



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



ANDERSON PLATTINI DO NASCIMENTO EICKHOFF

LICENCIATURAS EM QUÍMICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO (IFMT): RELAÇÕES ENTRE AS  
POLÍTICAS CURRICULARES E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES

CAMPO GRANDE – MS  
2025



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



ANDERSON PLATTINI DO NASCIMENTO EICKHOFF

LICENCIATURAS EM QUÍMICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO (IFMT): RELAÇÕES ENTRE AS  
POLÍTICAS CURRICULARES E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências.

Área de Concentração: Ensino de Ciências Naturais  
Linha de Pesquisa: Formação de Professores de Ciências

Orientadora: Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli.

CAMPO GRANDE – MS  
2025

EICKHOFF, Anderson Plattini do Nascimento. **Licenciaturas em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT):** uma análise das relações entre as políticas curriculares e as políticas de formação inicial de professores. 2025. 223 p. Relatório de Qualificação (Doutorado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2025.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli  
Orientadora (UFMS)

---

Profa. Dra. Daniele Correia  
Titular Interna (UFMS)

---

Profa. Dra. Andréia Nunes Militão  
Titular Externa (UEMS)

---

Profa. Dra. Ana Cláudia Tasinaffo Alves  
Titular Externa (IFMT)

---

Prof. Dr. Hélio da Silva Messeder Neto  
Titular Externo (UFBA)

Dedico a todos que vieram antes de mim.  
Aos meus fantásticos pai e mãe, Pedro e Joana. À  
minha querida companheira, Gheysa e às duas razões  
de meus sorrisos, Gean Louis e Maria Flor, amados  
filhos.

## Agradecimentos

Ao meu pai e minha mãe, pelo incentivo desde sempre, pelas palavras de carinho e pelos exemplos repassados.

À minha companheira, Gheysa, pelo amor, paciência, incentivo e companheirismo.

Aos meus amados filhos Gean Louis e Maria Flor, por serem responsáveis pelas horas de descontração, alegria e amor.

À minha querida irmã Adrieli e seu esposo, Rafael, parada obrigatória nas minhas viagens.

À minha incrível orientadora, pelo comprometimento, orientação, conhecimento, sabedoria, dedicação e principalmente, pela paciência que dedica não só a mim, mas a todos os outros estudantes com quem trabalha, profa. Carla Zandavalli.

À professora Maria Inês, que junto a professora Carla, coordenam de forma muito comprometida o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas, Formação de Professores e Tecnologias Educacionais (GEPPFORTE). E a todos os colegas do grupo, pelos momentos de estudos e de discussões.

Ao IFMT, instituição que me realizei como professor e da qual fiquei afastado durante o processo de qualificação.

À UFMS pela oportunidade de poder fazer um curso excepcional.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências com quem tive aulas maravilhosas e contribuíram para minha formação.

Às professoras e ao professor, que aceitaram, e se propuseram, a contribuir com o trabalho participando como banca de avaliação na qualificação e na defesa dessa tese, Dra. Ana Cláudia Tasinaffo Alves, Dra. Andréia Nunes Militão, Dra. Daniele Correia, Dr. Hélio Messeder Neto.

Aos colegas da turma que ingressaram junto a mim no curso de Doutorado em Ensino de Ciências, no ano de 2021.

Aos estudantes que conheci atuando como professor na UFMT, na UNEMAT, na SEDUC-MT e, por fim, no IFMT e que, de alguma maneira, contribuíram para que, cada dia mais e de melhor forma, eu queira fazer o que faço.

A todos os professores do IFMT que aceitaram e participaram da pesquisa possibilitando a realização deste trabalho.

## RESUMO

O estudo objetivou analisar os condicionantes políticos, econômicos e sociais que propiciaram a adoção da pedagogia das competências no Brasil e seus efeitos nas políticas curriculares a partir dos anos 2000 e compreender as influências das políticas curriculares para a educação básica e formação inicial de professores, sobre o currículo dos cursos de licenciatura em Química do IFMT, especificamente a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, aprovadas em 2002, 2015 e 2019, sobre a elaboração, redação e adequações dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) como expressões do currículo. A pesquisa foi conduzida sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético, tomando a concepção de Estado Integral de Antonio Gramsci e a concepção de currículo e de formação de professores baseada na pedagogia histórico-crítica. Para alcançar esses objetivos, buscou-se responder às seguintes questões norteadoras: Quais bases teórico-metodológicas subsidiaram a construção dos PPCs dos cursos de licenciatura em Química do IFMT e como se deu o processo de adequação às reformas curriculares propostas? Quais as percepções dos professores formadores acerca das reformas propostas pela Base Nacional Curricular para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Quais os efeitos da adoção da BNC-Formação e da BNCC sobre o trabalho docente, sobre o currículo da formação de seus estudantes e sobre como o IFMT atuou frente às alterações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)? Quais as bases teórico-metodológicas presentes nos documentos norteadores da formação de professores, bem como as tensões, condicionantes, rupturas e continuidades nos processos de estabelecimento das DCNs a partir dos anos 2000? A pesquisa foi dividida em três fases: documental, com análise dos PPCs e documentos nacionais e institucionais; bibliográfica, com Revisão Sistemática da Literatura (RSL) e atualização de informações por meio de um Estado do Conhecimento; e a fase de campo, com coleta de dados por meio de entrevistas com professores formadores que atuam nesses cursos. Os resultados indicaram que os PPCs dos cursos de licenciatura em Química do IFMT refletem o projeto educacional dos organismos multilaterais, expresso nas Políticas Curriculares Nacionais, mas as mediações locais trazem contradições na organização dos componentes curriculares, em relação às DCNs em vigor, e na indicação das bases teórico-metodológicas. A maioria dos professores formadores desconhece ou tem percepções negativas e/ou críticas sobre a BNC-

Formação e a BNCC, destacando seus impactos negativos na formação docente e na autonomia docente e institucional. Com base nos dados obtidos, é possível inferir que o IFMT não ofereceu formação continuada aos professores formadores sobre as diretrizes aprovadas em 2019 e 2024, o que impactou a implementação e a compreensão das políticas curriculares nacionais, mas em alguns casos houve a manutenção de aspectos das DCNs de 2002, que já traziam como foco a formação por competências. As etapas da pesquisa bibliográfica revelaram que a produção acadêmica é unânime em criticar a BNC-Formação, sem apontar aspectos positivos em sua implementação. A RSL, no entanto, indicou baixa produção científica que se relacionasse à BNC-Formação e à formação de professores de Química. Mediante o Estado do Conhecimento, que analisou apenas teses e dissertações produzidas durante a vigência da BNC-Formação, foi possível identificar interesses bastante relevantes sobre o tema e, embora não tenha sido unânime, a crítica negativa a tal política foi preponderante. Nas conclusões, destaca-se que a BNC-Formação e a BNCC representam uma subordinação da educação às demandas do mercado, limitando o acesso ao conhecimento crítico e reforçando a pedagogia das competências. A pesquisa evidenciou a necessidade de uma formação docente mais alinhada às necessidades sociais e menos às diretrizes neoliberais. De maneira sucinta, a tese central da pesquisa, corroborou as premissas enunciadas, ao indicar que a forte presença de organismos multilaterais, adensada pela atuação dos reformadores empresariais da educação a partir dos anos de 1990 e amplificada a partir dos anos 2000, configurou o agravamento do controle público-privado sobre a educação, adotando-se uma matriz neotecnicista, esvaziada de conteúdos e em favor dos interesses da hegemonia do Capital. Houve identificação de demora para implementação da BNC-Formação em duas unidades, no entanto, sem evidências que comprovem se tratar de elementos de resistência ou do desconhecimento dos documentos. Sugere-se, mediante os resultados, a adoção de uma política institucional para a formação de professores, que possibilite diretrizes para o currículo de seus cursos de formação inicial e a oferta de formação continuada sobre as políticas curriculares aos seus formadores. Em face ao exposto, considera-se que este estudo contribui para o campo do ensino e da educação, ao elucidar os processos de articulação entre interesses de organismos multilaterais, políticas nacionais e práticas institucionais, oferecendo subsídios para a reflexão crítica sobre a formação docente no Brasil, especialmente na sua oferta por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Formação de professores, BNCC, BNC-Formação, Licenciatura em Química.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the political, economic, and social determinants that facilitated the adoption of competency-based pedagogy in Brazil and its effects on curriculum policies from the 2000s onwards. It further sought to understand the influence of these curriculum policies for basic education and initial teacher education on the curriculum of the Chemistry teacher education programs at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Mato Grosso (IFMT), with particular emphasis on the role of the National Curriculum Guidelines for Teacher Education for Basic Education, approved in 2002, 2015, and 2019, in shaping, drafting, and adapting the Pedagogical Course Projects (PPCs) as concrete expressions of the curriculum. The research was conducted from the perspective of historical and dialectical materialism, adopting Antonio Gramsci's conception of the Integral State and the notion of curriculum and teacher education grounded in historical-critical pedagogy. To achieve these objectives, the following guiding questions were addressed: What theoretical and methodological foundations underpinned the construction of the PPCs of IFMT's Chemistry teacher education programs, and how did the adaptation process to the proposed curricular reforms unfold? What are the perceptions of teacher educators regarding the reforms introduced by the National Teacher Education Base for Basic Education (BNC-Formação), underpinned by the National Common Core Curriculum (BNCC)? What are the effects of the adoption of BNC-Formação and BNCC on teaching practices, on the curriculum of teacher education students, and on the institutional responses of IFMT to the changes in the National Curriculum Guidelines (DCNs)? What theoretical and methodological foundations are present in the key documents guiding teacher education, and what tensions, determinants, ruptures, and continuities have characterized the processes of establishing the DCNs since the 2000s? The research was organized into three phases: a documentary phase, involving the analysis of PPCs and both national and institutional documents; a bibliographical phase, comprising a Systematic Literature Review (SLR) and the updating of information through a State of Knowledge review; and a field phase, involving data collection through interviews with teacher educators involved in these programs. The findings indicated that the PPCs of the Chemistry teacher education programs at IFMT reflect the educational project promoted by multilateral organizations, as expressed in national curriculum policies. However, local mediations introduce contradictions in the organization of curricular components, in relation to the prevailing DCNs, and in the articulation of theoretical and methodological foundations. Most teacher educators were either unaware of or expressed negative and/or critical perceptions regarding BNC-Formação and BNCC, emphasizing their detrimental impacts on teacher education, as well as on teacher and institutional autonomy. Based on the data collected, it is possible to infer that IFMT did not provide continuing education for teacher educators concerning the guidelines approved in 2019 and 2024, which hindered the implementation and comprehension of national curriculum policies. Nevertheless, in some cases, aspects of the 2002 DCNs were retained, which had already prioritized competency-based education. The bibliographical phase revealed that the academic literature is unanimous in its critique of BNC-Formação, without identifying positive aspects in its implementation. However, the SLR indicated a low volume of scientific production specifically addressing BNC-Formação and Chemistry teacher education. Through the State of Knowledge review,

which analyzed only theses and dissertations produced during the period of validity of BNC-Formação, highly relevant scholarly interests on the topic were identified, and although not entirely unanimous, the predominantly critical stance toward this policy was evident. In conclusion, the study underscores that BNC-Formação and BNCC represent a subordination of education to market demands, thereby restricting access to critical knowledge and reinforcing a competency-based pedagogy. The research highlights the need for teacher education to be more attuned to social needs and less driven by neoliberal policy imperatives. In summary, the central thesis of the research corroborates the stated premises, by demonstrating that the growing influence of multilateral organizations, intensified by the actions of corporate education reformers since the 1990s and amplified from the 2000s onwards, has resulted in the exacerbation of public-private control over education, promoting a neotechnicist framework stripped of substantive content and oriented towards the interests of capital hegemony. Delays in the implementation of BNC-Formação were identified in two IFMT units; however, there was no conclusive evidence as to whether these delays constituted acts of resistance or were due to a lack of awareness regarding the relevant policy documents. Based on the results, it is recommended that an institutional policy for teacher education be adopted, providing clear guidelines for the curriculum of initial teacher education programs, as well as offering continuing education for teacher educators on national curriculum policies. Considering these findings, this study contributes to the field of education by elucidating the processes through which the interests of multilateral organizations, national policies, and institutional practices intersect, offering critical insights into teacher education in Brazil, particularly as it is provided by Federal Institutes of Education, Science, and Technology.

**Keywords:** Educational Policies; Initial Teacher Education; BNCC; BNC-Formação; Undergraduate Chemistry Teacher Education

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Etapas para a elaboração da RSL.....	41
Figura 2 - Etapas para a elaboração do EC.....	45
Figura 3 – Distribuição de trabalhos encontrados por Base de indexação. ....	118
Figura 4 - Distribuição de aceitos e rejeitados por Base de indexação. ....	118
Figura 5 – Produção acadêmica distribuída unidade federativa .....	126
Figura 6 – Produção acadêmica distribuída por área de conhecimento (CNPq).....	127
Figura 8 – Teses e dissertações por sistema de ensino .....	127
Figura 9 – Quantidade e ano de publicação do <i>corpus</i> da pesquisa .....	128
Figura 10 – Instituições e número de trabalhos produzidos como teses de doutorado .....	128
Figura 11 – Instituições e número de dissertações .....	129
Figura 12 – Unidades do IFMT em cidades de Mato Grosso.....	138
Figura 13 – Cidades com oferta de curso presencial de licenciatura em Química (IFMT)..	139
Figura 14 – Fluxograma de oferta de disciplinas no curso.....	151
Figura 15 – Fluxograma de oferta de disciplinas no curso.....	157
Figura 16 – Fluxograma do curso de licenciatura em Química – Cáceres.....	204
Figura 17 – Distribuição quanto ao gênero dos participantes da pesquisa .....	211
Figura 18 – Distribuição das faixas etárias dos participantes da pesquisa .....	211
Figura 19 – Distribuição da formação dos formadores (pós-graduação) .....	212
Figura 20 – Tempo de experiência no ES.....	213
Figura 21 – Conhecimento acerca do PPC do curso .....	219

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os critérios para inclusão e exclusão dos estudos na ferramenta Parsifal® .....	43
Quadro 2 – Os critérios para inclusão e exclusão de participantes da pesquisa .....	48
Quadro 3 – Normas para transcrição .....	52
Quadro 4 – Comparação entre as dez competências gerais da BNCC e da BNC-Formação .....	96
Quadro 5 – Competências e habilidades-formação do bacharel e licenciado em Química .....	107
Quadro 6 – Lista dos trabalhos que compuseram o corpus análise da RSL .....	119
Quadro 7 – Cursos de formação inicial de professores ofertados pelo IFMT* .....	141
Quadro 8 – Componentes curriculares de formação pedagógica .....	153
Quadro 9 – Componentes curriculares de formação básica – Física .....	153
Quadro 10 – Componentes curriculares de formação básica – Matemática .....	154
Quadro 11 – Componentes curriculares de formação básica - Complementares .....	154
Quadro 12 – Componentes curriculares de formação específica – Química .....	155
Quadro 13 – Componentes curriculares das Práticas como Componentes Curriculares .....	155
Quadro 14 – DCNs para a Formação de professores e de professores de Química .....	162
Quadro 15 – Justificativa de produção das DCNs .....	165
Quadro 16 – Organização e estrutura da CH de formação inicial de professores .....	172
Quadro 17 – Divisão da carga horária nos cursos e DCNs vigentes .....	175
Quadro 18 – Disciplinas do bloco de Seminários .....	193
Quadro 19 – Disciplinas do bloco de Estágio .....	193
Quadro 20 – Disciplinas do bloco de Educação e Direitos Humanos .....	193
Quadro 21 – Percepções sobre a experiência docente no ES ou EBTT .....	215
Quadro 22 – Percepções sobre o Currículo da Licenciatura em Química .....	221
Quadro 23 – Classificação da compreensão acerca do conceito de Currículo .....	227
Quadro 24 – Sobre a oferta de elementos de formação sobre BNCC e BNC-Formação .....	234
Quadro 25 – Compreensão das relações entre a BNCC e a BNC-Formação .....	237
Quadro 26 – Sobre o processo político em relação a BNC-Formação .....	241
Quadro 27 – Sobre o currículo atual e o que é disposto na BNC-Formação e BNCC .....	243
Quadro 28 – Sobre o processo de reformulação do PPC em vista da BNC-Formação .....	248
Quadro 29 – Impactos da implementação da BNCC e da BNC-Formação .....	251
Quadro 30 – Impactos na implementação da BNCC e da BNC-Formação na formação inicial de professores de Química .....	255
Quadro 31 – Impactos na implementação da BNCC e da BNC-Formação no ensino de Química .....	261
Quadro 32 – Impactos gerados na formação de professores e no aprendizado de química .....	267
Quadro 33 – Considerações sobre a entrevista ou sobre os assuntos da entrevista .....	274

## LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Questões qualificadoras aplicadas aos trabalhos selecionados.....	43
Tabela 2 – Distribuição da produção acadêmica por ano.....	126
Tabela 3 – Estrutura Curricular do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química no campus Confresa – PPC/2009 .....	147
Tabela 4 – Núcleos de formação dos componentes curriculares e CH. ....	149
Tabela 5 – Componentes do bloco de disciplinas “formação específico-pedagógica” .....	149
Tabela 6 – Componentes curriculares de formação pedagógica – PPC/2019 .....	150
Tabela 7 – Organização da oferta de disciplinas .....	159
Tabela 8 – Organização dos componentes curriculares do Grupo I (BNC-Formação).....	161
Tabela 9 – Organização dos componentes curriculares do Grupo II (BNC-Formação) .....	161
Tabela 10 – Organização dos componentes curriculares do Grupo III (BNC-Formação) ...	162
Tabela 11 – Projetos Pedagógicos de Curso e adequações às DCNs .....	174
Tabela 12 – Núcleos de formação dos componentes curriculares e CH. ....	184
Tabela 13 – Disciplinas que compõem o Grupo I .....	200
Tabela 14 – Disciplinas que compõem o Grupo II .....	201
Tabela 15 – Disciplinas que compõem o Grupo III.....	202

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
AC	Análise de Conteúdo
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Cáceres (designação de unidade do IFMT)
CC	Colegiado de Curso
CD	Cargos de direção
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES/CNE	Câmara de Educação Superior - Conselho Nacional de Educação
CEB/CNE	Câmara de Educação Básica - Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal (República Federativa do Brasil)
CFS	Confresa (designação de unidade do IFMT)
CH	Carga Horária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CP/CNE	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
CTB	Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN-EPT	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DGP	Diretório de Grupos de Pesquisas do Brasil
EC	Estado do Conhecimento
ES	Educação Superior
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EBSCO	Elton Bryson Stephens Company
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

FGV-RJ	Fundação Getúlio Vargas – Rio de Janeiro
GT	Grupo de Trabalho
HEM	Habilitação para o Exercício do Magistério
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IFs	Institutos Federais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MHD	Materialismo Histórico e Dialético
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PCC	Prática como Componente Curricular
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDL	Primavera do Leste (designação de unidade do IFMT)
PFID	Projetos Formativos de Incentivo à Docência
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PID	Programa Institucional de Incentivo à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEN	Pró-reitoria de Ensino do IFMT
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RP	Residência Pedagógica
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SBEEnQ	Sociedade Brasileira de Ensino de Química
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SIC	Seminários de Integração de Conteúdos
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFN	Universidade Franciscana
UFS	Universidade Federal de Sergipe
USP	Universidade de São Paulo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste (PR)
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio Sinos
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## Sumário

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>2</b>	<b>O MÉTODO E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	32
<b>2.1</b>	<b>Método da pesquisa</b> .....	33
<b>2.2</b>	<b>Abordagem e Tipo de Pesquisa</b> .....	38
<b>2.3</b>	<b>Fases da Pesquisa</b> .....	40
2.3.1	Fase Bibliográfica .....	40
2.3.2	Fase Documental .....	45
2.3.3	Fase da coleta em campo - entrevistas .....	47
2.3.4	Análise dos Dados .....	49
<b>3</b>	<b>BASES TEÓRICAS: FUNDAMENTOS PARA AS ANÁLISES DO ESTUDO</b> .....	53
<b>3.1</b>	<b>O Estado Integral e o Estado Educador</b> .....	53
<b>3.2</b>	<b>A Pedagogia histórico-crítica e o Currículo escolar</b> .....	59
<b>3.3</b>	<b>Formação de professores</b> .....	64
<b>4</b>	<b>POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	76
<b>4.1</b>	<b>Políticas curriculares para a formação inicial de professores</b> .....	76
4.1.1	A Constituição Federal de 1988 e o Plano Nacional de Educação (PNE) .....	77
4.1.2	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) .....	79
4.1.3	As DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica nos anos 2000.....	84
4.1.3.1	As DCNs de formação de professores da educação básica de 2002 (DCNs/2002) .....	86
4.1.3.2	As DCNs de formação de professores da educação básica de 2015 (DCNs/2015) .....	90
4.1.3.3	As DCNs de formação de professores da educação básica de 2019 (BNC-Formação)....	94
4.1.3.4	As DCNs para a formação de professores da educação básica de 2024 (DCNs/2024)..	100
<b>4.2</b>	<b>Políticas Curriculares para a Formação de Professores de Química</b> .....	104
<b>4.3</b>	<b>BNC- Formação na produção acadêmica e científica</b> .....	117
4.3.1	Considerações sobre a Revisão Sistemática de Literatura .....	124
<b>4.4</b>	<b>BNC-Formação: panorama durante sua vigência (2019-2024)</b> .....	125
4.4.1	Estado do Conhecimento em Teses e Dissertações da BDTD .....	126
<b>4.5</b>	<b>Análises combinadas da fase de pesquisa bibliográfica</b> .....	134
<b>5</b>	<b>O IFMT E A LICENCIATURA EM QUÍMICA</b> .....	137
<b>5.1</b>	<b>O IFMT: origens e história</b> .....	137
<b>5.2</b>	<b>IFMT: oferta de formação inicial de professores</b> .....	139
<b>5.3</b>	<b>Políticas institucionais de formação de professores</b> .....	142
<b>5.4</b>	<b>O Curso de Química – Licenciatura no IFMT</b> .....	146
5.4.1	A licenciatura em Química no campus Confresa do IFMT .....	147
5.4.2	A licenciatura em Química no campus Primavera do Leste do IFMT.....	152
5.4.3	A licenciatura em Química no campus Cáceres do IFMT .....	158
5.4.4	Os currículos de formação de professores de Química do IFMT e as DCNs.....	162
5.4.5	O Cenário do Estabelecimento das DCNs .....	164
5.4.6	Os Currículos das Licenciaturas em Química do IFMT .....	173
5.4.7	Considerações sobre a análise dos PPCs dos cursos.....	179
5.4.8	Sobre as adequações curriculares: o caso da licenciatura no campus Confresa .....	181

5.4.8.1	Características do curso .....	183
5.4.8.2	O currículo conforme a BNC-Formação .....	186
5.4.8.3	Considerações sobre os trabalhos de alteração do PPC.....	188
5.4.9	Sobre as adequações curriculares: o caso da licenciatura do campus Primavera do Leste.188	
5.4.9.1	Características do curso .....	190
5.4.9.2	O currículo conforme a BNC-Formação .....	194
5.4.9.3	Considerações sobre os trabalhos de alteração do PPC.....	197
5.4.10	Sobre as adequações curriculares: o caso da licenciatura do campus Cáceres .....	197
5.4.10.1	Características do curso .....	200
5.4.10.2	O currículo conforme as DCNs/2019 e a BNC-Formação.....	203
5.4.11	Análises combinadas da fase documental da pesquisa.....	205
<b>6</b>	<b>PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE POLÍTICA, CURRÍCULO E IMPACTOS DAS REFORMAS CURRICULARES SOBRE A REFORMULAÇÃO DE PROJETOS.....</b>	<b>208</b>
<b>6.1</b>	<b>Participantes da pesquisa e sua atuação como professores(as) formadores .....</b>	<b>209</b>
6.1.1	Características do corpo docente .....	210
6.1.1.1	Indicação de gênero, faixa etária, formação em nível de pós-graduação, tempo de atuação e sua definição da experiência de sua atuação .....	210
6.1.1.2	Sobre conhecimento do PPC .....	218
6.1.1.3	Sobre a concepção de Currículo.....	226
6.1.1.4	Sobre a BNCC, BNC-Formação, capacitação e conhecimento individual .....	232
6.1.1.5	Concepções acerca do currículo, alterações e suas relações com as reformas.....	242
6.1.1.6	Ponderações livres e pessoais acerca do conteúdo da entrevista.....	272
<b>6.2</b>	<b>Análises combinadas da fase de pesquisa de campo.....</b>	<b>281</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>286</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>292</b>
	<b>APÊNDICES</b>	
	<b>APÊNDICE A – Aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul..</b>	<b>308</b>
	<b>APÊNDICE B – Autorização do Institucional.....</b>	<b>311</b>
	<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>313</b>
	<b>APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada .....</b>	<b>316</b>
	<b>ANEXOS</b>	
	<b>ANEXO A – Portaria de criação da Comissão de Elaboração da Política Institucional de Formação Inicial de Professores do IFMT .....</b>	<b>317</b>
	<b>ANEXO B – Resolução CONSUP/IFMT nº 40, de 24 de novembro de 2010, autoriza o funcionamento da Licenciatura em Ciências da Natureza: Química .....</b>	<b>318</b>
	<b>ANEXO C – Portaria nº 700, de 1 de outubro de 2015, reconhece o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Química.....</b>	<b>319</b>
	<b>ANEXO D – Resolução CONSUP/IFMT nº 146, de 30 de setembro de 2016, autoriza o curso de Licenciatura em Química .....</b>	<b>320</b>
	<b>ANEXO E – Portaria nº 21, de 19/01/2024, reconhece o curso de Licenciatura em Química.....</b>	<b>321</b>
	<b>ANEXO F – Resolução CONSUP/IFMT nº 18, de 6 de maio de 2021, autoriza o curso de Licenciatura em Química .....</b>	<b>322</b>
	<b>ANEXO G – Corpus do estudo Estado do Conhecimento .....</b>	<b>323</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo inscreve-se na Área de Concentração de Ensino de Ciências e na Linha de Pesquisa de Formação de Professores de Ciências do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e figura como um subprojeto do Projeto de Pesquisa: “A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no BRASIL”<sup>1</sup>, especificamente no seu Eixo 2: Programas, projetos e ações propostos para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, para o desenvolvimento dos currículos e a percepção dos profissionais da educação. Também conta com o apoio da UFMS e faz parte das discussões do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas, Formação de Professores e Tecnologias Educacionais (GEPFORTE).

Este trabalho tem como temática central a construção e implementação de currículos de formação inicial de professores(as) nos cursos de Licenciatura em Química, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), e suas articulações com as políticas curriculares nacionais, em especial, a partir das reformas curriculares estabelecidas nos anos 2000. A seleção dessa temática, deu-se em virtude da minha<sup>2</sup> formação inicial em química, pela participação em processos de formação de professores e pelas demandas administrativas e acadêmicas advindas do exercício docente em cursos de graduação no IFMT.

Mesmo sendo licenciado em Química pela Universidade Federal de Mato Grosso, não iniciei minha trajetória profissional na educação, optando pela atuação, desde o início da segunda metade da graduação, no setor industrial. Essa possibilidade ocorreu por ter me formado em 2006 e, por conta do currículo do curso, foram atribuídas as mesmas funções que a de um bacharel. Naquele período, a formação tinha um caráter conhecido como “bacharelesco”, isto é, acresciam-se ao curso de licenciatura algumas poucas disciplinas de psicologia e outras didáticas-pedagógicas. Nossas aulas eram, em geral, para 70 estudantes, sendo 35 futuros bacharéis e 35 futuros licenciados.

A primeira experiência como professor ocorreu assim que me encaminhei para mudar minha direção profissional para a docência. Fui professor substituto na UFMT no *campus* de

---

<sup>1</sup> Projeto aprovado pela Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021, financiado pelo CNPq, com apoio da UFMS.

<sup>2</sup> O uso da primeira pessoa do singular nesta parte do texto é essencial para apontar o vínculo do pesquisador com o objeto de investigação.

Rondonópolis em cursos da área das agrárias. Em 2009, ingressei no Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Trabalhei na linha de Gestão Ambiental, mais precisamente com Química Analítica. Nesse período, tive oportunidade de atuar como docente, também, na UNEMAT e foi quando, pela primeira vez, trabalhei com cursos de formação inicial de professores.

Em 2011, ao concluir o mestrado, fui aprovado em concurso público da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC). Ali, permaneci por pouco mais de um ano em uma escola estadual marcada por suas particularidades: violência, abandono e precariedade. Continuei como professor da educação básica naquela unidade escolar até meu ingresso como docente no IFMT em 2012.

Em quase 13 anos no IFMT, atuei como docente em cursos de formação inicial e continuada de professores (graduação e pós-graduação), como: coordenador do curso de licenciatura em Ciências da Natureza – Química, Núcleos Docentes Estruturantes (NDE); Colegiados de Cursos e na redação, revisão e organização de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) para abertura, reformulação ou encerramento de cursos; projetos de pesquisa e extensão; e na coordenação de oferta de cursos de formação profissional de nível médio.

Partindo das inquietações da minha formação inicial, do desenvolvimento de minhas atividades como professor formador e do papel exercido em Colegiados de Cursos e Núcleos Docentes Estruturantes, bem como as mudanças curriculares propostas pelo modelo político e econômico em que o país submerge e regula a formação docente. E, finalmente, compreendendo a importância que há em conhecer os mecanismos internos e externos às instituições com autonomia pedagógica, a problematização do estudo voltou-se à compreensão de como o IFMT e seus professores se posicionavam e materializavam as propostas de orientação curricular para o estabelecimento da formação inicial de professores de Química, nos anos 2000.

Mediante essa problematização, foram estruturadas as seguintes questões norteadoras da pesquisa:

- Quais bases teórico-metodológicas subsidiaram a construção dos PPCs dos cursos de licenciatura em Química do IFMT e como se deu o processo de adequação às reformas curriculares propostas?

- Quais as percepções dos professores formadores acerca das reformas propostas pela Base Nacional Curricular para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação<sup>3</sup>), fundada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?
- Quais os efeitos da adoção da BNC-Formação e da BNCC sobre seu trabalho, sobre o currículo da formação de seus estudantes e sobre como o IFMT atuou frente às alterações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)?
- Quais as bases teórico-metodológicas presentes nos documentos norteadores da formação de professores, bem como as tensões, condicionantes, rupturas e continuidades nos processos de estabelecimento das DCNs a partir dos anos 2000?

As premissas que norteiam esse estudo são sobre como:

- a) a forte presença dos organismos multilaterais desde os anos 1990 no Brasil e os interesses dos chamados “reformadores empresariais da educação” vêm pautando a definição das políticas educacionais brasileiras, com ênfase nas políticas curriculares e pedagogia das competências;
- b) a eclosão das políticas neoliberais ultraconservadoras no mundo todo e, em especial, no Brasil, nos últimos anos, configura um cenário de agravamento do controle estatal e da influência dos “reformadores empresariais da educação” sobre a formação de professores, acentuando a submissão dessa formação ao currículo da educação básica, de matriz neotecnicista, gerando o esvaziamento dos conteúdos em ambos;
- c) dialeticamente, ocupando o espaço da contradição, observa-se o crescimento da mobilização e da resistência dos profissionais da educação às mudanças operadas, especialmente a partir de 2016;
- d) considera-se, ainda, que os adiamentos oficiais para a implementação da BNC-Formação podem se configurar como expressão da resistência dos profissionais da educação, das suas associações e sindicatos.

Em face ao contexto descrito, e tendo em vista a problematização e as premissas, foram elaborados os seguintes objetivos gerais para a pesquisa:

- a) analisar os condicionantes políticos, econômicos e sociais que propiciaram a adoção da pedagogia das competências no Brasil e seus efeitos nas políticas curriculares a partir dos anos 2000;

---

<sup>3</sup> Apesar de a BNC-Formação ser apenas um item e corresponder ao anexo da Resolução CNE/CP nº. 02, de 20 de dezembro de 2019 e tratar somente das competências e habilidades formativas aos professores da educação básica, as DCN/2019 se popularizaram nos trabalhos acadêmicos e de pesquisa com o nome de BNC-Formação. Sendo assim, nessa pesquisa, o utiliza-se o termo “BNC-Formação” como sinônimo às DCN/2019.

- b) compreender as influências das políticas curriculares para a educação básica e formação inicial de professores, sobre o currículo dos cursos de Licenciatura em Química do IFMT.

E como objetivos específicos:

- a) Analisar as bases teórico-metodológicas que alicerçam a constituição dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Química do IFMT quanto à sua estrutura, ao perfil profissiográfico, aos componentes curriculares, bem como às adequações em relação à BNC- Formação.
- b) Analisar a percepção dos professores formadores, acerca das mudanças decorrentes da implementação da BNCC e da BNC-Formação.
- c) Compreender os mecanismos adotados pelo IFMT para adequação dos Projetos Pedagógicos de Cursos à realidade da BNC-Formação e da BNCC.
- d) Identificar os efeitos para o trabalho docente advindos da adoção da BNC-Formação e da BNCC como referências para composição do currículo de formação de professores.
- e) Identificar as concepções que permeiam a forma com que os professores formadores compreendem o currículo e sua necessária mudança à luz das da BNCC e da BNC-Formação.
- f) Analisar as bases teórico-metodológicas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica no Brasil, a partir dos anos 2000, identificando rupturas e continuidades.
- g) Comparar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de química, aprovadas em 2001 e 2002 e de 2015, buscando identificar sua articulação com a BNCC e a BNC-Formação.

Compreende-se, neste estudo, que a atuação de professores, de maneira a fomentar o desenvolvimento de uma sociedade autônoma, crítica e emancipatória<sup>4</sup>, depende também da qualidade da formação inicial desses profissionais. Essa formação, por sua vez, é frutificada a partir das ações e das tensões presentes na sociedade e que orientam aquilo que se deve aprender e as formas com as quais o professor irá ensinar.

---

<sup>4</sup> Em perspectiva gramsciana sobre a educação, os elementos autonomia, crítica e emancipação se tornam essenciais como estímulos ao comportamento coletivo cognitivamente distinto frente as situações concretas. Dessa maneira, a educação formal não se limita a possibilitar a aquisição de novas e variadas formas de saberes, mas como mecanismo necessário para subsidiar o ímpeto revolucionário de transformação da sociedade.

A qualidade da educação perpassa pela formação do(as) professor(as) que atuam nas diferentes modalidades, modelos e sistemas de ensino. Dado o papel do Estado na coordenação das políticas públicas, as discussões acerca de como deve ser a formação de professores(as) no Brasil passam pela discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores da educação básica, que se coloca, enquanto orientação curricular para a elaboração dos currículos das licenciaturas em nível nacional como um espaço conflituoso, na visão de Arroyo (2013), em um território em disputa.

A atuação profissional do professor, ou seja, a transformação do conhecimento historicamente acumulado em conteúdos e suas diversas formas de ensiná-lo, é aqui compreendida primordialmente como – para além de um trabalho braçal da rotina de atividades, exercícios, lições, práticas etc. – um trabalho intelectual. Trata-se do exercício de possibilitar a continuidade de o homem<sup>5</sup>, enquanto espécie, dominar e ampliar o conhecimento mobilizado para alteração da natureza, com a finalidade de garantir sua subsistência.

Saviani (2020) destaca a diferenciação entre o que ele mesmo denomina como trabalho material e trabalho não material. Segundo o autor, o trabalho material é tido como aquele que advém da atividade humana, intentada sua subsistência material, estabelecendo sua condição como humano, originando uma determinada cultura e, conseqüentemente, um “modo de fazer”. Por outro lado, como trabalho não material, o autor destaca que se origina do processo intencional da produção de algo, isto é, trata-se dos objetivos da ação humana para proporcionar sua subsistência. Sendo assim, a produção do saber origina-se do mundo do conhecimento para produção de algo por meio das propriedades do mundo real, de valores e dos símbolos da produção (ciência, ética e artes), vinculando-se à “[...] produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (Saviani, 2020, p. 13).

Saviani (2020) destaca que a produção do saber, seja sobre a natureza (obtenção de elementos para sua subsistência) ou sobre cultura (como conjunto da produção humana), está no campo do trabalho não material. Assim, a atuação do(a) professor(a) como trabalhador e a sua produção ocupam também este campo: o de trabalho imaterial.

Independentemente do campo do trabalho, material ou não material, neste estudo, toma-se “trabalho” enquanto uma categoria de análise, não sendo sinônimo de emprego, mas compreendido como a forma que o ser humano intervém e modifica a natureza conforme suas necessidades para subsistir ou, quando não garantido pela natureza, para encontrar as formas

---

<sup>5</sup> O termo “homem” será utilizado como designação de espécie e não de gênero.

necessárias para ele mesmo produzir essa subsistência, de forma intencional e histórica (Saviani, 2020).

Concorda-se com Saviani (2020) que, a apropriação do conhecimento historicamente produzido, tem como principal indutor, a escola e a mediação do professor. Dessa maneira, o uso do conhecimento adquirido, a emancipação do cidadão e o exercício pleno e crítico do seu papel em uma sociedade, tanto para a prática social quanto laboral, está intimamente ligado ao trabalho do professor.

Na perspectiva capitalista, todavia, a educação ganha um significado mercadológico, ou seja, possui valor no mercado. Com efeito, é possível oferecer diferentes tipos de educação a depender do preço. A existência de uma sociedade organizada em diferentes classes sociais pode, dessa maneira, subverter a ideia de possibilitar uma educação política, cientificamente crítica e emancipadora igualitária. Além disso, em detrimento do poder financeiro, oferecer tipos de educação diferentes para classes sociais distintas, o que exprime intenções sociais, políticas e econômicas diferentes, de diferentes grupos.

Neste estudo, defende-se que a formação inicial de professores, em uma perspectiva crítica, deve superar as ideias pedagógicas continuístas<sup>6</sup> e possibilitar a formação alicerçada em práticas que rompam com o *status quo*, e que permitam a compreensão de que a educação não é algo estanque ou hermético, mas que sua configuração e função dependem dos condicionantes históricos, políticos e socioeconômicos. A compreensão da educação como apenas uma das dimensões das condições materiais em que o ser humano se faz humano, na concepção do Materialismo Histórico e Dialético (MHD), é concebida como a categoria totalidade.

Sobre a totalidade, Kosik (1969) indica a inexistência do todo sem a dialética com suas partes e, da mesma forma, cada parte entre elas e com o todo. O autor trabalha o conceito de pseudoconcreticidade, expressando a necessidade da compreensão da aparência e da estrutura como aspectos que compõem a unidade dos fenômenos. Para além da aparência que o material se apresenta, a compreensão em profundidade da dialética das partes para o todo e do todo para suas partes.

Para Kosik (1969), a forma dialética para a apropriação do concreto é possibilitada pela abstração, e os fenômenos constituem-se de maneira histórica e não estática. Sendo assim,

---

<sup>6</sup> Ideias que se mantém cristalizadas objetivando a permanência das condições materiais independentemente da evolução do conhecimento e superação de modelo ultrapassado.

concebe-se que o senso comum advém da percepção e aceitação do que se apresenta no imediato, como verdade concreta. Sobre isso, o autor indica que

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade (Kosik, 1969, p. 11).

Segundo Kosik (1969), diante da impossibilidade de percepção do homem em compreender a totalidade dos fenômenos, é fundamental sua apropriação por meio da abstração do material para um movimento que retorna para o concreto.

Sob esse prisma, diferentemente da compreensão de que os problemas oriundos da educação ou das práticas pedagógicas advém apenas de dentro da escola, a categoria totalidade é importante para a compreensão de que esses problemas não são questões pontuais e individuais, mas que refletem as condições materiais da sociedade da qual a escola emerge. Há vínculos diretos entre as mazelas socioeconômicas modeladas pelo sistema capitalista e entre o modo de produção e as condições materiais da construção da educação. A adoção dessa perspectiva de análise como categoria permite, inclusive, perceber os problemas como frutos da organização estrutural da sociedade, ou seja, do modo de produção.

Ao trabalho realizado na perspectiva da exploração da mão de obra do humano para o acúmulo de capital, isto é, que não necessariamente garante as suas necessidades básicas, no MHD, atribui-se o nome de trabalho alienado. Marx (2002) denomina de trabalho alienado a relação de contradição entre o trabalhador e o produto do seu trabalho e desse trabalhador ao ato de produção. A força de trabalho é transformada em um bem a ser comprado e vendido, e o trabalhador é alijado de sua autonomia, criatividade e conexão com o produto de seu trabalho, pois não lhe pertence. Nessa condição, ao trabalhador pertence tão somente à força de trabalho que, como mercadoria, entrega-a ao capitalista.

A propriedade privada é fruto da alienação do trabalhador, uma vez que o trabalho é administrado como algo, um objeto e, portanto, pode ser adquirido. É como se o trabalho não fosse intrínseco ao trabalhador, confundindo-se como algo externo a ele. Marx (2010) esclarece que

O trabalhador põe a sua vida no objeto; porém agora ele já não lhe pertence, mas sim ao objeto. Quanto maior a sua atividade, mais o trabalhador se encontra objeto. Assim, quanto maior é o produto, mais ele fica diminuído. Quanto mais valor o trabalhador cria, mais sem valor e mais desprezível se torna (Marx, 2010, p. 112).

Com base em tais premissas, a diferenciação de trabalho e emprego é realizada frente às determinações ontológicas admitidas no materialismo histórico e dialético, sendo o trabalho a modificação da natureza para sua apropriação e sobrevivência e, como consequência, a mudança de si frente às alterações da natureza por ele provocadas (Frigotto, 2005).

Compreendendo que a modificação da natureza e a sua própria construção como homem frente a essa modificação, é fruto de trabalho realizado e suportado pelo conhecimento historicamente elaborado, ou seja, o homem é ensinado por iguais. Pode-se depreender que a maneira que o homem educa e é educado está intimamente ligada à concepção de trabalho. E o trabalho, por sua vez, propicia a constituição do ser humano enquanto tal:

[...] a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce pronto, mas tem que tornar-se homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Lombardi, 2010, p. 232).

Nessa perspectiva, Lombardi (2010) assevera que, se por um lado a educação coincide com a origem do homem, moldado conforme sua impressão na natureza e dela nele, na sociedade capitalista, observado o objetivo de acúmulo de capital, por outro, a educação da classe trabalhadora não é tida como prioridade. Dessa maneira, as classes dominantes conseguem manter a exploração da mão de obra dos trabalhadores com a implementação do trabalho alienado.

Para compreensão do que é educação tornam-se imprescindíveis as observações de Antônio Gramsci<sup>7</sup>, que a definiu como um processo que envolve a formação e o desenvolvimento intelectual e moral dos indivíduos, a fim de prepará-los para seus papéis e responsabilidades sociais (Gramsci, 2004). Ele enfatizou a importância da educação na formação da consciência pessoal e da visão de mundo, bem como na reprodução e na transformação das relações sociais. Gramsci (2004) acreditava que a educação não só se limitava à escolaridade formal, mas também incluía diversas formas de influências culturais e ideológicas que ocorrem na sociedade.

---

<sup>7</sup> Antonio Gramsci (1891-1937), pensador italiano que definiu sua concepção ampliada de Estado como sendo a atuação de duas diferentes sociedades. A sociedade política, definida como Estado Estricto (Estado Coerção), constituído dos mecanismos garantidores do monopólio das classes dominantes (burocracia executiva, legislativa, judiciária e exército); e, a sociedade civil composta pelas organizações delineadoras e difusoras de ideologias, como o caso das escolas, igrejas, sindicatos, partidos políticos, organizações profissionais, imprensa, organizações e indústria culturais (Gramsci, 2007).

Acerca dessa observação, é primordial recorrer aos Cadernos do Cárcere<sup>8</sup>, nos quais Gramsci associa o perfil da escola às demandas das classes dominantes que, por meio da influência de seus intelectuais orgânicos, dominam o Estado, capacitando-o para fazer valer seus interesses na manutenção de sua hegemonia junto ao aparato estatal (Gramsci, 2004).

A inexistência da compreensão sobre a apresentação de conteúdos prescritos em um currículo de formação escolar, tanto dos professores quanto àqueles a serem utilizados em seu exercício profissional, pode fazer com que as intencionalidades não sejam capturadas em um primeiro momento, podendo não haver um trabalho intelectual aprofundado ou um raciocínio crítico para além dos “porquês” de cada ação escolar.

Sobre essa percepção, a compreensão marxista presente na concepção da educação e do homem está bem apresentada em uma grande corrente pedagógica conhecida como Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), tomada como referência neste estudo. Esse referencial articula o trabalho pedagógico com as relações sociais, concebendo o processo de formação docente como processo material e histórico. O ensino de química, considerando a categoria da totalidade, toma as atividades humanas a partir de suas interações com a realidade e concebendo sua permanente transformação.

Na perspectiva da PHC, a educação tem fundamento histórico e objetivo, articula a teoria e a prática em uma reflexão crítica sobre o concreto, motivando a ação transformadora aliada ao conhecimento historicamente acumulado. Isso pode ser feito, na mediação pedagógica, por meio da problematização da realidade concreta, articulando-se os desafios e suas formas de superá-los. O intento da *práxis* é o de estabelecer a ação a partir da apreensão da reflexão e do conhecimento, e, colocando o trabalho como dimensão central da realidade humana, propiciar a superação da alienação para estimular a compreensão das causas estruturais das desigualdades sociais em busca de uma reestruturação da organização social. A PHC defende que a escola seja o espaço de socialização dos saberes, não como fragmentos ou fruto de espontaneidade, mas elaborado e sistematizado, aquele que efetivamente instrumentalize as camadas subalternas da sociedade para ação crítica e transformadora do meio social.

Sobre isso, Saviani (2011a, p. 14) destaca que “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita, não à popular”, indicando que a educação escolar deve

---

<sup>8</sup> Trata-se do caderno 12, do volume 2.

focar suas ações na socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história. Vale destacar que Saviani não diminui a importância da cultura popular, pois a considera como base de outros saberes, mas defende que no âmbito escolar, o acesso e a mediação ao saber sistematizado, transformam-se em instrumentos de luta da classe trabalhadora.

