória traz a falsa ilusão que os graduandos terão maior autonomia para engajar com projetos de sua escolha, mas na verdade, estarão envolvidos em cargas horárias pré-definidas e distribuídas em cargas horárias fixas corroborando com a intencionalidade do engessamento e padronização das novas diretrizes políticas voltadas para a Educação Básica e Ensino Superior. Visão muito criticada pelos pesquisadores contemporâneos citados anteriormente.

Devido ao exposto até o momento, em 30 março de 2023 foi criada a Frente Nacional pela revogação das Resoluções CNE/CP no 2 de 2019 e a de nº1 de outubro de 2020, que dispõe sobre as DCNs para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Esta frente é constituída por entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores e ao campo educacional em prol da formação de professores, exigindo a retomada imediata da Resolução CNE/CP no 2 de 2015.

Em seu manifesto do dia 28 de abril de 2023, a Frente Nacional luta pela revogação das Resoluções CNE/CP no 2 de 2019 e nº 1 de 2020 tendo em vista os seguintes aspectos: i) a imposição de uma formação e docência baseada na Pedagogia das Competências e Habilidades; ii) a redução do professor a simples função de tarefeiros e instrutores impossibilitando a construção de projetos formativos próprios e criativos; iii) a desvalorização do conhecimento pedagógico e científico; iv) a falta de articulação entre teoria e prática e a desconsideração da autonomia das

instituições de ensino e dos colegiados de curso na definição dos conteúdos curriculares (BRASIL, 2023).

Deste modo, como enfatizado no manifesto, trata-se de uma batalha de extrema urgência e relevância, uma vez que a formação de professores e professoras é crucial para a reconstrução da democracia, o pleno exercício da cidadania e a preservação da soberania nacional. Essa questão transcende os limites da educação e afeta diretamente toda a sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise realizada, a BNC-Formação, presente na Resolução CNE/CP no 2 de 2019 apresenta um modelo de padronização curricular e fragiliza os avanços até então obtidos com a Resolução CNE/CP no 2 de 2015, que ainda se encontrava no período de implementação. Dessa forma, não houve tempo suficiente para avaliar os impactos das mudanças propostas em 2015 e, conseqüentemente, como essas transformações afetam a formação de professores. Além disso, as novas DCNs possuem como foco central a *pedagogia das competências*, que desempenha um papel mobilizador nas atividades educacionais, assumindo o papel de promover o desenvolvimento econômico ajustado aos interesses do capital, distanciando da formação de um profissional crítico. Essas mudanças descaracterizam os Cursos de Licenciatura, empobrecendo a qualidade da formação docente e representando um retrocesso nas políticas educacionais, além de reduzir a ênfase na formação continuada dos professores e limitar a autonomia das universidades na organização curricular dos Cursos de Licenciatura.

A implementação das novas DCNs levou à elaboração de um novo currículo de Licenciatura em Química na UFSC, campus Florianópolis, em 2021. Esse currículo, baseado nas resoluções de 2019, reduziu a carga horária de disciplinas obrigatórias, extinguiu as atividades acadêmicas-científico-culturais e incluiu a exigência de 345 horas de extensão obrigatória. Embora se argumente que esta atitude promova maior autonomia aos estudantes, na realidade, impõe cargas horárias fixas e padronizadas, alinhadas às diretrizes políticas para a Educação Básica e o Ensino Superior.

Diante disso, diversos movimentos lutam pela revogação das atuais políticas educacionais e a retomada da Resolução de 2015, uma vez que as atuais políticas impõem a *Pedagogia das Competências*, reduz os professores a meros instrutores, desvaloriza o conhecimento pedagógico e científico, falta de articulação entre teoria e prática e falta de autonomia das instituições de ensino na definição dos conteúdos curriculares. Devido à importância do papel do/a professor/a que atua na construção da educação escolarizada e no avanço da sociedade, essa luta é fundamental para a democracia, a cidadania e a soberania nacional.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. da. **BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências**. Revista Retratos da Escola: revista virtual da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 27 mai. 2023.

ANPED *et. al.* **Contra a descaracterização da Formação de Professores - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015**. ANPED, 2019. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf. Acesso em: 27 mai. 2023.

ANFOPE. Manifesto da ANFOPE em defesa da democracia. 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2023.

AUSTRÁLIA. **Australian Professional Standards for Teachers**. Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), 2018. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2019/11/australian-professional-standards-for-teachers.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2023.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. **De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./ dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 21 mai. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 02/2015**. Campanha Nacional pelo direito à Educação. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Manifesto_REVOGA_BNC_Forma%C3%A7%C3%A3o_18Abr.pdf. Acesso em: 28 mai. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP no 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: [rcp001_02](#)

(mec.gov.br). Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12. Disponível em: [rcp002_15\(mec.gov.br\)](http://rcp002_15(mec.gov.br)). Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2019, Seção 1, p. 115-119. Disponível em: [RESOLUÇÃO Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 - RESOLUÇÃO Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 - DOU - Imprensa Nacional \(in.gov.br\)](http://RESOLUÇÃO Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 - RESOLUÇÃO Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 - DOU - Imprensa Nacional (in.gov.br)). Acesso em: 02 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de agosto de 2022, Seção 1, p. 112. Disponível em: [rcp002_22\(mec.gov.br\)](http://rcp002_22(mec.gov.br)). Acesso em: 01 mai. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200299&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 mai. 2023.

FELIPE, Eliana da Silva. **Novas Diretrizes para a Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos**. ANPED, 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em: 27 mai. 2023.

FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. **Reflexões sobre a pedagogia das competências**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - III Congresso de Educação do CPAN. Base Nacional Comum Curricular: Impactos na formação de professores, 2018.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. **A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os Retrocessos Na Formação De Professores**. Formação em Movimento v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 27 mai. 2023.

MATOS, Cleide Carvalho de; FERREIRA, Jackson Vitor de Freitas. A Concepção de Organização Curricular na Resolução CNE/CP no 2 de 2019: Implicações para a Docência. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.73-85, 2021.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ Soc**, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil**.

Ideação, v. 10, n. 2, p. 11-28, jan. 2000. ISSN 1982-3010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em: 30 jun. 2023.

SOARES, Patrícia Gavião; GONÇALVES, Nathalie Suelen; SANTOS, Thaís de Lima dos; RUPPENTHAL, Raquel; MELLO, Elena Billig. BNC-Formação Continuada de Professores da Educação Básica: competências para quem? **Research, Society and Development**, v. 11, n.9, 2022.

TOZONI-REIS, M. F. C. A Pesquisa e a produção de conhecimentos. **Caderno de Formação: formação de professores didática de conteúdo**. 2010. Disponível em: [01d10a03.pdf \(unesp.br\)](http://01d10a03.pdf(unesp.br)). Acesso em: 16 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Departamento de Química. **Projeto Pedagógico do Curso de Química - Licenciatura**. Florianópolis, 2008. Disponível em: [Projeto-Pedagógico-do-curso-de-Licenciatura-em-Química-205.pdf \(ufsc.br\)](http://Projeto-Pedagógico-do-curso-de-Licenciatura-em-Química-205.pdf(ufsc.br)). Acesso em: 06 mai. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Departamento de Química. **Projeto Pedagógico do Curso de Química - Licenciatura**. Florianópolis, 2021. Disponível em: [PPC_QMC_Licenciatura_2021.1-1.pdf \(ufsc.br\)](http://PPC_QMC_Licenciatura_2021.1-1.pdf(ufsc.br)). Acesso em: 06 mai. 2023.