A formação crítica e emancipadora perpassa, nesse prisma, pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento sistematizado e não apenas à minoria da população nas escolas para a elite. Isso se deve à formação técnica dos professores, ao tempo de permanência e dedicação aos estudos, à possibilidade de acesso a diferentes culturas e idiomas, entre outras. Essa organização se dá em função de um currículo elaborado para atendimento à formação integral dos sujeitos. Sobre essa organização, Duarte (2021, p. 95) indica que

[...] o critério da pedagogia histórico-crítica para seleção e organização dos conteúdos escolares é o desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente momento pelo gênero humano. Considerando-se, porém, que o desenvolvimento do gênero humano, até a atualidade, tem ocorrido por força das contradições geradas pelas lutas de classes, é preciso levar-se em conta o caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento da cultura, que está necessariamente marcada pela luta ideológica que sempre acompanha a luta de classes.

Na perspectiva da PHC, compreende-se a importância dos conhecimentos historicamente acumulados pelas atividades humanas e a necessidade de compreensão das artes, cultura, filosofia, matemática e ciências como forma de construir a individualidade. Os conteúdos escolares não são antagônicos aos conhecimentos do presente, são, sim, nestas circunstâncias, esferas dialéticas entre o conhecimento humano produzido e a sua aplicação (Duarte, 2021).

Sobre a formação de professores, a orientação dos currículos no Brasil é feita, desde o início dos anos 2000, no âmbito normativo, a partir das diretrizes curriculares nacionais (DCNs), especificamente, incorporando a lógica das “competências”. Silva (2019) indica, no entanto, que a adoção dessa concepção como orientadora de currículos, em detrimento à “qualificação”, reporta a incorporação da base economicista que relega a formação apenas para o atendimento à racionalidade fundada pelo mercado e à consequente organização da produção, destacando que

Nesse sentido, é possível afirmar que houve uma subordinação da formação humana aos imperativos de adequação a demandas postas pela via unilateral do mercado de trabalho. Firma-se, assim, uma perspectiva economicista de formação, decorrente do emprego de critérios, pressupostos e métodos próprios da economia, isto é, do

mundo da produção de mercadorias e serviços, na definição dos processos formativos e das políticas a eles vinculados (Silva, 2019, p. 130).

Vale observar, porém, que o reformismo curricular não ocorre apenas no Brasil, mas apresenta uma forte orientação internacional. As reformas curriculares, anunciadas como solução para o insucesso dos modelos escolares, são bastante comuns, sejam elas o objeto direto da reforma, como descrito por Camarema (2009), ao apontar a preponderância do instrumental em detrimento *práxis* educativa no México, ou como consequência, conforme apresentado por Costa (2011), que analisa as reformas educacionais de maneira geral, na América Latina, concluindo que, sob a égide das diretrizes dos organismos multilaterais, os interesses vinculados ao acúmulo de capital se sobressaem à formação para a emancipação humana.

Catani, Oliveira e Dourado (2001), ao tratar do contexto brasileiro, relembram as reformas das décadas de 1970 e 1980, discutindo e alertando, no início dos anos 2000, a centralidade da reforma curricular no processo das reformas educacionais. Além disso, os autores destacam a mercantilização do ensino superior brasileiro através de grupos transnacionais com vistas à massificação do ensino superior baseado no aligeiramento da formação, que ganha caráter instrumental, focado no atendimento às demandas do mercado de trabalho.

Nas diversas áreas de formação superior ou da educação básica, as alterações fundamentadas nos processos de reformas da educação, em geral, possuem resultados observáveis em tempos distintos das reformas políticas, que apresentam resultados quase que imediatos. Ao analisar os limites das reformas educacionais, observando que, em geral, apresentam resultados em tempos geracionais. Maia-Filho *et al.* (2019) reportam os limites que as teses reformadoras apresentam, utilizando a perspectiva marxista para análise dos resultados de reformas, a partir da década de 1990. Nesse sentido, os autores indicam que as alterações, em especial as curriculares, identificam-se com a legitimação dos interesses de classes dominantes e apresentam seus textos orientados para a formação dentro da lógica mercantilista e liberal burguesa.

A padronização do currículo escolar é fonte inesgotável de debates, muitas vezes, conflitantes. Estes debates incidem já sobre a própria ideia da proposta de o que seja um currículo e se estende até a possibilidade de sua adoção, de continuidade, de sua reforma e/ou seu abandono. Comumente, as divergências residem sob a concepção do que é um currículo, visto que sua definição é compreendida diferentemente de acordo com a ótica de correntes

filosóficas distintas e que diferentes atores do processo político utilizam como lentes (Goodson, 2020).

Saviani (2019) incorpora a ideia de que, muito embora as políticas pedagógicas sejam políticas educacionais, elas versam sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, assume-se que, existindo diversas políticas pedagógicas, algumas se apresentam herméticas à realidade da educação em relação a sociedade, outras, a serviço da manutenção do *status quo* e, por fim, há aquelas que propõem o enfrentamento à ordem hegemônica estabelecida, buscando a transformação da sociedade. Nesse entendimento, o objetivo do processo de ensino e de aprendizagem escolar passa pela seleção dos conteúdos que, como indica Saviani (2019), devem ser relevantes para a construção do conhecimento que dota de humanidade a singularidade de cada indivíduo do gênero humano.

Ainda sobre o currículo, salienta-se que a concepção economicista de competências está presente nos documentos oficiais brasileiros desde a década de 1990, mas foi mais fortemente incorporada aos documentos orientadores dos currículos a partir da ascensão da extrema-direita ao governo do Brasil, inicialmente com o afastamento da presidente Dilma Vana Rousseff da presidência da República em maio, e sua destituição definitiva, a partir de agosto de 2016.

Acerca da concepção do currículo escolar sob a égide do projeto burguês para a educação, Ramos (2006, p. 31) destaca que, desde os idos do fim do século XVIII, a educação ofertada ao trabalhador é meticulosamente planejada para ser:

[...] subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria. A dimensão relativa à constituição da classe trabalhadora como sujeito de direitos sociais e políticos fica demarcada nos limites da ordem burguesa.

Situação que as pedagogias progressistas, em especial, a PHC, buscam superar. Sobre as orientações curriculares, a partir de 2015, ganha centralidade a publicização da primeira versão BNCC e sua definição como política norteadora dos currículos e de outras políticas da educação básica (Dourado; Aguiar, 2018; Dourado; Siqueira, 2019; Zandavalli *et al.*, 2020). No entanto, em meio ao turbulento processo de impeachment de Dilma Rousseff, uma segunda versão da BNCC é apresentada em maio de 2016 e imediatamente após o afastamento definitivo do governo eleito, se dá o início à elaboração da terceira versão da BNCC. Versão essa aprovada em abril de 2017 e totalmente alinhada ao ideal do governo de Michel Temer.

Albino e Silva (2019, p. 142) destacam que a fundamentação da BNCC na pedagogia das competências torna-se um ideário “[...] necessário não por uma necessidade nacional de pensar a formação humana integral, mas como resposta a uma demanda mundial”.

Como decorrência da centralidade da BNCC e de sua fundamentação na pedagogia das competências, a BNC-Formação inicial, aprovada em 2019, reflete diretamente o texto da BNCC, como evidenciado, por exemplo, na descrição de suas competências gerais. Nessa perspectiva, segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), a BNCC torna-se central nas políticas educacionais, principalmente àquelas que se referem à organização curricular e refletem em seu texto a visão política mercadológica da educação, ignorando fatores sociais e econômicos que impactam o acesso e a permanência na escola, prejudicando a aprendizagem das classes sociais menos favorecidas.

A importância desse estudo reside na busca de compreensão das formas com que as instituições públicas universitárias, com autonomia para a abertura de cursos, respondem às definições das políticas curriculares e de avaliação, que impactam a organização dos currículos dos cursos. Trata-se, portanto, de desvelar como se dá a implementação das políticas curriculares no âmbito das instituições e cursos, e, nesta pesquisa, num *locus* específico, os cursos de Licenciatura em Química do IFMT, por meio de um estudo de caso. Tal importância foi referendada pela Revisão Sistemática de Literatura que demonstrou a exiguidade de pesquisas sobre este tema, com as delimitações e bases teórico-metodológicas definidas para este estudo.

A Tese foi organizada em sete itens<sup>9</sup>. Após a introdução, no item 2, são descritos o método (concepção teórico-metodológica adotada) e o percurso metodológico desenvolvido.

No item 3, são expostas as bases teóricas do estudo, abrangendo os conceitos de Estado Integral, da Pedagogia Histórico-Crítica e Currículo Escolar e, por fim, sobre a formação de professores.

No item 4, é realizada uma análise das políticas curriculares para a formação de professores a partir da abordagem dada pela Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica, além da análise da produção bibliográfica acerca dos estudos sobre a BNC-Formação e o currículo de formação de professores de Química por meio de revisão sistemática de literatura.

---

<sup>9</sup> A opção de organização por itens e não capítulos, deve-se às orientações constantes na NBR 14724/2024 da ABNT.

No item 5, é feita a apresentação, caracterização e análises do *locus* do estudo, sendo o IFMT a instituição analisada. É apresentada a contextualização de sua história, da oferta de formação inicial de professores, dos cursos de licenciatura em Química e uma análise dos PPCs dos cursos de licenciatura em Química presenciais das três unidades que oferecem o curso. Posteriormente, é exposta a análise documental das DCNs para a formação de professores da educação básica, dos currículos desses cursos.

Seguindo para o item 6, é realizada a descrição e análise das entrevistas realizadas com os professores formadores dos Cursos de Licenciatura em Química, dos Campus de Confresa, Primavera do Leste e Cáceres, que ofertam os referidos cursos.

Nas considerações finais do trabalho, item 7, é apresentada a Tese construída ao longo do processo, os achados relativos à problematização e ao alcance dos objetivos propostos.

## 2 O MÉTODO E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Estou convencido de que existe apenas um caminho para eliminar esses graves males, e esse é o estabelecimento de uma economia socialista, acompanhada por um sistema educacional orientado para objetivos sociais. Em uma economia tal, os meios de produção são propriedade da própria sociedade, e utilizados de modo planejado. Uma economia planejada, que ajusta a produção às necessidades da comunidade, distribuiria o trabalho a ser feito entre todos os capazes de trabalhar, e garantiria o sustento de cada homem, mulher e criança. A educação do indivíduo, além de desenvolver suas próprias habilidades inatas, se empenharia em desenvolver nele um senso de responsabilidade por seus companheiros de humanidade, em lugar da glorificação do poder e do sucesso, como temos na sociedade atual.  
(Einstein, 1949<sup>10</sup>)

Neste item serão apresentadas as bases teórico-metodológicas que nortearam a pesquisa, bem como o detalhamento das suas fases de execução. Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, estruturado a partir do Método do Materialismo histórico e dialético, em quatro fases.

Na primeira fase, foi realizado um estudo bibliográfico em bases de indexação de textos acadêmicos e científicos, por meio da Revisão Sistemática de Literatura (RSL), com o uso de uma plataforma digital.

A segunda fase consistiu em uma pesquisa documental, abrangendo os documentos nacionais que norteiam as políticas educacionais, curriculares e de formação de professores, bem como os documentos oficiais que subordinam a formação de professores nos cursos de licenciatura ofertados pelo IFMT.

Na terceira fase, foi realizada a coleta em campo, com a utilização de instrumentos de entrevista para captar, junto ao(as) professor(as) formadores, suas concepções, perspectivas e conhecimento acerca das políticas expressas no aparato jurídico nacional e nos documentos institucionais que impactam a formação inicial de professores.

Na quarta e última fase da pesquisa, foram analisados os resultados da pesquisa, por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016).

---

<sup>10</sup> Entrevista do físico Albert Einstein concedida à revista socialista e estadunidense, *Monthly Review* e publicada em seu primeiro número em maio de 1949.

Neste item objetivou-se descrever o método – tomado aqui como base teórico-metodológica – e os procedimentos metodológicos para a obtenção e análise dos resultados, bem como cada uma das fases da pesquisa.

## 2.1 Método da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida sob perspectiva do materialismo histórico e dialético, partindo do pressuposto de que a ciência é uma construção humana e, por isso, fruto do trabalho humano, em um dado momento histórico, como expressão da forma de produção e de seus condicionantes sociais, políticos e econômicos.

Sob a perspectiva do MHD, as análises a serem desenvolvidas neste trabalho se nortearão por categorias de método, entre as quais se destacam: trabalho, *práxis*, totalidade, mediação, hegemonia, contradição e mediação, por serem intimamente relacionadas ao contexto do trabalho do(a) professor(a), às relações econômicas e sociais do mundo atual, às características educacionais brasileiras, às disputas de poder em torno da definição das políticas e de como essas políticas, via seu alcance e implementação, definem o cenário educacional no país. Nesse sentido, importa a indicação da categoria elencada por Marx como fundante para a definição do ser social, ou seja, o trabalho: condição permanente e infinita na existência da sociedade, seja ela baseada em qualquer forma de organização política, econômica e social. É, portanto, condição para a existência humana (Marx, 2010).

Em *O Capital: crítica da economia política*, Marx (2013) define em linhas gerais, o trabalho como sendo:

[...] antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (Marx, 2013a, p. 255).

Na concepção de que o trabalho é, então, a atividade do ser humano orientada para determinada finalidade para si, ser social é, a partir dessa ideia, a disseminação de como agir para aquela finalidade, não mais apenas para o indivíduo. A origem do ser social é, portanto, através do trabalho, isto é, da transformação da natureza, equivale à superação do ser natural, tanto orgânico quanto inorgânico — um processo que exerce influência significativa sobre as formações sociais e sobre os indivíduos (Netto; Braz, 2006).

Sobre o processo de modificar a natureza para atender suas necessidades e o processo de reprodução da compreensão de como fazê-lo, Leontiev (2004, p. 283) destaca que,

Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento de fato, diferentemente dos animais, dos homens terem uma atividade criadora e produtiva. É aliás, o caso da atividade humana fundamental: o *trabalho* (Leontiev, 2004, p. 283).

Ainda sobre essa perspectiva, a compreensão da mudança do meio natural pela ação humana, e sobre o ato de replicar a forma de fazê-lo, dá origem à cultura, ou seja, o que fazer e como fazê-lo. Na mesma linha, Leontiev (2004, p. 283) explicita:

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constróem (sic) habitações, produzem as suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, devolvem-se a ciência e a arte (Leontiev, 2004, p. 285).

Compreende-se, nesta pesquisa, o trabalho como elemento fundamentalmente humanizador ao passo que, ao modificar a natureza, a natureza o modifica e o homem se torna homem. Nessa mesma perspectiva, ao produzir elementos das ciências, das artes ou da filosofia, o homem se torna homem e constrói a cultura (Saviani, 2015).

Sobre a categoria analítica *práxis*, considera-se que ela permeia e amplia a categoria trabalho. O trabalho é a essência material do homem. É uma objetivação de sua existência. No entanto, o homem, enquanto ser social, é dotado de inúmeras objetivações. Netto e Braz (2006) descrevem que essas objetivações do homem derivam da riqueza social do homem e, nesta esteira, quanto maior essa riqueza, “[...] tanto mais diversificadas e complexas serão suas objetivações.” (Netto; Braz, 2006, p. 43).

Ainda sobre a *práxis*, o trabalho é uma objetivação do ser humano, é, portanto, parte dela. No intuito de garantir sua subsistência, o homem modifica a natureza e ela o modifica, e essa relação se constitui como indutora das relações sociais. Isso é um dos fatores da *práxis*. O outro fator determinante da *práxis* é o que é produzido em valor material ou não material a partir do trabalho e de suas relações sociais. Sobre isso, Netto e Braz (2006) indicam que

[...] o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – *um mundo social, humano* enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em gênero humano. Na sua amplitude, a categoria de *práxis* revela o homem como ser *criativo*

e *autoprodutivo*: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua auto-atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz (Netto; Braz, 2006, p. 44, grifos do autor).

Segundo os autores, a categoria *práxis* exprime as relações sociais advindas das ações humanas sobre o meio natural e que produzem cultura, ou seja, o trabalho, somando-se às objetivações humanas, que quanto mais diversas mais complexas. O trabalho, sem a consideração das objetivações humanas (*práxis*), é alienador, pois, a princípio, não promove a humanização do ser (objetivo do trabalho).

A categoria totalidade é frutificada a partir da existência da contradição. Sobre isso, Cury (1985) esclarece:

Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a priori. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade (Cury, 1985, p. 35).

Em sentido dialético, a totalidade não pode ser compreendida como a simples soma de partes, mas como um sistema articulado de relações contraditórias que se desenvolvem historicamente. Isso implica reconhecer que a totalidade não pode ser analisada de modo autônomo, como se estivesse desligada das determinações econômicas, políticas e culturais mais amplas que a constituem e condicionam-na. Sob essa perspectiva, a compreensão da condição universal exige interpretá-la a partir de seu enraizamento nas relações de produção, nas formas de sociabilidade e nas mediações político-ideológicas que conformam a vida social.

Sob essa ótica, o particular atua dialeticamente na realização do universal: ele não apenas o reflete de maneira contraditória, mas também o expressa e, em certos momentos históricos, o tensiona e transforma-o. Em outras palavras, o particular é forma de manifestação do universal, revelando tanto sua efetividade quanto suas contradições internas. Essa relação dialética significa que o particular não pode ser reduzido a uma condição subalterna, porque carrega a possibilidade de, em si mesmo, apresentar as fraturas e os limites da totalidade em que está inserido (Cury, 1985).

A totalidade como categoria de análise no MHD é, para Cury (1985), a expressão da contradição como fundamento para a análise. Para o autor, a totalidade expressa a forma de

compreensão objetiva da realidade social que, junto à contradição, tensiona para apontar possibilidades objetivas de sua superação.

Admitindo uma perspectiva ontológica, o materialismo histórico e dialético propõe uma concepção social da ciência na qual o ser social interage com a natureza, assumindo-se como ator político, ideológico e passível de contradição. Acerca do método, Silva (2019) indica que a

Teoria e metodologia na análise marxiana partem da realidade social para captar as múltiplas determinações, que se elevam na elaboração de um todo pensado que relaciona particularidade, singularidade e totalidade, apreendendo a essência e a aparência do objeto, com o objetivo de criticar as relações opressivas e contrárias e propor a transformação das relações sociais (Silva, 2019, p. 50).

Outra categoria importante para as análises neste trabalho é a mediação. Ela indica que não há a possibilidade de existência sem ligações, assim, uma sociedade e seus vínculos devem manter uma relação dialética a tudo que é real, como observado para a totalidade. Na concepção marxista, a mediação possibilita a compreensão de que o ser humano pode, para além de refletir sobre o seu próprio pensamento, constituir-se como humano por ser capaz de mediar construtos com o trabalho. Para Marx (2010), a mediação é real e concreta, ou seja, é material por refletir a capacidade de executar determinações baseadas na dialética e, dialeticamente, oportunizar a superação de antagonismos, indo do concreto ao abstrato e dele retornado ao concreto pensado.

A constituição de uma sociedade – dentro da teoria social – é regida por regras, valores éticos e morais, ideias e constituição de instituições a partir das condições reais e materiais em que a produção determina as relações sociais. Sobre isso, Marx (2013) aponta que

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 2013a, p. 326).

A categoria de hegemonia expressa uma forma de dominação política que vai além da simples imposição pela força. Para Gramsci (2001), uma classe dominante mantém seu poder não apenas por meios coercitivos (como a repressão do Estado), mas sobretudo por meio do consentimento ativo das classes dominadas, construído no âmbito da sociedade civil.

Dessa forma, hegemonia é compreendida como a capacidade de uma classe social tornar seus interesses universais, através da adesão de outras classes sociais àqueles interesses. Sobre isso, o autor destaca ainda que a hegemonia é exercida anteriormente na sociedade civil e caracteriza-se pela combinação entre direção intelectual e moral.

Nesse sentido, Gramsci (2001) destaca que a hegemonia é uma direção cultural, moral e intelectual que a classe dominante exerce sobre toda a sociedade, fazendo com que sua visão de mundo seja aceita e validada como se fosse a visão de todos. Essa influência, nominada pelo autor como dominação, age por meio dos mecanismos de coerção, atuante em nível da sociedade política com o Estado, aparato normativo, polícia e exércitos e por meio do consentimento. Esse mecanismo, por sua vez, é operado dentro da sociedade civil, organizado por escolas, igrejas, família e sindicatos, por exemplo. Visto dessa maneira, a definição de hegemonia na acepção gramsciana é ampliada para além do exercício de imposição, ela, de maneira indissociável da coerção, opera também através do consenso.

Tomando como base as categorias de análise desenvolvidas no MHD, esta pesquisa foi subsidiada por distintas formas de coleta e análise de dados vislumbrando aproximações sucessivas ao objeto, deixando o campo do abstrato e buscando compreender o maior número de determinações para alcançar o concreto (Kosik, 1969).

Em uma perspectiva de que a produção é resultado da necessidade imediata dos sujeitos, o contexto é essencial para perceber que o objeto da pesquisa é histórico, pois é compreendido para resolução do que é ansiado em um dado momento, sendo seu passado necessário para a compreensão do presente, mas com o presente fundamental para a compreensão do desenvolvimento do objeto.

A categoria analítica da contradição é fundamental na concepção marxista, em virtude de a própria existência do homem como ser social e sua interação com a realidade. Junto à mediação, é fundamental a análise a partir da totalidade. Enquanto para a lógica formal a contradição pode indicar a existência de erro, no MHD a contradição é inerente à própria realidade concreta, especialmente nas relações sociais mediadas pela produção. Nesse sentido, a contradição, portanto, não é um impasse, mas sim a fonte do movimento dialético. É a tensão entre elementos opostos que se interpenetram e que só podem ser compreendidos em sua totalidade concreta. No plano histórico, isso se manifesta como conflito entre forças produtivas e relações de produção, entre burguesia e proletariado, entre forma e conteúdo de uma dada ordem social (Marx, 2013b).

Quando a contradição é superada, há a gênese de um novo concreto, mais detalhado, mais elaborado e, por vezes, há a espera de uma nova situação de contradição para reinício do ciclo. No sistema capitalista, a classe dominante detém os meios de produção e os utiliza para manutenção de seus interesses. Já às classes dominadas, são dadas condições para preservação de sua existência, como requisito para a manutenção da sua exploração. Nesse sistema, a perspectiva de subsistência é convertida em sobrevivência.

Em uma visão utópica<sup>11</sup>, Marx (2013a) defende que em uma sociedade política, econômica e filosófica livre e com livre arbítrio – no sentido de inexistência de mecanismos ideológicos de imposição - as condições e a superação das necessidades materiais seriam questionadas e mediadas até a superação das classes sociais.

Sobre a contradição, destaca-se sua interrelação com a categoria *práxis*. A relação entre as categorias se dá em relação à possibilidade de superação da contradição pela *práxis*, porque ela é a expressão a ação humana consciente, teoricamente orientada e voltada para a transformação da realidade. A *práxis* pode, portanto, ser o elo que media o conhecimento das contradições e da sua superação histórica (Cury, 1985).

A categoria analítica da mediação parte do princípio da não existência no isolamento, isto é, toda sociedade origina-se a partir de relações dialéticas da existência real. Cury (1985, p. 43) destaca que a mediação: “Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno ao conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial”. Nessa percepção, a mediação não permite o engessamento do real e explicita as relações dialéticas entre o particular e o universal, visto que objetiva a possibilidade da contradição e da reciprocidade no diálogo das partes com o todo.

## 2.2 Abordagem e Tipo de Pesquisa

Na busca por determinações que subsidiem o estabelecimento de categorias que desmistifiquem o objeto, adota-se a abordagem qualitativa para a pesquisa. Acerca da pesquisa qualitativa, Minayo indica que

[...] é preciso afirmar que o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*. A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica

---

<sup>11</sup> Utopia compreendida como vir-a-ser.

que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela (Minayo, 2016, p. 14).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (2013, p. 16) indicam que sua terminologia é empregada como “[...] um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”. Além disso, continuam as definições de modo a indicar ainda que os dados coletados, advindos da utilização de suas técnicas características, “[...] são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. Sob este prisma, e sobre as questões deste tipo de pesquisa, os autores assinalam que

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (Bogdan; Biklen, 2013, p. 16).

Com a definição de pesquisa qualitativa, dos dados a serem obtidos e das questões investigadas por este tipo de abordagem, Bogdan e Biklen (2013) indicam o caminho seguido pelos pesquisadores estabelecendo que,

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tornar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan; Biklen, 2013, p. 51).

Na intenção de identificação dos dados e elementos acerca do objeto de pesquisa, que é o currículo e a formação de professores de química no IFMT, neste trabalho de abordagem qualitativa, foram utilizados diversos instrumentos para obtenção dos dados que subsidiaram as análises. Por se tratar de um estudo voltado especificamente à compreensão da organização do currículo de cursos de formação de professores do IFMT, e seus desdobramentos em relação à BNCC e à BNC-Formação, trata-se de um estudo de caso que como Lüdke e André (2020, p. 20) definem

[...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo

tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Para as autoras, o estudo de caso visa à descoberta; enfatiza a “interpretação em contexto”; busca retratar a realidade de forma completa e profunda; utiliza uma variedade de fontes de informação; revela experiência vicária permitindo generalizações naturalísticas; busca retratar diferentes e, por vezes, conflitantes pontos de vistas em dada situação social; e permite diferentes e acessíveis formas de apresentação de dados (Lüdke; André, 2020).

## 2.3 Fases da Pesquisa

Nesta pesquisa foram desenvolvidas quatro fases: a) bibliográfica; b) documental; c) coleta em campo; d) organização e análise dos resultados obtidos; descritas a seguir.

### 2.3.1 Fase Bibliográfica

A fase bibliográfica da pesquisa foi realizada por meio da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), observando-se as orientações e etapas propostas por Okoli (2019).

Para a constituição do *corpus* de análise, foram reunidas publicações a partir de técnicas de elaboração de RSL, amparadas pelo uso da ferramenta da plataforma digital Parsifal® de uso gratuito e disponível na WEB (<https://parsif.al>).

Kitchenham e Charters (2007) indicam a aplicabilidade da RSL em virtude da necessidade de organizar as informações oriundas de pesquisas acerca de um determinado fenômeno, destacando que

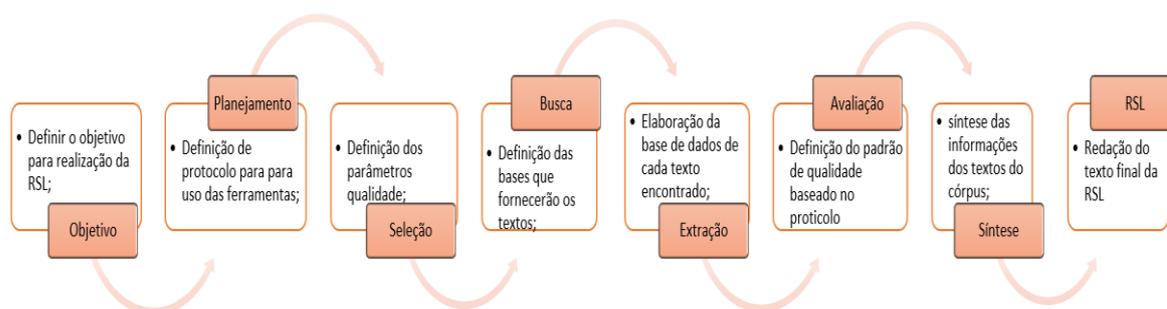
A necessidade de uma revisão sistemática surge da exigência dos pesquisadores de resumir todas as informações existentes sobre algum fenômeno de forma completa e imparcial. Isso pode ser feito para tirar conclusões mais gerais sobre algum fenômeno do que é possível a partir de estudos individuais, ou pode ser realizado como um prelúdio para outras atividades de pesquisa (Kitchenham; Charters, 2007, p. 7, tradução nossa).

Ainda sobre a RSL, Bandara *et al.* (2015) apresentam concepções variadas acerca da amplitude dos estudos, a ponto de classificá-los conforme seu emprego, abordagem, finalidade ou mesmo, na seleção de dados a serem observados para a composição de um texto que se apresente como um estudo secundário. Na perspectiva desses autores, este trabalho classifica-

se como uma revisão crítica<sup>12</sup>: “Demonstra extensa pesquisa e avaliação crítica da qualidade. Vai além da mera descrição para incluir o grau de análise e inovação conceitual. Normalmente resulta em hipótese ou modelo” (Bandara *et al.*, 2015, p. 156, tradução nossa).

A Figura 1 apresenta o protocolo para a RSL, baseado na proposta de Okoli (2019) e as fases desenvolvidas neste estudo:

Figura 1 - Etapas para a elaboração da RSL



Fonte: Baseado em Okoli (2019).

Nota: Figura elaborada pelo autor.

Como o objetivo de identificar estudos que apontem as mudanças provocadas pela subordinação da BNC-Formação à BNCC e no âmbito do currículo de formação inicial de professores de química, a busca pelas produções bibliográficas foi realizada nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, EBSCO, Scholar Google, Portal Periódicos CAPES e Scielo.br, escolhidos por reunirem trabalhos científicos sobre a BNC-Formação e BNCC. Outras bases de indexação foram desconsideradas por não ofertarem trabalhos nas áreas de ensino e educação.

Após estabelecer os parâmetros de operação utilizando elementos disponíveis pela Plataforma Parsifal<sup>®13</sup>, foram definidos protocolos de planejamento da RSL com a inclusão das bases de indexação. Após essa definição, constituiu-se um conjunto de palavras que incluíram termos considerados centrais da RSL e termos considerados sinônimos, formando a *string* de busca comum.

<sup>12</sup> Utilizaremos o termo RSL como definição de revisão crítica.

<sup>13</sup> A Plataforma “Parsifal” é uma ferramenta online desenvolvida para apoiar pesquisadores na realização de revisões sistemáticas de literatura no contexto da **Engenharia de Software**. Pesquisadores distribuídos geograficamente podem trabalhar juntos em um espaço de trabalho compartilhado, projetando o protocolo e conduzindo a pesquisa.” (Parsifal, 2021, tradução nossa).

Para a associação dos termos na fase de Busca, foram utilizados operadores de Lógica Booleana, como destacam Picalho, Lucas e Amorim (2022)

[...] consiste em: unir dois termos distintos, obrigatoriamente (AND), de forma elegível (OR) ou excluir um ou mais termos (NOT). Esses operadores são úteis, pois funcionam como conectivos aos termos empregados na expressão de busca, possibilitando maior precisão ou abrangência de resultados (Picalho; Lucas; Amorim, 2022, p. 4).

A *string* constituiu-se das seguintes associações: "Licenciatura em Química" AND "Diretrizes Curriculares" OR "BNC-Formação" OR "BNC-Professor".

A busca de trabalhos limitou-se ao período entre 2019 e 2023, pelo fato de 2019 ser o ano da aprovação<sup>14</sup> das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (em vigor) e 2023 ser o período de realização desta RSL (finalizada em julho de 2023).

Para a realização da RSL foram elencadas cinco questões<sup>15</sup> que nortearam a seleção dos trabalhos:

- Quais os impactos da implementação da BNC-Formação nos currículos de formação inicial de professores, em especial, de química?
- Como as instituições que ofertam licenciaturas adequam seus currículos às proposições da BNC-Formação refletida na BNCC?
- A implementação da BNC-Formação nos currículos de formação de professores (refletida na BNCC) é compreendida positivamente para formação?
- As instituições que têm autonomia didática e pedagógica tendem a organização de seus currículos para atendimento das diretrizes propostas pela BNC-Formação?
- Quais os desafios formativos na implementação da BNC-Formação nos currículos?

Os arquivos referentes às publicações, no formato BibTeX com extensão “.bib”, foram copiados, acrescentando à lista todos os resultados de estudos retornados da busca da *string*. Com os critérios de inclusão/exclusão de estudos definidos no planejamento, descritos no Quadro 1, o *corpus* da pesquisa foi construído a partir dos textos anexados à ferramenta Parsifal<sup>®</sup>. Para isso, foram observados os parâmetros presentes na estrutura da própria

<sup>14</sup> Resolução CNE/CP n.º 02, de 20 de dezembro de 2019.

<sup>15</sup> Essas questões são relativas à temática da pesquisa, não sendo consideradas a sua problematização. As questões foram elaboradas com o intuito de subsidiar a decisão de seleção dos textos para o *corpus* da pesquisa.

ferramenta online. Esses parâmetros são identificados como PICOC pela ferramenta por ser composto de dados de População, Intervenção, Comparação, Resultado e Contexto.

Quadro 1 - Os critérios para inclusão e exclusão dos estudos na ferramenta Parsifal®

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Estudos concluídos que tratam da implementação da BNC-Formação no Currículo	Estudos anteriores a 2015
	Estudos duplicados
	Estudos em idiomas distintos do português, espanhol ou inglês
Texto completo disponível	Estudos secundários ou terciários, livros ou capítulos de livros, monografias, TCC ou Dissertação de Mestrado
	Short Papers

Fonte: Parâmetros do Parsifal® preenchidos a partir das necessidades da pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

Nos levantamentos que compuseram a busca inicial desta RSL, foram registrados dados como as informações dos autores, resumo (*abstract* ou *resumen*), localização geográfica da realização do estudo, tipo de publicação (artigos ou teses) e classificação dos periódicos.

Após leitura dos resumos, os manuscritos foram classificados como aceito, rejeitado ou duplicado, em função dos critérios já apontados.

A qualidade dos textos incorporados ao *corpus* do estudo foi definida conforme pontuação obtida em relação às questões apresentadas na Tabela 1. Apenas os trabalhos que atingiram 3,0 (três) pontos ou mais foram considerados aptos para a composição da análise da pesquisa.

Tabela 1 – Questões qualificadoras aplicadas aos trabalhos selecionados

Questões qualificadoras	Não	Sim	Parcialmente
A delimitação da pesquisa é descrita?	0,0	1,0	0,5
A pesquisa aponta a metodologia empregada para coleta dos dados?	0,0	1,0	0,5
Professores formadores participaram da pesquisa?	0,0	1,0	0,5
É um estudo sobre a formação inicial de professores?	0,0	1,0	0,5
É uma pesquisa que objetiva avaliar as relações da BNC-Formação com a formação de professores?	0,0	1,0	0,5
É uma pesquisa publicada até o estrato B1 (Qualis CAPES 2013 - 2016) ou Tese (doutorado)?	0,0	1,0	0,5

Fonte: Preenchimento a partir de dados da pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

A depender da resposta para as questões, cada manuscrito recebeu uma nota que correspondeu a 1,0 (um) ponto para a resposta “Sim”; a 0,5 (meio) ponto para a resposta “parcialmente”; e 0,0 (zero) ponto para a resposta “Não” a cada questão observada.

Os trabalhos selecionados e qualificados com pontuação mínima de 3,0 pontos foram lidos na íntegra para construção de um resumo e identificação de como foram abordadas as

questões iniciais da RSL. Os dados da RSL estão descritos na seção **4.3 BNC-Formação na produção acadêmica e científica**.

Após a qualificação da tese e a necessária revisitação à produção acadêmica acerca da incorporação da BNC-Formação como Diretriz Curricular Nacional para formação de professores da educação básica, foi feita a proposta de uma terceira fase da etapa da pesquisa bibliográfica com a opção da produção de uma pesquisa complementar a RSL, um estudo do Estado do Conhecimento, como proposto por Romanowski e Ens (2006).

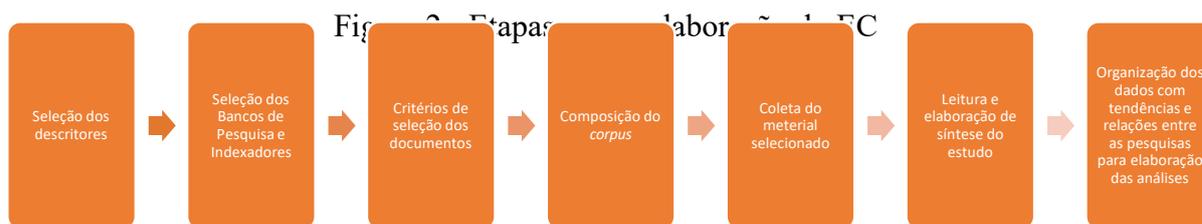
As pesquisas denominadas EC seguem uma mesma perspectiva daquelas denominadas Estado da Arte. No entanto, não abordam as produções em todos os indexadores de periódicos, da produção acadêmica ou de congressos da área de conhecimento em questão. As pesquisas EC se ocupam da análise da produção em um determinado setor de publicações (Romanowski; Ens, 2006, p. 40).

A opção por esse tipo de pesquisa se deu em detrimento da fertilidade da produção acadêmica, fundamentalmente nas áreas de Educação e Ensino. Para Romanowski e Ens (2006),

Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências (Romanowski; Ens, 2006 p. 39).

Da mesma maneira, o EC permite a continuidade de um percurso para a pesquisa na área de determinado conhecimento. Trata-se da possibilidade de identificação de tendências, discursos, continuidades e cisões para aquela área do conhecimento. As pesquisas desse tipo, com a identificação do recorte temporal trata-se de uma fotografia, ou seja, é um quadro do momento e não um filme (Teixeira, 2006).

Por seguir os mesmos princípios das pesquisas Estado da Arte, todas as etapas são idênticas, indicando, entretanto, apenas um ramo de publicações após a seleção dos descritores. Os processos relacionados a esses tipos de pesquisas estão apresentados na Figura 2.



Fonte: Baseado em Romanowski e Ens (2006).

Nota: Figura elaborada pelo autor.

Seguindo o esquema para elaboração da pesquisa, os descritores selecionados para a busca foram: “BNC-Formação” e “DCNs/2019” para busca na ferramenta com a seleção de busca em “todos os campos”. O banco de pesquisa escolhido como base de dados foi a BDTD da Capes, por incluir todas as produções oriundas dos programas de pós-graduação brasileiros.

Os documentos selecionados foram todas as teses e dissertações disponibilizadas pela base e a composição do *corpus* se deram pelas teses e dissertações produzidas dentro do período de validade da BNC-Formação, ou seja, entre os anos 2019 e 2024. Foram excluídas as teses e dissertações que os documentos não estavam disponíveis em sua íntegra.

Foi realizado o *download* dos textos que compuseram o *corpus* e digitalmente armazenado para leitura posterior e elaboração das sínteses dos estudos. Por último, foi feita a análise das tendências, relações e conteúdos relacionadas às filiações teórico-metodológicas e à localização dos programas de pós-graduação de onde se originaram as produções. Os dados do EC estão descritos na seção **4.4 BNC-Formação: panorama durante sua vigência (2019-2024)**.

### 2.3.2 Fase Documental

A fase documental da pesquisa foi uma etapa primordial para expor, com fidedignidade, a intencionalidade contida no objeto da pesquisa e indicar os caminhos percorridos para determinar as tomadas de decisões por aqueles que se guiam pelas instruções documentadas. De acordo com Lüdke e André (2020, p. 45), os documentos são:

[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Como uma ferramenta importante para a pesquisa qualitativa, abordagem definida neste estudo, intencionou-se identificar as normas e demais aspectos que orientam a elaboração dos currículos e a execução dos cursos que fazem parte da pesquisa.

Buscando-se ampliar o conhecimento das minúcias apresentadas nos documentos orientadores destes cursos, foram observadas as orientações de Bogdan e Biklen (2013, p. 48):

Na busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.

Embora a definição de pesquisa documental seja conceitualmente polissêmica, considera-se uma boa definição a ideia apresentada por Lüdke e André (2020, p. 45) que definem “[...] a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” Em relação a essa característica, as autoras asseveram a materialidade das informações contidas em documentos, em função da expressão das pretensões ali descritas. Sobre isso, as estudiosas apresentam a conceituação de que

Em primeiro lugar destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte inesgotável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos (Lüdke; André, 2020, p. 45).

Na perspectiva de definição da pesquisa documental como terminologia polissêmica, a análise documental é vista como processo particular e único de um processo de pesquisa, fornecendo, por si só, dados para análises e conclusões ou, então, método auxiliar – com análises e conclusões particulares–, para demonstrar ações, definições ou atos não evidenciados em outros métodos de coleta de dados utilizados como principal em determinadas pesquisas. Sobre isso, Duffy (2008) esclarece:

Em alguns projetos, a análise documental é usada para suplementar informações obtidas por outros métodos como, por exemplo, quando a confiabilidade das evidências reunidas a partir de entrevistas ou questionários é verificada. Em outros, será o método fundamental, ou mesmo exclusivo, de pesquisa (Duffy, 2008, p. 107).

Em virtude do exposto, o *corpus* de pesquisa desta fase foi constituído de documentos que permitiram evidenciar a trajetória das políticas de formação de professores, por meio de atos normativos desde os anos 2000, identificando avanços, retrocessos e rupturas. Além disso, foram analisados os Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas em Química

ofertadas pelo IFMT, de forma presencial, no intuito de identificar a conjuntura dos currículos documentados.

Os documentos foram analisados, a priori, quanto a três dimensões, sendo elas:

- 1) Contexto histórico e conjuntura política;
- 2) Objetivos da (re)formulação;
- 3) Professores formadores envolvidos na (re)formulação.

O *corpus* para análise abrangeu os seguintes documentos:

- a) DCNs/2002 (Parecer CNE/CP n°. 9/2001; Resolução CNE/CP n°. 1/2002; Resolução CNE/CP n°. 2/2002);
- b) DCNs/2015 (Parecer CNE/CP n°. 2/2015; Resolução CNE/CP n°. 2/2015);
- c) DCNs/2019 (Parecer CNE/CP n°. 22/2019; Resolução CNE/CP n°. 2/2019);
- d) BNCC (Parecer CNE/CP n°. 15/2018; Resolução CNE/CP n°. 4/2018);
- e) Projetos Pedagógicos de Cursos de Química do IFMT;
- f) Projeto de Desenvolvimento Institucional do IFMT (2019-2023).
- g) PNE 2001-2011 PNE 2014-2024 (lei 13.005/ 2014)
- h) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- i) CF 1988;
- j) DCNs de Química – Licenciatura 2002.

### 2.3.3 Fase da coleta em campo - entrevistas

As entrevistas começaram a ser realizadas após a obtenção da autorização da Reitoria do IFMT (Apêndice B), a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) e aprovação do projeto no Comitê de ética da UFMS<sup>16</sup>.

Os participantes da pesquisa, que são professores dos Cursos de Licenciatura em Química do IFMT, foram contactados via e-mail institucional e telefone, dando-lhes a possibilidade de escolherem a forma de realização da entrevista: presencial ou remota. O TCLE foi entregue na forma física para os participantes das entrevistas de forma presencial e via Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) para participantes da entrevista de forma virtual. As entrevistas ocorreram nas dependências do IFMT (*campus* Confresa e *campus* Primavera do Leste) ou em local de preferência do participante quando da entrevista

---

<sup>16</sup> O projeto de pesquisa foi aprovado através do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul n° 5.823.64, em 16 de dezembro de 2022.

remota, via Google Meet. Quanto aos cuidados éticos, foram observados os seguintes atos normativos: a) Lei nº 13.709/2018<sup>17</sup>; b) Lei nº 14.874/2024<sup>18</sup> e; c) Resolução CNS nº 510/2026.

As entrevistas foram realizadas seguindo o roteiro de questões semiestruturadas (Apêndice D) com perguntas abertas, observando as diretrizes do uso da entrevista como descrito por Silva (2012).

Sobre a seleção dos participantes para a etapa das entrevistas, foram definidos como critérios de inclusão e exclusão (Quadro 2).

Quadro 2 – Os critérios para inclusão e exclusão de participantes da pesquisa

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Professores membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE)	Afastados por licença de saúde, capacitação ou qualificação
Professores membros do Colegiado dos cursos de Química	No exercício de chefia (Cargos em Direção – CD)
Professores que lecionam na licenciatura em Química, mas não fazem parte do Colegiado de Curso ou do NDE	

Fonte: Dados da pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

Para a garantia do anonimato dos participantes deste estudo, seus nomes foram substituídos por um sistema alfanumérico sequencial, com as duas primeiras letras representando a lotação do entrevistado (CFS para Confresa, PDL para Primavera do Leste, e, CAS para Cáceres) acrescido de um numeral que represente o participante da pesquisa na seguinte maneira: CFS1 (participante 1 do *campus* Confresa), PDL2 (participante 2 do *campus* Primavera do Leste, CAS3 (participante 3 do *campus* Cáceres) e assim sucessivamente.

As entrevistas foram realizadas com uso de gravador de áudio (em entrevista presencial) ou de recurso de gravação on-line (quando da entrevista virtual). As gravações foram realizadas com a autorização escrita dos participantes via TCLE e verbal no ato de início da gravação. Após a finalização da gravação da entrevista, o processo de transcrição foi realizado imediatamente conforme orientam Silva (2012, p. 171) e Bell (2008, p. 141). O material oriundo desta fase foi armazenado conforme o que determina a Lei nº 14.874/2024, de forma eletrônica, com garantia de guarda em segurança pelo período ao menos cinco anos.

As entrevistas foram realizadas com a finalidade de identificar e capturar dados sobre os cursos a partir da fala do(as) professor(as) formadores. Todavia, mais do que “levantar opiniões”, objetiva-se “explorar o espectro de opiniões” que evidenciem as concepções sobre

<sup>17</sup> Lei de Proteção Geral de Dados.

<sup>18</sup> Dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, abrangendo as informações da Resolução CNS 466/2012.

o assunto em pauta (Bauer; Gaskell, 2019, p. 68). Sendo assim, interessa, nesta pesquisa, capturar o máximo da variedade dos diferentes pontos de vista acerca da implementação da BNCC na educação básica e da BNC-Formação para os currículos de formação de professores de química no IFMT.

#### 2.3.4 Análise dos Dados

Com característica sistemática, a Análise de Conteúdo (AC) é uma abordagem empregada na interpretação de dados, quantitativos ou qualitativos, que apontam informações a serem organizadas em um processo lógico e particular da pesquisa desenvolvida e que inclui codificação, categorização e interpretação dos elementos significativos oriundos dos materiais analisados (Bardin, 2016).

Bardin (2016, p. 42) define a AC como “[...] uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto nas comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.

A escolha da AC se deveu à possibilidade de extrair muitas informações significativas de diferentes fontes de dados, podendo englobar conteúdos textuais ou audiovisuais, coletados durante a execução de uma pesquisa. Destaca-se a técnica por ser amplamente utilizada nas pesquisas qualitativas, visto que é considerada de grande utilidade para desvelar padrões, temas e significados, ainda que subjacentes, dos dados qualitativos (Franco, 2018).

Corroborando com Bardin (2016) sobre o emprego da AC para evidenciar, categorização e interpretação de dados obtidos a partir de diferentes fontes e com Franco (2018), sobre sua importância na pesquisa qualitativa como técnica adequada a identificação de padrões, temas e significados não explícitos em primeiro momento, Bauer e Gaskell (2019) apontam a AC é

[...] uma construção social. Como qualquer construção viável, ela leva em consideração alguma realidade, neste caso, o *corpus* de texto, e ela deve ser julgada pelo seu resultado. Este Resultado, contudo, não é o único fundamento para se fazer uma avaliação. Na pesquisa, o resultado vai dizer se a análise apresenta produções de interesse e que resistam a minucioso exame [...] (Bauer; Gaskell, 2019, p. 203).

Os autores observam que, apesar de ser fruto de uma construção social, a AC deve primar pela fidedignidade do *corpus* constituído para a pesquisa, bem como sobre sua validade no campo da representação de dados que indiquem informações preciosas para responder o problema da pesquisa. Essas características chegam a ser destacadas como limitações dessa metodologia, acrescentando-as de coerência (manutenção da qualidade e unicidade da

codificação durante o processo de análise) e de transparência (documentação detalhada do processo de codificação realizada pelo pesquisador) (Bauer; Gaskell, 2019).

Para obter o máximo de informações que caracterizem os dados extraídos das fontes da pesquisa, é fundamental ter definido, de maneira bastante clara, os objetivos da pesquisa e o que se busca capturar como elementos que identifiquem o objeto da pesquisa. Esse processo é fundamental para que os dados produzam resultados alinhados ao problema da pesquisa (Franco, 2018).

O processo de análise se inicia com a preparação das fontes de dados, transcrevendo entrevistas, digitalizando documentos físicos e armazenando documentos digitais de maneira segura e prontos para serem codificados. Sobre os dados obtidos de entrevistas, Câmara (2013) indica que

Inicia-se o trabalho escolhendo os documentos a serem analisados. No caso de entrevistas, elas serão transcritas e a sua reunião constituirá o corpus da pesquisa. Para tanto, é preciso obedecer às regras de *exaustividade* (deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); *representatividade* (a amostra deve representar o universo); *homogeneidade* (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); *pertinência* (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e *exclusividade* (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria) (Câmara, 2013, p. 183).

A análise de dados foi realizada em três fases, sendo: “[...] a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 2016, p. 125).

Bardin (2016, p. 125) indica que a primeira fase, a pré-análise, possui em geral três missões, sendo “[...] a escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. Para alcançar sua proposição para esta fase, é realizada a leitura flutuante, isto é, a leitura de todo o conjunto dos documentos que constituem o *corpus* da pesquisa, seguindo o roteiro estabelecido por Bardin (2016, p. 126).

Para a segunda fase, como proposto por Bardin (2016, p. 131), e admitindo a adoção conveniente e concluída das operações da pré-análise, “[...] a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas”. Nessa perspectiva, e com a definição e a análise inicial do *corpus* da pesquisa, é realizada a codificação, enumeração e categorização das formas como se dá a apresentação dos conceitos e estrutura dos documentos e das respostas apresentadas nas entrevistas.

As categorias são estruturas produzidas a partir do agrupamento da segmentação de entrevistas, frases-chave, parágrafos ou mesmo elementos maiores a depender do objetivo da pesquisa. A esses elementos segmentados, e que irão compor uma (ou mais) categoria, Bardin (2016) chama de Unidades de Análise.

A análise, propriamente dita, é feita com o intuito de evidenciar temas, padrões ou esquemas dentro das categorias produzidas pela codificação das Unidades de Análise. O resultado dessa pretensão busca por relações, conexões ou aproximações entre elas ou, ainda, expor tendências, predisposições, sentidos ou significados iminentes aos dados oriundos da fonte de dados (Bell, 2008).

Na terceira e última fase, os resultados são organizados em quadros e tabelas para facilitar a construção de inferências advindas dos objetivos do trabalho e a exposição das descobertas a partir da pesquisa documental, da pesquisa bibliográfica e das entrevistas realizadas, expondo as inferências constituídas a partir da mensagem e sua significação. As inferências produzidas a partir dessa construção, como assevera Bardin (2016, p. 168), nada mais são do que “[...] designar a indução a partir dos fatos.”

Para a fase bibliográfica, os dados obtidos foram caracterizados em relação aos referenciais epistemológicos abordados nos trabalhos, quanto ao contexto da produção, em relação ao recorte temporal, geográfico e institucional da produção, pelos referenciais teóricos utilizados, tanto quanto às metodologias de pesquisa empregadas.

Na fase de campo, após as entrevistas, conforme emergem, os dados serão categorizados para responder analiticamente às categorias do materialismo histórico e dialético, a saber, práxis, mediação, hegemonia, contradição, totalidade e reprodução.

Todo material obtido nas diversas fases da pesquisa, analisados e expressos conforme Bardin (2016), servirão de subsídios exclusivos à produção acadêmica e científica acerca dos objetivos da pesquisa, conforme informados por escrito no TCLE e de forma verbal ante o início da gravação da entrevista.

Na realização da pesquisa na fase de entrevistas, os participantes foram informados de que seriam oferecidos, como benefício, a oportunidade de participar de discussões que permitam maior clareza de como os condicionantes políticos, econômicos e sociais foram articulados para propiciar a adoção da pedagogia das competências nas políticas curriculares a partir dos anos 2000; como essas políticas influenciam a formação de professores de química no IFMT; qual o movimento dado aos seus currículos frente à implementação da BNCC e da

BNC-Formação; e obter informações sobre os resultados da pesquisa, permitindo um balanço e análise das políticas curriculares institucionais.

Seguindo as indicações de Preti (1999), as transcrições das entrevistas foram adicionadas elementos na forma de sinais para evidenciar ao leitor, percepções momentâneas captadas nas entrevistas ou, então, melhorar a compreensão daquilo que foi dito ou que permaneceu intrínseco ao contexto da fala do entrevistado, como apontado no Quadro 3.

Quadro 3 – Normas para transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda... ( ) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Entonação enfática	MAIÚSCULAS	Porque as pessoas que reTÊM moeda
Prolongamento de vogal ou consoante	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarem os... éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo de tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
<b>OBSERVAÇÕES</b> 1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, tá (não por está: tá? Você está brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados 4. Números por extenso 5. Não se indica o ponto de exclamação 6. Não se anota o cadenciamento da frase 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa		

Fonte: Adaptado de Preti (1999, p. 11). Nota: elaborado pelo autor.

A opção pela apresentação da transcrição da fala, tal como foi emitida pelos entrevistados e, conseqüentemente, da importância do uso dos sinais, se deu no intuito de preservar as características objetivas e subjetivas dos trechos selecionados como unidade de contexto e de sua classificação nas unidades de registro que melhor representou as percepções dos entrevistados.

### 3 BASES TEÓRICAS: FUNDAMENTOS PARA AS ANÁLISES DO ESTUDO

A educação destina-se à promoção do homem.  
 A universidade, como instituição educativa,  
 também deverá estar voltada para essa  
 promoção. Portanto, cabe-lhe, para cumprir  
 adequadamente suas funções, aprofundar-se na  
 compreensão da realidade humana. O homem é  
 um ser situado. Possui, no entanto, a  
 capacidade de intervir na situação para aceitar,  
 rejeitar ou transformar (liberdade). Contudo,  
 sua capacidade de intervir na situação está na  
 dependência do grau de consciência que possui  
 da situação.  
 (Saviani, 1980<sup>19</sup>)

Neste item, objetivou-se indicar as bases teóricas que alicerçam as análises realizadas, sendo, para tanto, apresentada a compreensão sobre a concepção de Estado, a pedagogia histórico-crítica e a formação de professores.

Na primeira parte, é apresentada a concepção de Estado a partir do teórico sardo Antonio Gramsci. Nesse sentido, compreende-se o Estado como produto das relações entre sociedade política – representada pelo governo, polícias, exércitos etc., e a sociedade civil – organizada como família, escolas, sindicatos e mídia, sendo que a sociedade política opera para a manutenção dos grupos hegemônicos por meio de coerção e de convencimento.

A pedagogia histórico-crítica, como fundamento teórico para a compreensão da educação a partir do materialismo histórico e dialético, é apresentada na segunda parte deste capítulo. Elaborada, e tendo como principal teórico Demerval Saviani, a PHC parte do princípio de que a educação interfere na realidade de organização de uma sociedade, contribuindo para a formação *omnilateral* e operando para a superação da divisão da sociedade em classes sociais.

Na terceira parte, a formação de professores no Brasil é abordada sob a perspectiva da PHC para a contribuição da construção da concepção da formação crítica dos professores brasileiros.

#### 3.1 O Estado Integral e o Estado Educador

Estado é compreendido, neste estudo, na acepção de Gramsci, como Integral, que, a partir do equilíbrio entre os interesses das diversas organizações da sociedade, assume-se

---

<sup>19</sup> Texto do professor Demerval Saviani publicado no livro “Educação: do senso comum à consciência filosófica” com sua 1ª edição publicada em 1980.

como o reflexo de suas interações e superposição dos interesses das classes dominantes sobre os subalternos. Nessa organização, a estrutura e o funcionamento do aparato estatal refletem os interesses daqueles que se encontram socialmente incorporados como dominantes.

Gramsci (2007), ao discutir as relações de força na organização da sociedade, indica que, diferentemente do que muitas vezes são apresentadas, essas relações não são dadas por causas históricas, mas pela concepção hegemônica que domina a sociedade.

Para a compreensão de Estado, Gramsci (2007) elenca uma série de conceitos partindo da existência das relações de forças. Primeiramente, indica as relações de forças sociais ligadas à estrutura e que, portanto, independem das predileções do homem. Sobre a estrutura, ela se origina, como o autor indica, na construção da realidade social. Nesse sentido, diferentes concepções sobre um fenômeno só podem ser concebidas a partir da existência de contradições. A realidade é compreendida a partir da concepção aceita como mais adequada, e essa conceitualização origina-se também das tensões ligadas às relações de poder.

A partir do segundo momento das relações em sociedade, Gramsci (2007) passa a indicar sua concepção de Estado a partir da homogeneidade e da autoconsciência da sociedade. Em sua análise, no primeiro nível de organização, o indivíduo percebe a si e aos semelhantes em torno de uma ideia econômica-corporativa em um sentido horizontal. Em um segundo nível, Gramsci indica uma concepção de Estado como a tentativa de obtenção de igualdade política e jurídica. Nesse momento, é comum a possibilidade de participação em instâncias decisórias sem, entretanto, permitir modificações significativas para alterações no funcionamento daquela sociedade. Em um terceiro momento da organização social, o autor indica a ruptura do corporativismo da estrutura e a imersão em uma superestrutura complexa, a partir da consciência dos grupos subalternos e a ascensão de suas ideias (econômicas, políticas, intelectual e moral), momento em que saem do campo corporativo e passam para um plano universal.

Sobre o Estado, em perspectiva multifacetada, Gramsci (2007) defende que o Estado engloba não apenas a sociedade política, mas também a sociedade civil e as relações de coerção entre ambas, em suas palavras:

[...] Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma rerepresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser

remitidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política+sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção).[...] (Gramsci, 2007, p. 244).

Gramsci argumenta que o Estado não é um órgão imparcial, mas um lugar de disputa política entre grupos sociais, sendo que a sociedade política garante sua hegemonia por meio dos mecanismos de coerção ou de consenso (Médici, 2007).

Sobre as esferas que compõem a sociedade (política e civil), Gramsci indica que a esfera política é a instância que se constitui a partir das instituições estatais e todo aparato coercitivo responsável pela manutenção da hegemonia constituída pelas classes dominantes. Por sua vez, a esfera civil, constituída pelos aparatos ditos não estatais, é responsável pelo fomento das influências ideológicas, fundamentais para a constituição de uma hegemonia ligada às classes sociais. Essa hegemonia é alcançada a partir dos movimentos dos líderes responsáveis pela ideologia de determinado grupo, chamados intelectuais (Martins, 2011).

Jacomini (2020, p. 5, grifo nosso) explica o pensamento de Gramsci acerca do Estado:

O conceito de Estado no pensamento gramsciano está mais diretamente vinculado aos conceitos de hegemonia e de intelectual. Para a formulação desse conceito, Gramsci dialogou com a concepção de Estado na tradição marxista e analisou uma realidade que não podia ser compreendida em sua complexidade, se o Estado fosse entendido apenas como um aparelho governamental (executivo, legislativo, judiciário, exército), à medida que nas sociedades ocidentais há um conjunto de organizações que concorrem para dar forma à atuação do Estado e que cumpre papel importante na construção e manutenção da hegemonia da classe dominante. O autor sardo observou que nas chamadas sociedades ocidentais, incluindo a Itália, país que Gramsci analisou com mais profundidade, as organizações denominadas privadas, escola, imprensa, igreja, partido, sindicato, associações etc., formam uma rede de sustentação ou de contestação da atuação da sociedade política, ou Estado em sentido restrito, e que as disputas ideológicas e políticas ocorrem principalmente nesses espaços que Gramsci chamou de sociedade civil e que, juntamente com a sociedade política, compõe o Estado integral.

Gramsci (2004) indica a existência de dois tipos de intelectuais. Ambos os tipos são responsáveis por gerar e disseminar as ideias, valores e crenças essenciais para estabelecer a hegemonia de classe. Para isso, devem possuir estruturas intelectuais especializadas que lhes permitam compreender e interpretar a realidade social de forma crítica, independente e criativa (Gramsci, 2004).

Enfatizando a formação de intelectuais, Gramsci (1982) indica se tratar de um processo histórico, socialmente determinado e vinculado à transformação econômica, política e cultural das sociedades, moldando-se em virtude da concepção hegemônica dominante. Ele também enfatizou a importância de cultivar intelectuais orgânicos – o primeiro tipo de intelectuais – aqueles que tinham vínculos diretos com a classe dominante e desempenharam

um papel de liderança no estabelecimento da hegemonia. O segundo tipo de intelectual se refere ao que Gramsci (1982) denomina de intelectuais tradicionais e são pessoas intrinsecamente associadas às classes subalternas. Contra o domínio da hegemonia das classes dominantes, esses indivíduos ocupam papel de destaque no campo político das disputas. Gramsci ressalta que todo indivíduo é um ser intelectual, mas nem todos desempenham as funções de intelectuais.

Um papel fundamental da existência dos intelectuais orgânicos das classes subalternas, é a construção da uma nova hegemonia. Gramsci (1982) ressalta a ideia de hegemonia como a conquista da predominância da sociedade civil sobre a sociedade política, uma vez que a capacidade coercitiva do Estado se vincula à defesa dos interesses das classes dominantes.

Após uma análise sobre os comentadores da concepção de hegemonia para Gramsci, Santos (2021, p. 810) aponta que para a constituição da hegemonia

[...] a classe dominante impõe uma concepção de mundo à classe dominada que é estranha à sua realidade, pois a ideologia da classe dominante diz respeito à sua própria função histórica e não aos interesses e função histórica da classe dominada. A difusão ideológica é realizada por inúmeros meios que asseguram a influência ideal a ser inculcada em todas as consciências da sociedade (Santos, 2021, p. 810).

Ainda nessa perspectiva, o autor continua e aponta que em sua compreensão, Gramsci indica que o uso das instituições estatais para a imposição de concepção de mundo a partir da ótica das classes dominantes, tornando os ambientes escolares instância de multiplicação dos sentidos e difusão da lógica hegemônica. Sobre a escola, Santos (2021) indica como sendo

[...] um desses meios é a educação/escola e destaca a separação entre a escola ginásial-colegial destinada à formação das categorias da classe dominante/dirigente e a escola profissional disponibilizada para a ampla maioria da população que irá ocupar/desenvolver as funções subalternas na sociedade (Santos, 2021, p. 810).

Santos (2021) compreende que a educação ofertada para formação de cidadãos é uma forma de reprodução de conceitos estabelecida pelas classes dominantes e que define, até mesmo, o tipo de escola em função da classe que o indivíduo se situa. Sendo assim, a escola clássica que objetiva o desenvolvimento intelectual nas diversas áreas das ciências, matemáticas, literaturas, filosofia, cabe atender às classes dominantes; enquanto para as classes trabalhadoras, de maneira genérica, opera a escola com o ensino fundamentalmente instrumental e com foco apenas no preparo para o emprego.

Destarte, é imprescindível que se compreenda que, diferentemente da concepção de Estado vigente em seu tempo, Gramsci amplia a concepção desse estado para um Estado que resulta das contribuições dos núcleos sociais que o compõem, pelo acréscimo da sociedade política e da sociedade civil. A função do Estado concebida por Gramsci, portanto, é a de estabelecer consenso entre as classes. Este consenso, por sua vez, não é algo natural. O Estado se incumbe de, no processo de seu estabelecimento, como se fosse algo natural ou mesmo fruto de construção de valores universais às classes, garantir a hegemonia de ideias, valores e crenças das classes dominantes. Essa perspectiva é muito útil à consolidação da dominação da hegemonia que conforma a sociedade política (Santos, 2021).

No processo educacional, Gramsci enfatizou a importância da língua e da cultura. Para ele, a escola deve valorizar as diversas formas de expressão cultural e linguística existentes na sociedade, promovendo a valorização da diversidade e do respeito às diferenças (Nosella, 2015)

O trabalho gramsciano teve grande impacto na educação e na pesquisa escolar e é hoje considerado uma referência. Por meio de suas contribuições, Gramsci oferece novas perspectivas teóricas e metodológicas para a compreensão da relação entre educação, sociedade e transformação social (Martins, 2021).

Sobre isso, Gramsci propõe a criação de uma escola unitária que, ao desenvolver as capacidades do trabalho intelectual através da formação humanista de cultura geral, permitiria o desenvolvimento de capacidades para trabalhos instrumentais. Na perspectiva da constituição desse tipo de escola, Gramsci destaca que

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa prestação produtiva imediata (Gramsci, 2004, p. 36).

Compreendendo, todavia, que esse tipo de arranjo escolar requer financiamento e isso provoca distanciamento logo de início, entre os que pertencem às classes dominantes e os que pertencem às subalternas, Gramsci (2004) prossegue e pondera que

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado em orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação nas novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública,

pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização da prática da escola, isto é, dos prédios do material científico, do corpo docente etc (Gramsci, 2004, p. 36).

Sobre a escola unitária, como forma de fomento de uma educação humanística, única e emancipadora, Gramsci propõe, então, a assunção da Escola como mecanismo de superação do modelo de escola constituída com foco em oferecer educação com base na classe social de que o estudante seja oriundo, para uma escola com formação integral do ser humano e, principalmente, financiada pelo estado como forma de possibilitar o acesso indiscriminado de todos.

Desde o início do século XX, a preocupação com a forma como a escola era organizada fundamentava as preocupações de Gramsci. Se por um lado o ensino técnico destinado aos filhos de trabalhadores das classes subalternas pretendia possibilitar apenas o acesso ao emprego, percebia-se que os filhos das classes dominantes tinham acesso aos conhecimentos ligados às humanidades. Sobre isso, Roio (2006, p. 327), apresentando a ideia da escola de Gramsci, destaca que

[...] a dialética entre o educando e o educador resguarda sempre o trabalho como fundamento da sociabilidade emancipada do homem, ganha sempre novas dimensões. Gramsci parte da escola do trabalho, na qual prevalece a autoeducação, mas que possibilita um largo aprendizado a quem se pretende educador, pois é aqui – na autoeducação do trabalho – que se localiza a via para a emancipação humana. De qualquer modo, essa via já é a revolução em ato.

O autor indica que Gramsci compreendia a educação como parte essencial para emancipação humana, defendendo a ideia de que a educação deveria ser centrada no trabalho. Dessa forma, para além da formação lastreada nos conhecimentos técnicos necessários para o trabalho, as humanidades e a ciência deveriam compor a educação do trabalhador, reportando a concepção da autoformação, a partir das publicações que Gramsci esteve à frente, como o *L'Ordine Nuovo*<sup>20</sup>

Em razão do objeto de investigação – a política de formação inicial de professores de Química no IFMT – ser uma política pública, torna-se essencial situar a perspectiva de Estado. Compreende-se, para efeito deste estudo, a concepção de Estado Integral de Antonio

---

<sup>20</sup> Periódico italiano fundado por Gramsci e outros intelectuais com formação humanística, científica e com amplo acesso a livros. Foi uma publicação semanal, fundada em 1919 por jovens socialistas inspirados nos feitos da revolução russa e que visava possibilitar o acesso ao conhecimento diverso do necessário para desempenho do trabalho (Roio, 2006).

Gramsci. Nessa perspectiva, as relações de poder se sustentam e o domínio de certas classes são mantidos pelo Estado, tornando-se um fator crucial a ser considerado (Jacomini, 2020).

### 3.2 A Pedagogia histórico-crítica e o Currículo escolar

Como óbices à constituição do currículo escolar a partir da seleção de conteúdos, emergem os interesses de grupos dominantes que influenciam e ensejam determinar os caminhos para a educação escolar. Saviani (2019), indicando as diferentes concepções de teorias pedagógicas, enumera as vertentes que, em análise mais acurada, hodiernamente, operam para a manutenção do sistema econômico ancorado na exploração da mão de obra e do acúmulo de capital. O autor propõe o rompimento com o sistema, a utilização da escola para acesso ao conhecimento historicamente acumulado e a revolução social para superação da sociedade de classes.

Em uma acepção do direito à educação para uma formação humana integral, adota-se, nesta pesquisa, a concepção de currículo consoante à pedagogia histórico-crítica. Considera-se que o currículo deve constituir-se como uma ferramenta para acesso ao conhecimento historicamente elaborado e necessário para a formação humana *omnilateral*, para a superação da organização social em classes sociais e que permita a constituição de cidadãos críticos, conscientes e autônomos, capazes de entender a realidade vivenciada e transformá-la de acordo com interesses da coletividade, para a superação de desigualdades (Saviani, 2011).

A partir dessa abordagem, compreende-se o currículo como instrumento fundante para mediação entre cultura e sociedade, visto que é nele em que se imprimem os sentidos das relações sociais da produção e pelo qual se estabelecem as distintas formas de controle ideológico (Arroyo, 2013).

Parte importante da constituição de um currículo, é a seleção de conteúdos que estudantes, em cada etapa, idade, período ou curso, devem aprender. Duarte (2021, p. 95) ao tratar do assunto afirma que a organização dos conteúdos escolares deve referir-se ao desenvolvimento de cada pessoa como indivíduo e na perspectiva de possibilitar a assimilação daquele conhecimento. Sobre isso, é importante a captura dos sentidos em disputa que, mesmo em partes do que venha ainda a constituir-se como um currículo, pode ser objeto do delineamento hegemônico do que a escola virá a ensinar. Continuando a definição do que vem a ser os conteúdos selecionados para um currículo, Duarte (2021) afirma:

[...] o desenvolvimento do gênero humano, até a atualidade, tem ocorrido por força das contradições geradas pela luta de classes, é preciso levar-se em conta o caráter

contraditório e heterogêneo do desenvolvimento da cultura, que está necessariamente marcada pela luta ideológica que sempre acompanha a luta de classes (Duarte, 2021, p. 95).

Um dos grandes desafios é que as relações humanas, no contexto da sociedade capitalista, são constituídas a partir das relações de produção e de suas conseqüentes contradições e antagonismos. A ideia de produção sob a ótica marxiana, que segundo Saviani (2011b, p. 132), trata-se de “[...] um conceito ontológico, pois diz respeito ao modo como é produzido o próprio ser dos homens”. Assim, por defender uma compreensão histórica da sociedade, os currículos alicerçados naquela concepção devem articular e estimular o discernimento das demandas dos sujeitos constituintes da sociedade desigual e originada das relações de produção do sistema econômico vigente.

Em face a um currículo escolar transformador, que estimula a formação de sujeitos aptos a participação efetiva da vida em sociedade, da organização política e dos críticos da organização social, a escola não poderá ser hermética e neutra ou atuar em uma espécie de apartamento da realidade social. A escola torna-se um espaço de luta contra as opressões, desigualdades sociais e resistência às tentativas de manipulação para a manutenção das desigualdades produzidas pelo sistema de produção e por suas distorções produzidas (Saviani, 2011b).

O desvirtuamento da concepção de escola para a humanização do indivíduo até o atual desenvolvimento do gênero humano, quando adentra ao campo do currículo, potencializa-se a existência de diferentes formas de possibilitar o acesso ao conhecimento no ambiente escolar, produzindo distorções entre as escolas das classes dominantes e as escolas para a classe trabalhadora. Nessa perspectiva, dentre alguns apontamentos, Arroyo (2013) destaca a compreensão do currículo como território de disputa, evidencia-se, também,

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica de apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias (Arroyo, 2013, p. 14).

A PHC, enquanto expressão marxista da educação brasileira, é uma perspectiva teórica pedagógica transformadora que busca entender e promover a prática educacional (conjunto de ações, planejamento, conteúdos, avaliações etc.), por meio das relações intrínsecas entre os campos da história e da filosofia. Essa abordagem teórica, visando a transformação da sociedade pela emancipação dos sujeitos, é lastreada pela possibilidade de

compreensão dos fenômenos e na reflexão crítica sobre a realidade social (Batista; Lima, 2015).

Nesse sentido, tomando por base a importância da apropriação dos conteúdos e de sua conseqüente incorporação aos currículos escolares, Batista e Lima (2015) destacam como objetivos dessa apropriação evidenciando que

Não se trata meramente da valorização dos conteúdos, ou da qualidade do ensino, mas, de um processo de transformação cujo objetivo a ser alcançado é o fim da divisão do trabalho que caracteriza o modo de produção capitalista. Movimento que ganha maior potência ao expressar-se através de uma concepção pedagógica revolucionária, fundamentada não somente no conteúdo técnico-científico, mas na prática social transformadora, cujo norte é a superação da unilateralidade dos subalternos, elevados à capacidade dirigente (Batista; Lima, 2015, p. 81).

Para além dos conteúdos, torna-se fundamental a contextualização do currículo escolar. Sobre isso, Arroyo (2013, p. 53-54) chama a atenção para o processo de disputas sociais que têm como ponto focal os conhecimentos que serão, ou não, ensinados e a quais grupos sociais interessam tais saberes. Ao abordar o processo de autoria e a elaboração dos currículos escolares, o autor ressalta: “A indiferença com o autor, com os sujeitos é uma característica dos currículos. Os sujeitos desaparecem, não têm espaço como sujeitos de experiências, de conhecimentos, de pensares, valores e culturas”. Indicando o silenciamento daqueles que efetivamente utilizar-se-ão do currículo escolar.

Sobre o contexto, Arroyo (2013, p. 54) destaca que,

Não apenas nos desenhos curriculares e no material didático de educação básica estão ausentes, também nos desenhos dos currículos de licenciatura e de pedagogia, os mestres e os alunos estarão ausentes como sujeitos. Onde ambos aparecem mostrando sua inegável existência são nas avaliações. Nesse ritual aparecem presentes não como sujeitos de histórias, identidades, mas como respondentes de questões, como aprovados e, sobretudo, reprovados, dominando ou não os resultados esperados. Um dos rostos mais destacados dos alunos em índices e pesquisas é dos milhões de reprovados.

O autor critica a ausência daqueles que realmente vivem, interagem, produzem e dão sentido e significado ao currículo. Para a pedagogia histórico-crítica, no entanto, a importância se dá para a formação crítica, que questiona e é capaz de emancipar e que, sobretudo, visa facilitar a superação das desigualdades garantindo iguais possibilidades a todos os indivíduos de ouvir, ser ouvido e, também, tornarem-se autores.

Nesse sentido, também Goodson (2018) indica que, mesmo sendo reflexo da compreensão escolar disputada entre diferentes atores sociais, o currículo não deve ser compreendido como prescrição. Com essa compreensão, Saviani aponta para a PHC como

subsídio para interligar a teoria e a prática e auxiliar os indivíduos a superarem os fenômenos imediatos e se tornarem agentes da mudança social.

A PHC tem se mostrado relevante para a formação de professores que se dedicam à formação humanizada para a transformação individual e da sociedade, fornecendo elementos culturais, de cálculos, leitura, ciências, artes e cultura, teóricos e práticos para a compreensão dos mecanismos de funcionamento da prática social e promovendo uma formação crítica, reflexiva e emancipatória, capaz de instrumentalizar os sujeitos para enfrentar os desafios do cenário educacional atual (Fernandes *et al.*, 2020).

Por sua vez, o papel do professor na PHC não é concebido como meramente disseminador de conteúdos, para sua atividade, o professor deve se posicionar como agente de transformação social através das práticas de ensino críticas e reflexivas. Os profissionais professores são capacitados para contribuir para o desenvolvimento de indivíduos conscientes, críticos e compromissados com a mudança social. Justamente por isso, os professores precisam se dedicar à construção de uma educação emancipadora, promover o diálogo, a participação ativa dos alunos e a reflexão sobre os quadros reais em que a sociedade se encontra. A PHC constitui-se como uma perspectiva relevante da educação que trabalha para a construção de uma sociedade mais justas e igualitária.

Dentro da compreensão neoliberal, na qual o poder econômico dita as regras da sociedade, Barbosa e Fernandes (2018) esclarecem que a

[...] educação é um bem de mercado, por isso se vê crescer o número de escolas particulares, por exemplo. Nesse sentido, se a educação é passível de valor de mercado, com preço estipulado, quanto mais se paga, de melhor qualidade ela é considerada. Assim, a educação básica pública e gratuita tem servido, em sua grande maioria, à população que não tem capital para pagar por educação (Barbosa; Fernandes, 2018, p. 309).

Observado o trabalho como categoria marxista, que afirma a construção da humanidade do homem por meio do trabalho, a partir do momento em que o trabalho passa a ser mercadoria, as próprias relações humanas se tornam relações de mercado, inclusive com preço. A partir disso, Barbosa e Fernandes (2018) analisam que a própria educação ganha um valor a ser negociado no mercado, expandindo os negócios na forma de escolas particulares – que em geral, quanto mais caras, maior é a gama de oportunidades aos filhos das classes dominantes – materiais didáticos, avaliações, treinamentos e capacitações e toda uma gama de produtos ofertados como panaceia frente às dificuldades encontradas na educação, sobretudo na educação pública, destina, em geral, para os desprovidos de pecúnia.

Na perspectiva da PHC, a escola é compreendida em uma acepção dialética, ou seja, ela sofre os condicionantes do meio social, além de ser um espaço privilegiado de acesso ao conhecimento historicamente acumulado, e o domínio do conhecimento deve ser explorado para além do necessário para o trabalho. Saviani (2011a) aponta que a escola tem um papel emancipatório a ser desenvolvido e, para tanto, sua orientação curricular deve

[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (Saviani, 2011a, p. 14).

A organização de um currículo escolar existe, nessa perspectiva, por um objetivo inicial de não apenas prover o indivíduo de capacidades de desenvolver-se de forma crítica e autônoma, mas também de questionar, via conjunto de conhecimentos adquiridos, seu papel na sociedade e suas condições de vida para além do que lhe é proposto pelo conjunto de normas, escritas ou não, para que se garanta condições dignas de vida, podendo, inclusive, dotar-se de conhecimento para agir como propulsor para ações da superação da sociedade de classes.

Nesse sentido, o currículo, enquanto elemento condicionado pela organização social, expressa, na seleção dos conhecimentos, as contradições e disputas da sociedade e do modo de produção em que está inserido. Assim, a escola e seu currículo são planejados pelos grupos dominantes para manutenção do modelo de sociedade que a mantém, segregando as pessoas, entre aqueles que pertencem à classe dominante com pleno acesso aos conhecimentos daqueles da classe trabalhadora, dos que serão dotados de habilidades inerentes à execução do trabalho subalterno (Duarte, 2021).

Sobre o currículo, Saviani (2011a) ressalta, ainda, que muito do que a escola oferece como currículo são elementos periféricos e que tomam grande parte do tempo das atividades escolares, mas que não propiciam aos estudantes aprendizagens de conhecimentos válidos, por isso o autor alerta que considera o currículo como “[...] organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (Saviani, 2011a, p. 17), entendendo por nucleares os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Dessa maneira, o processo de construção do conhecimento é admitido como a formação humana *omnilateral* voltada para a constituição de uma sociedade que supere “[...] a alienação do trabalho e da vida humana no seu todo e na qual a reprodução da riqueza material e espiritual fosse colocada a serviço da elevação das necessidades e das potencialidades de todos os seres humanos indistintamente” (Duarte, 2021, p. 42). O conhecimento deve ser produzido em um processo não linear e a partir do trabalho humano. Dessa maneira, o conhecimento é adquirido ao longo de gerações e, portanto, em um processo histórico, constituindo-se como fruto do trabalho e acessá-lo é ação indispensável para a constituição da humanidade do indivíduo (Gama, 2015).

Para Saviani (2011a), o conhecimento elaborado e acumulado historicamente é fruto das atividades sociais humanas. Dessa maneira, avançar no caminho de um processo do que ele chama de “reapropriação” é fundamental para que as camadas trabalhadoras passem a reconhecer seu direito a tudo que é fruto do seu trabalho. Na perspectiva de acesso a esse conhecimento, a luta da classe trabalhadora torna-se ainda mais relevante quando surgem propostas reformistas para o currículo da educação básica pensado na lógica neoliberal. Esse currículo não tem pretensão de possibilitar o acesso ao conhecimento para a classe trabalhadora, mas apenas uma forma de possibilitar a abertura da escola como mais uma frente de produção e de acúmulo de capital pelo mercado financeiro.

Embora haja a necessidade de construção de um currículo escolar para aquilo que se pretende para a formação educacional de um país (pensamos na questão da uniformização curricular proposta pela BNCC e BNC-Formação), não se pode perder de vista o papel das forças que agem na sociedade e na economia. A sociedade é responsável tanto pelo que é selecionado como conteúdo para se ensinar (que pode ser crítico ao processo de produção e ao processo de construção do conhecimento) em função de suas práticas culturais, como por tudo que é incorporado ao currículo junto aos conteúdos historicamente elaborados (teorias, modelos etc.). Sendo assim, o currículo é o reflexo de como a sociedade, pressionada pela economia e conjecturas socioculturais, escolhe conhecimentos indispensáveis à sua educação (Enguita, 2013).

### **3.3 Formação de professores**

A formação de professores no Brasil acompanhou fatos históricos que refletiam a conjuntura da organização política e social do país. Saviani (2005) lista três momentos considerados marcantes para a constituição do processo de formação de professores. Segundo

o autor, “a reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo” (Saviani, 2005, p. 13-15) figura como primeiro marco relevante em relação ao processo de formação de professores. Essa reforma, aponta o autor, proporcionou duas perspectivas no processo de formação docente, sendo a primeira o enriquecimento de conteúdos no currículo e, a segunda, a valorização dos exercícios práticos de ensino.

Na conjuntura dos anos de 1890, a referida reforma organizou a formação de acordo com as idades das crianças a serem atendidas. Desse modo, a formação que corresponderia aos anos finais do ensino fundamental de hoje e pretendia formar professores para atuarem na educação de crianças no que, hoje, referimo-nos como anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, crianças de sete a dez anos; a educação que corresponderia ao ensino médio de hoje se organizava para formar professores para atuação junto a crianças de dez a quatorze anos, ou seja, os anos finais do ensino fundamental; e o que chama ensino superior de hoje, requeria-se para atendimento da educação de adolescentes de quatorze a dezessete anos, ou seja, no ensino médio.

Tanuri (2000) indica que, mesmo com o advento de uma nova estrutura do Estado com a assunção do regime republicano, não houve significativas alterações para a instrução no âmbito público, permanecendo o mesmo modelo formativo até os anos de 1930. Em resumo, a autora indica o continuísmo do processo formativo iniciado sob a égide do estado imperial, mas agora em um modelo de república oligárquica que “[...] acabou por assumir a forma de um Estado oligárquico, subordinado aos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café” (Tanuri, 2000, p. 68).

Com a liderança de Anísio Teixeira, as ideias de reforma das Escolas Normais surgem no contexto do movimento renovador e na esteira de superação do “[...] modelo anterior que se caracterizava por uma ênfase no treinamento prático em detrimento das bases teóricas” (Saviani, 2000, p. 16). Esse modelo de escolas normais, indica o autor, prevaleceu superando a Lei n.º 4.024/1961 que fixou as primeiras diretrizes e bases da educação nacional até a aprovação da lei n.º 5.692/1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus<sup>21</sup>, já sob a égide do governo militar ditatorial.

Após 1930, e na perspectiva defendida por Anísio Teixeira, as escolas de formação de professores são incorporadas às universidades e, conforme Saviani (2000), a formação em nível superior ofertada pela Escola de Professores é incorporada à Universidade do Distrito

---

<sup>21</sup> O que corresponde ao ensino fundamental e ensino médio a partir da LDB n.º 9.394/1996, que se encontra em vigor.

Federal<sup>22</sup> e, de forma semelhante, o Instituto de Educação Paulista é incorporado à Universidade de São Paulo (USP)<sup>23</sup>. Com essa estrutura, as universidades passam a formar professores para escolas secundárias em disciplinas específicas, criando as licenciaturas e o curso de Pedagogia para professores que lecionariam nas escolas normais.

Nesses moldes, Tanuri (2000) indica o objetivo das escolas de formação que foram incorporadas às universidades, como sendo o de ofertar

[...] cursos de formação de professores primários, cursos de formação pedagógica para professores secundários, bem como cursos de especialização para diretores e inspetores. Todas as demais escolas normais do estado, inclusive as denominadas “livres” (ou equiparadas), ofereciam apenas o curso de formação profissional do(a) professor(a), de dois anos, além do curso primário de quatro anos e do secundário fundamental, de dois (Tanuri, 2000, p. 73).

Sendo assim, a constituição da formação de professores passa a ser papel desempenhado pela universidade por meio de seus institutos de educação – modelo amplificado para as demais unidades da federação. Sobre a organização curricular dos cursos de formação de professores, Tanuri (2000, p. 73-74) ainda destaca que

O currículo do curso de formação de professores primários, da mesma forma que no Distrito Federal, centrava-se exclusivamente nas disciplinas pedagógicas, distribuídas em três seções: Educação (1ª seção): psicologia, pedagogia, prática de ensino, história da educação; Biologia Aplicada à Educação (2ª seção): fisiologia e higiene da criança, estudo do crescimento da criança, higiene da escola; Sociologia (3ª seção): fundamentos da sociologia, sociologia educacional, investigações sociais em nosso meio (Tanuri, 2000, p. 73-74).

Ao deslocar os conhecimentos gerais da formação de professores das escolas normais, coube a essa, o aprofundamento de estudos em métodos e processo de ensino, caracterizando o que a autora chama de “Ciências da Educação”.

Junto a incumbência da universidade de formar e profissionalizar professores e pessoas que trabalhavam na escola, surgem os cursos de dupla formação ou o sistema “3+1”. Essa formação consistia em formar bacharéis (com conhecimentos de conteúdos inerentes à formação específica) com formação em três anos para atuar junto à educação e para aqueles que pretendiam ser professores, uma complementação de curso na área de didática de mais um ano. Sobre isso, Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 99) destacam que

A partir do Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação

<sup>22</sup> Antes da inauguração de Brasília em 1960, o Distrito Federal era a cidade do Rio de Janeiro, antiga capital do Império e mantida como centro administrativo da República Federativa.

<sup>23</sup> A Universidade de São Paulo é criada por meio do Decreto n.º 6.283, de 25 de janeiro de 1934.

de professores para as escolas secundárias. Resultou-se, da orientação desse decreto, o “esquema 3+1”, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Os primeiros formavam professores para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias; os segundos formavam professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Pelo esquema “3+1”, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática. Salienta-se que, dessa forma, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu a referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa e dar caráter científico aos processos formativos (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 99).

Sobre as características criadas pela nova estrutura da formação, os autores ainda assinalam que

Se, por um lado, os cursos normais de primeiro ciclo, pela similitude aos ginásios, possuíam currículos centrados nas disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas Escolas Normais, tão criticadas; por outro, os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos introduzidos pelas reformas da década de 1930 (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 99).

Sobre isso, Saviani (2009, p. 144) comenta a dificuldade inerente à compreensão do que é a formação de professores. Por conta da concepção da estrutura dos cursos, algumas pessoas passam a compreender que a formação complementar em didática é uma mera exigência para se tornar professor, tornando a formação em relação aos “conteúdos-cognitivos” como mais importante do que a relação “pedagógico-didática”.

O processo do golpe militar de 1964 repercutiu nas mudanças no terceiro marco histórico que Saviani (2000) indica. Anteriormente a educação tinha as subdivisões em primário com quatro anos e um ensino médio subdividido em ginásio com quatro anos e colegial de três anos. Com a Lei n.º 5.692/1971, houve a modificação da nomenclatura e reformulação da organização da educação, passando a ter o 1º grau com oito anos de duração (que compreende o antigo primário e o ginásio), seguido de um ensino de 2º grau com três ou quatro anos, a depender da formação profissionalizante escolhida pelo estudante, extinguindo as Escolas Normais e passando à oferta de formação de professores em nível secundário a se constituir como uma das possíveis habilitações profissionais. A essa habilitação de 2º grau para exercício profissional docente nas séries iniciais do 1º grau passou-se a adotar a nomenclatura de Habilitação para o Exercício do Magistério (HEM).

A Lei n.º 5.692/1971 estipulou o nível mínimo de formação do(as) professor(as), articulando-o progressivamente ao seu exercício profissional:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:  
a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º O(as) professor(as) (sic) a que se refere a letra “a” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr (sic) o caso, formação pedagógica.

§ 2º O(as) professor(as) (sic) a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos superiores (Brasil, 1971, p. 6-7).

Com base na profissionalização estabelecida para o curso de 2º grau<sup>24</sup> Tanuri (2000, p. 80) destaca, entre tantas outras críticas feitas à época, a perda das características e ao *status* de “escola” ou mesmo de “curso”, antes oferecido ao(as) professor(as) em formação. Tanuri (2000), avaliando as alterações promovidas pela Lei nº 5.694/1971, indica ainda que: “[...] no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial”. Sua crítica corrobora as análises de Saviani (2009) e versa, ainda, acerca do tecnicismo que adentra a formação de professores no mesmo patamar que a formação de profissionais para trabalho nos diversos ramos da indústria e do comércio e na dispersão da formação docente, dentre tantas outras habilitações.

Com o fim do período da ditadura militar, mobilizações acerca de melhorias na formação de professores se tornaram frequentes. Saviani (2009) destaca a esperança na superação do modelo tido como inadequado, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, e os movimentos para a construção de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que refletissem o papel da educação e dos educadores para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Todavia, de acordo com o autor, a LDB “[...] não correspondeu a essa expectativa” (Saviani, 2019, p. 148). Isso porque, segundo a compreensão do autor, a LDB possibilitou o empobrecimento da formação do profissional do professor, visto que

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2009, p. 148).

---

<sup>24</sup> O que corresponde, atualmente, ao ensino médio profissionalizante.

Ao detalhar o processo de formação de professores no contexto posterior à promulgação da Lei nº 9.394/1996, Saviani (2009) destaca a desconexão entre o processo formativo mantido pelas universidades que, em detrimento do modelo didático-pedagógica, prioriza o ensino dos conteúdos específicos da formação da licenciatura e cultura geral, chamando-o de modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, percebendo o preparo do(a) professor(a) como profissional, como um processo a ser constituído a *posteriori*.

Apoiando-se na ideia da formação dual ofertada pela universidade brasileira, na qual de um lado são ensinados os conteúdos específicos (culturais-cognitivos) da área de atuação por uma unidade especificamente dedicada àquela área e, de outro, a formação didático-pedagógica ofertada em geral, pelos institutos ou faculdades de educação, corre-se o risco de uma superposição da primeira sobre a segunda, prejudicando o processo de formação do(a) professor(a) (Saviani, 2009).

Ainda na perspectiva da formação do(a) professor(a), Saviani (2009, p. 151) indica a necessidade de unificar o que o autor chama de “ato do docente”, ou seja, associar os conhecimentos em relação à forma (possibilitar o desenvolvimento do domínio e capacidades de o(a) professor(a) em formação conseguir ensinar) e ao conteúdo (referindo-se à apropriação dos conhecimentos específicos da área de formação) no contexto da formação inicial.

Em sua perspectiva, ao aprimorar a formação de professores baseada no modelo didático-pedagógico, que considera a reunificação da forma e do conteúdo nos cursos de licenciatura, a formação torna-se antielitista por definição. Afinal, Saviani (2009, p. 149) indica que “[...] que todo e qualquer conteúdo, quando considerado adequadamente à vista das condições do ser que aprende, é suscetível de ser ensinado a todos os membros da espécie humana”. Com efeito, esse tipo de formação está a serviço da superação do modelo de sociedade dividida em classes sociais, visto que esse modelo leva em consideração que, observando as condições em que se aprende, todo conhecimento é passível de ser ensinado.

Por fim, em uma análise geral para a formação de professores, Saviani (2009) destaca que, para além dos problemas no processo formativo, a profissão docente precisa de uma reflexão acerca da sociedade que se deseja e, para além disso, uma resolução definitiva dos problemas relacionados à educação, que por sua vez, perpassam por

[...] transformada a docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e das boas condições de trabalho, para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação. Com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado

trabalhando em tempo integral numa única escola, estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva. Estaria criado, por esse caminho, o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento (Saviani, 2009, p. 154).

Ao fazer uma aproximação da PHC com a formação de professores, Lopes (2020) destaca que

A formação de professores é um dos desafios a serem enfrentados pela PHC no processo de construção coletiva e implementação. Uma vez que essa teoria pedagógica não é hegemônica e contrapõe-se visceralmente às pedagogias hegemônicas, situando-se, portanto, no âmbito das pedagogias contra-hegemônicas que lutam em defesa das classes populares (Lopes, 2020, p. 110).

Sob esse prisma, a formação de professores deve operar para a superação da sociedade dividida em classes sociais, utilizando-se do conhecimento para subverter a ordem hegemônica neoliberal imposta. Sobre isso, é salutar a concepção de que, para além de sólido conhecimento específico da área de atuação do professor, é fundamental o conhecimento docente acerca dos mecanismos didático-pedagógicos para subsidiar a capacidade de ensinar os conteúdos a todos.

No processo de formação de professores, destacam-se as orientações trazidas pelas DCNs/2015 que, ao dar organicidade a diversas políticas que influenciam e interferem no processo de formação de professores, respondiam, em grande parte, aos anseios dos educadores em relação às diretrizes que refletissem a caracterização dos cursos de formação de professores como tal, e não como o modelo estabelecido pelas DCNs/2002, ainda imerso nos moldes da formação 3+1 (Metzener; Drigo, 2021).

Sobre isso, Dourado<sup>25</sup> (2015), indicando as disputas e necessidades legais impostas acerca de um arcabouço que fundamentasse a formação docente, baseada em conhecimentos específicos da área de cada licenciatura, bem como conhecimentos pedagógicos, aponta que naquele momento era

[...] importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas, já mencionados, apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais (Dourado, 2015, p. 304).

---

<sup>25</sup> Luiz Fernandes Dourado, docente da Universidade Federal de Goiás, foi membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e relator responsável pelo texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.

Ainda sobre a ideia de reorganização da formação, Dourado (2015) destaca, em especial, a importância de que, nos cursos de formação de professores, os conhecimentos vinculados às áreas específicas de formação, ou mesmo às áreas interdisciplinares, não devem se sobrepor hierarquicamente aos conhecimentos didáticos-pedagógicos, dedicando não menos do que 640 horas<sup>26</sup> às dimensões pedagógicas inerentes aos currículos. Sobre isso, Gatti *et al.* (2019) indicam que a adoção da

[...] extensão do tempo de formação para as licenciaturas permite que os cursos possam oferecer condições adequadas de maturação de aprendizagens necessárias ao exercício profissional da docência, propiciando o adensamento teórico e a familiarização com metodologias de ensino, com seus fundamentos e aspectos filosóficos, psicológicos, sociológicos e culturais, o que não é possível em curto tempo, onde apenas generalidades podem ser tratadas (Gatti *et al.* 2019, p. 71).

Além disso, percorrendo a crítica feita por Saviani (2009), Dourado (2015) indica a presença no texto das DCNs/2015, da necessidade de produção das políticas de valorização do profissional do magistério, assegurando sua formação, plano de carreira e preparo para atuação nas diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Sobre a Resolução CNE/CP nº 02/2019, conhecida como BNC-Formação, Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022) discutem os interesses que influenciaram sua redação e aprovação como texto substituto às DCNs/2015 e destacam a influência determinante da OCDE acerca do documento, criticando a forma com que a organização multilateral reconhece a atuação docente. Sobre isso, os autores indicam que o texto da BNC-Formação

[...] associa o profissionalismo à satisfação, à confiança na capacidade de ensinar e à percepção do *status* da profissão. No entanto, o profissionalismo docente não pode ser relacionado apenas aos conhecimentos básicos, como descrito. Ao contrário, requer o domínio dos conhecimentos teórico-práticos referentes à ação do(a) professor(a), bem como a compreensão da educação como prática social voltada para a transformação da realidade educacional e social (Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022, p. 1340-1341).

Sob esse prisma, as autoras asseveram que a ideia impressa no documento exprime exatamente a medida adotada pela pedagogia das competências. Nesse sentido, reconhecem que o objetivo da formação ganha contornos do atendimento das necessidades requeridas pelo mercado de trabalho e não para a formação integral. A manutenção do emprego – como trabalho alienado – torna-se condição para a construção da formação como imposição do sistema econômico neoliberal.

---

<sup>26</sup> Concebendo a carga-horária mínima de referência para os cursos de licenciatura como sendo de 3.200 horas na Resolução CNE/CP nº 02, 2015.

Tal perspectiva de formação, indicam Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022, p. 1353), é “[...] contrária à formação docente visando a emancipação, pois favorece a reprodução das relações de produção capitalista e a manutenção da hegemonia das classes ou frações de classes que detêm o poder na atual fase do capital financeiro”. Dessa maneira, em um sentido estrito, o texto da BNC-Formação atende à demanda do mercado neoliberal apenas para o acúmulo de capital e não para proporcionar o acesso ao conhecimento e emancipação dos indivíduos.

Uma característica encontrada por Gatti (2010), e que diante desse estudo torna-se relevante indicar, é a dos cursos de formação de professores especialistas, que tendem a focalizar, de forma bastante marcante, na área específica de formação em detrimento da formação pedagógica. Sobre isso, a autora indica ser um dos problemas a serem superados.

Gatti (2010) observa que os problemas em relação à educação, especialmente mais recentemente, não podem ser de responsabilidade do(a) professor(a) ou de sua formação, pois são alicerçados em uma teia de complexidade que não se esgota ao procurar culpados por eles. A autora afirma ser importante definir a profissionalidade e a profissionalização do(a) professor(a) como forma de deixar a ideia do(a) professor(a) artesão para nos apropriar da ideia do(a) professor(a) como profissional capaz de pensar e confrontar-se com êxito nas soluções apresentadas diante de problemas complexos.

Gatti (2010) aponta diversos estudos realizados em conjunto com outros pesquisadores e que substanciam seu texto, a partir de questões como: a oferta de cursos de licenciaturas; o perfil dos estudantes desses cursos com base nos questionários socioeconômicos do Exame Nacional de Cursos; quanto à faixa etária, ao gênero e à bagagem cultural dos estudantes das licenciaturas.

Sobre o currículo das licenciaturas, ao indicar estudos sobre a CH que os PPCs abarcam para disciplinas de formação pedagógica, analisando cursos de licenciatura em Matemática, Letras e Ciências Biológicas, Gatti (2010) chega à conclusão de que apenas algo em torno de 10% da CH dos cursos são horas dedicadas às bases pedagógicas. Muito importante, destaca a autora, é a quase inexistência de dedicação de CH a estudos em relação aos sistemas educacionais ou ao currículo, à gestão escolar ou mesmo à profissão docente.

Sheibe (2008) salienta a urgência em proporcionar melhores condições para a formação e consequente melhorias na profissionalização docente, por meio da criação de políticas que insiram jovens na profissão do magistério, tornando-a mais atrativa, com melhores condições de formação e de trabalho para fixação de professores na profissão. Essa

reestruturação, segundo a autora, caberia ao poder público, às Universidades e aos sistemas de ensino junto com a sociedade, com o objetivo de superar os antagonismos presentes nos currículos e com o investimento público maciço para fortalecimento da formação docente.

A mesma percepção é apontada em pesquisas realizadas fora do Brasil. Como campo de pesquisa, a formação de professores tem se ancorado em diferentes abordagens. Em um exercício de agrupar tipologias distintas de estudos sobre ensino e os saberes docentes, Borges (2001) apresenta uma análise dos trabalhos de Lee Shullman<sup>27</sup>, de Daniel Martin<sup>28</sup> e de Clermont Gauthier<sup>29</sup>.

Ao analisar a pesquisa que Shullman apresenta ao publicar “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform<sup>30</sup>” (Conhecimento e Ensino: Fundamentos da Nova Reforma, em tradução livre), são destacados os cinco programas para distinguir as escolas de pesquisa. No primeiro programa, Shullman organiza as pesquisas como aquelas de abordagem processo-produto, preponderante desde os anos de 1950, tendo como foco as análises do efeito da performance docente na aprendizagem dos estudantes. O segundo programa se difere do primeiro por analisar a efetividade de alguns comportamentos na aprendizagem dos estudantes. O terceiro programa se focou na perspectiva do conhecimento dos estudantes considerando a intervenção docente, sendo este influenciado por trabalhos da antropologia e psicologia diversa a Behaviorista dos programas anteriores. O quarto programa é centrado na obtenção de sentidos dos atores do processo de ensino e aprendizagem influenciado fortemente pela antropologia. Nesse programa, as pesquisas deixam de intentar ser um guia do processo para constituição de base crítica para problematizar o ensino. O quinto programa busca a análise do processo cognitivo do(a) professor(a) considerando também sua trajetória e a influência dela no seu desempenho profissional. O sexto programa, proposto pelo próprio Shullman, inclui a discussão sobre os conhecimentos do(a) professor(a), sendo: o conhecimento da matéria ensinada, o conhecimento pedagógico da matéria, e o conhecimento curricular.

Em sua segunda síntese, Borges (2001) se ocupa da análise realizada por Daniel Martin, que organiza as pesquisas sob a égide dos processos metodológicos, identificando quatro abordagens distintas na obra “Nature du savoir enseignant: Analyse des écrits anglo-

---

<sup>27</sup> Professor e pesquisador estadunidense da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos da América.

<sup>28</sup> Psicólogo e professor da Universidade de Québec, no Canadá.

<sup>29</sup> Professor na Faculdade de Ciências da Educação, na Universidade Laval, no Canadá.

<sup>30</sup> SHULLMAN, Lee. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, n. 1, v. 57, 1987, p. 1-22

saxons”<sup>31</sup> (Natureza do conhecimento docente: Análise dos escritos anglo-saxões, em tradução livre). A saber, o primeiro processo é apresentado como a psicologia-cognitiva, que analisa a estrutura mental dos saberes fundamentalmente distinguindo os saberes do(a) professor(a) veterano e dos novatos; o segundo, subjetivo-argumentativo, que inclui as metodologias que consideram que o meio influencia na forma com que os saberes e as práticas são gerados; o terceiro, curricular, calcado pela pesquisa na organização do ensino e daquilo que constitui a ação docente; por fim, o quarto processo se dá no profissional, pelo qual o autor expõe trabalhos que trazem a ideia de que, ao passo que o(a) professor(a) produz saberes, existem saberes que emanam da própria prática profissional.

Na análise da obra de Gauthier e outros<sup>32</sup>, Borges (2001) identifica e apresenta os paradigmas encontrados nas pesquisas sobre ensino. O primeiro situa-se na mesma análise apresentada por Shullman, ou seja, as pesquisas do tipo processo-produto, evidenciando que, nesse tipo de pesquisa, o(a) professor(a) possui um aspecto de neutralidade no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Ele é visto como um gestor do processo.

O segundo paradigma situa-se sobre a abordagem da compreensão cognitiva presentes nas pesquisas que, apesar de centrarem seus argumentos nas definições de Vigotsky e Piaget, com a incorporação da complexidade da pessoa e do profissional docente, essas pesquisas se aproximam muito mais com a preocupação das formas de processamento de informações e da construção do conhecimento frente aos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, a autora indica problemas na abordagem dessas pesquisas que, ao tratar aspectos humanos e simbólicos como fruto natural da existência, reduz a perspectiva dos processos de ensino e aprendizagens à administração e à gestão da informação. Justamente daí, infere a autora, sai as terminologias abarcadas e adaptadas para a educação, como “[...] eficiência, competência, rentabilidade, medida, controle, planejamento entre outros” (Borges, 2001, p. 71).

O terceiro paradigma analisado por Borges (2001) se dá sobre a percepção fenomenológica presente nas pesquisas. A autora compreende que Gauthier *et al.* (1996) apresentam o enfoque das pesquisas centradas no interacionismo-subjetivista. Dessa maneira,

---

<sup>31</sup> MARTIN, Daniel. Nature du savoir enseignant: Analyse des écrits anglo-saxons. In: MAINGUY E. *et al.* **Compétence et formation des enseignants**. Publication des Sciences de l'Éducation, Trois-Rivières, 1993, p. 289-304.

<sup>32</sup> GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

o ensino ganha um caráter simbólico e que só ganhará significado a partir da interação de cada sujeito e da sua própria história.

Em trabalho posterior, Diniz-Pereira (2013) apresenta o campo da pesquisa sobre a formação de professores no Brasil como jovem e, portanto, em pleno desenvolvimento. Em uma perspectiva de Pierre Bourdieu<sup>33</sup>, é destacado que a pesquisa é, tal como qualquer relação humana definida como campo, a expressão do jogo de interesses e lutas entre as relações de força e poder que definem caminhos e maneiras de se constituir as pesquisas. No Brasil, Diniz-Pereira (2013) ainda indica a prevalência das pesquisas em análises das transformações da conjuntura da formação docente e a influência das pesquisas acadêmicas, sobretudo, estrangeiras.

---

<sup>33</sup> Pierre Bourdieu foi um sociólogo francês que dedicou grande parte da sua vida aos estudos referentes a educação. Ele concebeu algumas de suas interpretações próximas as teorias marxistas, como o caso do conceito de classe social. Todavia, não pertencem ao mesmo campo teórico, visto que Bourdieu é tido como estruturalista.

## 4 POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. (Marx, 2006)<sup>34</sup>

Neste item apresenta-se a análise das principais políticas que direcionam os currículos para formação inicial de professores no Brasil, suas mudanças e algumas interações com outros aspectos não curriculares da formação acadêmica do professor.

Em um primeiro momento, analisamos algumas diretrizes para os currículos escolares na formação a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica dos anos de 2002, de 2015 e de 2019 (BNC-Formação).

Posteriormente são analisadas as políticas curriculares para a formação de professores de química, finalizando-se com uma revisão sistemática de literatura acerca da produção acadêmica e científica sobre a BNC-Formação.

### 4.1 Políticas curriculares para a formação inicial de professores

A análise das políticas educacionais requer uma percepção clara da função do Estado. Neste estudo, compreende-se que o Estado contemporâneo reflete as aspirações dos grupos que, dentro do contexto das relações de poder e de classe, almejam a manutenção dos interesses das classes dominantes. Sobre essa perspectiva, as políticas públicas são resultantes do tensionamento e disputas da luta de classes nos espaços de poder, entre sociedade política e sociedade civil (Gramsci, 2007).

Nesse terreno de disputas que marca o currículo, as políticas se materializam inicialmente a partir da perspectiva legal e normativa, como resultado das pressões sociais e das “concessões” do Estado. Já a sua execução em uma República Federativa, como o Brasil, depende da articulação entre os entes federativos e a União, bem como as intencionalidades de cada governo.

---

<sup>34</sup> Karl Marx, filósofo alemão conceituou a dialética a partir da produção material da humanidade. Trecho retirado da obra “O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte”, publicado pela editora Centauro em 2006.

Nesse sentido, serão apresentados os principais marcos legais que definem as políticas curriculares no Brasil, partindo-se da Carta Magna – a Constituição de 1988 e suas emendas constitucionais; a LDB em vigor; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial do professor da Educação Básica; e, por último, as DCNs específicas para a formação do professor de Química. Não serão apresentados programas como Pró-Licenciaturas (PROLIND), Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o atual Mais Professores para o Brasil, pois o objeto de investigação deste estudo está focado na formação inicial ofertada nas Instituições de Educação Superior (IES).

#### 4.1.1 A Constituição Federal de 1988 e o Plano Nacional de Educação (PNE)

A Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988 (CF), assim como as CF de 1934, 1937, 1946 e 1967, definiu que é privativo da União o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como expresso em seu Art. 22, e de forma concorrente, como descrito no Art. 24, legislar junto a estados e municípios sobre políticas da educação.

A CF faz sua abordagem no campo da Educação na seção I do capítulo III, que engloba os artigos entre o 205 e o 214. Logo na abertura da seção, o art. 205 descreve a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 118). Nesse sentido, o texto deixa evidente as responsabilidades compartilhadas sobre a educação bem como sua finalidade que, para além da qualificação para o trabalho, deve preparar o indivíduo para o exercício da cidadania.

Houve diversos avanços sociais incorporados ao texto constitucional, conferindo-lhe a alcunha de Constituição Cidadã, mas que, com o decorrer dos anos, acabou por ter sido bastante descaracterizada dos ideais de sua redação para adequações provenientes das classes dominantes nos governos posteriores. Sobre isso, e ao analisar a CF/1988, Gomez e Ramos (2018) destacam que seu texto

[...] institucionalizou avanços significativos na ampliação dos direitos sociais, políticos e garantias fundamentais para o exercício da cidadania. Contudo, deixou lacunas e questões não resolvidas que exigiam legislação complementar, que foi paulatinamente descaracterizando o texto constitucional, dado o avanço do neoliberalismo nos três governos federais que se seguiram à promulgação da Carta Magna. O sistema político marcado pela corrupção arraigada em todos os níveis e por práticas clientelistas, não foi capaz de construir de forma republicana os

necessários ajustes nos sistemas tributário, fiscal, previdenciário, judiciário e legislativo, entre outros, para a efetivação dos direitos sociais de toda a população, em especial educação, saúde, moradia, emprego e assistência social, exigidos para a plena cidadania (Gomez; Ramos, 2018, p. 3).

Em relação ao(a) professor(a) como profissional, o art. 206 incluiu a valorização do profissional da educação como um direito. No entanto, ao não fazer a definição desse direito, há a necessidade de regulamentação em outro instrumento normativo.

A questão da multiplicidade de interpretação do texto constitucional é um dos fatores que permitem que estados e municípios constituam políticas locais, possibilitando disparidades na carreira, salários, valorização e formação do(a) professor(a), a depender das demandas políticas regionalizadas<sup>35</sup>.

A partir da LDB de 1996 assim como a União, os Estados e o Distrito Federal passaram a legislar sobre educação, cultura, ensino e esportes. Além disso, houve espaço para os municípios agirem no mesmo sentido. Esse fato permitiu que quaisquer lacunas na formação de professores pudessem vir a serem abordadas e terem propostas locais para resolução, garantindo que nenhum aspecto da educação fosse negligenciado de acordo com o texto constitucional. Entretanto, essa descentralização política pode, em alguns casos, construir diferenças entre os sistemas de ensino a depender das características individuais, da capacidade de mobilização dos trabalhadores, da arrecadação e de outros diversos fatores.

O texto constitucional apresenta também a necessidade da oferta de um currículo mínimo comum, o que posteriormente acaba compreendido como a construção de uma Base Nacional Comum Curricular. O art. 210 define, no entanto, a forma como os sistemas de ensino deverão abordar um mínimo comum de conteúdos em referência apenas ao ensino fundamental. Segundo o texto, “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 119).

A respeito do art. 210 da CF, Cury, Reis e Zanardi (2018) apontam a inerente complexidade na identificação do que é comum em uma sociedade tão diversa e frente à identificação de projeto de nação a ser defendido na educação, destacando a não neutralidade das intenções contidas no descrito como básico, comum e formação desejada.

---

<sup>35</sup> Um retrato fiel a demora por parte dos estados e municípios em atender o texto da CF, refere-se à valorização do profissional da educação através do salário. A Lei 11.738, conhecida como Lei do Piso, só foi aprovada em 2008, 20 anos após a promulgação da CF e 12 anos após a LDB, em virtude da resistência de estados e municípios.

#### 4.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996)

A Lei n.º 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigor - foi promulgada no contexto de um governo social-democrata e em um momento de planejamento de ações neoliberais, em uma conjuntura de experimentação em países latino-americanos.

Gomez e Ramos (2018) e Deitos (2012) corroboram essa ideia e indicam que, ao passo que o texto constitucional definiu alguns direitos e garantias para a tentativa de melhorar os padrões da educação, a LDB foi elaborada sobre os alicerces das políticas neoliberais que refletiam as imposições dos acordos comerciais multilaterais, de organismos internacionais e a reforma do Estado brasileiro naquele período.

A LDB alinhou-se à perspectiva neoliberal delimitando responsabilidades do sucesso na educação basicamente aos atores escolares do processo sem considerar as condições objetivas e materiais para o trabalho escolar e a ação de outros atores (governos e sociedade, p.e.) como determinantes. Assim, a responsabilização dos resultados escolares recaiu basicamente sobre o(as) professor(as) (Tello, 2018).

Entre os dias 5 e 9 de março de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos. O evento, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), através da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e participação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Banco Mundial (BM), ocorreu na cidade de Jomtien na Tailândia e produziu, como resultado, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Em seu relatório, Jacques Delors, indicou a universalização da educação em um sentido restrito de direitos de aprendizagem. Segundo Rabelo, Segundo e Jimenez (2009), o texto da Declaração deve ser questionado visto que

[...] refere-se à defesa da proclamada universalidade disponível acoplada a uma contrapartida por parte dos países envolvidos, traduzida no compromisso com a efetivação de políticas educacionais ajustadas e/ou reformadas de acordo com o que homogeneamente propugna o Banco Mundial. No caso, é justo argumentar, sem uma rigorosa atenção às reais necessidades dos diversos países, mas em atendimento, em última análise, aos interesses de reprodução do capital, claramente representados por aquele Organismo (Rabelo; Segundo; Jimenez, 2009, p. 9).

A própria LDB foi escrita sob essa perspectiva, visto que indica textualmente que o Plano Nacional de Educação (PNE) seja desenvolvido tomando por base a Declaração Mundial de Educação Para Todos.

A versão aprovada da LDB foi concebida pelo Senador Darcy Ribeiro e refletiu os interesses do governo e não da sociedade organizada em defesa de um outro projeto de educação para o país e, em especial, para a escola pública. A LDB começou a ser planejada com a abertura democrática e sua tramitação oficial iniciada em 1988 na Câmara Federal. Entre diversos movimentos que envolveram diversos acontecimentos como: a finalização da legislatura constituinte, as eleições diretas em 1990; o impedimento do presidente Fernando Collor em 1992; o início do governo de Itamar Franco no mesmo ano; e a eleição de Fernando Henrique Cardoso em 1994; o texto final foi aprovado em 1996 (Oliveira, 1997).

Entre 5 anos de discussões na Câmara, e outros 3 anos de debates no Senado Federal, a versão que prevaleceu, e que foi aprovada, após incorporação de temas que versavam interesses de atores sociais, através de *lobby*, não se relacionava com, fundamente, a educação pública. Seu texto evidenciou as diretrizes dos governos conservadores (1990 de Fernando Collor, 1992 de Itamar Franco e de 1994 com Fernando Henrique Cardoso) que se basearam na lógica neoliberal da privatização, na redução da presença estatal e na desestatização por meio do financiamento de entes privados para atividades, até então, sob a responsabilidade pública (Oliveira, 1997).

De acordo com Oliveira (1997), a versão final da LDB, originária de um substitutivo integral, foi tecida mediante acordos, uma espécie de texto conciliador dentre as diferentes correntes políticas. Todavia, a desproporcionalidade de forças dentro do Congresso Nacional garantiu ao governo, de maioria conservadora, um texto que alinhasse as políticas orientadas pela LDB à concepção ideológica neoliberal de organização do Estado. Dessa maneira, o compromisso de um texto que refletisse a demanda de especialistas e entidades sindicais, científicas, ligadas à educação e à pesquisa sobre educação, não foi contemplado.

Muito embora o texto da LDB tenha trazido diversos ganhos em relação a direitos dentro do contexto educacional brasileiro, sua origem não permitiu que ela pudesse conferir um *status* de mudança de um projeto de nação a ser construído a partir da educação. Sobre isso, Gomez e Ramos (2018) indicam que

Apesar disso, a Lei n. 9.394 (1996) deu continuidade e regulamentou algumas conquistas da Constituição (1988) que possibilitaram mudanças no cenário da formação de professores, a par da permanência de raços históricos. Assim como no artigo 206 da Constituição (1988), o artigo 3º da Lei n. 9.394 (1996) enunciou os princípios do ensino, mantendo a coesão interna e o propósito da educação no país já afirmado na Constituição (1988) (Gomez; Ramos, 2018, p. 8).

O texto da LDB, assim como o da CF, indica as responsabilidades dos estados, municípios e da União, em regime colaborativo. Dessa maneira, a Lei nº 9.394/1996 define como prioridade para os municípios sistemas de ensino que abarquem a educação infantil e o ensino fundamental e, ao mesmo tempo, que os sistemas estaduais de ensino priorizassem o ensino fundamental e o ensino médio. De acordo com a CF, os sistemas de ensino devem observar que:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

§ 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão ação redistributiva em relação a suas escolas.

§ 7º O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição (Brasil, 1988).

Por força dos acordos para um texto conciliador nos termos referenciados anteriormente, a LDB não apontou para a criação de um único sistema nacional de ensino pleno, nem com a indicação detalhada dos objetivos, responsabilidades, financiamento e que, de certo modo, respondessem ao projeto de nação. A importância desse sistema foi, inclusive, aludida no texto constitucional no art. 214, em que sua estruturação deveria estipular a responsabilidade, inclusive sobre o Plano Nacional de Educação, destacando que

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988, p. 123, grifo nosso).

Em 1996, quando da redação da LDB, o legislador incluiu o “Título IV: Da Organização da Educação Nacional” que descreveu sucintamente o papel de cada ente da federação e de suas atribuições no sistema nacional de educação. Dessa maneira, destaca-se o parágrafo 1 do art. 8, indicando que

Art. 8. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais (Brasil, 1996, p. 4, grifo nosso).

Já o inciso IV do art. 9 da LDB, incumbe a União em relação à indicação da organização curricular a ser adotada por todo país. Segundo esse trecho, cabe à União:

IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; [...] (Brasil, 1996, p. 4, grifo nosso).

Observando os excertos extraídos, destaca-se a atribuição hierárquica das normas de organização da educação, nas quais a CF indica a necessidade de criação de um sistema nacional de educação e a LDB indica, de maneira muito discreta, o papel de cada um na criação do sistema nacional de educação e de como devem, dentro desse sistema, articular as indicações de conteúdos a se fazerem presentes nos currículos escolares. Esse esvaziamento é proposital e em função da não responsabilização sobre a educação, visto o programa político neoliberal vigente a época (Deitos, 2012).

Destaca-se, ainda, que é com a promulgação da LDB que a exigência de ensino superior para o exercício profissional docente passa a ser imperativo. A LDB expressa tal exigência em seus artigos 62 e 63, descritos como:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

[...]

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996, p. 42-43).

Essa exigência recupera uma ideia muito importante remetida à própria LDB, que é a criação de um sistema nacional de educação. Esse sistema poderia articular as políticas de formação profissional bem como as necessidades formativas da sociedade.

Sobre isso, Saviani (2010) aponta diversos fatores que obstaculizam a criação desse sistema de maneira a garantir seu funcionamento com políticas de estado independentemente das políticas de governo. Segundo o autor, obstáculos econômicos em virtude da visão neoliberal sobre a educação pública. No caso, obstáculos filosóficos e ideológicos em que sempre prevalecem as ideias pedagógicas contrárias a um sistema nacional e, principalmente, obstáculos políticos, que se caracterizam pela alternância de poder de grupos em campos políticos opostos, que alteram os objetivos da educação em função de suas agendas.

Para além das responsabilidades, a LDB apresentou, em seu artigo 26, a menção a construção de currículos estruturados pelos diversos sistemas de ensino a partir de uma base nacional comum. No entanto, em nenhum momento do texto legal, faz-se menção a um currículo mínimo ou, então, aos conteúdos que deverão constar nos currículos. O texto do art. 26 da LDB, na verdade, aponta que

[...] Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, p. 10).<sup>36</sup>

Além disso, a LDB fundamentou-se no “Plano Decenal de Educação para Todos”, com vigência de 1993 a 2003, conforme compromisso assumido durante a Conferência DE Educação para Todos (Brasil, 1993). Compreendendo como direito inalienável, e que as políticas orientadas por organismos internacionais fragmentam e desarticulam a democratização escolar, Dourado (2002) destaca que

Ao priorizar a educação básica escolar, restrita à aprendizagem das habilidades cognitivas básicas, as propostas do Banco Mundial indicam que o discurso da centralidade do conhecimento, a despeito de enunciado, configura-se como um artifício de retórica e adesão às premissas do neoliberalismo, reduzindo o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento universal historicamente produzido. Em contrapartida, essas políticas acarretam a secundarização de projetos de educação não-formal, o redirecionamento da educação profissional e o processo crescente de privatização da educação, especialmente da educação superior (Dourado, 2002, p. 240).

---

<sup>36</sup> O texto original alterado pela Lei nº 12.796/2013. A Lei nº 9.394/1996 tinha o art. 26 originalmente redigido como “[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Brasil, 1996).

Ainda sobre o processo de adequação das políticas educacionais às diretrizes orientadas por organismos internacionais e à forma que essas diretrizes foram constituídas e incorporadas aos textos normativos, Dourado (2002, p. 245) prossegue sua análise indicando que: “As alterações provocadas pelas políticas educacionais no Brasil não podem ser compreendidas sem o entendimento das contingências históricas e econômicas que balizam o cenário atual das transformações societárias do mundo atual”.

#### 4.1.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica nos anos 2000

A partir da promulgação da LDB em 1996, passam a ocorrer reuniões, discussões e processos políticos para implementação das orientações curriculares. Um reflexo desse esforço é a intenção de que o processo educativo fosse impactado positivamente a partir da formação do(as) professor(as). Diante da nova política educacional trazida pela LDB, associada à conseqüente necessidade de formação inicial de professores, ocorre a necessidade de regulamentação de normas que orientem à formação inicial de professores(as).

Apesar do esforço em construir orientações que direcionem à formação do(a) professor(a) de forma dialogada junto à sociedade, por meio de audiências públicas, no texto final do Parecer CNE/CP nº 01/2001 homologado pela Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, está refletida diretamente a visão econômica neoliberal implementada pelos governos de Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. Essa visão direciona o sentido da formação do(a) professor(a) para atendimento às demandas da economia globalizada e orientada pelo capital (Reis; André; Passos, 2020).

A Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, institui as “[...] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (Brasil, 2002a, p. 1) e apresenta como característica fundamental, conforme Reis, André e Passos (2020), a

[...] reorientação dos cursos de formação de professores o acompanhamento das transformações pelas quais o licenciando passa a vivenciar no espaço público da escola e pelas concepções de competências que norteiam a conduta docente na sua ação pedagógica torna-se um grande objetivo das Diretrizes (Reis; André; Passos, 2020, p. 41).

No segundo semestre do ano de 2015, após longa trajetória de discussões, e a elaboração e aprovação do Plano Nacional de Educação, através da Lei nº 13.005/2014<sup>37</sup>, o CNE homologou o Parecer CNE/CP nº 02/2015, que ganhou como escopo, a definição das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica” (Brasil, 2015, p. 1). De acordo com Reis, André e Passos (2020), orientou-se a partir de

Uma crítica substancial levantada sobre a formação inicial diz respeito às IES formadoras (Centros Universitários e Faculdades) que privilegiam sua atuação no âmbito do ensino, subestimando a pesquisa e a extensão. Recuperando a experiência inovadora do PIBID e do PARFOR, as Diretrizes reafirmam a centralidade da formação ao nível da política pública, na tentativa de articulá-la com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, quando estas explicitam que os cursos de formação de profissionais devam ter em seus currículos, o conhecimento da escola como uma organização complexa (Reis; André; Passos, 2020, p. 46).

Dentre os avanços indicados pelas autoras, destaca-se a indicação de construção de um currículo que “[...] expressa a concepção e os princípios que balizam a ideia de base comum nacional para a formação de professores” (Reis; André; Passos, 2020, p. 47), de forma orgânica, flexível e articulada entre a formação inicial, continuada e, dentre outros avanços, a formação de complementação pedagógica.

No ano de 2016, após a mudança abrupta de governo, e uma guinada na forma de elaboração das políticas, o poder executivo encaminha a proposta de alteração das DCN/2015, substituindo-as pela Resolução CNE/CP nº02, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação).

Gatti (2021) indica o total descontentamento de pesquisadores, universidades, associações acadêmicas e científicas com o encaminhamento e aprovação do texto sem debates com a sociedade civil. A autora destaca o posicionamento da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em texto extraído do seu site, indicando os motivos da contrariedade da Associação em relação ao texto da BNC-Formação, mostrando o texto como sendo

1. Uma formação de professores de “uma nota só”;
2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro;
3. Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria-prática;
4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional;

---

<sup>37</sup> O PNE estabelece nas Metas 15 e 16 características intrínsecas a formação de professores. Sendo a Meta 15 versando sobre a valorização das práticas de ensino exitosas e a Meta 16, a indicação de elevar a formação docente em nível de pós-graduação em 50% até o ano de 2024.

5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando;
6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo;
7. Uma proposta que estimula uma formação *fast food*;
8. Uma formação de professores com pouco recurso;
9. Uma formação que não reconhece que o(a) professor(a) toma decisões curriculares (ANPEd, 2019, p. 2).

Além da moção da ANPEd, Gatti (2021) aponta problemas como a valorização do aprendizado individual em detrimento do projeto coletivo de educação, visando espelhar-se em parâmetros aceitos como desenvolvimento econômico e a homogeneização da imagem negativa do(as) professor(as) baseada no insucesso nos resultados das avaliações de larga escala.

Gatti (2021) considera que o texto da BNC-Formação é ineficiente e impede avanços na organização da formação docente. Sobre isso, a autora discorre que

É necessário pensar uma formação – inicial e continuada – que se materialize pela parceria entre escola e universidade, via projetos de extensão, grupos de pesquisas e investigações que avaliem, complementem, dialoguem, ofereçam subsídios, proponham alternativas, com base nas demandas e possibilidades de formação de professores/as da escola básica, articulando saberes produzidos nas duas instituições (Gatti, 2021, p. 13).

Em sua concepção, somente a formação se mostrou insuficiente para superação das dificuldades encontradas na educação nacional, sendo necessária uma atuação holística para além da orientação do currículo e para além do atendimento da demanda do mercado de trabalho.

#### 4.1.3.1 As DCNs para a formação de professores da educação básica de 2002 (DCNs/2002)

As DCNs surgem como recurso para orientação dos currículos de formação escolar, da educação básica à graduação, como forma de garantir padrões das diferentes formações, no contexto da aprovação da LDB, e são orientadas para a formação no contexto das políticas neoliberais. Como expressão do momento, a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, o PNE do decênio 2001-2011, estabeleceu como meta a formação inicial em nível superior de pelo menos 70% do(as) professor(as) da educação infantil e 100% do(as) professor(as) do ensino fundamental até o final de sua vigência.

As primeiras DCNs para orientação da formação docente são implementadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, último ano de governo de Fernando Henrique Cardoso. Todavia, mesmo a partir de 2003, com a eleição de Luíz Inácio Lula da Silva pelo Partido dos Trabalhadores, as DCNs passam a ocupar lugar de destaque nas

políticas de orientação curricular, sendo esse período conhecida como era das diretrizes<sup>38</sup> (Ciavata; Ramos, 2012).

A referida Resolução CNE/CP n° 01/2002 estabelece, tal como a LDB, a necessidade de formação de nível superior para o(as) professor(as) da educação básica logo no art. 1° e o termo “competência” é apresentado 23 vezes no texto, sendo considerada o foco central da formação de professores e do PPC das licenciaturas:

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

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (Brasil, 2002a, p. 2).

Ainda sobre a implementação das competências citadas, o texto indica no parágrafo 1° do mesmo art. 6°, que

§ 1° O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica (Brasil, 2002a, p. 2).

Sobre a influência dos organismos multilaterais e a focalização da formação de professores, a partir da pedagogia das competências, Dias e Lopes (2003), ao analisarem as “reformas” apresentadas nas DCNs/2002, destacam que

As políticas educacionais em países periféricos sempre foram fortemente influenciadas por movimentos e reformas de países centrais. Podemos afirmar,

---

<sup>38</sup> O governo Lula iniciou-se em 1° de janeiro de 2003 e, sendo reeleito para um segundo mandato findado em 31 de dezembro de 2010. No entanto, foi eleita a presidenta Dilma Vana Rousseff, também do PT, como sucessora de Lula, iniciando seu mandato em 1 de janeiro de 2011, sendo reeleita para seu segundo mandato em 2014, findado (afastamento) em 12 de maio de 2016. Com seu afastamento, tomou posse o vice-presidente, Michel Temer, mais alinhado às políticas neoliberais e apoiado pela ala conservadora e da extrema-direita no Congresso Nacional. Foi em seu mandato que ocorreram a aprovação da BNCC, da BNC-Formação, da Reforma do Ensino Médio, dentre outras políticas liberais para a educação nacional. Em 2019, tomou posse, o político de extrema-direita, Jair Bolsonaro, que não alterou as políticas implementadas por Michel Temer. Desde 1 de janeiro de 2023, governa o Brasil em seu terceiro mandato, o presidente Lula que tem o ex-governador do estado do Ceará, Camilo Santana, como Ministro da Educação. No entanto, ao assumir como um candidato de frente ampla para derrotar o candidato de extrema-direita em 2022, Lula não proporcionou mudanças significativas nas políticas estabelecidas nos governos anteriores e criticadas pela sociedade civil organizada em associações acadêmicas, científicas, universidades e coletivo de pesquisadores de educação.

contudo, que esse fenômeno vem se acentuando significativamente na última década como parte dos processos de globalização da economia e de mundialização da cultura. Tais processos produzem discursos que condicionam as políticas educacionais em nível local, fortemente influenciadas pelos interesses econômicos. O currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção do(as) professor(as) por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros, disseminam-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado (Dias; Lopes, 2003, p. 1157).

Nesse sentido, evidencia-se que as DCNs priorizaram as demandas impostas por organismos multilaterais e incorporaram a pedagogia das competências nas orientações de elaboração de currículos também na formação de professores no Brasil desde 2002.

Já a duração dos cursos de formação de professores foi definida por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns [...] (Brasil, 2002b, p. 1).

A Resolução CNE/CP nº 2/2002 ainda determinou a divisão da carga horária dos cursos em quatro grupos de componentes curriculares:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;  
 II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;  
 III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;  
 IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.  
 Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas (Brasil, 2002b, p. 1).

No Parecer CNE/CP nº 009, de 8 de maio de 2001, o CNE destacou que um dos pilares para a redação das DCNs/2002 seria a indicação de um *ethos* profissional de formação superior ao(a) professor(a), não obrigatório anteriormente. Sobre isso, o Parecer indica que,

Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (Brasil, 2001, p. 6).

As DCNs/2002 atuaram para fundamentar a formação profissional baseada nas competências necessárias à atuação docente, postulando que a aprendizagem devendo

preparar o(a) professor(a) para utilização de estratégias didáticas de resolução de situações-problemas, lastreada em princípios de situação-reflexão-ação.

Além disso, é a partir das DCNs/2002 que a prática passa a ser – ao menos como uma diretriz – adotada desde o início dos cursos de licenciatura. No entanto, como indicam Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 107): “O que se vê nos currículos das licenciaturas diversas é um peso enorme de disciplinas fragmentadas em horas-aulas, com muita pouca integração com as disciplinas pedagógicas”.

É inegável que há uma íntima conexão entre a centralidade da formação do(a) professor(a) e os textos que buscam orientar essa formação. Oliveira (2008) destaca o avanço das reformas do Estado, ocorrida nos anos de 1990, como indutoras das políticas voltadas para a educação e, em especial, para a formação de professores. De acordo com o autor, o movimento observado na América Latina, e no Brasil, foi a elaboração de três pilares para alicerçar o aparato regulatório. Esses três pilares são a gestão escolar, o financiamento e a avaliação (em larga escala).

Ainda sobre sua percepção sobre o sistema regulatório, Oliveira (2008) destaca que

[...] junto à autonomia proposta vem o controle sobre o trabalho docente e a maior responsabilização do(as) professor(as) no desempenho e êxito dos alunos: o paradoxo desse modelo regulatório é que ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos também cresce o controle sobre eles (Oliveira, 2008, p. 7).

Prosseguindo em sua análise, Oliveira (2008) conclui que há a centralidade na responsabilização dos envolvidos no processo escolar:

Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes sobre o êxito dos alunos, ampliando os raios de ação e competência desses profissionais. O desempenho dos alunos passa a ser algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que não são elaborados no contexto escolar (Oliveira, 2008, p. 7).

Fica evidente que as reformas educacionais provindas do ordenamento jurídico orientado no sistema econômico neoliberal buscam identificar e responsabilizar o insucesso escolar. Essa responsabilização recai, segundo a autora, sobre o(as) professor(as) e estudantes.

Sobre o contexto da elaboração das DCNs/2002 pautadas pela pedagogia das competências, Frigotto (2001) observa que as indicações lastreadas em competências apresentam-se como um “[...] receituário genérico e abstrato. Treinar professores para esse receituário é mais barato e rápido do que lhes oferecer condições para fazerem cursos onde articula ensino com a análise da realidade” (Frigotto, 2001, p. 4).

#### 4.1.3.2 As DCNs de formação de professores da educação básica de 2015 (DCNs/2015)

As DCNs/2015 são implementadas a partir do Parecer CNE/CP nº 02, de 25 de junho de 2015 e da Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015, refletindo o esforço e a recomposição de diversas comissões de trabalho a partir de 2004, com a perspectiva de contemplar em um só texto, a formação docente organicamente entrelaçada a outras dimensões das atividades que impactam a formação dos trabalhadores da educação, como a formação continuada e a formação de professores com segunda licenciatura, bem com outras políticas. Para Dourado<sup>39</sup> (2015), as DCNs/2015 evidenciaram a organicidade das políticas de forma que

[...] as novas DCNs enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação (Dourado, 2015, p. 306).

O autor salienta ainda que, em detrimento do alinhamento intencional das diversas políticas de formação que fundamentaram a elaboração das DCNs/2015, sua organicidade provoca maior inserção dos cursos de formação de professores junto a instituições de educação básica com foco a contemplar:

- I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- V. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação do(as) professor(as) e à aprendizagem de Libras;
- VI. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (Dourado, 2015, p. 306).

O texto da Resolução apresenta em si a ideia da constituição de uma base comum nacional em relação às bases do exercício profissional e não em relação à transformação da atividade do(a) professor(a) em atividade de treinamento de conteúdos prescritos. Dourado (2015) sustenta ainda a importância dos textos dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e sua articulação junto aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Assim, a articulação institucional permitiria a definição do perfil

---

<sup>39</sup> Professor Luiz Fernandes Dourado da Universidade Federal de Goiás era conselheiro do CNE e foi o relator do processo que deu origem as DCNs/2015.

do egresso refletida nas necessidades das instituições escolares e com um repertório formativo calcado na práxis e na concepção de educação como um processo emancipatório e permanente. Nesse sentido, o autor indica que

Nessa direção, as novas DCNs definem que o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica (Dourado, 2015, p. 306).

Há, no entanto, alguns pontos que não se tornaram unanimidade. É o caso da oferta da formação de complementação pedagógica que, no texto das DCNs/2015, indica o aperfeiçoamento da dimensão pedagógica para professores em atividade sem a formação de licenciatura (Metzner; Drigo, 2021). Havia, segundo Metzner e Drigo (2021), a preocupação com a baixa carga-horária desses cursos e o aligeiramento da formação nos moldes da antiga formação de professores pelo sistema 3+1.

Sobre as DCNs/2002, pautadas prioritariamente a partir da lógica das competências, Carvalho e Gonçalves (2018), ao abordar sua substituição pelas DCNs/2015, destacam a substituição do controle do trabalho docente baseada nos resultados pela avaliação do processo. As autoras destacam como avanços estabelecidos pelas DCNs/2015:

[...] a ampliação da carga horária dos cursos de licenciatura, a proposta de articulação entre formação inicial e continuada, a concepção de prática pedagógica vinculada ao fazer docente e desde o início do processo formativo, a inclusão da gestão como um aspecto da formação de todos os licenciados e a defesa explícita do fortalecimento da identidade das licenciaturas (Carvalho; Gonçalves, 2018, p. 95).

Entretanto, pontos positivos das DCNs/2015 são evidenciados como a ampliação da carga-horária de conteúdos de formação pedagógica (ainda que não indicadas claramente no texto da Resolução), com a indicação de dedicação de um quinto da carga-horária total do curso, retiradas as horas dedicadas as práticas como estágio e atividades acadêmicas-científicas e culturais. Além disso, Carvalho e Gonçalves (2018) elogiam a incorporação do ensino de atividades de gestão escolar e a dedicação da Resolução ao tratar da valorização dos profissionais da educação.

Donato *et al.* (2019), ao analisarem a Resolução CNE/CP nº 02/2015, alertam que o sucesso de sua implementação dependeria de empenho de todos os envolvidos no processo educativo. Dessa maneira, a partir de suas observações

[...] convém ressaltar que as DCNs (2015) apontam a configuração de um processo formativo de professores para a Educação Básica, tendo como premissa o regime de colaboração pelos entes federados, de modo a favorecer desde a valorização profissional à formação pela/para cidadania emancipatória e a justiça social (Donato *et al.*, 2019, p. 78).

Ainda nesse sentido, as autoras destacam que a implementação das DCNs/2015 em relação à formação profissional do(as) professor(as), resulta obrigatoriamente “[...] na operacionalização de parcerias com as escolas das redes públicas de ensino [...]” (Donato *et al.*, 2019, p. 78), culminando com o confronto entre os conhecimentos conquistados na formação acadêmica e na realidade do cotidiano do trabalho docente.

Sobre a organização da carga-horária apresentada pelas DCNs/2015, Dourado (2015) destaca a distribuição de 3.200 horas para integralização dos cursos de formação inicial de professores. Com o estabelecimento dessa carga-horária, ocorre a equiparação com a carga horária do Curso de Pedagogia, e divididas em:

- a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição (Dourado, 2015, p. 310).

Essa carga-horária mantém a distribuição da formação inicial com no mínimo de 3.200 horas e 400 horas para cumprimento de estágio supervisionado, 400 horas de práticas como componentes curriculares e 200 horas de atividades teórico-práticas de livre escolha do estudante em consonância com os documentos curriculares institucionais. Além disso, são destinadas 2.200 horas ao aprendizado de conteúdos de formação específica e pedagógica (Dourado, 2015).

Por fim, Dourado (2015) indica a política de valorização de profissionais da educação e a ampliação do financiamento da educação no país de forma que, ao dar organicidade entre as normas vigentes, em especial ao Plano Nacional de Educação, a Resolução CNE/CP

02/2015 deu condições básicas para a estruturação do Sistema Nacional de Ensino. Sobre isso, o autor esclarece que

Articulado a esse processo, como previsto no Plano Nacional de Educação, faz-se necessário instituir o Sistema Nacional de Educação, consolidar a Política Nacional para a formação dos profissionais da educação, estabelecer diretrizes curriculares nacionais para a carreira e garantir novos recursos visando cumprir a meta de 10% do PIB para a educação, entre outros, como processos articulados e fundamentais a maior organicidade para as políticas e gestão da educação nacional (Dourado, 2015, p. 316).

Todavia, antes de o processo de implementação das DCNs/2015, tal como apresentada por Dourado (2015) e aprovada pelo CNE, pudesse ter ao menos um ciclo de avaliação (reconhecimento/renovação do curso pelo INEP), em razão da fragmentação no processo político federal, quando o projeto de governo eleito no ano de 2014 foi demovido do poder e em seu lugar, um projeto que expressa ainda melhor os domínios do neoliberalismo acerca do Estado brasileiro, foi alçado ao poder.

Com isso, as DCNs/2015 foram revogadas e substituídas pela Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, que define as DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Vale salientar que, embora tratada como sinônimo das DCNs, a BNC-Formação é um anexo da referida resolução, que define as competências e as habilidades dos professores da Educação Básica no Brasil.

Ainda no campo da comparação, as DCNs/2015, tal como as DCNs/2002, ganham destaque na defesa de uma identidade da formação de professores. As DCNs/2002 por serem o primeiro processo e não haver políticas claras a respeito da formação de professores, como definiu Gatti *et al.* (2019) e as DCNs/2015, por darem organicidade à legislação referente à educação e às diferentes modalidades de formação de professores.

Ambas as DCNs nascem de uma necessidade social motivada pela melhoria no processo de formação de seus professores e apresentam justificativas que refletem as mudanças engendradas na sociedade, como corrigir assimetrias nos processos formativos e diferenças sazonais no país e na garantia de formação adequada aos profissionais professores. No entanto, isso não foi observado no ato de substituição das DCNs/2015. Não houve debate público e sua justificativa se ancorou na reforma do ensino médio, no estabelecimento da BNCC e na eficiência pautada nos processos avaliativos em larga escala.

#### 4.1.3.3 As DCNs para a formação de professores da educação básica de 2019 (BNC-Formação)

A BNC-Formação foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, revogando as DCNs/2015. Sua justificativa se deu em função das drásticas alterações educacionais promovidas pelo governo de Michel Temer, presidente empossado após o golpe jurídico-midiático-parlamentar contra a presidente Dilma Rousseff (Ribeiro, 2016; Ramos; Frigotto, 2017; Braz, 2017; Cêa; Silva; Natividade, 2021; Hermida; Lira, 2022) e uma guinada radical das políticas educacionais em direção à promoção da qualidade mensurável dos testes de larga escala em detrimento do direito à educação.

No entanto, a BNC-Formação, fruto do arcabouço jurídico para a educação implementado ao longo do governo de Michel Temer, tais como a reforma do ensino médio<sup>40</sup>, e a implementação da BNCC induziram o esvaziamento da formação escolar na escola pública. Isso acontece em razão da centralidade que a BNCC tem sobre as demais políticas na educação brasileira (dentre elas, a BNC-Formação), e os impactos curriculares, organizacionais e de financiamento impostos à educação pública via Lei nº 13.415/2017.

Ao analisar a subordinação da BNC-Formação em relação à BNCC, Ximenes e Melo (2022) destacam a uniformização do currículo, indicando que isso se aproxima da negação da existência da diferença entre os estudantes e que, também, desrespeita as diversidades culturais presentes em nossa sociedade. As autoras complementam essa ideia destacando o papel da escola junto à sociedade:

[...] o papel da escola não é atender aos interesses neoliberais de produção de mão de obra, mas sim de produzir em cada indivíduo singular a humanidade coletiva, que só pelas demasiadas apropriações do conhecimento acumulado é possível. Se não for pela escola, os filhos da classe trabalhadora nunca dominarão aquilo que os burgueses já dominam e, conseqüentemente, nunca terão condições de confrontar a lógica da exploração do homem sobre o homem (Ximenes; Melo, 2022, p. 758).

Condenando o esvaziamento da função da escola e da formação de professores, as autoras retomam a crítica à orientação curricular presente nos textos reformadores sob a ótica de que são discursos em roupagem de inovação e modernização da educação, mas que

---

<sup>40</sup> A lei 13.415, ao flexibilizar aos sistemas de ensino o cumprimento do efetivo trabalho escolar, determinando que parte do currículo destinado à BNCC não seja superior a 1.800 horas, obrigando a oferta apenas de língua portuguesa, matemática e inglês, flexibilizando, portanto, outras áreas de conhecimento, abre espaço para que os estados se enquadrem na mordida da austeridade à custa de cortes nos recursos do orçamento que devem ser destinados à educação. Possibilita a significativa diminuição de horas/aulas de ensino com professores em sala de aula, a conseqüente não contratação de professores por concurso público e a subseqüente contratação de graduados não licenciados para atuarem no Ensino Médio (Hernandes, 2019).

carregam a intenção da “[...] manutenção do status quo da hegemonia burguesa pelo silenciamento do(as) professor(as) evidencia um projeto de educação que (re)produz as contradições do sistema produtivo sob a lógica do capital” (Ximenes; Melo, 2022, p. 758).

Da mesma maneira, Santos e Diniz-Pereira (2016) analisam o texto da BNCC, incorporada a essa discussão por ser balizadora do texto da BNC-Formação, criticando a concepção empresarial e economicista de produtividade e eficiência dos sistemas de ensino. Ao discutirem a tentativa de uniformização do currículo, os estudiosos apontam os interesses por trás da implementação da uniformização do currículo, indicando que dentre os atores da construção da proposta da BNCC, interessados em sua aprovação,

[...] se destacam entre os defensores dessa iniciativa fundações e organizações não governamentais mantidas por bancos e por empresas, pessoas ligadas ao sistema de avaliação e associações de gestores em diferentes níveis. Observa-se ainda que o apoio à BNCC decorre do interesse na melhoria dos resultados das escolas nos testes nacionais e, conseqüentemente, na posição que elas ocupam nas classificações nacionais e estaduais. Um dos argumentos em defesa da BNCC é que ela melhoraria os resultados das escolas nos testes nacionais, e do país em testes internacionais. Em relação ao interesse dos empresários sobre esse tema, é necessário observar que, atualmente, a educação, ao mostrar-se como um campo rentável de negócios, vai se tornando cada dia mais um empreendimento que engloba, entre outras atividades, grandes redes de escolas de educação básica e superior, mantidas por empresas que também investem em prestação de serviços, assessorias, venda de diferentes tipos de material didático e pedagógico e de diferentes cursos para professores e gestores. Nessa direção, as soluções para os problemas educacionais passam a ser pensadas em termos de mercado e vários serviços prestados pelo setor público passam a ser privatizados (Santos; Diniz-Pereira, 2016, p. 287, grifos nossos).

Ao analisar a uniformização do currículo, Santos e Diniz-Pereira (2016, p. 295) concluem que “Padronizar o currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional.”

Albino e Silva (2019), por sua vez, ao discutirem a composição da BNC-Formação, consideram que objetiva o retorno da centralidade da formação por competências presente nas DCNs/2002, baseada:

[...] na lógica do receituário pragmatista que incide sobre as políticas curriculares no Brasil, o período que consubstancia a formulação das “bases”, acaba por enfraquecer a ideia de fortalecer os projetos político-pedagógicos das escolas (Art. 12/LDB, 1996) como proposição identitária, plural e de feição democrática (Albino; Silva, 2019, p. 150).

A BNC-Formação foi estruturada na retomada da formação por competências tendo como referência a BNCC. Albino e Silva (2019) destacam que:

De acordo com a proposta, a formação de docentes deverá sustentar-se nos seguintes princípios: visão sistêmica da formação de professores, que deve articular formação

inicial, continuada e carreira; colaboração entre instituições formadoras, redes de ensino e escolas de educação básica; formação com foco na prática de sala de aula; importância do conhecimento pedagógico do conteúdo; e formação integral do(a) professor(a) – competências, habilidades e valores (Albino; Silva, 2019, p. 147).

Objetivamente, o esvaziamento da formação de professores se dá pela clara submissão da BNC-Formação à BNCC. Essa dependência é evidenciada quando se compara as dez competências gerais para a Educação Básica presentes na BNCC e as dez competências gerais para a formação de professores com as presentes na BNC-Formação (Zandavalli *et al.*, 2020). O Quadro 4 apresenta a semelhança e a dependência da BNC-Formação em relação à BNCC.

Quadro 4 – Comparação entre as dez competências gerais da BNCC e da BNC-Formação

Seq.	As dez competências gerais para formação de professores descritas na BNC-Formação	As dez competências gerais para a Educação Básica descritas na BNCC
1	Compreender e utilizar conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto

Continua

## Conclusão

	cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade
7	Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Adaptado de Zandavalli *et al.* (2020).

Ao manter as competências gerais prescritas ao(a) professor(a) em formação, praticamente o mesmo texto das competências gerais para o estudante da educação básica, altera-se apenas o verbo ou o texto como um todo apenas para identificar quem deverá promover a ação e quem irá aprender ou desenvolver aquela ação, transformando a formação inicial de docentes em um treinamento para a aplicação da BNCC (Zandavalli *et al.*, 2020).

O alinhamento prejudicial entre a BNCC e a BNC-Formação vai para além das características das competências anunciadas como necessárias. A partir de um estreitamento da formação profissional, as DCNs/2019 permitem a dedicação de 1.600 horas do currículo de formação do(a) professor(a) a conteúdos que emergem da BNCC. A indicação de outras 800 horas curriculares permite inclusive dedicação aos conteúdos relativos ao que se assemelharia a um nivelamento acadêmico na formação inicial.

Uma ausência em relação à flexibilidade do currículo de formação inicial de professores foi a CH destinada ao preenchimento conforme interesse do estudante, chamadas

nas DCNs/2002 e nas DCNs/2015 de atividades acadêmicas, científicas e culturais e que destinavam até 200 horas nessas atividades.

A ANPEd justifica a importância da revogação da BNC-Formação baseada em uma lista de contrariedades em relação ao conteúdo da base<sup>41</sup>. Dentre as justificativas estão: a culpabilização e responsabilização do(a) professor(a) em relação ao insucesso escolar, desconsiderando fatores socioeconômicos e considerando as desigualdades como fator a ser tratado como pedagógico; a desconsideração de acadêmicos, pesquisadores, universidades e especialistas na elaboração do seu texto; formação que não considera a formação como *práxis*, enfatizando a prática como mais importante na formação do que a teoria; a centralidade da competência socioemocional na formação, desconsiderando a escola como espaço de mobilização de conhecimentos, de formação cultural e científica; a não consideração dos aspectos sociais, econômicos e culturais intrínsecos ao(a) professor(a) em formação inicial; a utilização de práticas já descartadas, como o enfraquecimento da universidade como local de formação de professores junto à indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão; o aligeiramento da formação de professores através de complementação pedagógica que considera “experiências anteriores”, por exemplo, como forma de reduzir a CH da formação complementar; a formação de professores com pouco recurso financeiro; e a formação de professores que exclui o(as) professor(as) como sujeitos nas decisões e delineamento da proposta de currículos.

Os apontamentos no documento da ANPEd foram silenciados e o texto aprovado no CNE. Posteriormente foi iniciada uma campanha pela revogação da BNC-Formação. Diversas organizações de especialistas, universidades, pesquisadores, professores e sindicatos agem para a revogação da BNC-Formação. A ANPEd junto à ABdC, ANFOPE, CTB, CUT, SBEnQ e UNE apoiadas por outras centenas de organizações assinaram um manifesto por sua revogação<sup>42</sup>. Dentre os itens elencados como primordiais para sua descontinuidade como política de orientação curricular da formação de professores estão

- a) a imposição da ultrapassada Pedagogia das Competências e Habilidades que preconiza uma concepção pragmática e reducionista de formação e de docência, centrada em processos de (de)formação com ênfase na padronização, centralização e controle, ferindo os princípios da pluralidade de concepções e a autonomia

---

<sup>41</sup>Texto intitulado “Uma Formação Formatada”, publicada pela ANPEd em 09 de outubro de 2019 com o escopo “Posição da ANPEd sobre o “Texto referência- Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, disponível em: <https://shre.ink/re9I>

<sup>42</sup> Manifesto da Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 (BNC-Formação) e 01/2020 (BNC-Formação continuada) e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015 (DCNs/2015)

didático-científica das Universidades, presentes em nossa Constituição Federal de 1988 e na Lei 9.394/96.

b) a redução do magistério a simples função de tarefeiros e instrutores, induzindo à alienação da categoria e ao expurgo da função social da escola e da formação, como a BNCC e a Reforma do Ensino médio propugnam, impossibilitando a construção de projetos formativos próprios e criativos, e esvaziando de significado a formação de crianças, adolescentes, jovens, e pessoas adultas e idosas na escola e de professores/as nos cursos de licenciatura;

c) a secundarização do processo de construção do conhecimento pedagógico e científico e sua socialização, a articulação teoria-prática e a sólida formação teórica e interdisciplinar, ferindo o necessário equilíbrio curricular. Esse modelo impõe uma distribuição de carga horária e tempo e um percurso formativo uniforme, em clara inversão epistemológica;

d) a desconsideração da autonomia das IES e de seus Colegiados de Curso na definição da concepção, sequência e ordenação dos conteúdos curriculares necessários à formação.

Cossio (2018) destaca o papel da iniciativa privada nas políticas educacionais implementadas no Brasil, indicando inclusive que se pode identificar a forma com que o mercado agiu em favor das reformas, como uma iniciativa de tentar a privatização da educação pública. Seu trabalho é concluído em um jogo de palavras entre o *slogan* do governo (2017-2018) de “todos pela educação”<sup>43</sup> sem o complemento de que, na verdade, tratar-se-ia do “todos pela educação para o mercado” (Cossio, 2018, p. 72).

Mais recentemente, de 28 a 30 de janeiro de 2024, o Documento Base elaborado pelo Fórum Nacional de Educação e aprovado na Conferência Nacional de Educação (CONAE)<sup>44</sup>, na etapa nacional, recomendou a revogação da BNCC, da BNC-Formação e do Novo Ensino Médio. O documento foi estruturado a partir de sete eixos:

- Eixo I - O PNE como articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE), sua vinculação aos planos decenais estaduais, distrital e municipais de educação, em prol das ações integradas e intersetoriais, em regime de colaboração interfederativa;
- Eixo II - A garantia do direito de todas as pessoas à educação de qualidade social, com acesso, permanência e conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios;
- Eixo III - Educação, Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade: equidade e justiça social na garantia do Direito à Educação para todos e combate às diferentes e novas formas de desigualdade, discriminação e violência;
- Eixo IV - Gestão Democrática e educação de qualidade: regulamentação, monitoramento, avaliação, órgãos e mecanismos de controle e participação social nos processos e espaços de decisão;

<sup>43</sup> Todos pela Educação é uma Ong financiada por entidades ligadas ao setor financeiro de atuação nacional e internacional, dentre eles, destacam-se Grupo Gerda, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco e as Organizações Globo. <http://todospelaeducacao.org.br>.

<sup>44</sup> A CONAE foi convocada em caráter extraordinário pela Presidência da República por meio do Decreto Presidencial nº 11.697/2023/2023 e tem como tema o “Plano Nacional de Educação 2024-2034: Política de Estado para garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável” (Ministério da Educação, 2024, p. 1).

- Eixo V - Valorização de profissionais da educação: garantia do direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao piso salarial e carreira, e às condições para o exercício da profissão e saúde;
- Eixo VI - Financiamento público da educação pública, com controle social e garantia das condições adequadas para a qualidade social da educação, visando à democratização do acesso e da permanência;
- Eixo VII - Educação comprometida com a justiça social, a proteção da biodiversidade, o desenvolvimento socioambiental sustentável para a garantia da vida com qualidade no planeta e o enfrentamento das desigualdades e da pobreza (Ministério da Educação, 2024, grifo nosso).

Observa-se, por meio do Eixo V, o destaque dado à formação inicial e à continuada de professores.

As proposições da CONAE foram entregues pelo Fórum Nacional de Educação ao MEC para subsidiar o Projeto de Lei encaminhado ao Congresso. No entanto, o texto aprovado pela plenária não foi totalmente absorvido pelo projeto de Lei que ainda não foi aprovado pelo Congresso Nacional, que ainda está sujeito a toda sorte de influências políticas e econômicas hegemônicas.

#### 4.1.3.4 As DCNs para a formação de professores da educação básica de 2024 (DCNs/2024)

Em resposta aos apelos das organizações e especialistas da área, o governo eleito em 2022 sob a bandeira do combate as políticas de extrema-direita implementadas ao longo dos anos de 2019 a 2022. Dentre elas as DCNs/2019 propuseram, no ano de 2024, uma nova resolução com o Parecer CNE/CP n.º. 4, de 12 de abril de 2024 foi apresentada. No entanto, tal proposta vem sendo criticada pelas associações e especialistas da área, por manter a centralidade da sua concepção nas diretrizes da BNCC.

Sobre o texto do Parecer CNE/CP n.º. 4/2024, a ANFOPE, por exemplo, critica a fragmentação conceitual da formação docente. Algo já observado e alvo das mesmas críticas quando apresentadas nas DCNs/2019. Acerca do documento, argumenta-se que a superficialidade estrutural do documento se assemelha à BNC-Formação, uma vez que mantém o caráter utilitarista e pragmático da formação docente, afastando essa formação do pensamento crítico, das tentativas de organização coletiva e fundamentalmente da inviabilização do surgimento de projetos contra-hegemônicos, como previsto por Kuenzer (2024).

Uma das principais características elencadas como negativamente impactante, é a supressão da compreensão das Práticas como Componentes Curriculares (PCC), anteriormente enunciada parte do currículo de formação inicial de professores e com CH

destinada a ela de no mínimo 400 horas. Com a efetivação do Parecer e homologação da Resolução CNE/CP n.º. 04, de 29 de maio de 2024 (com a validade determinada a partir de 01 de julho de 2024), as PCC deixaram de ser obrigatórias, permitindo que a prática necessária para a efetiva formação profissional se resumia às 400 horas de estágio. Dessa maneira, obedecendo o disposto no texto das DCNs/2024 sobre a distribuição da CH do estágio desde o início e ao longo do curso, restaria 50 horas de estágio por semestre da formação inicial (Kuenzer, 2024).

A homologação das DCNs/2024, ainda muito recente em relação à sua proposta de substituição da BNC-Formação, produziu análises acadêmicas e científicas iniciais. No entanto, sua compreensão para o debate pode ser subsidiada pelas compreensões das associações especializadas, como a ANFOPE e a ANPEd. Essas associações sempre se posicionaram contrárias à revogação das DCNs/2015 e à homologação das DCNs/2019. De modo semelhante, reiteram a forma com que a resolução foi construída e homologada, ou seja, sem o devido debate para a construção coletiva de uma proposta, aos moldes do que ocorreu com as DCNs/2015.

Ainda segundo a ANFOPE, o texto carrega consigo elementos que se assemelham, quanto à indicação de conceitos e princípios, das DCNs /2002 e DCNs/2015, e quanto à estrutura curricular, das DCNs/2019, criando, dessa forma, um documento híbrido e desconexo. Sobre isso, a ANFOPE destaca que o Parecer e o projeto de Resolução tendem

[...] a parecer uma bricolagem, no sentido do improvisado, que se perde num emaranhado de elementos conceituais, referenciados em pesquisadores/as proeminentes do país. No Parecer e no Projeto de Resolução, os conceitos e orientações para a formação inicial parecem ser uma junção de propostas e intervenções que sinalizam para uma formação sem a articulação de fundamentos e princípios formativos na proposta de uma educação que seja humanizadora e emancipatória (ANPEd, 2024, p. 3).

No mesmo documento, a ANFOPE (2024, p. 2-7) destaca as fragilidades da do projeto de Resolução em 10 pontos, sendo eles: Discurso de atualização e consenso

O texto do Parecer reduz o resgate histórico simplificando as diferentes compreensões sobre a área de formação de professores, distanciando-se da compreensão sócio-histórica da educação

1. Extinção da PCC

As práticas como componente curricular firmaram-se ao longo dos anos como momento em que a teoria e a prática se alinhavam e produziam diferentes experiências para a formação do(a) professor(a);

2. Ausência da valorização profissional

Como destacado e apresentado na forma de um capítulo nas DCNs/2015, as DCNs/2024 apresentam apenas de maneira genérica sem qualquer aprofundamento, a questão da valorização profissional;

3. Inexistência da formação continuada

Novamente em um exercício comparativo entre as DCNs/2015 e a proposta para as DCNs/2024, a nota destaca a dicotomia entre a formação inicial e a formação continuada;

4. Simplificação do Sistema Nacional de Educação

Mesmo anunciando o regime de colaboração entre os entes federativos, no que se refere à educação, o Parecer e as DCNs/2024 não avançam na proposta de estabelecimento de um Sistema Nacional de Educação;

5. Indefinição da base comum nacional

Desconsideração, por parte do documento, acerca da compreensão da base comum nacional para formação de professor, que dentre outros aspectos, desconsidera o trabalho coletivo e interdisciplinar e a gestão democrática, por exemplo;

6. Exclusão de informações sobre os Cursos EaD

Não aborda questões cruciais para a manutenção da formação inicial de professores na modalidade, como elementos de financiamento, a massificação dos cursos e sua oferta indiscriminada, principalmente por instituições privadas;

7. Retrato de uma formação conteudista

Destaca a verossimilhança entre a proposta e a formação nos moldes 3+1 iniciada nos anos de 1930, ou seja, ao dar destaque ao privilégio de conhecimentos específicos (77,5% da CH), embora tenha sido retirada a demanda explícita associada à BNCC, caracterizam um curso nos moldes das DCNs/2002 e sua estrutura bastante assemelhada aos bacharelados;

8. Retrocesso na concepção de extensão

Ao passo que reconhece a extensão como parte indissociável da formação superior, o Parecer parece indicar que a extensão para professores em formação só se faz nas escolas de educação básica. Dessa forma, julga ser incoerente a concepção adotada de extensão, visto a dissolução de 400 horas de PCC e outras 200 de atividades acadêmicas, científicas e culturais;

#### 9. O determinismo social utilizado como aporte

Questões sociais foram imbricadas aos estudantes de licenciaturas pelos pareceristas. De forma cristalina os estudantes são estigmatizados como de menor condições intelectuais por, atualmente em maior número, ascenderem de condições sociais menos favoráveis. Essa característica tem impingido como uma das razões pela baixa qualidade da formação do(as) professor(as).

Na mesma linha, o GT 08 da ANPEd, grupo de discussões acerca da formação de professores, criticou o Parecer e o projeto de resolução, hoje Resolução CNE/CP nº. 04, de 29 de maio de 2024, ou DCNs/2024. Em sua nota de repúdio, a ANPEd (2023) destacou a forma com que o texto foi elaborado, desconsiderando todo histórico de décadas de discussões, tratando temas complexos apenas como aspectos para serem solucionados em decisões meramente protocolares. Além disso, o CNE disponibilizou um prazo exíguo para discussões e encaminhamento de sugestões para contribuições ao documento sendo que o prazo se estendeu de dezembro/2023 a janeiro de 2024, em período de férias para grande parte das instituições e dos pesquisadores do campo.

Além do exposto, a ANPEd, por meio do seu GT 08, indica seu repúdio de forma ainda mais veemente quanto ao teor das diretrizes contidas no documento, destacando que

[...] em uma análise preliminar, aponta para a compreensão fragmentada da formação, focalizando a formação inicial desconectada da formação continuada e da valorização profissional. A profissionalização do(a) professor(a) engloba a formação, carreira e valorização docente, e, portanto, ao tratar dissociadamente formação inicial da formação continuada alija esse entendimento. O conteúdo fragmentado do texto da minuta dilui a formação ao estilhaçar princípios e fundamentos em indicações repetidas e sem organicidade na direção de uma formação pragmática e conteudista. Desconhece o movimento histórico realizado desde os anos de 1980 em prol de uma proposta de formação de professores fundamentada em princípios de uma educação de qualidade socialmente referenciada; uma formação que assume o desenvolvimento da profissionalização do(a) professor(a) como um processo contínuo desde a formação inicial, a inserção na docência e a formação continuada; uma formação sólida, teórica e prática, para atuação numa escola que reconhece a diversidade cultural, articulada com o contexto

social e sua transformação para uma sociedade mais justa e democrática (ANPEd, 2023, p. 2).

Nesse sentido, observa-se que o efeito de substituição das DCNs/2019 pelas DCNs/2024, não só desconsiderou o conjunto de proposições coerentes presentes nas DCNs/2015, como aproveitou-se de aspectos das duas resoluções (CNE/CP n.º 2/2015 e n.º 2/2019) e, de forma superficial, propiciou uma amálgama incoerente, para manter-se superficial, tal qual as DCNs/2019, o que não reduziu a frustração de especialistas e entidades da área da educação (Kuenzer, 2024).

## 4.2 Políticas Curriculares para a Formação de Professores de Química

O curso de formação inicial de professores de Química tem como referência para construção de seus currículos o Parecer CNE/CES n.º 1.303, de 7 de dezembro de 2001 e a Resolução CNE/CES n.º 8, de 11 de março de 2002. Esses documentos têm como escopo “Estabelecer as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química”, ou seja, constituem-se em um só documento tanto as diretrizes para a construção de currículos quanto para a formação de professores e para bacharéis.

O Parecer CNE/CES n.º 1.303/2001 destaca os desafios projetados para a virada do milênio calcados na globalização, subjetividade, dinamicidade da produção de saberes, a partir da ideia de

[...] um sentimento coletivo, generalizado, mundializado, traços de uma nova cultura em formação, de um novo momento histórico – a que muitos denominam pós-modernidade – caracterizado pela economia pós-industrial, pela compreensão do homem como um ser pluridimensional, pelo estabelecimento de novas concepções de limites, distâncias e tempo, pelo sentimento de responsabilidade em relação aos recursos naturais, pela busca de qualidade de vida. E repetindo, em outra dimensão, os movimentos de vanguarda do início do século XX, também agora, na base desta nova realidade, está a velocidade (não mais a mecânica, mas a eletrônica) com que têm sido gerados novos conhecimentos científicos e tecnológicos, rapidamente difundidos e absorvidos pelo setor produtivo e pela sociedade em geral (Brasil, 2001b, p. 1, grifo do autor).

Essa modificação de contexto justifica a necessidade de alterações na formação profissional do Químico e do(a) professor(a) de Química, que têm o seu perfil assim definido como:

1.1 O Bacharel em Química deve ter formação generalista, com domínio das técnicas básicas de utilização de laboratórios e equipamentos, com condições de atuar nos campos de atividades socioeconômicas que envolvam as transformações da matéria; direcionando essas transformações, controlando os seus produtos, interpretando criticamente as etapas, efeitos e resultados; aplicando abordagens criativas à solução dos problemas e desenvolvendo novas aplicações e tecnologias.

1.2 O Licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média (Brasil, 2001b, p. 4, grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que o texto interpreta a Química como sendo produção humana e moldada pelo contexto histórico-social, também mescla a concepção da formação de bacharéis e licenciados. Essa perspectiva é bastante aparente na apresentação das “Competências e Habilidades” do bacharel e do licenciado. A maior diferença na concepção do trabalho das duas formações refere-se ao incremento do ensino, aos aspectos pedagógicos e didáticos do lado da formação dos licenciados e aos aspectos industriais do lado da formação de bacharéis.

É fundamental que os conhecimentos pedagógicos proporcionados pela formação inicial do licenciado reflitam diretamente na sua ação pedagógica. Nessa perspectiva, Lôbo e Moradillo (2003) indicam os fundamentos epistemológicos como um dos meios para auxiliar a formação pedagógica na desconstrução do ideário empirista-indutivista, preponderante entre o(as) professor(as) de ciências.

Sobre a formação dos dois perfis profissionais, bacharéis e licenciados, Silva e Oliveira (2009) destacam a licenciatura como a formação em Química preterida nas universidades em comparação aos bacharelados. Isso, segundo os autores, articula-se em virtude de uma complexa relação entre a formação e o campo de trabalho. Na própria universidade, a formação de professores é vista como menos importante do que a formação na área profissional específica em detrimento de diversas dificuldades elencadas, destacando-se as relacionadas aos currículos, como a desconsideração do repertório de conhecimento do(as) professor(as) em formação e tratamento inadequado dos conteúdos, chegando a desafios institucionais, como a segmentação da formação do(as) professor(as) e descontinuidade na formação dos alunos da educação básica, a submissão da proposta pedagógica à organização institucional e isolamento das escolas de formação, dentre outros.

A miscelânea na formação do(as) professor(as) de química remonta ao próprio surgimento das licenciaturas. Tanuri (2000) indica que, em 1939, com a regulamentação da Faculdade Nacional de Filosofia, a instituição passa a oferecer o curso de bacharelado em Pedagogia e um curso especial de didática, para os bacharéis interessados em lecionar, dando origem ao modelo 3+1. Em outras palavras, desde àquela época, em muitos momentos, entende-se a licenciatura como um “adendo” à formação especialista.

Logo após a promulgação de uma nova LDB, por meio da promulgação da Lei nº 4.024/1961, mesmo com a falta de professores de ciências, o governo permite que profissionais de qualquer área pudessem lecionar na área das ciências da natureza. Com isso, além da formação “complementar” para profissionais que quisessem ser professores, há a percepção de desqualificação profissional (Scheffer, 1991).

É apenas nos anos 2000, com as DCNs/2002, que há a tentativa de superação da fragmentação do ensino dos conteúdos de formação específica e da pedagógica, estabelecendo o mínimo de um quinto da CH para a conteúdos referentes aos conhecimentos acerca da didática, teorias de aprendizagem, gestão e funcionamento das escolas (Brasil, 2002a)

As Competências e Habilidades para o bacharelado e a licenciatura, enunciadas na Resolução CNE/CES nº 8/2002, estão dispostas no Quadro 5, que apresentam algumas distinções entre o Bacharel em Química e o Licenciado em Química.

Quadro 5 – Competências e habilidades-formação do bacharel e licenciado em Química<sup>45</sup>

Categorias	Competências e Habilidades	
	Bacharelado	Licenciatura
Formação pessoal	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <sup>¶</sup>Possuir conhecimento sólido e abrangente na área de atuação, com domínio das técnicas básicas de utilização de laboratórios e equipamentos necessários para garantir a qualidade dos serviços prestados e para desenvolver e aplicar novas tecnologias, de modo a ajustar-se à dinâmica do mercado de trabalho.</li> <li>2. Possuir habilidade suficiente em Matemática para compreender conceitos de Química e de Física, para desenvolver formalismos que unifiquem fatos isolados e modelos quantitativos de previsão, com o objetivo de compreender modelos probabilísticos teóricos, e de organizar, descrever, arranjar e interpretar resultados experimentais, inclusive com auxílio de métodos computacionais.</li> <li>3. <sup>∇</sup> Possuir capacidade crítica para analisar de maneira conveniente os seus próprios conhecimentos; assimilar os novos conhecimentos científicos e/ou tecnológicos e refletir sobre o comportamento ético que a sociedade espera de sua atuação e de suas relações com o contexto cultural, socioeconômico e político.</li> <li>4. <sup>£</sup>Saber trabalhar em equipe e ter uma boa compreensão das diversas etapas que compõem um processo industrial ou uma pesquisa, sendo capaz de planejar, coordenar, executar ou avaliar atividades relacionadas à Química ou a áreas correlatas.</li> <li>5. Ser capaz de exercer atividades profissionais autônomas na área da Química ou em áreas correlatas.</li> <li>6. <sup>°</sup>Ter interesse no auto-aperfeiçoamento contínuo, curiosidade e capacidade para estudos extra-curriculares individuais ou em grupo, espírito investigativo, criatividade e iniciativa na busca de soluções para questões individuais e coletivas relacionadas com a Química.</li> <li>7. <sup>‡</sup>Ter formação humanística que lhe permita exercer plenamente sua cidadania e, enquanto profissional, respeitar o direito à vida e ao bem-estar dos cidadãos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <sup>¶</sup> Possuir conhecimento sólido e abrangente na área de atuação, com domínio das técnicas básicas de utilização de laboratórios, bem como dos procedimentos necessários de primeiros socorros, nos casos dos acidentes mais comuns em laboratórios de Química.</li> <li>2. <sup>∇</sup> Possuir capacidade crítica para analisar de maneira conveniente os seus próprios conhecimentos; assimilar os novos conhecimentos científicos e/ou educacionais e refletir sobre o comportamento ético que a sociedade espera de sua atuação e de suas relações com o contexto cultural, socioeconômico e político.</li> <li>3. Identificar os aspectos filosóficos e sociais que definem a realidade educacional.</li> <li>4. Identificar o processo de ensino/aprendizagem como processo humano.</li> <li>5. Ter uma visão crítica com relação ao papel social da Ciência e à sua natureza epistemológica, compreendendo o processo histórico-social de sua construção.</li> <li>6. <sup>£</sup>Saber trabalhar em equipe e ter uma boa compreensão das diversas etapas que compõem uma pesquisa educacional.</li> <li>7. <sup>°</sup>Ter interesse no auto-aperfeiçoamento contínuo, curiosidade e capacidade para estudos extra-curriculares individuais ou em grupo, espírito investigativo, criatividade e iniciativa na busca de soluções para questões individuais e coletivas relacionadas com o ensino de Química, bem como para acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas oferecidas pela interdisciplinaridade, como forma de garantir a qualidade do ensino de Química.</li> <li>8. <sup>‡</sup>Ter formação humanística que permita exercer plenamente sua cidadania e, enquanto profissional, respeitar o direito à vida e ao bem-estar dos cidadãos.</li> <li>9. Ter habilidades que o capacitem para a preparação e desenvolvimento de recursos didáticos e instrucionais relativos à sua prática e avaliação da qualidade do material disponível no mercado, além de ser preparado para atuar como pesquisador no ensino de Química.</li> </ol>

Continua

<sup>45</sup> O texto foi transcrito mantendo a redação original do documento de 2001.

Continuação

Compreensão da Química	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender os conceitos, leis e princípios da Química.</li> <li>2. Conhecer as propriedades físicas e químicas principais dos elementos e compostos químicos que possibilitem entender e prever o seu comportamento físico-químico e aspectos de reatividade, mecanismos e estabilidade.</li> <li>3. Reconhecer a Química como uma construção humana e compreendendo os aspectos históricos de sua produção e suas relações com os contextos culturais, socioeconômico e político.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender os conceitos, leis e princípios da Química.</li> <li>2. Conhecer as propriedades físicas e químicas principais dos elementos e compostos, que possibilitem entender e prever o seu comportamento físico-químico, aspectos de reatividade, mecanismos e estabilidade.</li> <li>3. Acompanhar e compreender os avanços científico-tecnológicos e educacionais.</li> <li>4. Reconhecer a Química como uma construção humana e compreender os aspectos históricos de sua produção e suas relações com o contexto cultural, socioeconômico e político.</li> </ol>
À busca de informação e à comunicação e expressão	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saber identificar e fazer busca nas fontes de informações relevantes para a Química, inclusive as disponíveis nas modalidades eletrônica e remota, que possibilitem a contínua atualização técnica, científica e humanística.</li> <li>2. Ler, compreender e interpretar os textos científico-tecnológicos em idioma pátrio e estrangeiro (especialmente inglês e/ou espanhol).</li> <li>3. Saber interpretar e utilizar as diferentes formas de representação (tabelas, gráficos, símbolos, expressões, etc.).</li> <li>4. Saber comunicar corretamente os projetos e resultados de pesquisa na linguagem científica, oral e escrita (textos, relatórios, pareceres, "posters", internet, etc.) em idioma pátrio e estrangeiro (especialmente inglês e/ou espanhol).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saber identificar e fazer busca nas fontes de informações relevantes para a Química, inclusive as disponíveis nas modalidades eletrônica e remota, que possibilitem a contínua atualização técnica, científica, humanística e pedagógica.</li> <li>2. Ler, compreender e interpretar os textos científico-tecnológicos em idioma pátrio e estrangeiro (especialmente inglês e/ou espanhol).</li> <li>3. Saber interpretar e utilizar as diferentes formas de representação (tabelas, gráficos, símbolos, expressões, etc.).</li> <li>4. Saber escrever e avaliar criticamente os materiais didáticos, como livros, apostilas, "kits", modelos, programas computacionais e materiais alternativos.</li> <li>5. Demonstrar bom relacionamento interpessoal e saber comunicar corretamente os projetos e resultados de pesquisa na linguagem educacional, oral e escrita (textos, relatórios, pareceres, "posters", internet, etc.) em idioma pátrio.</li> </ol>

Continua

Continuação

## Ensino de Química

1. Refletir de forma crítica a sua prática em sala de aula, identificando problemas de ensino/aprendizagem.
2. Compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às aplicações da Química na sociedade.
3. Saber trabalhar em laboratório e saber usar a experimentação em Química como recurso didático.
4. Possuir conhecimentos básicos do uso de computadores e sua aplicação em ensino de Química.
5. Possuir conhecimento dos procedimentos e normas de segurança no trabalho.
6. Conhecer teorias psicopedagógicas que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem, bem como os princípios de planejamento educacional.
7. Conhecer os fundamentos, a natureza e as principais pesquisas de ensino de Química.
8. Conhecer e vivenciar projetos e propostas curriculares de ensino de Química.
9. Ter atitude favorável à incorporação, na sua prática, dos resultados da pesquisa educacional em ensino de Química, visando solucionar os problemas relacionados ao ensino/aprendizagem.

Continua

Continuação

Trabalho de investigação científica e produção/control de qualidade	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Saber investigar os processos naturais e tecnológicos, controlar variáveis, identificar regularidades, interpretar e proceder a previsões.</li><li>2. Saber conduzir análises químicas, físico-químicas e químico-biológicas qualitativas e quantitativas e a determinação estrutural de compostos por métodos clássicos e instrumentais, bem como conhecer os princípios básicos de funcionamento dos equipamentos utilizados e as potencialidades e limitações das diferentes técnicas de análise.</li><li>3. Saber realizar síntese de compostos, incluindo macromoléculas e materiais poliméricos.</li><li>4. Ter noções de classificação e composição de minerais.</li><li>5. Ter noções de Química do estado sólido.</li><li>6. Ser capaz de efetuar a purificação de substâncias e materiais; exercendo, planejando e gerenciando o controle químico da qualidade de matérias-primas e de produtos.</li><li>7. Saber determinar as características físico-químicas de substâncias e sistemas diversos.</li><li>8. Ter noções dos principais processos de preparação de materiais para uso da indústria química, eletrônica, óptica, biotecnológica e de telecomunicações modernas.</li><li>9. Saber elaborar projetos de pesquisa e de desenvolvimento de métodos, produtos e aplicações em sua área de atuação.</li></ol>	
---	--	--

Continua

Continuação

	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Possuir conhecimentos básicos do uso de computadores e sua aplicação em Química.</li> <li>11. Possuir conhecimento dos procedimentos e normas de segurança no trabalho, inclusive para expedir laudos de segurança em laboratórios, indústrias químicas e biotecnológicas.</li> <li>12. Possuir conhecimento da utilização de processos de manuseio e descarte de materiais e de rejeitos, tendo em vista a preservação da qualidade do ambiente.</li> <li>13. Saber atuar em laboratório químico e selecionar, comprar e manusear equipamentos e reagentes.</li> </ol>	
Aplicação do conhecimento em Química	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saber realizar avaliação crítica da aplicação do conhecimento em Química tendo em vista o diagnóstico e o equacionamento de questões sociais e ambientais.</li> <li>2. Saber reconhecer os limites éticos envolvidos na pesquisa e na aplicação do conhecimento científico e tecnológico.</li> <li>3. Ter curiosidade intelectual e interesse pela investigação científica e tecnológica, de forma a utilizar o conhecimento científica e socialmente acumulado na produção de novos conhecimentos.</li> <li>4. Ter consciência da importância social da profissão como possibilidade de desenvolvimento social e coletivo.</li> <li>5. Saber identificar e apresentar soluções criativas para problemas relacionados com a Química ou com áreas correlatas na sua área de atuação.</li> <li>6. Ter conhecimentos relativos ao assessoramento, ao desenvolvimento e à implantação de políticas ambientais</li> <li>7. Saber realizar estudos de viabilidade técnica e econômica no campo da Química.</li> <li>8. Saber planejar, supervisionar e realizar estudos de caracterização de sistemas de análise.</li> <li>9. Possuir conhecimentos relativos ao planejamento e à instalação de laboratórios químicos.</li> <li>10. Saber realizar o controle de operações ou processos químicos no âmbito de atividades de indústria, vendas, marketing, segurança, administração pública e outras nas quais o conhecimento da Química seja relevante.</li> </ol>	

Continua

## Conclusão

Profissão	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ter capacidade de disseminar e difundir e/ou utilizar o conhecimento relevante para a comunidade.</li> <li>2. Ter capacidade de vislumbrar possibilidades de ampliação do mercado de trabalho, no atendimento às necessidades da sociedade, desempenhando outras atividades para cujo sucesso uma sólida formação universitária seja um importante fator.</li> <li>3. Saber adotar os procedimentos necessários de primeiros socorros, nos casos dos acidentes mais comuns em laboratórios químicos.</li> <li>4. Conhecer aspectos relevantes de administração, de organização industrial e de relações econômicas.</li> <li>5. Ser capaz de atender às exigências do mundo do trabalho, com visão ética e humanística, tendo capacidade de vislumbrar possibilidades de ampliação do mesmo, visando atender às necessidades atuais</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ter consciência da importância social da profissão como possibilidade de desenvolvimento social e coletivo.</li> <li>2. Ter capacidade de disseminar e difundir e/ou utilizar o conhecimento relevante para a comunidade.</li> <li>3. Atuar no magistério, em nível de ensino fundamental e médio, de acordo com a legislação específica, utilizando metodologia de ensino variada, contribuir para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e para despertar o interesse científico em adolescentes; organizar e usar laboratórios de Química; escrever e analisar criticamente livros didáticos e paradidáticos e indicar bibliografia para o ensino de Química; analisar e elaborar programas para esses níveis de ensino.</li> <li>4. Exercer a sua profissão com espírito dinâmico, criativo, na busca de novas alternativas educacionais, enfrentando como desafio as dificuldades do magistério.</li> <li>5. Conhecer criticamente os problemas educacionais brasileiros.</li> <li>6. Identificar no contexto da realidade escolar os fatores determinantes no processo educativo, tais como o contexto socioeconômico, política educacional, administração escolar e fatores específicos do processo de ensino-aprendizagem de Química.</li> <li>7. Assumir conscientemente a tarefa educativa, cumprindo o papel social de preparar os alunos para o exercício consciente da cidadania.</li> <li>8. Desempenhar outras atividades na sociedade, para cujo sucesso uma sólida formação universitária seja importante fator.</li> </ol>
-----------	--	--

Fonte: Brasil (2001). Nota: Quadro elaborado pelo autor.

Em relação à categoria da formação pessoal, a Resolução apresenta diferenças sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas no âmbito da formação inicial, apenas no que se refere às características intrínsecas ao local de trabalho e muito pouco em relação aos conteúdos. São 7 habilidades e competências enunciadas para a formação de bacharéis em química e 9 para formação de licenciados em química.

Sobre os itens que se assemelham, destaca-se que o item “Ƴ” no Quadro 5 (item 1 em ambas as formações), para as competências e habilidades do bacharel e do licenciado, são idênticas em relação às técnicas básicas de atuação e domínio em laboratório, diferenciando-se apenas que, para o bacharel, a resolução reforça a ideia da flexibilidade do profissional ao indicar a importância de observar as novas tecnologias e ajustar-se ao mercado de trabalho. Por outro lado, ao licenciado é enunciada a importância da compreensão do comportamento em caso de acidentes em laboratórios. No entanto, ao utilizar laboratórios, a compreensão de segurança é comum a todos os profissionais que as utilizam. Da mesma forma, o licenciado também atua no mercado de trabalho. Mesmo na educação, o licenciado pode vir a atuar na iniciativa privada, exposto, dessa maneira, à dinâmica do mercado de trabalho.

O item marcado com o símbolo “Y” no quadro 5 (item 3 para bacharéis e 1 para licenciados) aponta a importância da abordagem crítica em relação aos próprios conhecimentos e sua atuação em sociedade tendo em vista princípios éticos. A única distinção entre as habilidades e competências destacada nas duas formações é a substituição da palavra “tecnológico” no contexto de novos conhecimentos a serem assimilados pelos bacharéis e a palavra “educacionais” no mesmo contexto, mas para a formação de licenciados.

O item 4 das habilidades e competências da categoria formação profissional dos bacharéis, marcada com o símbolo “£” no Quadro 5, é muito semelhante ao item 6 para os licenciados. Esses itens referem-se ao trabalho em equipe e à ideia de que o trabalho é executado em diversas etapas, para o bacharel, no processo industrial ou de pesquisa, para o licenciado, sobre uma pesquisa educacional. Essa característica pode ser interpretada também, como a importância da pesquisa no ensino de química.

O item anotado com o símbolo “ø” no quadro anterior, sendo o 6 para formação de bacharéis e o 7 para os licenciados, indica a importância dada a formação para aperfeiçoamento a ser buscada pelo próprio profissional, como forma de alcançar soluções apenas em química, no caso dos bacharéis, em ensino de química e na interdisciplinaridade, para garantia de maior qualidade no ensino.

Por último, no campo das similaridades de habilidades e competências no âmbito da formação pessoal, as diretrizes indicam o item 7 para a formação em bacharelado com o item 8 para a formação de licenciados, marcados com o símbolo “‡” no Quadro 5, com exatamente o mesmo texto, abordando questões relacionadas à ética.

Há uma incoerência sobre essa categoria, visto que, no ensino de química, para além das características pedagógicas da formação do profissional professor, é indispensável seu sólido conhecimento da área de formação. Sendo assim, além dos atributos de conhecer conteúdos, conceitos, técnicas e historicidade, o licenciado deve apropriar-se também de conhecimentos pedagógicos, didáticos e filosóficos que lhe permitam ampliar a forma de abordagem no seu exercício profissional.

As “Competências e Habilidades” em relação à compreensão da química para ambas as formações são idênticas em três itens e diferenciam-se apenas pelo incremento da dimensão educacional para a formação dos licenciados, sendo identificada como o item 3 na formação dos licenciados. Sobre essa semelhança, sua presença acaba remetendo o leitor à ideia de que a formação de professores poderia ser algo semelhante ao sistema 3+1.

Sobre a categoria relativa à busca de informação e de comunicação e expressão, apenas o item 4 das habilidades e competências da formação do bacharel difere da formação do licenciado. São quatro itens para a formação de bacharéis e cinco para a formação de licenciados, sendo os itens 1, 2 e 3 idênticos para as duas formações. O item 4 para formação de bacharéis enuncia a importância da “linguagem científica” para divulgação de pesquisas, o que no item 5 para a formação de licenciados é substituído por “linguagem educacional”. A intenção da diferenciação também se torna incoerente, visto que a pesquisa é, novamente, indissociável na formação universitária e na prática docente. O item 4 da formação de licenciados refere-se à capacidade de elaboração e divulgação de materiais didáticos.

A categoria Ensino de Química inexistente como habilidades e competências na formação de bacharéis, por descrever exatamente a parte da formação responsável por possibilitar a assimilação de conceitos pedagógicos, didáticos e da prática do profissional professor e estão descritas em oito itens.

Maldaner (2006, p. 53) alerta sobre o comportamento tácito do(a) professor(a) recém-formado e com a reprodução da Química estudada na universidade e suas aspirações fundadas na “racionalidade técnica que deriva do positivismo” e indica a necessária concepção do ensinar como mediação de aprender. Acerca dessa concepção, destaca-se que a formação inicial deve possibilitar que o futuro(a) professor(a) tenha capacidade de superar a

racionalidade técnica presente nos currículos dos componentes curriculares de formação específica, por meio da mediação da formação pedagógica na intenção de criar seu próprio modelo de ensinar e que não necessariamente derive do modelo visto na universidade. O autor aponta, além disso, a importância de ações que integrem ensino e pesquisa no ambiente escolar e alguns caminhos para a transposição de conceitos de ciência associadas às ações pedagógicas docentes.

Acerca das dificuldades para o rompimento da visão simplista sobre o ensino da Química, Carvalho e Gil-Pérez (2011, p. 14) esclarecem que um dos problemas é a “[...] pouca familiaridade do(as) professor(as) com as contribuições da pesquisa e inovação didática, e mais ainda, pode ser interpretado como expressão de uma imagem espontânea do ensino [...]”. Os autores observam que tal limitação reside na percepção de docentes de Química, de que ensinar é algo muito simples, bastando conhecimento sobre os conteúdos da Química.

Ainda sobre a indissociável articulação entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos para melhoria da qualidade de ensino, Carvalho e Gil-Pérez (2011) acentuam a necessidade das alterações na forma de elaboração e de execução dos currículos.

As habilidades e competências que se referem à categoria *Trabalho de investigação científica e produção/controle de qualidade* somente são descritas para a formação de bacharéis. Ao que o título da categoria parece contradizer o caráter da pesquisa na formação do(a) professor(a), ela se refere à investigação científica estritamente relacionada à química.

As habilidades e competências na categoria *Aplicação do conhecimento em Química* também inexistem na formação de licenciados, de acordo com a Resolução. Novamente, parece acontecer uma incoerência, visto que para o licenciado ensinar química é fundamental o conhecimento em relação à formação da área profissional. Os 10 itens enunciados para a formação de bacharéis remetem ao exercício profissional como trabalhador industrial, laboratorial ou assessoramento, o que não é o caso de licenciados. O texto apresenta, ainda, inúmeros conceitos descritos em outras categorias para a formação de licenciados.

Sobre a profissão, são enunciados 5 itens de habilidades e competências para a formação de bacharéis e 8 para a formação de licenciados. Todos os itens referem-se à descrição restrita do exercício profissional de cada atuação do profissional da química. No entanto, novamente a formação de bacharéis é remetida à ideia de flexibilidade às exigências do mundo do trabalho e descrição inexistente para a formação de licenciados. Essa característica parece remeter à formação de professores de química com o objetivo específico

de atendimento da escola pública, visto que a docência na iniciativa privada exige do profissional, também a flexibilidade frente às exigências do mercado de trabalho.

No entanto, como apresentam Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p. 13), a formação do(a) professor(a) deve apoiar-se em quatro conjunto de conhecimentos, sendo eles:

- 1) Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
- 2) Conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional;
- 3) Conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional;
- 4) Conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

Nesse sentido, retomam a crítica ao senso comum sobre a ação pedagógica ao indicar a necessária assimilação do conhecimento pedagógico para associá-lo ao processo de transmissão de conhecimentos específicos na sua atuação profissional. Sobre isso complementam com a indicação de que as ciências são um bem comum e, por isso, há a necessidade de socializá-las entre todos, garantindo a apropriação da ciência e da tecnologia como elementos da cultura.

A Resolução CNE/CES 8, de 11 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química têm uma página, fazendo menção ao Parecer que a sustenta e indicando a mesma estrutura de PPC para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química, integrantes do Parecer 1.303/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º o projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Química deverá explicitar:

- I - o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- II - as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- III - a estrutura do curso;
- IV - os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos;
- V - os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas;
- VI - o formato dos estágios;
- VII - as características das atividades complementares; e
- VIII - as formas de avaliação.

Art. 3º A carga horária dos cursos de Química deverá obedecer ao disposto na Resolução que normatiza a oferta dessa modalidade e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP 2/2002, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Observa-se, ainda, que no art. 3º da Resolução CNE/CES nº 8, de 11 de março de 2002 é feita menção ao cumprimento da carga horária mediante à Resolução CNE/CP nº 2 de 2002, já revogada pela Resolução nº 1/2019.

Ressalta-se que, apesar de as DCNs/2002 perderem sua validade com as DCNs/2015 e ela, com a aprovação das DCNs/2019, as DCNs para formação de profissionais professores de química, não foram alteradas e, por isso, é comum que se encontre seu texto refletido em PPCs das licenciaturas em Química do IFMT, produzidos e/ou reformulados a partir das DCNs/2015 e, até mesmo, com a BNC-Formação.

#### 4.3 BNC- Formação na produção acadêmica e científica<sup>46</sup>

Pretendendo verificar os impactos da implementação das políticas curriculares alicerçadas na BNCC e na BNC-Formação, é de fundamental importância a análise de textos que apresentam estudos acerca dos textos reformadores e dos textos curriculares impactados pelas alterações inauguradas pela orientação dessas políticas, bem como a produção acadêmica que se ocupa de analisar a forma, o contexto e sua implementação nos currículos de formação de professores.

Nesse sentido, a escolha pela Revisão Sistemática de Literatura (RSL) foi feita por não ser aplicada exclusivamente em levantamentos, mapeamentos e análises de pesquisas primárias acerca de temas da área da saúde, em que o modelo de pesquisa teve início. Hodiernamente, faz-se muito presente em outras áreas de pesquisa como, por exemplo, em tecnologias da informação, em que a velocidade na produção de novas tecnologias produz enorme quantidade de inovações divulgadas rotineiramente (Kitchenham; Charters, 2007; Bandara *et al.*, 2015;).

O emprego de diferentes protocolos tem se tornado comum nas pesquisas na área de educação, inclusive nas pesquisas em ensino e educação matemática, como indicaram Mendes e Pereira (2020) na busca para evidenciar distinções nos protocolos comumente encontrados nesses trabalhos.

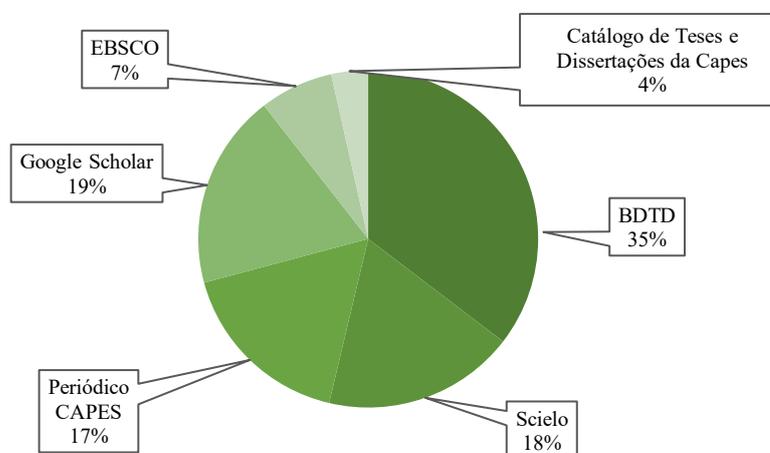
Com o apoio da ferramenta digital Parsifal<sup>®</sup>, foi realizada a inserção dos dados para buscas nas bases escolhidas (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, EBSCO, Scholar Google, Portal Periódicos CAPES e Scielo.br) que resultou em um total de 271 trabalhos. Após o uso dos critérios de

---

<sup>46</sup> Produção entre janeiro de 2020 e julho de 2023. Texto publicado na Revista Cocar (ISSN 2237-0315) em 10/12/2024 como artigo do volume 21 do número 39. <https://doi.org/10.31792/rc.v21i39>

inclusão, exclusão e critérios de qualidade aplicados, 258 (duzentos e cinquenta e oito) trabalhos foram rejeitados e 13 (treze) trabalhos foram aceitos para análise dos dados como *corpus* da pesquisa. A distribuição dos trabalhos por base é demonstrada na Figura 3.

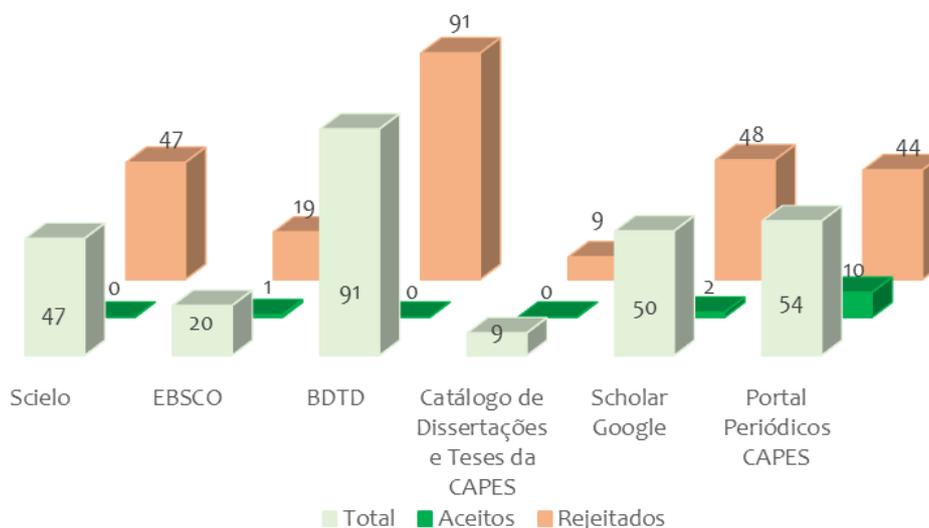
Figura 3 – Distribuição de trabalhos encontrados por Base de indexação.



Fonte: Dados da Pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

A Figura 4 indica os trabalhos encontrados por Base de indexação e o número de trabalhos aceitos/rejeitados em cada uma das bases.

Figura 4 - Distribuição de aceitos e rejeitados por Base de indexação.



Fonte: Dados da Pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

Com a finalidade de facilitar a análise e discussão dos trabalhos selecionados, códigos alfanuméricos foram criados para sua identificação. A identificação foi feita utilizando-se a consoante “T” de trabalhos e uma sequência numérica de 01 a 13. No Quadro 6, foi feita a

indicação do código do trabalho, a autoria do trabalho, o ano de publicação, o periódico que o texto foi publicado e o link de acesso ao texto na íntegra.

Quadro 6 – Lista dos trabalhos que compuseram o *corpus* análise da RSL.

Cód.	Autoria	Ano	Periódico	Link de acesso
T01	Costa; Mattos; Caetano	2021	Iberoamericana de Estudos em Educação	<a href="https://shre.ink/wyk">https://shre.ink/wyk</a>
T02	Dal'Igna; Scherer; Silva	2020	Práxis Educativa	<a href="https://shre.ink/lhk">https://shre.ink/lhk</a>
T03	Diniz-Pereira	2021	Práxis Educacional	<a href="https://shre.ink/pen">https://shre.ink/pen</a>
T04	Lavoura; Alves; Santos Junior	2020	Práxis Educacional	<a href="https://shre.ink/nep">https://shre.ink/nep</a>
T05	Nogueira; Borges	2021	Política e Gestão Educacional	<a href="https://shre.ink/noe">https://shre.ink/noe</a>
T06	Mendes	2020	UNESP - Tese	<a href="https://shre.ink/mde">https://shre.ink/mde</a>
T07	Coimbra	2020	Formação em Movimento	<a href="https://shre.ink/cVPg">https://shre.ink/cVPg</a>
T08	Manfré	2021	Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	<a href="https://shre.ink/cyoq">https://shre.ink/cyoq</a>
T09	Militão	2021	Práxis Educacional	<a href="https://shre.ink/mec">https://shre.ink/mec</a>
T10	Santos; Ferreira	2019	Em aberto	<a href="https://shre.ink/cVOj">https://shre.ink/cVOj</a>
T11	Silva	2019	Retratos da Escola	<a href="https://shre.ink/qkt">https://shre.ink/qkt</a>
T12	Taveira; Peralta	2020	Educação Matemática Pesquisa	<a href="https://shre.ink/cxCQ">https://shre.ink/cxCQ</a>
T13	Santiago; Vargas; Akkari	2020	Espaço do Currículo	<a href="https://shre.ink/cxCb">https://shre.ink/cxCb</a>

Fonte: Dados da Pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

A respeito do período em que foram encontradas, as publicações se concentram entre os anos de 2019 (publicação da BNC-Formação) e 2021 (ano da realização do estudo), 2 em 2019 ( $\approx 15\%$ ), 6 em 2020 ( $\approx 46\%$ ) e 5 em 2021 ( $\approx 39\%$ ).

Ante o exposto acerca do período de publicações, observa-se que o tema BNC-Formação se tornou objeto de estudo em pesquisas que abordam questões educacionais na formação de professores imediatamente após sua publicação. Tratando-se, em geral, de críticas à forma e ao conteúdo, a BNC-Formação é questionada por arremeter instrumentos de convergência às propostas apresentadas no texto da BNCC que, ao não ser frutificada da discussão e contribuição com especialistas e a sociedade, atende os interesses prescritos por entidades privadas que não tiveram seus anseios atendidos no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores através da Resolução CNE/CP n. 02/2015 (Nogueira; Borges, 2021).

Costa, Mattos e Caetano (2021) se propõem a fazer uma análise da implementação da BNC-Formação e as implicações nos cursos de licenciaturas das universidades públicas. A partir da alteração do *locus* de formação, da Universidade para a escola, no dia a dia do trabalho docente, a instrumentalização da formação docente guiada para atendimento das prescrições da BNCC e com foco nas avaliações de larga escala, passa a orientar-se às necessidades do capital.

Uma das consequências negativas para o distanciamento da formação integral do professor é o declínio das atividades de pesquisa e de extensão nas áreas de ensino e educação, descaracterizando o papel, inclusive, da própria universidade. As autoras ainda indicam que a reflexão crítica acerca da formação e emancipação humana deve ser um exercício permanente frente à lógica financista proposta do “aprender a aprender”.

Sobre a implementação da BNC-Formação no contexto dos cursos de licenciatura, Dal'Igna, Scherer e Silva (2020) indicam como principal contributo a ser alcançado, não a formação integral e diversificada do professor no contexto da educação brasileira, mas uma aceção das diretrizes internacionais baseadas em ranqueamento quantitativo, por meio de avaliações padronizadas e de larga escala. As autoras asseveram, ainda, que quando o foco do processo de aprendizagem intenta à avaliação de desempenho, caso da BNCC, e, por conseguinte, à BNC-Formação contribui-se para a adoção de práticas de ensino e aprendizagem empobrecidas, que não levam em conta as necessidades individuais dos alunos.

Sobre as consequências dessas reformas, as autoras concordam com Ball (2012), que pontua a substituição do compromisso com a aprendizagem pelas metas de desempenho. Por fim, destacam-se a ampliação das desigualdades sociais, a desvalorização da docência e a expansão dos interesses financistas através da ampliação da iniciativa privada na educação pública.

Como uma crítica à BNC-Formação, Diniz-Pereira (2021) analisa a proposta de reforma no currículo de formação de professores como mais uma tentativa de modular os currículos das licenciaturas. Sobre isso, o estudo alerta para a limitação da criatividade profissional e autonomia do docente por meio do substancial declínio de abordagens pedagógicas para diferentes problemas escolares.

Ainda na esteira dessa crítica, é possível apontar que a homogeneização dos conteúdos aprendidos e, portanto, alinhados a outras reformas como a BNCC, pode limitar a capacidade dos professores a se adaptar às necessidades de aprendizagem dos estudantes e mesmo das novas exigências do mundo do trabalho. Considera-se, ainda, a implementação da BNC-Formação: uma forma de “estandardizar” a formação de professores, tomando-a como uma ferramenta conservadora saudosista do período da ditadura militar, superada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas a serviço de atores do golpe político, parlamentar, jurídico, midiático e sexista ocorrido no ano de 2016.

O trabalho de Lavoura, Alvez e Santos Junior (2020) ancora-se na análise da crise do capital para evidenciar os problemas da substituição da Resolução CNE/CP n. 02/2015, pela BNC-Formação.

Nesse sentido, a BNC-Formação é percebida como uma “[...] forma alienada e rebaixada pela qual, o interior do universo ideológico neoliberal do capitalismo em sua fase imperialista [...]” (Lavoura; Alvez; Santos Junior, 2020, p. 572) e manipula a subjetividade dos indivíduos para torná-los partícipes de questões pedagógicas superadas e traduzidas pela pedagogia das competências em detrimento do conhecimento estruturado defendido na pedagogia histórico-crítica. Segundo os autores, a adoção dessa perspectiva de formação atenta contra o saber objetivo e descaracteriza a escola, redefinindo o papel de agente do ensino do professor com a finalidade de desvalorizar esse profissional, entre diversos aspectos, pauperizando sua formação.

Nogueira e Borges (2021), em sua análise dos impactos da BNC-Formação, apontam retrocessos nos aspectos teóricos-científicos e práticos para os sistemas educacionais, questionando as intenções do mercado financeiro e suas soluções educacionais para a formação continuada de professores. Os estudiosos elencam como lógica negativa, a separação entre formação inicial e continuada nas DCNs de formação de professores feita no texto da BNC-Formação – as DCNs/2015 manteve a formação inicial e a continuada, além de outras tantas políticas educacionais alinhadas de forma orgânica no mesmo texto.

Mendes (2020), ainda que faça uma análise da educação ambiental no currículo, sob as bases do materialismo histórico e dialético, também discute o impacto da BNC-Formação na formação inicial de professores. A partir da categoria totalidade, o texto avança a necessidade da construção revolucionária e acesso ao conhecimento objetivo, frente às ideias de exploração do trabalho e da modificação do meio ambiente para a manutenção do acúmulo de capital.

Entende-se que a BNC-Formação está assentada em bases tecnicistas da organização do trabalho, corroborando com a perspectiva de que se configura como elemento fundamentalmente extenuante da capacidade de formação integral e crítica do professor.

Coimbra (2020) ocupa-se em indicar, baseando-se em uma análise detalhada do Parecer CNE/CP n. 22/2019, que a BNC-Formação é a tradução de um modelo de formação de professores que já está superado. Ao utilizar o termo “anacrônico”, a autora propõe que o texto analisado pretende a formação de um sujeito “[...] esvaziado de história, de seu tempo cultural e de sua politicidade, na contramão de um projeto de nação [...]” (Coimbra, 2020, p.

642), indicando que a ideia de nação é a de superação das diferenças sociais para a construção de um ambiente igualitário e de acesso democrático ao conhecimento.

Ainda no campo da crítica, fazendo uma analogia com o diálogo do coelho e da Alice no conto “Alice no País das Maravilhas” de Lewis Carol, no qual a personagem principal indaga o orelhudo sobre a localização da saída e, sorrindo, o coelho indica que a saída depende do local de chegada intencionado, a autora propõe subversão total de seu texto e da BNC-Formação como forma de resistir aos ataques à escola, à universidade, ao conhecimento e ao projeto de sociedade crítico e democrático que se deve buscar.

Manfré (2021) se utiliza da teoria crítica da escola de Frankfurt para analisar as propostas trazidas pelo texto da BNC-Formação e as possibilidades de formação *fast-food*<sup>47</sup> de professores. Invocando a definição de semiformação proposta por Theodor Adorno, é definido a subordinação da BNC-Formação à BNCC como mecanismo de controle externo da rotina pedagógica, uniformizando a formação inicial sob o discurso de ampliar a prática em detrimento do alegado excesso teórico atual. Considera-se que a prática proposta na BNC-Formação tem perspectiva utilitarista e meramente replicadora pela pedagogia das competências presente no texto da BNCC, oferecendo estímulo ao aprender a aprender, enquanto compromete a possibilidade do aprender a pensar, ou seja, o que permite aos sujeitos a análise crítica do *status quo*.

Militão (2021) indica que os textos tanto do Parecer CNE/CP n. 22/2019 quanto da Resolução CNE/CP n. 02/2019 estão calcados em modelos de formação já superados por serem baseados no tecnicismo utilitarista, que se constituíram no direito à aprendizagem em detrimento do direito à educação. A autora acentua que a adoção da BNC-Formação aprofunda a racionalidade técnica nos processos formativos em detrimento da fundamentação assentada na racionalidade crítica.

Militão (2021) acentua os interesses neoliberais que influenciaram a construção dos textos, após o golpe de 2016, destacando a desfiguração do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, com a ascensão de representantes do mercado financeiro nas instâncias do planejamento e da tomada de decisões em relação à educação.

Santos e Ferreira (2019) consideram que a constituição de um currículo nacional poderia superar as diferenças e, até mesmo, a insuficiência de alguns sistemas de ensino. Os

---

<sup>47</sup> Utilização do termo *fast-food* busca evidenciar a similaridade entre o tempo de preparo do alimento e o tempo de formação do profissional. Nessa perspectiva, a crítica reside na característica muito comum de que, apesar de o alimento saciar a fome, oferece baixa qualidade nutricional, ao tempo que o aligeiramento da formação profissional, não é capaz de propiciar uma formação integral ao professor em formação.

autores indicam a subordinação da BNC-Formação à BNCC, enunciada socialmente como positiva em virtude do alinhamento dos documentos orientadores de currículo. Sobre isso, tecem críticas à ideia de que um currículo nacional comum reflete diretamente em ampliação da qualidade da educação e à inserção do direito à aprendizagem, em detrimento do direito à educação que, para além da questão semântica, não atende aos anseios históricos de uma emergência de qualidade na educação.

Para além de um currículo normatizado e comum, Santos e Ferreira (2019) apontam que o seu objeto de análise extrapola a centralidade do currículo como indutor de qualidade, direcionando outras políticas como o financiamento, os materiais didáticos, as avaliações e a própria formação de professores.

Silva (2019) tece críticas à BNC-Formação pela ênfase dada aos aspectos mensuráveis evidenciados nos currículos como aquilo que se deve aprender, em desfavor dos aspectos complexos da educação, como a formação humana, intelectual, ética e estética.

A chamada pedagogia das competências reflete muito adequadamente os interesses da manutenção do baixo desempenho das políticas curriculares que vislumbram adequar a educação para que seja possível, capacitar mão de obra para o trabalho. Nessa perspectiva, a autora indica como uma tentativa economicista de impor currículos voltados aos processos formativos, assentados em critérios de eficiência, produtividade e competitividade, ou seja, o reducionismo ao saber-fazer.

Taveira e Peralta (2020) analisam o texto da BNC-Formação, por meio da Análise do discurso, partindo das concepções teóricas da Ética Discursiva de Jürgen Habermas. Em sua análise, os autores indicam o discurso imperativo que pretende identificar-se como garantido de veracidade, sendo perlocucionário (ao executar como ação de fala, realiza algo), como as diretrizes de tipo, pretensão e categoria, presentes no texto.

Buscando evidenciar a necessidade da Educação para Cidadania Global, Santiago, Antunes e Akkari (2020) analisam os documentos que sustentam o atual processo de reformas promovidas na educação brasileira após a aprovação da BNCC e concluíram que, através da característica centralizadora do texto da BNCC, a BNC-Formação objetiva, de maneira muito clara, a formação de professores para a prática das concepções apresentadas na BNCC, ou seja, o professor será formado para ensinar o que a BNCC prescreve. Partindo do objetivo inicial, a conclusão é de que a BNCC e a formação de professores pretendida para sua prática se distanciam da cidadania global ao passo que tornam o aprendizado restrito à característica local, sem a articulação com o global.

#### 4.3.1 Considerações sobre a Revisão Sistemática de Literatura

Ao produzir um retrato da produção acadêmica e científica dentro de um recorte com a realização de buscas nos principais indexadores utilizados para pesquisas no campo do ensino e educação, pode-se perceber críticas à forma e ao conteúdo das DCNs/2019.

Observando o aporte teórico e a opção epistemológica adotada para as análises realizadas pelos diferentes autores, indistintamente, e de forma uníssona, a crítica sobre o processo de institucionalização das DCNs/2019 e todo arcabouço reformista apoiado pelos interesses ultraliberais que o capital conseguiu incorporar ao estado ao apoiar o golpe de 2016, recai principalmente sobre o empobrecimento da formação profissional do docente, desvalorização da carreira e controle externo através de metas e avaliações em larga escala.

Ainda que sejam feitas ressalvas acerca de políticas de orientação curricular anteriores às DCNs/2019, o que se percebe é a indicação de que a não realização de audiências públicas, discussão com a sociedade, incorporação de especialistas e dos próprio(as) professor(as) contribui para o descontentamento para com o texto aprovado. Além disso, a coerção do processo de formação docente à BNCC e dela, à pedagogia das competências e ao utilitarismo do aprendizado, em detrimento da formação para educação *omnilateral*, acabam por indicar de forma inequívoca que, conforme as pesquisas analisadas, o modelo de formação docente proposto na Resolução CNE/CP n. 02/2019 deve ser não só rejeitado, como também devem ser desenvolvidos movimentos de resistência nos ambientes das universidades e nas instituições formadoras de professores.

O aligeiramento da formação superior é marca presente nas DCNs de 2019 e motivo de recusa à adoção do padrão proposto para os cursos de formação de professores. Em geral, a crítica recai sobre a necessidade de tempo para o aprendizado profundo das bases teóricas da educação, da didática e da psicologia junto ao conhecimento específico de cada uma das áreas de atuação do(a) professor(a). É possível encontrar, com efeito, em distintas pesquisas, o apoio e elogios à Resolução CNE/CP n. 02/2015 como forma de dar organicidade a diferentes políticas voltadas para a formação de professores.

Percebe-se ainda, nos trabalhos analisados, consenso acerca de que a implementação da BNC-Formação não se apresenta como meio adequado para nortear o processo de formação de professores para a educação brasileira. Mas não foram identificados textos que analisassem os impactos nas diferentes áreas de formação. Os textos também não fizeram menção a cursos ou instituições que aderiram à reformulação de seus currículos, até mesmo por quê, a BNC-

Formação, com data limite de adequação para dezembro de 2021 teve esse prazo prorrogado para dezembro de 2022 com a aprovação do Parecer CNE/CP n. 10 de 05 de agosto de 2021 e posteriormente, dezembro de 2023 com o Parecer CNE/CP n. 22 de 09 de agosto de 2022.

O *corpus* da pesquisa não evidenciou movimentos institucionais voltados a adotar, ou não, as diretrizes presentes na BNC-Formação. Todavia, quando a RSL foi finalizada, as DCNs/2019 ainda não haviam sido revogadas, por isso, manifestam-se as dificuldades das instituições em razão do prazo definido pelo CNE bem como pela centralidade da BNCC em relação a outras políticas educacionais, como o Programa Nacional do Livro Didático, as avaliações em larga escala, a definição da infraestrutura física e tecnológica das escolas, entre outros.

Por último, vale apontar que diante dos textos que constituíram este estudo, um dos desafios iniciais para a implementação das propostas da BNC-Formação nos currículos dos cursos de formação de professores é a resistência a adequá-los a uma política que não reflete os anseios da sociedade brasileira, quanto à função social da escola e ao papel do(as) professor(as).

#### **4.4 BNC-Formação: panorama durante sua vigência (2019-2024)**

Essa etapa da pesquisa foi desenvolvida ancorando-se em uma abordagem qualitativa, caracterizada por seus objetivos exploratórios (Bogdan; Biklen, 2013) e de mapeamento, como estado do conhecimento (Romanowski; Ens, 2006). Esse tipo de Revisão de Literatura objetiva realizar mapeamento e sistematizações do conhecimento produzido em uma determinada área ou tema, possibilitando uma visão ampla sobre os estudos já realizados e identificando lacunas e tendências nas produções científicas. Não se exige o uso de métodos e técnicas estatísticas, pois a análise dos dados é feita de maneira indutiva. O foco principal do pesquisador está no processo investigativo e no significado que os dados revelam, promovendo uma compreensão profunda dos fenômenos estudados, podendo ser utilizado como suporte para futuras investigações científicas.

Denomina-se como estado do conhecimento (EC), conforme Romanowski e Ens (2006), a revisão de literatura que se limita a apenas uma natureza de publicações, no caso as teses e dissertações brasileiras, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

O *corpus* textual da pesquisa foi obtido utilizando-se de busca na BDTD, plataforma virtual mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) que

mantém disponível Teses e Dissertações produzidas no Brasil. A pesquisa foi realizada entre os meses de maio e junho de 2024. Para seleção dos textos, utilizou-se o descritor “BNC-Formação”, limitando-se à produção de trabalhos entre os anos de 2019 e 2024, período de sua vigência.

#### 4.4.1 Estado do Conhecimento em Teses e Dissertações da BDTD

Após a utilização do descritor, a busca retornou um total de 46 textos, como descritos no Anexo G, dos quais três não tinham seus textos disponíveis (sendo dois, trabalhos idênticos), resultando em um total de 43 textos disponíveis distribuídos como apresentado na Tabela 2.

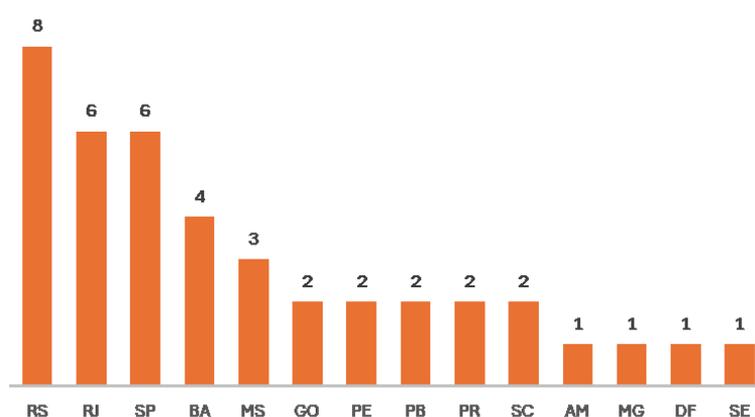
Tabela 2 – Distribuição da produção acadêmica por ano

Tipo de Publicação	2019	2020	2021	2022	2023	2024	Total
Dissertações	-	2	8	7	10	1	28
Teses	-	1	2	6	5	1	15
Total	0	3	10	13	15	2	43

Fonte: Dados da Pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

Os textos foram enumerados com uma sequência alfanumérica. A identificação foi feita utilizando-se a letra “T” de trabalho e uma sequência numérica correspondente de 01 a 43. Sobre a origem dos textos localizados, foram encontrados textos produzidos por diferentes instituições de 14 estados brasileiros, como indicado na Figura 5.

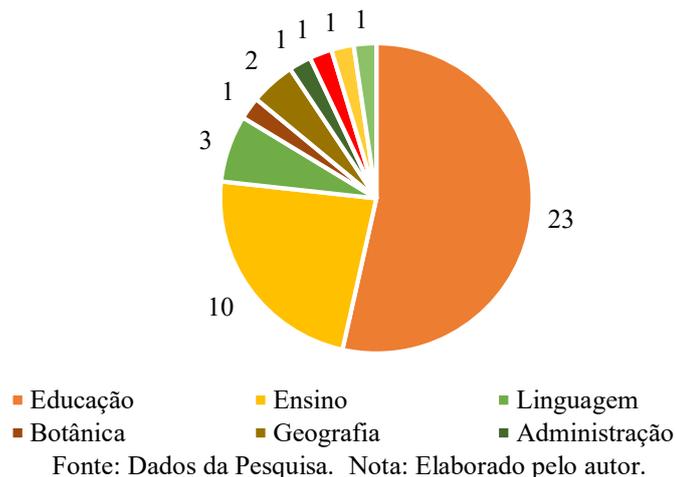
Figura 5 – Produção acadêmica distribuída unidade federativa



Fonte: Dados da Pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

Em relação às áreas a que pertencem os trabalhos apresentados, destaca-se a área de Educação, com 23 trabalhos publicados, sendo outros 20 trabalhos distribuídos em outras 8 áreas dos programas de pós-graduação, conforme destacado na Figura 6.

Figura 6 – Produção acadêmica distribuída por área de conhecimento (CNPq)



As Figuras 7 e 8 apresentam as teses e dissertações, por dependência administrativa e sistema de ensino das IES em que foram produzidas.

Figura 7 – Teses e dissertações por dependência administrativa

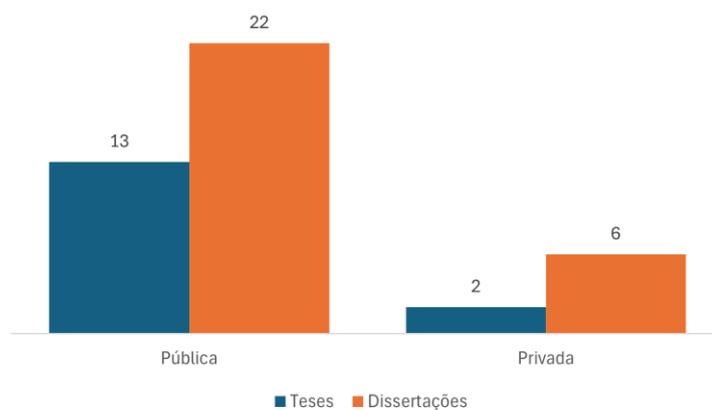
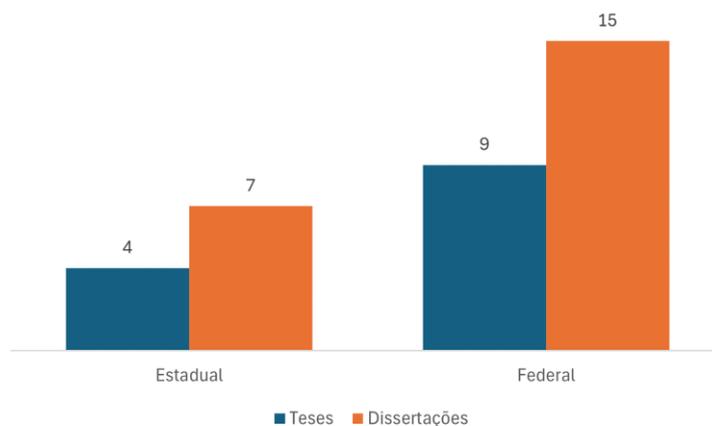
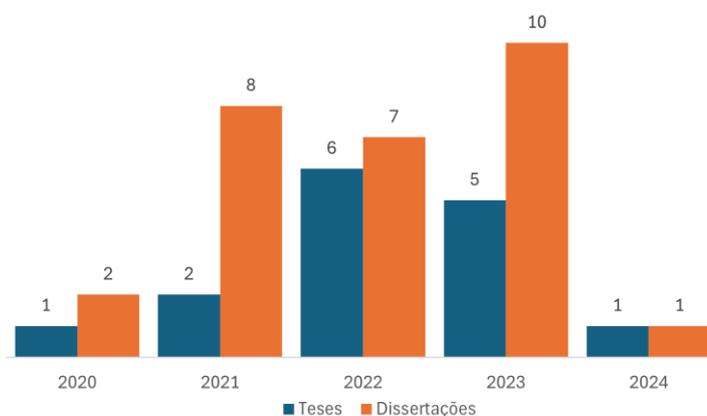


Figura 8 – Teses e dissertações por sistema de ensino



Não foram localizadas teses e dissertações no ano da aprovação da Res. CNE/CP n°. 02/2019, sendo toda produção localizada e distribuída entre os anos de 2020 e 2024, como apresentado na Figura 9.

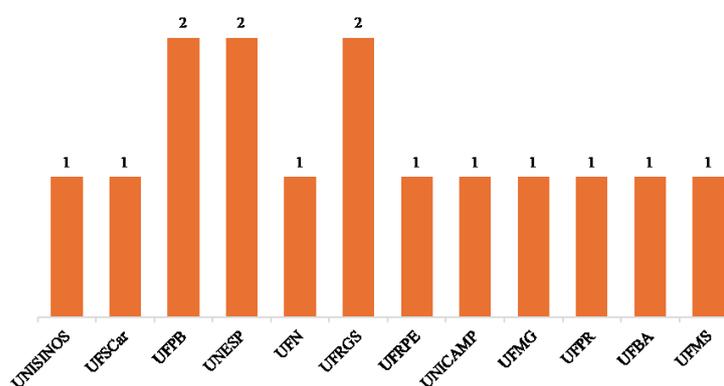
Figura 9 – Quantidade e ano de publicação do *corpus* da pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

As teses estão distribuídas em nove instituição de ensino superior (IES), destacando-se a produção no âmbito das IES públicas com 7 trabalhos e apenas 2 oriundos de IES privadas, como destacamos na Figura 10.

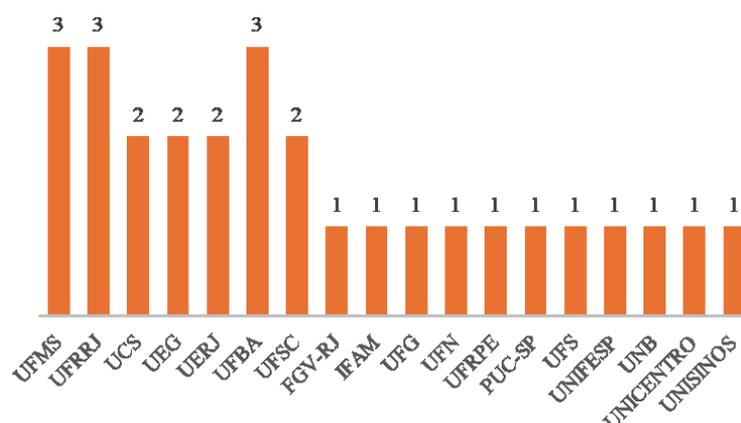
Figura 10 – Instituições e número de trabalhos produzidos como teses de doutorado



Fonte: Dados da Pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

Quanto às dissertações de mestrado, foram produzidas em 23 instituições, sendo 17 IES públicas e 6 particulares. Na Figura 11, indicamos as IES e o número de trabalhos produzidos em cada uma delas.

Figura 11 – Instituições e número de dissertações



Fonte: Dados da Pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

É conveniente observar que, apesar de vigorar apenas entre 2019 e 2024, houve relevante número de produções acadêmicas dedicadas às análises das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica. A pesquisa na área da educação e, neste caso, especificamente acerca das políticas curriculares para a formação de professores, indica um caminho profícuo no âmbito não só da pesquisa, mas também das análises que podem ser utilizadas para subsidiar tomadas de decisões a respeito dessa temática.

Nos trabalhos selecionados observa-se, de modo geral, críticas quanto à forma como foram estruturadas e homologadas as DCNs/2019, mas em 14 trabalhos não foram feitas críticas às proposições contidas na forma da BNC-Formação (T02, T03, T04, T7, T19, T12, T13, T16, T21, T22, T26, T38, T40 e T41). Desse total, incluem-se tanto textos de teses quanto de dissertações. No entanto, todas as dissertações provenientes de mestrados profissionais não questionaram a implementação das referidas DCNs (T03, T04, T9, T12, T21, T22 e T41) e 5 dissertações oriundas de mestrados acadêmicos, também não manifestaram críticas (T07, T13, T26, T38 e T40), enquanto apenas 2 teses apresentaram tal lacuna (T02 e T16). Os demais trabalhos, ou seja, 29 dissertações e teses oriundas de cursos de mestrados e doutorados acadêmicos, respectivamente, manifestaram críticas à adoção das DCNs/2019 ou aos impactos provocados ao currículo da formação de professores. Essas críticas se coadunam com a perspectiva de que o texto da diretriz reflete os anseios das fundações vinculadas ao mercado financeiro por meio do sucateamento da formação docente e formação de professores apenas para o atendimento do que está disposto na BNCC, tomando por base a pedagogia das competências e não para a formação integral do indivíduo (Zucchini; Alves; Nucci, 2023).

As críticas se situam, principalmente, em relação à construção do texto da BNC-Formação e às influências de organismos multilaterais ou de representantes do sistema

financeiro, corroborando com as indicações ideias expostas por Zucchini, Alves e Nucci (2023), Simionato e Hobold (2021), Saraiva e Souza (2020) e Schiroma (2018).

As análises mais contundentes foram observadas em trabalhos com base teórico-metodológica MHD. No espectro de teorias críticas na educação, foram encontrados 6 textos, sendo 3 teses (T05, T18 e T36) e 3 dissertações (T28, T37 e T43). Todos esses textos produzidos em instituições públicas e concentrados principalmente em cursos na área de educação ou ensino (T37). Outros dois textos não enunciam diretamente o MHD, mas indicam como marco teórico a pedagogia histórico-crítica (PHC). A PHC é conhecida por, dentre outras questões inerentes à pedagogia, englobar os conhecimentos e a ideia de superação de classes sociais oriundas do MHD (T32 e T42). Esses trabalhos, igualmente aos subsidiados pelo MHD são oriundos de universidades públicas, sendo provenientes de um mestrado e um doutorado.

A característica de fundamentar o trabalho em diretrizes do MHD, da PHC ou de ambos, fundamentalmente coloca os textos produzidos no grupo de críticos às DCNs/2019 e à BNC-Formação. Isso se deve ao fato de que foram produzidas em um contexto de um governo de extrema-direita, alinhado às diretrizes do mercado financeiro e que não debateu ou chamou as associações, sindicatos, pesquisadores e especialistas em educação e/ou em currículo para a construção da proposta, limitando-se a redigir um documento que refletisse a formação docente à reprodução da BNCC (Cruz; Almeida, 2023).

Outros trabalhos que apresentam posicionamentos contrários bastante efusivos são os textos que articulam sua fundamentação em teorias pós-críticas. Alguns textos apresentam sua filiação teórico-metodológica, outros, apenas elementos mais característicos de suas teorias, como o discurso e significação, subjetividade, representação ou multiculturalismo, por exemplo. Destacaram-se oito trabalhos, sendo 5 dissertações (T01, T14, T27, T30 e T32) e 3 teses (T15, T33 e T42).

Perfizeram um total de 17 trabalhos oriundos de programas de pós-graduação especificamente em Educação. Dentre esses trabalhos, destacaram-se apenas 4 textos não críticos às propostas ou à adequação do currículo conforme as diretrizes da BNC-Formação (T01, T14, T32 e T35). Desses textos, dois são originados de instituições privadas (T01 e T14), um de instituição estadual (T32) e um de universidade federal (T35), sendo que, dentre as quatro produções, apenas uma é uma tese (T35). Comum a esses trabalhos é o referencial teórico que, em geral, apoia-se em teorias pós-críticas. Seus objetivos são, em geral, analisar

a adequação de matrizes curriculares às questões propostas pelas DCNs/2019 ou sua adequação ao disposto na BNCC.

Outros 7 textos foram produzidos em programas de pós-graduação em educação com alguma especialidade descrita, como Educação para a Ciência ou Educação Matemática. Todos os textos encontrados, sendo dissertações (T03, T7, T29 e T30) e teses (T15, T34 e T41), trouxeram críticas à implementação das DCNs/2019.

Na pós-graduação da área de Ensino, foram localizados 10 trabalhos, sendo 7 dissertações (T04, T21, T22, T27, T32, T37 e T38) e 3 teses (T16, T25 e T39). Os cursos a que se vinculam os trabalhos são predominantemente da área do Ensino de Ciências e Matemática. Dentre esses trabalhos, estão 3 dos trabalhos produzidos em programas de pós-graduação profissionais, ou seja, de 3 cursos de mestrado profissional (T04, T21 e T22), que, como indicado anteriormente, não são críticos às propostas apresentadas pela BNC-Formação.

Sobre o arcabouço teórico metodológico, é importante destacar que inúmeros trabalhos têm sido produzidos indicando claramente sua associação teórica. Nesse sentido, destacaram-se textos produzidos que se apresentam sob a perspectiva do MHD, 7 trabalhos (T05, T18, T28, T36, T37, T43) todos produzidos em instituições públicas; da PHC, 2 trabalhos (T32 e T42), também de instituições públicas; e de teorias críticas distintas, 4 textos (T08, T20, T39 e T40), sendo igualmente produzidas em instituições públicas; sob a perspectiva das diferentes filiações teóricas pós-críticas, foram localizados 8 textos (T01, T14, T15, T16, T27, T30, T32 e T33) e sem identificação de linha teórico-metodológica, 23 trabalhos (T02, T03, T04, T06, T07, T09, T10, T11, T12, T13, T17, T19, T21, T22, T23, T24, T25, T26, T29, T34, T35, T38 e T41).

Sobre a origem institucional dos trabalhos, foram identificados textos oriundos de instituições em sua maioria localizadas no Sul (12 trabalhos) e Sudeste (13 trabalhos) brasileiro, destacando-se, no entanto, números individuais de instituições do Nordeste, caso da Bahia (4 trabalhos) e do Centro-Oeste com Mato Grosso do Sul (4 trabalhos). Esse número, similar ao que acontece com as demais pesquisas, prevalece as regiões onde se encontram o maior número de instituições, as mais antigas e de grupos de pesquisa consolidados (Sidone, Haddad; Mena-Chalco, 2016).

Destaca-se que, em relação ao enquadramento dos programas de pós-graduação nas áreas do CNPq, os trabalhos na área de Educação e de Ensino lideram a produção acadêmica, sendo encontrados 23 e 10 trabalhos das áreas, respectivamente.

Outra característica marcante na produção de teses e dissertações é a organização acadêmica das IES. Enquanto as universidades públicas, que articulam pesquisa ensino e extensão, produziram 13 teses e 22 dissertações. Foram localizadas 2 teses e 6 dissertações em instituições privadas.

O financiamento da pesquisa, especialmente àquelas ligadas à pós-graduação brasileira, é fruto do financiamento estatal. No entanto, com a captura do Estado pelo mercado financeiro e sua imposição de agenda para uma educação voltada para a formação de mão de obra para atendimento básico às suas necessidades profissionais, verifica-se a área como alvo de cortes no orçamento sempre que se instala uma crise econômica (Dellagostin, 2021).

Nesse sentido, a queda de financiamento reflete no ensino, visto que a pesquisa no Brasil é fundamentalmente financiada pelo Estado e requer vultuosos volumes de recursos e mão de obra altamente qualificada, enquanto a iniciativa privada tenta ditar o modelo de formação e qualificação dos profissionais, reduzindo a importância da pesquisa em detrimento de menores salários aos trabalhadores.

Dentro das instituições públicas, ainda há a diferença em relação ao ente federado que mantém as instituições. No Brasil, o ensino superior é de responsabilidade do sistema federal, que oferece cursos em instituições federais de educação superior (IFES), em geral, Universidades Federais e Institutos Federais e os estados que possuem suas homologas, Universidades Estaduais. Em relação aos cursos de pós-graduação que originaram o *corpus* dessa pesquisa, as instituições estaduais produziram 4 teses e 7 dissertações, enquanto as federais, produziram 9 teses e 15 dissertações.

O ápice da produção acadêmica foram os anos de 2022 e 2023, ao observarmos teses e dissertações. No entanto, mesmo em 2020, quando a BNC-Formação havia sido recentemente homologada, já havia sido citada em 1 tese e duas dissertações. No Ano de 2021, foram produzidas 8 dissertações com análises relacionadas à BNC-Formação e duas teses, sendo que, no ano de 2022, 6 teses e 7 dissertações tiveram a BNC-Formação como *corpus* da pesquisa ou foram padrão para análise e considerações dentro das pesquisas de mestrado e doutorado. Um volume igualmente alto foi registrado no ano de 2023, com 5 teses e 10 dissertações acerca da BNC-Formação ou que a consideraram para tecer suas análises em relação à pesquisa.

Em 2024, mesmo com a revogação das DCNs/2019, foram encontradas uma tese e uma dissertação, que tratam sobre elas, pois iniciaram suas pesquisas antes da revogação da Resolução CNE/CP nº. 02/2019.

Foram 12 instituições produzindo 15 teses, destacando-se com 2 teses cada, as Universidades Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Federal da Paraíba (UFPB), além da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Sobre os textos produzidos no âmbito de mestrados, foram encontradas dissertações de 23 diferentes instituições. Destacaram-se, sob esse aspecto, as Universidades Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Federal Rural do Rio de Janeiro, de onde foi a origem de 3 dissertações de cada instituição. Com mais de um trabalho, apareceram ainda as Universidades Federal da Bahia (UFBA), de Santa Catarina (UFSC), as Estaduais de Goiás e do Rio de Janeiro (UERJ) e a privada, Universidade de Caxias do Sul (UCS), com duas dissertações de cada instituição.

#### 4.4.2. Considerações sobre os Resultados do Estado do Conhecimento

Durante o período de vigência das DCNs/2019, ou seja, em aproximadamente 53 meses, foram localizados 43 trabalhos oriundos da conclusão de mestrados e de doutorados brasileiros. Isso significa que foi produzido quase um estudo por mês de vigência da diretriz para formação inicial de professores, mostrando-se como um campo bastante profícuo de estudos nas universidades brasileiras.

Ressalta-se que os textos que foram produzidos em programas de pós-graduação das áreas de Educação e Ensino foram massivamente maioria em relação às críticas direcionadas à implementação da BNC-Formação, à substituição das DCNs/2015 ou à forma com que a BNC-Formação foi introduzida como diretriz para referenciar a formação de professores brasileiros.

Destacou-se o materialismo histórico e dialético como filiação teórico-metodológica mais crítica à BNC-Formação, ainda que outras filiações também se somassem ao discurso de que a BNC-Formação atendia apenas aos anseios do mercado financeiro, por meio de organismos multilaterais, e destoava dos interesses de formação humana para a construção de um país soberano, da emancipação cidadã e da percepção de que o contexto econômico não é determinante para as condições materiais à construção da escola de qualidade, que possibilite o acesso ao conhecimento amplo e irrestrito em detrimento da capacitação para atendimento ao mercado de trabalho, tal como conhecemos atualmente.

A BNC-Formação foi revogada em 1 de julho de 2024, por meio da publicação da homologada Resolução CNE/CP nº. 04 de 29 de maio de 2024 (DCNs/2024). No entanto, o texto tem recebido críticas semelhantes que a BNC-formação recebera anteriormente. Na

concepção de Kuenzer (2024), trata-se, novamente, de uma diretriz alinhada com o capital, distante dos anseios da sociedade, o que contribui para a formação pragmática-utilitarista e alienante. Sobre isso, a autora conclui, deve-se ao fato de que novamente absorve a concepção estadunidense sobre competências, tal como a BNC-Formação.

Evidentemente a BNC-Formação não foi criticada em todos os textos encontrados. No entanto, nenhum documento do *corpus* fez considerações acerca de possíveis destaques positivos de seu texto. Muitos estudos ocuparam-se de análises acerca do atendimento das diretrizes por parte de alguns cursos de formação de professores, sem considerar suas características. Ou, ainda, sobre seu alinhamento com a BNCC, com a BNC-Formação Continuada e com os Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos, bem como currículos de referência em estados e municípios.

Com a vigência das DCNs/2024, abre-se um novo caminho de análises e considerações a respeito de seu texto. No entanto, o pouco tempo de exposição para contribuições para o parecer que deu origem à Res. CNE/CP n°. 4/2024 e ao seu alinhamento a ideias presentes na BNC-Formação, já criticadas por especialistas, associações e pesquisadores da área da Educação, provavelmente manterão acesas as disputas e as críticas em torno da construção de uma Diretriz Curricular Nacional para formação de professores da Educação Básica brasileira.

Por último, há uma aparente discrepância entre os dados obtidos na RSL e no EC em relação ao retorno dos trabalhos da indexados na BDTD. Isso ocorre em virtude de a *string* de busca utilizada na RSL ter reportado 91 teses e dissertações da BDTD que, no entanto, retornaram em virtude da associação *booleana* de "Licenciatura em Química" AND "Diretrizes Curriculares" e não pela associação à BNC-Formação. Todos os textos retornados na BDTD para elaboração da RSL, não foram incluídos para aquela fase.

#### **4.5 Análises combinadas da fase de pesquisa bibliográfica**

A fase de pesquisa bibliográfica, elaborada com a construção de uma RSL realizada com o auxílio de ferramenta digital, foi complementada com a produção de um estudo Estado do Conhecimento, que identificou a produção acadêmica e científica junto aos programas de pós-graduação no Brasil e suas teses e dissertações que fizeram a abordagem da BNC-Formação.

Sobre essa fase da pesquisa, ainda na etapa da RSL, não foram identificados textos na produção acadêmica em nível de doutorado (requisito da busca) ou de periódicos com

estratos do Qualis CAPES mais elevados, no que se refere a pesquisas voltadas para currículos de formação de professores da área da Química. Como já indicado no texto de qualificação, foi feita a opção de uma complementação de buscas por textos inerentes à temática.

Para a RSL, identificou-se 13 trabalhos publicados que faziam a abordagem da BNC-Formação e se enquadravam nos requisitos de inclusão na pesquisa. Identificamos que, independentemente da filiação teórico-metodológica, ou da abordagem epistemológica dos estudos, embora nenhum tratasse diretamente da formação inicial de professores de Química, de forma unânime, indicaram a BNC-Formação como diretriz inadequada para a formação inicial de professores.

Depos das buscas nas bases de dados selecionadas, retornaram 271 trabalhos. Após a retirada dos textos que possuíam critérios de exclusão e da pontuação referente à qualificação nos parâmetros adotados na pesquisa, constituíram o *corpus* da etapa apenas 13 textos. Desses 13 textos, nenhum abordou direta e exclusivamente a formação inicial em Química, destacando os impactos da BNC-Formação na licenciatura como um todo ou as características elencadas de forma unanimemente negativas sobre o significado da adoção da BNC-Formação como referência aos currículos de formação inicial de professores.

Retomando uma das críticas feitas por Coimbra (2020, p. 642), a adoção das orientações da BNC-Formação, tratar-se-á de uma formação de um sujeito “[...] esvaziado de história, de seu tempo cultural e de sua politicidade, na contramão de um projeto de nação [...]”. Foi possível observar essas considerações ao longo dos textos analisados, coadunando com a perspectiva de que a BNC-Formação não foi e não seria as diretrizes curriculares almejada por associações científicas e acadêmicas, especialistas, estudantes e pesquisadores do campo da educação, do ensino e do currículo.

Após a qualificação da tese, ao contrário de reduzir a exigência para artigos em relação ao estrato Qualis, que foi considerada como um dos motivos para encontrar um baixo número de trabalhos, optamos por incluir textos de dissertações e ampliar a fase da pesquisa com uma etapa complementar, fazendo um estudo Estado do Conhecimento para pesquisas publicadas, durante os 53 meses de vigência da BNC-Formação.

Se por um lado, até julho de 2023, não haviam sido identificadas teses com a abordagem nas DCNs/2019, em 2024, com a realização do estudo de EC, identificou-se 43 textos oriundos de programas de pós-graduação produzidos entre 2020 e 2024, início e fim da vigência da BNC-Formação. Apesar de o Quadro 8 ter indicado 14 teses produzidas entre

2020 e 2023, é provável que os textos não estivessem disponíveis no período de elaboração da RSL.

Para o EC, foram identificadas as instituições, estados, programas, mantenedoras e áreas dos programas de pós-graduação que produziram essas teses e dissertações. Foi identificado que, grande parte dos textos produzidos, orientou-se pelo materialismo histórico e dialético, mas que vários textos de outras filiações teórico-metodológicas se juntaram para fortalecer o descontentamento com o texto da BNC-Formação. Apesar disso, nem todos os textos do *corpus* do EC fizeram críticas à BNC-Formação. Entretanto, nenhum destacou pontos positivos em relação à sua implementação, limitando-se em citá-la como referência para elaboração de PPC ou como as DCNs vigentes, por exemplo.

Dessa maneira, na fase bibliográfica da pesquisa, tanto na etapa da RSL quanto no EC, não houve um estudo sequer, identificado como elogioso ou que destacasse positivamente o texto ou a implementação da BNC-Formação como DCNs de referência para a formação de professores da educação básica brasileira.

## 5 O IFMT E A LICENCIATURA EM QUÍMICA

A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise [...].  
(Vigotsky, 1994<sup>48</sup>)

Este item trata sobre a instituição *locus* da pesquisa, a partir do contexto de sua criação e das alterações estruturais ao longo dos anos de sua existência.

Na primeira parte, é realizada a contextualização histórica da instituição. Na segunda parte, indica-se como a oferta de formação inicial de professores tem se constituído como parte permanente dos cursos da instituição. Na terceira parte, apresentam-se: as políticas que fundamentam a oferta dos cursos de licenciatura pelo IFMT e a forma de organização dos cursos de licenciatura em química na instituição. Na quinta e última parte deste item, apresentamos uma análise a partir da pesquisa documental, da forma como se organizam os currículos dos três cursos de licenciatura em Química, ofertados de forma presencial pelo IFMT.

### 5.1 O IFMT: origens e história

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) é uma instituição pública de ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) que pertence à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), criada através da Lei 11.892/2008. A referida rede foi constituída a partir de Instituições Federais de Ensino Médio e Superior já existentes e de outras instituídas após a Lei. Fazem parte da rede os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET Celso Suckow da Fonseca no Rio de Janeiro e CEFET de Minas Gerais), Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais e o Colégio Pedro II (Brasil, 2008).

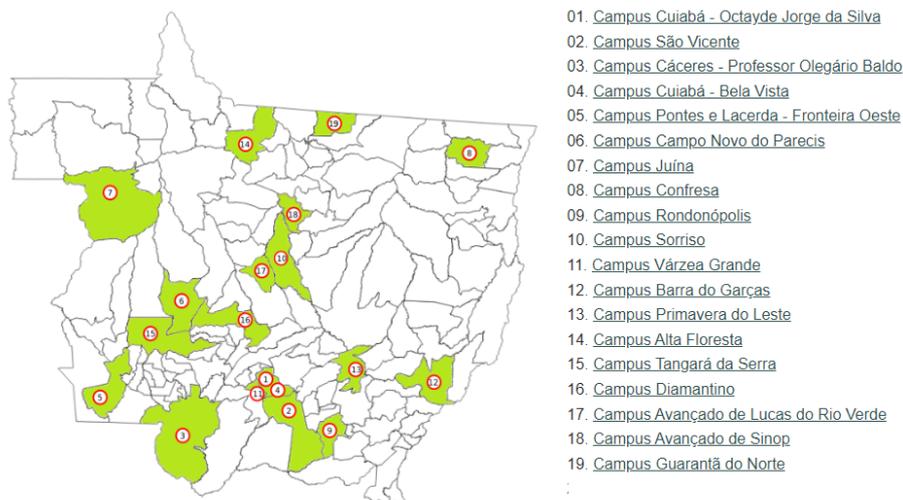
O IFMT surgiu da união de três autarquias distintas: CEFET – Cuiabá, em Santo Antônio do Leverger; CEFET – Mato Grosso, em Cuiabá e a Escola Agrotécnica Federal de

---

<sup>48</sup> Trecho retirado da obra “A formação social da mente” de Lev Vigotsky em que ele indica a concepção de que o ser humano altera a natureza para sua subsistência e a natureza o altera é base para sua determinação da formação da mente humana.

Cáceres - que com a expansão, chegou a 19 unidades entre *campi* e *campi* avançados, como indicados na Figura 12. São ofertados 15 cursos de licenciatura nas diferentes unidades, sendo 2 na modalidade a distância (EAD) e apenas 1 fora da área das ciências naturais (Educação Física) (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2019).

Figura 12 – Unidades do IFMT em cidades de Mato Grosso



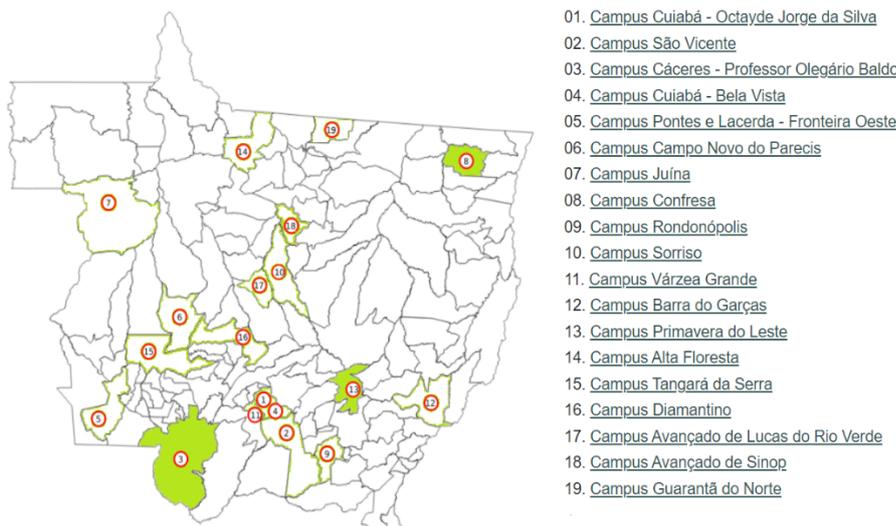
Fonte: <https://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/os-campi-do-ifmt/>

Apesar de o IFMT ser uma única instituição, em razão da dimensão geográfica do estado de Mato Grosso, algumas unidades distam mais de 1000 km de Cuiabá, sede da administração central. Por meio de uma pesquisa exploratória sobre os projetos pedagógicos de curso (PPC), é possível perceber o quanto os cursos têm de diversidade em seus currículos. Cursos na área de ciências biológicas, por exemplo, dependendo da unidade, são denominados de Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Biologia ou Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Biologia<sup>49</sup>.

O curso de licenciatura em Química é ofertado de forma presencial, em 3 *campi* do IFMT, sendo, o mais antigo, o curso ofertado na cidade de Confresa. Na Figura 13, são destacadas as cidades que ofertam o curso nessa modalidade.

<sup>49</sup> Licenciatura em Ciências Biológicas ofertadas nos *campi* de Diamantino e Juína; Licenciatura em Biologia no *campus* Confresa, e; Licenciatura em Ciências Naturais com Habilitação em Biologia nos *campi* de Guarantã do Norte e São Vicente da Serra.

Figura 13 – Cidades com oferta de curso presencial de licenciatura em Química (IFMT)



01. [Campus Cuiabá - Octayde Jorge da Silva](#)
02. [Campus São Vicente](#)
03. [Campus Cáceres - Professor Olegário Baldo](#)
04. [Campus Cuiabá - Bela Vista](#)
05. [Campus Pontes e Lacerda - Fronteira Oeste](#)
06. [Campus Campo Novo do Parecis](#)
07. [Campus Juína](#)
08. [Campus Confresa](#)
09. [Campus Rondonópolis](#)
10. [Campus Sorriso](#)
11. [Campus Várzea Grande](#)
12. [Campus Barra do Garças](#)
13. [Campus Primavera do Leste](#)
14. [Campus Alta Floresta](#)
15. [Campus Tangará da Serra](#)
16. [Campus Diamantino](#)
17. [Campus Avançado de Lucas do Rio Verde](#)
18. [Campus Avançado de Sinop](#)
19. [Campus Guarantã do Norte](#)

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: mapa adaptado de <https://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/os-campi-do-ifmt/>.

## 5.2 IFMT: oferta de formação inicial de professores

O IFMT foi escolhido como *locus* da pesquisa por ofertar cursos de formação inicial de professores, assim como diversos outros IFs. Diferentemente das Universidades Federais (UFs), que também ofertam cursos de licenciaturas, o IFMT é uma instituição que tem a oferta de educação básica profissionalizante como diferencial. Cursos profissionalizantes são, em essência, foco e o ponto de *expertise* dessas instituições que, legalmente, devem destinar 50% das suas vagas a alunos egressos do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir de 2008, a RFEPCCT passou a ofertar, além dos cursos da educação básica (profissionalizantes de nível médio nas modalidades integrados, subsequentes, concomitantes e EJA) cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas, bem como cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Todavia, diferentemente das Universidades Federais, há a previsão de reserva de oferta de cursos como se observa no Art. 8º da Lei n.º 1.892/2008.

No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º (Brasil, 2008, p. 04, Art. 8, grifo nosso).

A partir de 2008, os IFs passaram, então, além da reserva de 50% das suas vagas para a educação básica profissionalizante de nível médio integrado, a reservar compulsoriamente 20% das suas vagas para cursos de formação de professores.

Sobre a destinação das vagas para formação de professores, a alínea b do inciso VI no Art. 7º da Lei 11.892/2008 expressa a prioridade na área de formação de professores em “[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (Brasil, 2008, p. 04, grifo nosso).

A interiorização da educação superior e a oferta de tais cursos de licenciatura se deram de maneira bastante acelerada. Esse é apenas um dos motivos da variedade de projetos de cursos de formação de *campi* diferentes da mesma instituição (geralmente com o nome de um estado ou região de concentração de diversos *campi* sob a mesma gestão de reitoria).

Com o passar do tempo, e agora com mais de dez anos de oferta de alguns cursos de licenciatura, alguns PPCs foram reformulados, adequando-se às mudanças normativas. Todavia, nesse período, entre as alterações que mais provocaram a necessidade de adequações ou mesmo reformulações dos cursos, destaca-se a introdução a BNCC combinada com a Resolução CNE/CP nº 02/2019 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC-Formação.

Os cursos de formação de professores foram criados a partir do ano de 2007 (ainda CEFET), adequando-se às necessidades de formação local, conforme escolha das próprias unidades baseado em dados obtidos nos sistemas de ensino. Isso permitiu que cada *campus* definisse quais cursos de licenciaturas passariam a ofertar.

O IFMT possuía, em 2024, 18 cursos de licenciatura em diversas áreas (ciências da natureza, ciências humanas e matemática), 15 ofertados nas modalidades presencial e 3 na modalidade a distância (EaD), distribuídos em 12 unidades. Há 2 cursos em processo de extinção e 8 unidades do IFMT que não ofertam cursos de licenciaturas (Alta Floresta, avançados de Lucas do Rio Verde e de Sinop, Barra do Garças, Sorriso, Tangará da Serra e Várzea Grande).

No Quadro 7, são indicados dados referentes à unidade (Campus) do IFMT ao qual o curso está vinculado, a formação, o ano de início do curso, as DCNs sob as quais o PPC do curso foi redigido e o histórico de reformulações do PPC em virtude das alterações de DCNs.

Quadro 7 – Cursos de formação inicial de professores ofertados pelo IFMT\*

<i>Campus</i>	Curso	Abertura	DCNs inicial	DCNs e adequações
Bela Vista	Química**	2007	2002	2022 BNC-formação
Bela Vista	Matemática**	2016	2015	2022 BNC-formação
Cáceres	Química	2021	2019	Não
Campo Novo do Parecis	Matemática	2008	2002	2023 BNC-formação
Confresa	Biologia	2015	2002	DCNs 2015
Confresa	Ciências da Natureza - Hab. Química	2010	2002	DCNs 2015
Confresa	Física	2015	2002	DCNs 2015
Confresa	Matemática	2022	2019	Não
Cuiabá	Educação Física	2018	2015	2021 BNC-formação
Cuiabá	Pedagogia**	2018	2015	2021 BNC-formação
Diamantino	Ciências Biológicas***	2017	2015	Não
Guarantã do Norte	Ciências da Natureza - Hab. Biologia	2017	2015	Não
Juína	Ciências Biológicas	2011	2002	Não
Juína	Matemática	2011	2002	2023 BNC-formação
Pontes e Lacerda	Ciências Biológicas	2024	2019	Não
Primavera do Leste	Química	2017	2015	2022 Atualização 2023 BNC-formação
Rondonópolis	Ciências da Natureza***	2016	2015	Não
São Vicente	Ciências da Natureza - Hab. Biologia	2017	2015	2023 BNC-Formação

Fonte: <https://shre.ink/gjxy>. Nota: Elaborado pelo autor a partir das informações obtidas até dezembro de 2023.

\* Não estão incluídas as mudanças apenas para fins de atualização.

\*\* Curso ofertado na modalidade EaD.

\*\*\* Curso em fase de extinção.

Observou-se que as licenciaturas ofertadas pelo IFMT não surgiram em um mesmo período, possuindo cursos iniciados ainda antes do estabelecimento da RFEPCT em 2008. Esse é o caso dos cursos de licenciatura em Matemática, ofertado na Unidade Descentralizada de Campo Novo do Parecis, hoje *campus* Campo Novo do Parecis, iniciado em 2008, e o curso de licenciatura em Química na modalidade EaD, ofertado desde o ano de 2007 pela Unidade Descentralizada Bela Vista em Cuiabá, hoje *campus* Bela Vista. Ainda nessa perspectiva, o IFMT passou a ofertar o curso de licenciatura em Ciências Biológicas no *campus* Pontes e Lacerda.

Inúmeros outros cursos, como observados no Quadro 9, foram iniciados com a expansão do número de *campus* distribuídos pelo interior do estado de Mato Grosso e atualização da demanda de formação nas unidades existentes, como é o caso do *campus* Confresa que iniciou a licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química em 2010 e, no mesmo movimento de reformulação do PPC do curso, propôs e foram aprovados em 2015, os cursos de licenciaturas em Física e em Biologia. No ano de 2022, atendendo a demanda local, passou a ofertar, ainda, a licenciatura em Matemática (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2019).

### 5.3 Políticas institucionais de formação de professores

Apesar de haver esforços no sentido de constituição de um texto que delimite as propostas para abertura, organização e funcionamento dos cursos de formação inicial de professores, os documentos orientativos em nível institucional ainda são incipientes e orientam genericamente o conjunto de cursos superiores que a instituição oferece (licenciaturas, bacharelados e cursos superiores de tecnologias).

O primeiro documento indicado refere-se à Resolução IFMT/CONSUP n° 24 de 06 de julho de 2011, que tem como escopo “Aprovar a Normativa para elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores, oferecidos pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso”. No entanto, apesar de ser um dos documentos que norteiam a elaboração dos PPCs dos cursos superiores, não faz distinção entre os tipos de cursos ofertados, indicando apenas do arcabouço normativo a ser observado na elaboração ou revisão dos projetos.

Outro documento que norteia o funcionamento da instituição e dos cursos de graduação que são ofertados é o Regulamento Didático, definido por meio da Resolução IFMT/CONSUP n° 81, de 26 de novembro de 2020, que apresenta em seu art. 1 como sendo o documento que “[...] disciplina a estruturação, a gestão e a organização didático-pedagógica dos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2020, p. 2). Esse documento, entretanto, também não faz distinção em relação aos cursos de licenciatura, de bacharelados ou de formação tecnológica.

Nesse sentido, o Regulamento Didático do IFMT não pode ser compreendido como um documento orientador para cursos de formação inicial de professores. Há, em seu texto, a citação explícita de que a orientação para os cursos deve seguir as DCNs. É o caso do inciso IV do art. 155 que indica o NDE como responsável por “[...] observar o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os respectivos cursos;” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2020, p. 27), e ao discorrer sobre a obrigatoriedade de apresentar, nos textos dos PPCs dos cursos, diferentes DCNs, como os incisos I, II e IV do art. 291, que determinam, no ato de elaboração de um PPC, a necessidade de observar as

- I. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica;
- II. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

- III. [...]
- IV. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2020, p. 50).

Embora o IFMT ainda não conte com uma Política Institucional de formação de professores, vale destacar os esforços para a construção de uma normativa que oriente o funcionamento dos cursos de formação inicial de professores. A elaboração da Política Institucional de Formação Inicial de Professores foi iniciada com a constituição de uma comissão de trabalho em maio de 2022<sup>50</sup> e, apesar de o texto elaborado, a partir do trabalho da comissão, não ter sido apresentado, é fundamental que o documento seja finalizado e que a formação de professores ganhe contornos particulares à instituição, para além dos documentos regulatórios de nível nacional. É aguardada a finalização e a publicização do documento que, em virtude da sua natureza e da sua composição plural de formação de seus membros, pode ter sua finalização prolongada.

A definição da Política Institucional é fundamental para delinear as características inerentes à definição da identidade profissional que a instituição pretende construir, quais os compromissos do IFMT com o(as) professor(as) formadores e com a formação do(as) professor(as) da educação básica, como dinamizar a formação do(as) professor(as) para a educação básica a partir de suas necessidades e como integrar os cursos de formação inicial de professores à rotina das escolas de educação básica que, em dado momento, receberão o(as) professor(as) formados pela instituição.

Ainda na perspectiva de apresentar os esforços institucionais para a construção do perfil formador de professores, ressalta-se a iniciativa de possuir seu próprio Programa de Incentivo à Docência (PID) com vistas ao fomento da formação inicial de professores com oferta de bolsas nos moldes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O PID do IFMT foi instituído no ano de 2022 através da Resolução IFMT/CONSEPE n° 19, de 29 de agosto de 2022, com a seguinte finalidade:

Art. 1º O Programa Institucional de Incentivo à Docência (PID), no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), é destinado aos estudantes dos cursos de licenciatura e constituído por projetos, definidos, neste Regulamento, como Projetos Formativos de Incentivo à Docência (PFID) (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2022, p. 1).

---

<sup>50</sup> Anexo 1 – Portaria de criação da Comissão de Elaboração da Política Institucional de Formação Inicial de Professores do IFMT

Destaca-se, ainda, a articulação do PID com os demais programas de fomento à formação de professores, como forma de integrar as ações de ensino, pesquisa e extensão:

Art. 2º O PID pode estar articulado aos outros programas de formação inicial de professores vinculados ao IFMT: o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (RP), que compõem os três eixos de ações: Ensino, Pesquisa e Extensão. Os Programas são estruturados com base em conhecimentos da realidade escolar, específicos de cada área e áreas interdisciplinares, pedagógicos e tecnológicos (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2022, p. 1).

Articulando-se através dos objetivos institucionais da oferta de bolsas, os objetivos do PID do IFMT são enunciados como sendo

- I - potencializar a formação docente dos estudantes dos cursos de licenciatura, por meio da integração entre a escola de educação básica e a instituição de ensino superior e da indissociabilidade entre teoria e prática;
- II - oferecer apoio e incentivo à permanência nos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de Projetos Formativos de Incentivo à Docência (PFID) e da concessão de bolsas;
- III - possibilitar a inserção dos licenciandos no cotidiano da escola de educação básica, potencializando suas aprendizagens da profissão docente, a partir da problematização, investigação e reflexão teórico-prática de experiências que envolvam a ação docente e vivenciadas nesses espaços educativos;
- IV - contribuir para a valorização do magistério;
- V- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- VI - promover a discussão e a reflexão dos currículos dos cursos de licenciatura com vistas a propostas pedagógicas inovadoras para a formação inicial de professores, incentivando o protagonismo dos licenciandos nesse processo;
- VII - fortalecer o papel do(as) professor(as) da educação básica na formação de futuro(as) professor(as); e
- VIII - potencializar as aprendizagens profissionais docentes por meio da pesquisa e da extensão no campo da educação (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2022, p. 1).

Vale ressaltar que, mesmo na ausência de uma Política Institucional, a existência de um programa de incentivo a estudantes das licenciaturas é fundamental não apenas para sua permanência no curso, mas também para possibilitar o desenvolvimento da *práxis* fundamental para a formação docente. Nesse sentido, o IFMT, no ano de 2024, fomentava 72 bolsas do PID distribuídas em 3 núcleos institucionais.

Sobre a Política Institucional, destacam-se as experiências expostas por instituições que elaboraram seus documentos, como é o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul que, segundo Trombetta, Konzen e Luce (2019), experimentou um processo longo, trabalhoso, com estabelecimento de consensos e rupturas com a finalidade de estabelecimento de um marco para formação de professores que,

[...] assume como compromisso histórico e social, que a especificidade das licenciaturas é formar professores para atuar na educação básica pública e que as instituições escolares são os espaços necessários à formação inicial e continuada de professores e essenciais para profissionalização docente. Reconhece, pois, que a instituição escolar, seu currículo, sua organização, seu funcionamento e os saberes vinculados à experiência docente devem articular-se com os demais saberes integrantes da formação docente e que a inserção dos estudantes no contexto escolar deve se dar ao longo de todo o processo formativo (Trombetta; Konzen; Luce, 2019, p. 302).

Uma análise semelhante é feita acerca da redação, aprovação, processo e materialização da Política Institucional de Formação de Professores vivida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No processo, Gabriel (2019) destaca que dentre dos princípios basilares da existência da universidade pública brasileira é justamente a formação de professores evidenciando como fundamental

[...] o reconhecimento do papel crucial da universidade pública no processo de formação dos docentes da educação básica o que explica o seu investimento na ampliação ou melhor, na reconfiguração do lócus de formação desse profissional para além dos muros universitários. Uma história, portanto, de reconhecimento da importância do universo acadêmico na formação do(a) professor(a) e simultaneamente, da compreensão de sua impossibilidade e incompletude para assumi-la sozinha (Gabriel, 2019, p. 194).

Acerca das tensões acerca da implementação da política<sup>51</sup>, a autora destaca que existiriam dificuldades a serem superadas, sendo que uma delas, seria “[...] esbarrar com as tensões oriundas do processo de universitarização tanto no que este atinge a relação com a escola quanto nos efeitos do mesmo no âmbito da cultura universitária” (Gabriel, 2019, p. 202).

Sobre a importância da delimitação da formação docente enquanto apresentação como profissionalização, Gabriel (2019) destaca que o documento imprimiu claramente o papel da formação de professores como formação superior, de modo que

Não se tratava mais de pensar os currículos a partir de dosagens maiores ou menores de saberes teóricos ou práticos, de cultura universitária ou cultura escolar, de pesquisa ou ensino. Tampouco de apoiar discursos bastante recorrentes, em diferentes áreas do conhecimento, que insistem em defender a necessidade de um currículo de licenciatura que se articule com o currículo de bacharelado por meio da incorporação e compartilhamento de um "tronco comum" formado apenas por disciplinas desse segundo curso (Gabriel, 2019, p. 203).

Sobre as ponderações, percebe-se que os autores têm destacado a importância da Política Institucional de Formação de Professores como elemento essencial para determinar

---

<sup>51</sup> O termo utilizado no documento da Política Institucional e repetido pela autora, é Complexo de Formação de Professores.

as características dos cursos, a materialização da importância da formação de professores, em nível superior, e a importância da adoção, tal como os demais cursos de formação superior, da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão como requisitos fundamentais para a formação profissional.

#### **5.4 O Curso de Química – Licenciatura no IFMT**

O IFMT oferta três cursos presenciais de licenciatura em Química distribuídos em três *campi* diferentes. Cada um dos cursos está localizado em regiões e cidades distintas do Estado de Mato Grosso e com início de oferta em momentos históricos diferentes: 2010, 2016 e 2021. Os cursos são desenvolvidos nas cidades de: Confresa, na mesorregião nordeste de Mato Grosso, em Primavera do Leste, localizada na mesorregião sudeste mato-grossense e em Cáceres, mesorregião centro-sul mato-grossense.

A oferta desses cursos é justificada nos PPCs analisados, em virtude do baixo número de professores formados na área e seu déficit atuando nas escolas nas regiões distantes da capital do Estado.

Em Confresa, ainda no primeiro PPC do curso, a oferta foi aprovada após consulta pública e pedidos da gestão municipal no intuito superar a carência de professores “[...]vislumbrado como consolidação das políticas públicas visando superar o atual quadro de carência de profissionais habilitados na área” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2009, p. 12).

No PPC do curso ofertado em Primavera do Leste, a falta de professores formados em Química está presente na justificativa de oferta do curso: “[...] o problema da carência de professores devidamente habilitados para o ensino de Química no Brasil é conhecido[...]. Evidentemente, no estado do Mato Grosso essa realidade não é diferente” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2017, p. 19).

Já o PPC do curso ofertado em Cáceres, uma das justificativas não foi diferente. O documento aponta o curso como sendo “[...] um curso de enorme relevância para a comunidade da região oeste do Estado de Mato Grosso, tendo em vista que, assim como em várias outras regiões do Estado, há uma significativa carência de professores [...]” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2021, p. 16).

#### 5.4.1 A licenciatura em Química no *campus* Confresa do IFMT

O primeiro curso de licenciatura em Química a ser aberto pela instituição foi ofertado no *campus* Confresa, na cidade homônima distante aproximadamente 1.200 km da capital, Cuiabá. Com a nomenclatura de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação Química, inicialmente o curso foi previsto para formação de professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. No PPC aprovado no ano de 2010 e, portanto, baseado nas DCNs/2002, o curso tinha a configuração em período anual e duração de quatro anos (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2009).

Inicialmente o curso ofertava 35 vagas por processo seletivo, com uma entrada anual. A integralização do curso era realizada em 3.200 horas, incluídas 400 horas destinadas ao estágio curricular e 100 horas em atividades complementares em atividades acadêmicas, científicas e culturais de livre escolha e organização do estudante (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2009).

Em relação aos componentes curriculares, foram definidas 840 horas para o bloco “formação pedagógica”. No entanto, o PPC incluía as 400 horas de estágio curricular e os componentes curriculares “Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem” com 80 horas, “Fundamentos Sócio-Antropológicos da Educação” com 80 horas, “Filosofia da Educação” com 40 horas e “LIBRAS - Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva” com outras 40 horas, no mesmo conjunto das disciplinas de formação pedagógica, como pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3 – Estrutura Curricular do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química no *campus* Confresa – PPC/2009

Ano	Disciplinas Regulares	Núcleo	CH Anual
1º Ano	Ciências da Terra	Formação Específica Ciências	80
	Ciências da Vida	Formação Específica Ciências	120
	Estados da Matéria I	Formação Específica Ciências	80
	Português Instrumental	Formação Instrumental	80
	Matemática Elementar	Formação Instrumental	120
	Metodologia do Trabalho Científico	Formação Instrumental	40
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	Formação Pedagógica	80
	Fundamentos Sócio-Antropológicos da Educação	Formação Pedagógica	80
	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	Formação Geral	100
			Subtotal 1

Continua

			Conclusão
2º Ano	Estrutura da Matéria	Formação Específica Ciências	160
	Cinética da Matéria	Formação Específica Ciências	120
	Estados da Matéria II	Formação Específica Ciências	120
	Matemática Instrumental	Formação Instrumental	160
	Organização e Gestão Escolar	Formação Pedagógica	40
	Estrutura e Funcionamento da Educação	Formação Pedagógica	40
	Filosofia da Educação	Formação Pedagógica	40
	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	Formação Geral	100
Subtotal 2			780
3º Ano	Química Orgânica I	Formação Específica Química	80
	Físico Química I	Formação Específica Química	80
	Química Inorgânica I	Formação Específica Química	80
	Química Analítica I	Formação Específica Química	80
	Corrosão	Formação Específica Química	80
	Bioquímica I	Formação Específica Química	80
	Energia e Matéria em Transformação	Formação Específica Ciências	80
	Tratamento Estatístico de Dados	Formação Instrumental	40
	Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva	Formação Pedagógica	80
	Org. e Gestão de Ambientes de Aprendiz de Ciências	Formação Pedagógica	80
	Estágio Curricular Supervisionado	Formação Pedagógica	120
Subtotal 3			880
4º Ano	Química Orgânica II	Formação Específica Química	80
	Físico Química II	Formação Específica Química	80
	Química Inorgânica II	Formação Específica Química	80
	Bioquímica II	Formação Específica Química	80
	Química Analítica II	Formação Específica Química	120
	Métodos Físicos de Análise Orgânica	Formação Específica Química	40
	Estágio Curricular Supervisionado	Formação Pedagógica	280
Subtotal 2			760

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2009).

No ano de 2014, foi aprovada a primeira reformulação do PPC e, nela, a caracterização como uma licenciatura em Química mantendo-se, no entanto, a nomenclatura do curso em virtude do processo de reconhecimento do curso. A partir do ano de 2015, o curso passou a ser semestral mantendo, todavia, apenas uma entrada anual. A partir desse ano o curso passou a ter 3.212 horas organizadas de forma distinta do PPC anterior, como observado no Tabela 4 e com ingresso de 20 estudantes anualmente. No ano de 2019, foram realizados ajustes em relação às adequações fundamentadas por alterações apresentadas pelas DCNs/2015, sem alteração, no entanto, da distribuição da carga-horária nos blocos de componentes curriculares.

Tabela 4 – Núcleos de formação dos componentes curriculares e CH.

Núcleo de formação	Carga horária total (horas)
Formação básica	816
Formação específica	782
Formação pedagógica	306
Formação específico-pedagógica	340
Formação em componentes optativos	68
Estágio curricular supervisionado	400
Trabalho de conclusão de Curso	160
Atividades Acadêmico, científico culturais	200
Seminários de integração de conteúdos	140
<b>Carga horária total</b>	<b>3212</b>

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2019, p. 35).

As licenciaturas em Física e em Biologia, passaram a ofertar, juntamente com o curso de licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química, blocos de componentes curriculares semelhantes e que atendem 20 estudantes de cada curso, em cada um dos oito semestres para integralização dos cursos. Os componentes curriculares dos blocos formação básica e formação pedagógica são ofertados nos primeiros quatro semestres das três licenciaturas.

Aos componentes curriculares de formação específica (área de atuação), são destinadas 782 horas e, aos conteúdos do bloco definidos como formação “específico-pedagógico”, 340 horas. A essa parte da formação, destinam-se os conteúdos das práticas como componentes curriculares, instrumentação para o ensino e as metodologias de ensino. Segundo o PPC, são definidos como “componentes curriculares de cunho pedagógico” aqueles lecionados por professores com formação de licenciatura na área de ciências naturais. Integram o bloco as disciplinas indicadas no Tabela 5.

Tabela 5 – Componentes do bloco de disciplinas “formação específico-pedagógica”

Componente Curricular	Período	Carga horária
Projeto Integrado de Prática Educativa I	1º	34
Projeto Integrado de Prática Educativa II	2º	34
Projeto Integrado de Prática Educativa III	3º	34
Metodologia de Ensino de Ciências I	3º	68
Projeto Integrado de Prática Educativa IV	4º	34
Metodologia de Ensino de Ciências II	4º	68
Metodologia de Ensino de Química	5º	34
Instrumentação para o Ensino de Química	5º	34

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2019, p. 39).

A carga-horária de 400 horas relativa ao estágio curricular obrigatório foi distribuída ao longo dos quatro últimos semestres do curso, momento em que as turmas das licenciaturas em Física e em Biologia passam a não mais ter disciplinas em comum com o curso de Química, com a seguinte organização: 20 horas de estágio no quinto semestre; 20 horas de

estágio no sexto semestre; 140 horas de estágio no sétimo semestre; e 220 horas de estágio no oitavo e no último semestre de curso.

O curso passou a ter como requisitos para sua conclusão: a) a defesa de um trabalho de conclusão de curso ao qual são destinadas 160 horas; b) as atividades acadêmicas, científicas e culturais, já previstas antes, mas agora com 200 horas.

Além disso, foram introduzidos os Seminários de Integração Curricular com o objetivo de aproximar os estudantes da pesquisa e da extensão, e auxiliá-los na redação do trabalho de conclusão de curso, sendo que “[...] os trabalhos devem ser realizados com caráter de ensino, pesquisa e/ou extensão e contribuem para a formação progressiva do aluno semestralmente [...]” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2019, p. 44).

Em relação ao PPC/2009 houve, todavia, uma redução de carga-horária destinada aos componentes curriculares do bloco de formação “pedagógica”. Sobre isso, o PPC/2019 apresenta como componentes curriculares, e suas carga-horárias, as disciplinas listadas na Tabela 6. Foram incluídos, ainda, como componentes de formação pedagógica, as disciplinas de Psicologia da Educação, Língua Brasileira de Sinais, Filosofia da Ciência e Educação Ambiental.

Tabela 6 – Componentes curriculares de formação pedagógica – PPC/2019

Componente Curricular	Período	Carga horária
Política e Gestão da Educação	2º	68
Psicologia da Educação	2º	34
Língua Brasileira de Sinais	3º	34
Filosofia da Ciência	1º	34
Didática Geral	4º	68
Educação Ambiental	4º	68

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2019, p. 38).

A distribuição dos componentes curriculares ao longo dos 8 semestres para conclusão do curso, em relação ao PPC anterior, foi favorecida por sua “semestralização”. A ampliação de conteúdos voltados para a prática profissional através dos conteúdos específico-pedagógicos, as práticas de pesquisa e extensão nos Seminários de Integração de Conteúdos, junto à possibilidade de iniciar o estágio curricular, a partir do quinto semestre, favoreceu a dinâmica para a conclusão do curso. A distribuição das disciplinas na forma de fluxograma está expressa na Figura 14.

Figura 14 – Fluxograma de oferta de disciplinas no curso

1º Período		2º Período		3º Período		4º Período		5º Período		6º Período		7º Período		8º Período		Optativas	
Semanal	Total	Semanal	Total	Semanal	Total	Semanal	Total	Semanal	Total	Semanal	Total	Semanal	Total	Semanal	Total	Semanal	Total
Biologia Geral I	4   68	LIBRAS	2   34	Cálculo II	2   34	Ciências da Terra	2   34	Química Inorgânica I	4   68	Química Inorgânica II	2   34	Química Orgânica Experimental	2   34	Trabalho de Conclusão de Curso	8   160	Astronomia	2   34
Filosofia da Ciência	2   34	Cálculo I	4   68	Física Experimental I	2   34	Educação Ambiental	4   68	Química Orgânica I	4   68	Química Orgânica II	2   34	Química Analítica Instrumental	2   34	Estágio Supervisionado IV	--   220	Divulgação Científica	2   34
Informática Básica	2   34	Psicologia da Educação	2   34	Física Geral II	2   34	Estatística	4   68	Físico-Química I	4   68	Bioquímica I	4   68	Química Inorgânica Experimental	2   34			Inglês Instrumental	2   34
Matemática Elementar	4   68	Física Geral I	2   34	Didática Geral	4   68	Física Experimental II	2   34	Instrumentação para o Ensino de Química	2   34	Físico-Química II	2   34	Bioquímica Experimental	2   34			Produtos Químicos de Uso Domiciliar	2   34
Metodologia do Trabalho Científico	2   34	PIPE II (CTSA)	2   34	Metodologia de Ensino de Ciências I	4   68	Metodologia de Ensino de Ciências II	4   68	Metodologia de Ensino de Química I	2   34	Físico-Química Experimental	2   34	Optativa II	2   34	Etnobiologia	2   34	Química de Alimentos	2   34
PIPE I (História da Ciência)	2   34	Química Experimental I	2   34	PIPE III (Lei 10639 e 11645)	2   34	PIPE IV (Mídias e Tecnologias)	2   34	Química Analítica I	2   34	Química Analítica II	2   34	Estágio Supervisionado III	--   140	Biotecnologia	2   34	Biocombustíveis	2   34
Português Instrumental	2   34	Geometria Analítica e Álgebra Linear	2   34	Química Geral II	4   68	Química Experimental II	2   34	Química Analítica Experimental I	2   34	Química Analítica Experimental II	4   68	Química Ambiental	2   34	Mecânica Quântica I	2   34	Química Verde	2   34
Química Geral I	2   34	Política e Gestão da Educação	4   68	Biofísica	2   34			Estágio Supervisionado I	--   20	Optativa I	2   34			Mecânica Quântica II	2   34	Espanhol Instrumental	2   34
										SEXTO SEMESTRE Estágio Supervisionado II	--   20			Física das Radiações	2   34	Poluição e Conservação dos Recursos Naturais	2   34

Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2019.

No entanto, houve decréscimo de carga-horária destinada aos conteúdos pedagógicos e de fundamentos da educação quando comparado ao PPC/2009. Em relação às adequações necessárias em virtude da BNC-Formação os dados estão apresentados no item 6.5.

#### 5.4.2 A licenciatura em Química no *campus* Primavera do Leste do IFMT

O curso de Licenciatura em Química ofertado no *campus* Primavera do Leste foi o segundo curso de formação inicial de professores de Química no IFMT, sendo ofertado no ano de 2017. O primeiro PPC do curso foi apresentado em 2016 e, em 2023, o curso funcionou com o PPC reformulado em 2022. É um curso presencial, com quarenta vagas ofertadas em uma única entrada anual e 3.260 horas de duração. A integralização do curso deve ser realizada com no mínimo 8 e no máximo 16 semestres.

Sobre as DCNs de referência para fundamentação do texto do PPC, vale destacar que, na elaboração do primeiro texto, as DCNs vigentes eram as estipuladas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015. Entretanto, apesar da citação das DCNs vigente, nos textos dos PPCs, há referência direta ao Parecer CNE/CP nº 09/2001 e às Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002. Na apresentação das competências a serem desenvolvidas pelo professor em formação naquele curso, são apresentadas as competências presentes no Parecer CNE/CP nº 09/2001. Isso fica evidente no excerto que traz as orientações sobre quais se alicerçam os textos dos PPCs de 2016 e de 2022), indicando que

Cabe mencionar que os princípios estipulados na LDB foram explicitados e regulamentados pelo Decreto 3.276/99 e pelas resoluções CNE/CP 1/2002, CNE/CP 2/2002 e CNE/CP 2/2015 que caracterizam a formação de professores, na qual se confirma a necessidade de que as diretrizes para formação dos professores sejam pautadas conforme as diretrizes para a formação dos alunos de Ensino Médio, estabelecendo um vínculo formativo, sem dicotomias, entre o processo de formação de professores e o exercício profissional [...] (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2016, p. 20; 2022, p. 19, grifo nosso).

Destaca-se ainda que, mesmo sendo atualizado em 2022, a versão do PPC não faz referência às DCNs/2019 nem à BNC-Formação. O texto continua indicando que se assenta sobre as orientações das DCNs/2002 e DCNs/2015. Em 2023, no entanto, o PPC foi reformulado para atendimento às DCNs/2019 e à inclusão da curricularização da extensão. Não é possível evidenciar nem mesmo a estrutura do curso, baseando-se na Resolução CNE/CP nº 01/2019. Sobre isso, vale destacar a repetição das DCNs em que se baseiam o texto dos PPCs. Tanto no documento datado de 2016 quanto no documento de 2022, as DCNs/2015 são identificadas como referência a partir do trecho que indica que

O PPC está coerente com a Resolução CNE/CEP (*sic*) 2 de 1 julho de 2015, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (curso de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2016, p. 29; 2022, p. 28).

Os componentes curriculares e a divisão entre suas aulas como sendo teóricas ou práticas foram apresentados de forma idêntica nos dois documentos. Há o estabelecimento de grupos de componentes curriculares organizados em blocos identificados como área do conhecimento.

O Quadro 8 apresenta as disciplinas que compõem o grupo de componentes curriculares do núcleo de formação pedagógica. Os componentes curriculares classificados no PPC como de formação pedagógica perfazem um total de 306 horas, semelhante ao prescrito no PPC do curso ofertado em Confresa, incluindo os componentes curriculares de Psicologia da Educação e de Filosofia da Educação.

Quadro 8 – Componentes curriculares de formação pedagógica

TÓPICOS DO NÚCLEO	Disciplina que contempla	CH (horas/aulas) semanais	
		T	P
	Didática na Educação	2	0
	Psicologia da Educação	4	0
	Filosofia da Educação	2	0
	Fundamentos sócio-histórico da Educação	2	0
	Gestão Educacional	2	0
	Políticas Públicas da Educação	4	0
	Educação de Jovens e Adultos	2	0
	Total Aulas	18	0

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2022, p. 51).

Os componentes curriculares descritos nos PPCs, como de formação básica, que são as disciplinas que apoiam e sustentam conhecimentos requisitos para o domínio do conhecimento de formação na área de formação, representam um total de 782 horas. Contudo, incluem-se, de acordo com os documentos, disciplinas bastante específicas em se tratando da formação de professores. É o caso de Águas e Efluentes (34 horas), Geologia e Mineralogia (34 horas), Biotecnologia (34 horas) e uma disciplina voltada para a indústria, que é Gestão de Qualidade (34 horas). Pode-se observar essa divisão através dos Quadros 9, 10 e 11.

Quadro 9 – Componentes curriculares de formação básica – Física

TÓPICOS DO NÚCLEO	Disciplina que contempla	CH (horas/aulas) semanais	
		T	P
FÍSICA	Física Geral e Experimental I	3	1
	Física Geral e Experimental II	3	1
	Total Aulas	6	2

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2022, p. 50).

Quadro 10 – Componentes curriculares de formação básica – Matemática

TÓPICOS DO NÚCLEO	Disciplina que contempla	CH (horas/aulas) semanais	
		T	P
MATEMÁTICA	Fundamentos da Matemática	4	0
	Cálculo Diferencial e Integral I	4	0
	Cálculo Diferencial e Integral II	4	0
	Geometria Analítica	2	0
	Álgebra Linear	2	0
	Estatística Básica	4	0
Total Aulas		20	0

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2022, p. 51).

Quadro 11 – Componentes curriculares de formação básica - Complementares

TÓPICOS DO NÚCLEO	Disciplina que contempla	CH (horas/aulas) semanais	
		T	P
CONTEÚDOS COMPLEMENTARES	Informática Básica	0	2
	Português Instrumental	2	0
	Educação Ambiental	2	0
	Inglês Instrumental	2	0
	Água e Efluentes	2	0
	Metodologia Científica	2	0
	Geologia e Mineralogia	2	0
	Biotecnologia	2	0
	Gestão da Qualidade	2	0
	Língua Brasileira de Sinais (Libras)	2	0
Total Aulas		18	2

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2022, p. 52).

Dentre os componentes curriculares de formação específica na área de atuação, as disciplinas perfazem um total de 850 horas, apresentando também disciplinas bastante específicas, mesmo na área de atuação profissional, para a formação de professores, como no caso da disciplina de Radioquímica. A distribuição da carga-horária de componentes de formação específica na área de atuação é apresentada no Quadro 12.

Quadro 12 – Componentes curriculares de formação específica – Química

TÓPICOS DO NÚCLEO	Disciplina que contempla	CH (horas/aulas) semanais	
		T	P
QUÍMICA	Química Geral	4	0
	Química Geral Experimental	0	2
	Segurança Laboratorial e do Trabalho	2	0
	Química Analítica Qualitativa	2	0
	Química Analítica Qualitativa Experimental	0	2
	Química Analítica Quantitativa	2	0
	Química Analítica Quantitativa Experimental	0	2
	Química Orgânica	4	0
	Química Orgânica Experimental	0	2
	Físico-Química	4	0
	Físico-Química Experimental	0	2
	Química Inorgânica	4	0
	Química Inorgânica Experimental	0	2
	Bioquímica	3	1
	Química Ambiental	4	0
	Radioquímica	4	0
Análise Instrumental	3	1	
Total Aulas		36	14

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2022, p. 50).

Outros destaques em relação à distribuição da carga-horária são a destinação de 408 horas para o estágio supervisionado divididas em três semestres, sendo: 102 horas em Estágio Supervisionado I no sexto semestre do curso; 136 horas em Estágio Supervisionado II no sétimo semestre do curso; e 170 horas em Estágio Supervisionado III. Os temas transversais abordados pela Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008 e pela Resolução CNE/CP n.º 01, de 30 de maio de 2012, constam como componentes curriculares, sendo as disciplinas de Cultura Afro-brasileira e Indígena (68 horas) e Educação para a Inclusão, Diversidade e Cidadania (68 horas).

As práticas como componentes curriculares foram incorporadas ao currículo como disciplinas, os quais são denominados Oficinas e a elas destinadas um total de 816 horas, como observado no Quadro 13.

Quadro 13 – Componentes curriculares das Práticas como Componentes Curriculares

TÓPICOS DO NÚCLEO	Disciplina que contempla	CH (horas/aulas) semanais
		PCC
PCC	Oficinas de Práticas Pedagógicas I	4
	Oficina de Informática Aplicada ao Ensino	4
	Oficinas de Práticas Pedagógicas II	4
	Oficinas de Práticas Pedagógicas III	4
	Oficinas de Práticas Pedagógicas IV	4

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2022, p. 51).

O curso tem como requisito para sua conclusão a defesa de um trabalho de conclusão de curso ao qual são destinados 68 horas de orientação em sala e como componente curricular, nomeado de Seminários de Pesquisa I e II (34 horas cada) para sua elaboração. A matriz curricular determina a execução de atividades acadêmicas, científicas e culturais, em um total de 200 horas, como requisito para conclusão do curso.

Vale ressaltar a lista de disciplinas optativas, das quais 68 horas destinam-se à livre escolha discente dentro da lista a ser ofertada. Nessa lista, os componentes curriculares apresentam-se extremamente especializados. As disciplinas estão presentes, tanto no PPC de 2016 quanto no PPC de 2022, sendo elas: Cálculo Diferencial e Integral III, Química de Superfície, Coloides e Macromoléculas e Mineralogia Avançada.

Em relação aos componentes curriculares, não há diferença entre os PPCs formulados em 2016 e em 2022. O curso apresenta algumas disciplinas bastante especializadas para a atuação docente e destoam do objetivo de formação inicial de professores para a educação básica. No entanto, respondem aos objetivos do curso como, por exemplo, a ampliação do conhecimento tecnológico.

A relação dos componentes curriculares dos dois PPCs é igual e se distingue apenas na forma de apresentação (Figura 15).

Figura 15 – Fluxograma de oferta de disciplinas no curso



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2022, p. 113).

#### 5.4.3 A licenciatura em Química no *campus* Cáceres do IFMT

Dentre os três cursos de licenciatura em Química ofertados pelo IFMT, o mais jovem é o ofertado no *campus* Cáceres. A unidade que abriga o curso é uma das três autarquias originárias antes da criação do IFMT, anteriormente denominada Escola Agrotécnica Federal de Cáceres. A cidade fica localizada às margens do rio Paraguai, no Pantanal mato-grossense, próxima à fronteira com a Bolívia.

O curso de licenciatura em Química é o primeiro curso de formação de professores disponibilizado pela unidade. Tem CH total de 3.200 horas distribuídas em oito semestres ofertados no período noturno. O PPC do curso apresenta como justificativa para a oferta do curso pesquisa realizada por servidores da unidade junto à comunidade, escolas e secretaria de educação.

Com a oferta de 40 vagas anuais em um único ingresso, e integralização entre 8 e 16 semestres, a primeira turma iniciou o curso em junho de 2021. Dentre os cursos de licenciatura em Química, esse foi o primeiro e, até o momento, único a ter o PPC orientado pelas diretrizes descritas pela BNC-Formação.

Sendo assim, o PPC do curso enuncia sua organização curricular a partir da definição da BNC-Formação, indicando que

[...] o curso é dividido em três grandes grupos: O grupo I, contendo um mínimo de 800 horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais; o grupo II, que contém um mínimo de 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 destes conteúdos; e finalmente, o grupo III, que contém o mínimo de 800 (oitocentas) horas de prática pedagógica, distribuídas em 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho e 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso (IFMT, 2020, p. 32).

Continuando a descrição de seu funcionamento com base nas diretrizes vigentes, apresenta-se a distribuição da CH em relação à distribuição por grupos temáticos, indicando a organização através de

[...] matriz curricular do Curso de Licenciatura em Química foi concebida com um total de 3200 (três mil e duzentas) horas distribuídas em disciplinas teórico-práticas partilhadas em eixos temáticos denominados núcleos de formação que permeiam entre si, ao longo de todo o curso. Sendo 400 horas dedicadas ao estágio curricular obrigatório, 816 horas dedicados a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, 876 horas dedicadas as práticas pedagógicas (que permeiam entre alguns componentes curriculares da base comum), 131 horas dedicadas ao trabalho de conclusão de curso (sendo 51 horas na

forma de disciplina e 80 horas como carga horária restante) e 1610 horas dedicadas aos demais componentes curriculares obrigatórios (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2020, p. 32-33).

A articulação da teoria com a prática é apresentada no PPC, como sendo a articulação entre os componentes curriculares que pertencem aos grupos I e III, de acordo com a descrição dos grupos pela BNC-Formação e a articulação das disciplinas dentro do curso. Dessa maneira, a articulação teoria e prática é enunciada como ação entre

[...] todos os componentes curriculares do curso, principalmente os componentes de formação pedagógica (Grupo I) e aqueles relacionados às práticas de ensino (Grupo III), culminando no Estágio Supervisionado. O curso de licenciatura preocupa-se com a formação de um professor consciente de sua prática docente. Para tanto, atividades por meio da prática, observação, reorganização e de pesquisa, a relação prática-teoria-prática visa à recriação da realidade, formando(a) professor(a)es reflexivos (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2020, p.32).

A organização curricular do curso é apresentada na Tabela 7, indicando as disciplinas, as respectivas CH e o semestre de integralização.

Tabela 7 – Organização da oferta de disciplinas

SEMESTRE	COMPONENTE CURRICULAR	CH
1°	Didática geral	68
	Metodologia do Ensino de Química	68
	Psicologia da Educação	34
	Química Geral I	68
	Química Experimental I	68
	História e Evolução da Química	34
	Total	340
2°	Extensão Aplicada ao Ensino de Química	68
	Filosofia da Educação	68
	Política e gestão da educação	68
	Química geral II	68
	Química experimental II	68
	Total	340
3°	Sociologia da educação	34
	Planejamento, currículo e avaliação	68
	Educação, cidadania e direitos humanos	34
	Fundamentos de matemática	51
	Informática básica	34
	Química orgânica I	51
	Química analítica qualitativa	68
	Total	340
4°	Introdução ao ensino de ciências	34
	História e Cultura Afro Brasileira e indígena	34
	Práticas pedagógicas no ensino da química geral	68
	Química inorgânica I	51
	Física I	51
	Cálculo Diferencial e Integral I	51
	Química orgânica II	51
	Total	340

Continua

		Conclusão
5°	Educação inclusiva	68
	Metodologia do trabalho científico	68
	Introdução a língua brasileira de sinais (LIBRAS)	34
	Cálculo Diferencial e Integral II	51
	Química analítica quantitativa	68
	Química inorgânica II	51
	Total	340
6°	Fundamentos de educação de jovens e adultos	34
	Práticas pedagógicas em tecnologias educacionais aplicadas ao ensino de química	34
	Práticas pedagógicas no ensino da química orgânica	68
	Física II	34
	Trabalho de conclusão de curso TCC 1	51
	Biologia geral	34
	Português instrumental	34
	Total	340
7°	Química orgânica experimental	68
	Química ambiental	51
	Bioquímica	34
	Práticas pedagógicas no ensino da química inorgânica	34
	Físico-química I	68
	Práticas pedagógicas no ensino da química analítica	68
	Total	340
8°	Probabilidade e Estatística	34
	Físico-química II	68
	Análise Instrumental	51
	Tecnologia de processos fermentativos	51
	Práticas pedagógicas no ensino da Físico-química	68
	Optativa I	68
	Total	340
Carga horária total		2720
Estágio supervisionado		400
Trabalho de Conclusão de Curso		80
<b>TOTAL GERAL 3200h</b>		

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2020, p. 43).

Acerca do enquadramento dos componentes curriculares nos Grupos indicados pela BNC-Formação, o PPC expõe sua organização como demonstrada nas Tabelas 8 e 9.

Tabela 8 – Organização dos componentes curriculares do Grupo I (BNC-Formação)

SEMESTRE	COMPONENTE CURRICULAR	C.H.T.
1º	Metodologia do ensino de química	68
1º	Didática geral	68
1º	Psicologia da educação	34
2º	Extensão aplicada ao ensino de química	68
2º	Filosofia da Educação	51
2º	Política e gestão da educação	68
3º	Sociologia da educação	51
3º	Educação, cidadania e direitos humanos	34
3º	Planejamento, currículo e avaliação	68
4º	Introdução ao ensino de ciências	34
4º	História e Cultura Afro Brasileira e indígena	34
5º	Educação inclusiva	68
5º	Introdução a língua brasileira de sinais (LIBRAS)	34
5º	Metodologia do trabalho científico	68
6º	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	68
	Total	816h

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2020, p. 46-47).

Tabela 9 – Organização dos componentes curriculares do Grupo II (BNC-Formação)

SEMESTRE	COMPONENTE CURRICULAR	C.H.T.
1º	Química Geral I	68
1º	Química Experimental I	68
1º	História e Evolução da Química	34
2º	Química Geral II	68
2º	Química Experimental II	68
3º	Fundamentos de matemática	51
3º	Informática básica	34
3º	Química orgânica I	51
3º	Química analítica qualitativa	68
4º	Química inorgânica I	51
4º	Física I	51
4º	Cálculo Diferencial e Integral I	51
4º	Química orgânica II	51
5º	Cálculo Diferencial e Integral II	51
5º	Química analítica quantitativa	68
5º	Química inorgânica II	51
6º	Física II	34
6º	Trabalho de conclusão de curso TCC I	51
6º	Biologia geral	34
6º	Português instrumental	34
7º	Química orgânica experimental	68
7º	Química ambiental	51
7º	Bioquímica	34
7º	Físico-química I	68
8º	Probabilidade e Estatística	34
8º	Físico-química II	68
8º	Optativa I	68
8º	Análise Instrumental	51
8º	Tecnologia de processos fermentativos	34
	Total	1.610h

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2020, p. 46-47).

Já os componentes curriculares enquadrados no Grupo III conforme BNC-Formação correspondem às disciplinas listadas na Tabela 10.

Tabela 10 – Organização dos componentes curriculares do Grupo III (BNC-Formação)

SEMESTRE	COMPONENTE CURRICULAR	C.H.T.
1º	Metodologia do ensino de química	34
2º	Extensão aplicada ao ensino de química	34
3º	Planejamento, currículo e avaliação	34
4º	Práticas pedagógicas no ensino da química geral	68
6º	Práticas pedagógicas em tecnologias educacionais aplicadas ao ensino de química	51
6º	Práticas pedagógicas no ensino da química orgânica	68
7º	Práticas pedagógicas no ensino da química inorgânica	51
7º	Práticas pedagógicas no ensino da química analítica	68
8º	Práticas pedagógicas no ensino da Físico-química	68
	Estágio Supervisionado Obrigatório	400
	Total	876h

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2020, p. 50).

É importante notar que, ao somar as CH dos Grupos, conforme apresentado no PPC, a CH total do curso seria de 3.302 horas. Sendo 102 a mais do que o descrito na matriz curricular do curso. Essa diferença, segundo o PPC, ocorre em função da sobreposição de componentes curriculares pertencentes ao Grupo I e ao Grupo III. São apontados como componentes curriculares de ambos os grupos, Metodologia do ensino de química, Extensão aplicada ao ensino de química e Planejamento, currículo e avaliação.

#### 5.4.4 Os currículos de formação de professores de Química do Instituto Federal de Mato Grosso e as Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>52</sup>

No Brasil, os currículos escolares são construídos a partir de diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), conhecidas como DCNs. Entre as DCNs, que trazem orientações gerais para a Formação de Professores da Educação Básica, as mais recentes foram instituídas pelos atos normativos indicados no Quadro 14.

Quadro 14 - DCNs para a Formação de professores e de professores de Química

DCNs	Atos normativos
DCNs 2002	Parecer CNE/CP n° 9/2001 Resolução CNE/CP n° 1/2002 Resolução CNE/CP n° 2/2002
DCNs 2015	Parecer CNE/CP n° 2/2015 Resolução CNE/CP n° 2/2015
DCNs 2019 – BNC-Formação	Parecer CNE/CP n° 22/2019 Resolução CNE/CP n° 2/2019
DCNs para Cursos de Química	Parecer CNE/CES n° 1.303/2001 Resolução CNE/CES n° 8/2002

Fonte: Brasil (2001a; 2001b; 2002a; 2002b; 2002c; 2015a; 2015b; 2019a; 2019b). Nota: Elaborado pelo autor.

<sup>52</sup> Texto publicado na Revista Paradigma (ISSN 1011-2251) em 04/11/2023 como artigo da edição temática "Políticas Educacionais em Tempos de Mercantilização do Setor Público". <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p623-650.id1519>

Com as alterações nas DCNs, a orientação de construção de currículo vigente para cada um dos cursos em relação à data de início de funcionamento é distinta, sendo o curso de Confresa mais antigo e impactado por suas alterações de DCNs (iniciado com as DCNs/2001; alterado com as DCNs/2015 e com as DCNs/2019). O curso de Cáceres, por sua vez, iniciou suas atividades com a vigência da BNC-Formação.

É importante ressaltar a diferença entre as DCNs, que não só residem na concepção de sua redação, mas também impactam na estrutura e no funcionamento dos cursos e dos profissionais docentes, evidenciando sempre novas necessidades para a formação de professores. Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021) analisam, entre outras questões, as motivações das propostas bem como a participação de entidades especialistas do campo educacional no processo de construção das DCNs (BRASIL, 2002a; 2002b; 2015b e 2019b). Na esteira desse debate, os estudiosos destacam que: as DCNs/2002 abordaram a necessidade de orientação de currículos de formação de professores condizentes ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96 – LDB); as DCNs/2015 orientam um texto baseado na “[...] organicidade das políticas, programas e ações atinentes à formação inicial e continuada” (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 945); e a BNC-Formação se reduz as licenciaturas às competências gerais para os estudantes da educação básica, definidas na BNCC.

Sobre os resultados que emergem do reformismo curricular brasileiro, Giaretta (2022, p. 354) indica que a BNCC “[...] não aponta para superações ou novidades políticas, culturais, éticas ou mesmo epistemológicas no âmbito do reformismo educacional brasileiro.” Combinando esta perspectiva com que enunciam Fichter-Filho, Oliveira e Coelho (2021, p. 945) acerca de que a BNC-Formação “[...] busca por “adequação das licenciaturas com a BNCC e suas competências”. Observa-se que as DCNs para a formação de professores caminharam no sentido da reprodução da lógica neoliberal e da lógica de submissão do trabalho aos interesses financeiros e às relações sociais mediadas pelo capital. Essa perspectiva pode ser mais bem vislumbrada a partir da análise do processo de construção e dos próprios textos da BNCC e da BNC-Formação.

No que se refere às teorias curriculares, este trabalho se estabelece à luz da pedagogia histórico-crítica amparada no materialismo histórico e dialético, sendo um estudo qualitativo do tipo documental (Lüdke; André, 2020). Para isso, abordaremos o currículo como resultado de um campo de disputas (Arroyo, 2013) e a escola como espaço privilegiado de socialização do conhecimento historicamente sistematizado (Saviani, 2011), na concepção de Estado

definido por Gramsci (2007). Em síntese, compreende-se a organização escolar como um aparelho ideológico do Estado hegemônico (neoliberal), mas fundamental como espaço de aprendizado do conhecimento historicamente sistematizado para o exercício do estabelecimento de uma nova hegemonia.

#### 5.4.5 O Cenário do Estabelecimento das DCNs

As DCNs para a formação de professores surgem como reflexos dos anseios formativos esperados pela sociedade. Todavia, a sociedade contemporânea é capturada pelo domínio dos princípios neoliberais que se sobrepõem às necessidades humanas em nome da reprodução do capital.

Partindo da concepção de Estado de Gramsci, compreende-se, neste estudo, que o conjunto de políticas que subsidiam a formação de professores está alicerçada nos princípios hegemônicos<sup>53</sup> da sociedade. O conjunto de regras para a sociedade são delimitadas pelos anseios refletidos na hegemonia dos grupos dominantes. Sobre isso, Giaretta (2021) destaca que o

[...] o esforço político (jurídico, coercitivo) e civil (consenso, direção) demandam movimentos pedagógicos (culturais, intelectuais, morais) em nome da organização hegemônica. Assim, para Gramsci, qualquer projeto hegemônico será pedagógico, como qualquer projeto pedagógico será hegemônico, fundamentando a natureza político-pedagógica do Estado, enquanto organização técnica, ética e intelectual (hegemônica) de certa concepção de mundo que também denomina de bloco histórico hegemônico (Giaretta, 2021, p. 6).

Nessa perspectiva, o Estado brasileiro reflete a concepção hegemônica em suas políticas. No que se refere à formação de professores, as DCNs são uma resposta ao avanço das políticas neoliberais na educação. Isso é bastante evidente, quando se percebe o contínuo objetivo de padronização, com padrões pré-estabelecidos sobre o que é e o que se pretende para a educação nacional. Brzezinski (2018) observa que esse movimento é o modo como a formação de professores se alinha às demandas de agências e de organismos internacionais que, em seu cerne, reproduzem o espírito reformista em diversos países para: diminuir o papel da universidade na formação de professores; dar centralidade à dimensão técnica e instrumental na formação e no trabalho do(a) professor(a); identificar como atuais e inovadoras propostas de currículos fragmentados (precarização) e propostas de avaliações

---

<sup>53</sup> O conceito de hegemonia em Gramsci indica o consenso em torno de um ideal impõe sua liderança através da cultura, da política e/ou da ideologia de uma classe social em detrimento das demais. A partir do estabelecimento de uma hegemonia, a classe social passa a controlar as bases econômicas pretendendo manter-se como grupo hegemônico.

padronizadas; e garantir a formação aligeirada do(as) professor(as), voltada para atender os interesses do mercado de trabalho e da reprodução do capital.

Ainda no sentido da compreensão da organização da educação sob um Estado dirigido por políticas aderentes às concepções neoliberais, Caetano (2019), na perspectiva de identificar os rumos dados às políticas educacionais brasileiras e de indicar os atores responsáveis pelas políticas educacionais brasileiras, aponta que

A privatização, a terceirização, a descentralização e a publicização são estratégias gerenciais consideradas modernizadoras presentes na proposta de Reforma do Estado para diminuir o papel do Estado perante as políticas sociais e a educação pública, que se situam no marco referencial dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, propiciando os quase-mercados (Caetano, 2019, p. 133).

Sobre essa perspectiva, Ciavata e Ramos (2012, p. 33) destacam que a organização escolar no Brasil,

[...] não é tanto em razão da necessidade de que o trabalhador tenha conhecimentos científicos – dada a simplificação dos procedimentos de trabalho possibilitada pela tecnologia microeletrônica e digital molecular –, mas sim de se prepará-lo e adequá-lo para enfrentar a flexibilidade do trabalho internamente à produção ou fora dela; neste caso, estando desempregado e tendo de sobreviver (Ciavata; Ramos, 2012, p. 33).

Portanto, as políticas educacionais, maquiadas de modernas, justificam a dispensa do domínio dos conhecimentos historicamente acumulados para a adoção daqueles especificamente requeridos pelo mercado, encontrando um campo fértil na produção de capital para as classes dominantes e a depreciação das condições de trabalho das classes trabalhadoras.

Sobre as DCNs de 2002, 2015 e 2019, Fichter-Filho, Oliveira e Coelho (2021) apresentam um estudo comparativo das diversas dimensões que deram origem e que constituíram as intencionalidades e a produção de seus textos. Sobre isso, o Quadro 25 indica as concepções que justificaram a produção de cada uma das DCNs.

Quadro 15 – Justificativa de produção das DCNs

DCNs 2002	DCNs 2015	BNC-FORMAÇÃO
Adequação da formação as exigências da LDB além de outras diretrizes da educação básica.	Possibilitar organicidade da formação inicial e continuada e de políticas visando romper assimetrias.	Adequar a formação de professores às competências gerais da BNCC.

Fonte: Baseado em Fichter-Filho; Oliveira; Coelho (2021, p. 945).

No Quadro 15, observa-se que as DCNs/2002 tinham, como objetivo central, a adequação dos cursos de licenciatura às orientações gerais apresentadas na Lei 9.394/1996.

Para sua elaboração, houve o processo de discussão e confronto de concepções acerca da formação de professores e com realização de audiências públicas regionais, inclusive com a participação de entidades especializadas e da sociedade organizada (Brasil, 2001).

Trata-se de um documento construído como resposta às necessidades apresentadas pela LDB, bem como metas e estratégias apresentadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2001 – 2011). Zandavalli *et al.* (2020) indicam que o texto da DCNs/2002 estabelece a centralidade dada pela

[...] formação no desenvolvimento de *competências*, formação focada na docência, articulação do currículo de formação de professores com DCNs da educação básica, articulação entre *teoria e prática*, competências avaliadas a partir das *avaliações externas* (Zandavalli *et al.*, 2020, p. 1977).

Sob a sombra de organismos multilaterais internacionais, inúmeros países se comprometeram com a adoção dos requisitos contidos no Relatório de apresentação da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, que dentre outras questões, apresenta seu Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Sobre isso, Zandavalli *et al.* (2020) indicam que a organização curricular a partir das competências aponta para um conjunto de diretrizes que se articulam para definição de currículo, da avaliação, da organização institucional e da gestão da escola de formação.

As Resoluções CNE/CP n.º 1/2002 e CNE/CP n.º 2/2002 estabeleceram determinações a respeito da Carga Horária (CH), dias letivos e prazo mínimo para integralização dos cursos, indicando o funcionamento das licenciaturas no seguinte contexto,

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos (Brasil, 2002b, p. 1).

Já as DCNs/2015 refletiram em seu texto uma tentativa de implementação de aproximação das políticas, programas e ações educacionais (organicidade das ações do Estado) para a superação das desigualdades observadas em todos os níveis de organização do Estado e das próprias escolas formadoras de professores em relação à formação inicial e continuada de professores. Inicialmente, seu texto elevou a carga horária dos cursos de licenciaturas para 3.200 (três mil e duzentas horas), uniformizando-os ao tempo de formação aos cursos de Pedagogia - que já tinham essa CH desde 2006 estipulada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Além disso, incluiu o tempo de formação em no mínimo quatro anos ou oito períodos. Nessas DCNs, ganharam destaque questões relacionadas à formação do(a) professor(a) no que se refere às liberdades, permanência e êxito e valorização profissional, por exemplo (Brasil, 2015b).

A construção das DCNs/2015 contou com a participação de diversas secretarias do Ministério da Educação (MEC), associações, profissionais especialistas e fundações especializadas em educação e, diferentemente das DCNs/2002, inclui um contexto ampliado da formação de professores para além da formação inicial, trazendo em seu escopo a indicação de que as “[...] Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (Brasil, 2015b, p. 1).

Em sua análise, Araújo, Brzezinski e Sá (2020) indicam que o baixo número de professores com pós-graduação no Brasil pode ter relação direta à baixa atratividade financeira da carreira docente. Um avanço de destaque nas DCNs/2015 é a indicação da necessidade orgânica de as escolas de formação oferecerem formação continuada, contribuindo diretamente com a Meta 16, do Plano Nacional de Educação<sup>54</sup> (PNE 2014-2024).

Em um exercício de comparação entre as DCNs/2002 e as DCNs/2015, Zandavalli *et al.* (2020) destacam diferenças que vão além da pedagogia das competências e observam nas DCNs de 2015

[...] a ênfase da educação enquanto direito social; os vínculos orgânicos entre o funcionamento da escola de educação básica, a organização e funcionamento do curso de formação de professores, enquanto unidades operativas de políticas educacionais; a sólida base teórica e interdisciplinar na formação do(as) professor(as); a percepção da escola de educação básica reconhecida como importante espaço formador dos profissionais da educação; colaboração entre sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade, entre outros. Mantêm algumas

---

<sup>54</sup> Em 2024, 50% do(as) professor(as) da educação básica devem ter formação em nível de Pós-Graduação (lato ou stricto sensu).

das premissas já estabelecidas na Resolução anterior: articulação teoria-prática; respeito à diversidade e à importância da pesquisa (Zandavalli *et al.*, 2020, p. 1984).

As diferenças destacadas emergem da tentativa de dar organicidade entre os projetos e programas desenvolvidos a partir de 2003. Entre os principais, destacam-se as políticas de valorização profissional, financiamento da formação de professores e da educação pública, políticas de expansão da formação inicial e continuada dos trabalhadores da educação. Pode-se indicar, como exemplo, coordenação de políticas de financiamento para ampliação dos cursos de formação de professores via Capes - por exemplo, o PIBID, e ampliação e diversificação de oferta de cursos de formação de professores, como as ações promovidas via Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o PARFOR (Brasil, 2015a).

Acerca da carga horária definida para a formação inicial de professores, em seu Art. 13, as DCNs/2015 estipularam que

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (Brasil, 2015b, p. 11).

Sobre essa definição, há uma diferenciação no que se refere à ampliação de 400 (quatrocentas) horas na CH prevista para estudos de formação geral, englobando as áreas específicas de formação, da interdisciplinaridade e do campo educacional, além da diversificação de estudos da área de atuação profissional, incluindo aí os estudos dos conteúdos específicos pedagógicos, destinados às práticas educativas voltadas ao ensino da área de formação. Além disso, no Art. 13, as DCNs/2015 articularam a inserção de políticas importantes para a formação de professores, como descrito em seu parágrafo 2º, que indica que

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos (sic) específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de

gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015b, p. 11).

O texto das DCNs/2015 reflete, em grande parte, alguns dos principais anseios expressos no Decreto nº 6.755/2009 que indicava a tácita necessidade de articulação entre os sistemas de ensino, entre o regime de colaboração e entre os entes federados, União e municípios e suas estreitas ligações, e de suas instituições, com a formação dos profissionais da educação básica.

Com a edição das DCNs/2015, há a revogação do Decreto nº 6.755/2009 e, em sua substituição, foi instituído o Decreto 8.752/2016. Este decreto aproxima-se ainda mais do texto das DCNs/2015, tendo como mote a formação de professores articulada entre formação inicial, continuada, funções do Estado, e das instituições, fundamentação teórico-prática do ato pedagógico, a importância e a valorização do(as) professor(as) nas políticas educacionais, possibilitando diálogo entre outras formas de formação de professores - segunda licenciatura ou complementação pedagógica. Essas questões estão apresentadas em seu Art. 1º, indicando que a formação de professores se alicerça com

- I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;
- II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais;
- III - a colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras;
- IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;
- V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;
- VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;
- VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;
- VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;
- IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
- X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada;
- XI - o aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades;
- XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação

e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais;

XIII - a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica; e

XIV - a promoção continuada da melhoria da gestão educacional e escolar e o fortalecimento do controle social (Brasil, 2016, p. 2).

A articulação pretendida com o texto das DCNs/2015, refletida no Decreto nº 8.752/2016, aponta para necessidade de superação da dicotomia da teoria *versus* prática. Há a necessária formação subsidiada por uma sólida relação teórico-prática e que permita, por meio do fazer pedagógico, a interação do conhecimento mediado por elementos materiais da realidade histórica e social da educação.

A BNC-Formação, em direção oposta ao anterior, apresenta diretrizes gerais que refletem as competências gerais da BNCC, ou seja, são DCNs que surgem, não como produto de discussões da sociedade, especialistas e Estado no intuito de responder a uma dificuldade. São concebidas apenas para responder a necessidade de mudanças trazidas pela implementação da BNCC, que passa a condicionar a maior parte das políticas educacionais da educação básica e da formação de professores (Zandavalli, 2021). Essa concepção é explicitada no parágrafo único do Art. 1, da Resolução citada, que diz que

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

As competências apresentadas pela BNC-Formação estão dispostas em três dimensões, sendo: conhecimento, prática e engajamento profissional. As dez Competências Gerais Docentes se articulam naquelas três dimensões. Todavia, as competências apresentadas no texto são, na verdade, uma adaptação linguística para delimitar a função do docente e a do estudante.

A primeira competência apresentada na BNC-Formação é enunciada como:

Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2019b, p. 13).

A primeira competência descrita na BNCC justifica-se por meio da descrição objetiva de “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar

para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017). Em exercício de comparação semelhante, Zandavalli *et al.* (2020, p. 1990) indicam em seu trabalho que a BNC-Formação, como apresentada no Parecer CNE/CP nº 22/2019 (Brasil, 2019a), “[...] sintetiza as definições constantes no Parecer descrito, subsumindo a formação de professores em prol da formação limítrofe para a operacionalização das competências dispostas na BNCC”, não contribuindo para a formação autônoma docente e com a pretendida base sólida de formação teórico-prática.

Sobre a BNC-Formação e seu alinhamento à BNCC, Martinez, Kailer e Tozetto (2022) destacam que o prejuízo para a formação docente é incomensurável, pois limita a formação docente à transformação deste profissional a um prático na perspectiva de resumir seu trabalho a aplicação de conteúdos elencados pela BNCC. Nesse sentido, as autoras indicam que

Para cumprir o alinhamento BNCC-Educação Básica e BNC-Formação, minimiza-se a sólida formação teórica no campo dos fundamentos da educação e maximizam-se os conteúdos da Educação Básica; assim, dá-se importância a uma visão técnica e instrumental do ensino. Da mesma forma, nega-se a construção histórica do processo formativo docente quando se desconsidera tudo o que já foi conquistado pela categoria com muita luta, recupera-se a noção de competência nos percursos formativos e a de adaptação a situações do trabalho produtivo e pragmático (Martinez; Kailer; Tozetto, 2022, p. 374).

Ainda segundo as autoras, a BNC-Formação, em detrimento dos interesses mercadológicos, enunciados por elas como neoliberais e neoconservadores, objetiva “[...]retirar das universidades a formação desses profissionais e mostrar que é possível treinar jovens para se tornarem docentes, em um período curto de dois ou três anos, com uma visão prática” (Martinez; Kailer; Tozetto, 2022, p. 372). Essa finalidade das forças hegemônicas que dominam o cenário político e econômico, segundo as autoras, compete diretamente para seu entendimento do que seja a prática profissional do(a) professor(a), destacando que essa deve ser “[...] articulada com um projeto de educação e de sociedade democrática e que atribui ao(a) professor(a) uma parcela de participação para a conquista da emancipação humana” (Martinez; Kailer; Tozetto, 2022, p. 373).

Outro ponto importante a se destacar são as modificações em relação à carga horária dos cursos e à divisão destes, na estrutura do curso consoante ao texto da BNC-Formação e das DCNs/2015. O Quadro 16 apresenta uma comparação entre as diretrizes para o contexto de organização e estrutura do tempo de formação inicial do(a) professor(a).

Quadro 16 – Organização e estrutura da CH de formação inicial de professores

Categoria	DCNs/2002	DCNs/2015	BNC-Formação
Carga horária mínima do curso de formação inicial	2.800 horas	3.200 horas	3.200 horas
Tempo para conclusão do curso de formação inicial	Não específica*	4 anos ou 8 períodos	Não específica
Distribuição de Carga-horária do Currículo	400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio; 1600 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.	400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio; 2200 horas de atividades formativas dos núcleos I e II; 200 horas para outras atividades de interesse do estudante (núcleo III).	800 horas de prática pedagógica, divididas em 400 horas de estágio e 400 horas de prática dos componentes curriculares; 1600 horas para conteúdos específicos das áreas; 800 horas para conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos**.

Fonte: Brasil (2002a; 2002b; 2015b; 2019b).

\* CH indicada em Resolução específica para diferentes áreas de formação profissional docente conforme Art. 12 Resolução CNE/CP nº. 01/2002.

\*\* Especificamente no caso das Licenciaturas em Química, as atividades complementares são descritas como conteúdos curriculares obrigatórios sem que, no entanto, o Parecer CNE/CES nº. 1.303/2001 e a Resolução CNE/CES nº. 08/2002 detalhem a CH destinada a essa parte da formação, indicando a necessidade de detalhamento em redação dada por uma DCN de formação inicial de professores.

Sobressai na comparação apresentada que, apesar da manutenção do mínimo de 3.200 horas para formação inicial de professores, conquista alcançada pela superação das 2.800 horas previstas nas DCNs/2002 e pelas DCNs/2015, a BNC-Formação não especifica o tempo em que a formação deve ocorrer. Com a supressão de indicação expressa de tempo mínimo para a conclusão de um curso, incorre-se no risco do aparecimento de oferta de cursos aligeirados e desconectados de formação docente com a relação sólida entre teoria e prática, algo muito comum nas “universidades-empresas”, como aponta Diniz-Pereira (2015).

É importante registrar que, apesar da revogação do sistema de cursos “3+1”<sup>55</sup> ainda na década de 1960, cursos de formação de professores com características de bacharelados e sem identidade própria e necessária de um curso de licenciatura permaneceram durante as próximas décadas (Diniz-Pereira, 2015). Todavia, houve uma tentativa de melhorar o panorama do perfil dos cursos de licenciatura já no texto das DCNs/2002 e na sua ampliação nas DCNs/2015 que expressaram diretamente à necessidade de um perfil profissiográfico claro e uma estrutura de curso voltada especificamente para a formação de professores.

<sup>55</sup> Havia a formação superior em 3 anos para que lhe conferisse o título de Bacharel e para aqueles que desejassem, uma complementação de 1 ano de formação em didática dava o direito a receber o diploma de licenciado (Scheibe, 1983).

Acerca das práticas como componentes curriculares e o estágio supervisionado, cada um com 400 horas curriculares, sua indicação é comum para as DCNs/2015 e BNC-Formação. Difere-se, no entanto, da carga horária para a formação em conteúdos específicos - texto da BNC-Formação - com 1.600 horas e outras 800 horas para conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, ante as 2.200 horas para as atividades formativas dos núcleos I e II<sup>56</sup> (texto das DCNs/2015). Essa distribuição fica evidente no Art. 11 da BNC-Formação, descritas como

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - 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, as escolas e as práticas educacionais.

II - 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.

III – 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, 2019b, p. 6).

É uma consideração importante sobre as mudanças apresentadas entre as DCNs/2015 e a BNC-Formação, a presença de carga horária referente às 200 horas destinadas a “outras atividades de interesse do estudante”. Essa designação apareceu nas DCNs/2002 e foi mantida para as DCNs/2015, mas desapareceu para a BNC-Formação, tirando o caráter de poder de escolha de uma parte do currículo da formação do futuro(a) professor(a).

#### 5.4.6 Os Currículos das Licenciaturas em Química do IFMT

O IFMT oferta três cursos de licenciatura em Química na modalidade presencial em três *campi* diferentes, sendo o curso do campus Confresa (CFS) o mais antigo. O curso de Licenciatura em Química naquela unidade existe sob o nome de Licenciatura em Ciências da Natureza - Química em função de sua designação por ocasião da abertura ainda no ano de 2010. O curso passou por reformulação no ano de 2014, portanto, anterior à publicação das DCNs/2015, tendo que posteriormente adequar sua carga horária ao preconizado para aquelas DCNs (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2019).

---

<sup>56</sup> expressa esses núcleos como sendo “estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional” e de “aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos”.

O curso de licenciatura em Química do *campus* Primavera do Leste (PDL) teve suas atividades iniciadas no ano de 2017 e, portanto, antes da publicação da BNC-Formação, tendo observado, para a construção de seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), as DCNs/2015. Já o *campus* Cáceres (CAS) passou a ofertar o curso de licenciatura em Química a partir do ano de 2021, assim, já com a vigência da BNC-Formação (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2017; 2021).

Em termos de comparação, cada um dos três cursos de licenciatura em Química ofertado pelo IFMT teve seu PPC elaborado em um período histórico distinto em relação à vigência das DCNs.

A Tabela 11 apresenta essas informações, bem como as alterações dos textos em virtude de adequação por atualização/mudança das DCNs.

Tabela 11 – Projetos Pedagógicos de Curso e adequações às DCNs

Aspectos	CFS	PDL	CAS
Abertura	2010	2017	2021
Atualização PPC	2014	-	-
DCNs vigente	2002	2015	2019
Atualização PPC em virtude das DCNs	2015	-	-

Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2017; 2019; 2021).

O Quadro 27 aponta uma situação interessante para o curso ofertado em Confresa. Apesar de ter sido reformulado em 2014 e em 2015, para atender às DCNs/2015, o PPC do curso precisou passar por nova adequação. Dessa vez apenas em relação à carga horária, uma vez que não cumpria a determinação de 3.200 horas para integralização do curso. A resolução de alteração, todavia, foi expedida em 2019 (Resolução IFMT/CONSUP n° 025 de 28 de junho de 2019), no mesmo ano que passou a vigorar o texto da BNC-Formação, indicando que o PPC deverá passar por nova revisão.

O curso ofertado em Primavera do Leste iniciou suas atividades no ano de 2017, portanto, na vigência das DCNs/2015. Não há indicação, no entanto, em seu PPC, sobre reformulação em detrimento ao texto trazido pela BNC-Formação. Em contrapartida, pode ser encontrada referência às DCNs/2002 como a vigente para o período. Mesmo em se tratando de um contexto sem alteração entre as DCNs/2002 e 2015, o que é o caso da carga horária destinada à prática como componente curricular, há a referência às DCNs/2002, na página 114. Uma indicação errônea que consta no PPC, nas páginas 30 e 46, é a de que a Resolução CNE/CES n° 2, de 18 de junho de 2007 seria a responsável por indicar a carga horária do curso, visto que esta resolução indica, na verdade, a duração de cursos que não formam professores.

Já o curso mais recente ofertado em Cáceres, teve seu projeto escrito e aprovado na vigência da BNC-Formação. O PPC do curso é adequado ao texto da BNC-Formação trazendo, inclusive, a diferenciação de carga horária nos grupos previstos pela diretriz.

A distribuição de carga horária nos diferentes cursos do IFMT também é distinta em função de como seus componentes curriculares foram organizados no PPC refletindo as DCNs vigentes à época. No Quadro 17, é possível vislumbrar esse panorama.

Quadro 17 – Divisão da carga horária nos cursos e DCNs vigentes

Categorias	CFS	PDL	CAS
CH do curso	3212	3260	3200
Integralização	4 anos / 8 semestres	4 anos / 8 semestres	4 anos / 8 semestres
Vagas	20	40	40
CH do estágio curricular	400	408	400
CH da Prática como Componente Curricular	514	442	400*
CH de atividades de livre escolha do estudante	200	200	-
CH de conteúdos específicos da área	2472**	2210	1600
CH de integração das três dimensões de competências profissionais docentes***	-	-	800

Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2017; 2019; 2021).

\* CH de 400 horas presentes no grupo I da BNC-Formação (base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais).

\*\* CH de atividades formativas dos núcleos I e II.

\*\*\* Conteúdos que segundo a BNC-Formação, agem “[...] como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (Brasil, 2019a, p. 6).

No que se refere à CH para a formação de professores, os três cursos seguem as diretrizes propostas pelas DCNs vigentes à época da aprovação de seus PPCs. De maneira idêntica, as DCNs/2015 e a BNC-Formação apontam a CH mínima para os cursos, um total de 3.200 horas, sendo que todas as licenciaturas analisadas seguem o estipulado pelas DCNs atuais. Mesmo o curso de Cáceres sendo concebido sob a vigência da BNC-Formação, ele manteve o prazo mínimo para sua integralização tal como os cursos que observaram o disposto nas DCNs/2015.

Em relação às vagas, embora não se encontre indicação nas DCNs, é importante apontá-las para evidenciar a situação de cada um dos cursos. O *campus* Confresa possui três cursos de licenciatura, sendo, além da de Química, as licenciaturas em Biologia e em Física. O que ocorre é que no ingresso dos estudantes são escolhidos seus cursos, mas, durante os quatro primeiros semestres, os estudantes têm aulas de praticamente os mesmos componentes curriculares, perfazendo um total de 60 alunos em três diferentes cursos (20 da Química, 20

da Física e outros 20 da Biologia) (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2019).

Todos os cursos cumprem as diretrizes da BNC-Formação no que se refere à CH destinada ao estágio curricular, uma vez que também não houve alteração entre seu texto e o que se previa nas DCNs-2015, ainda assim, o curso do *campus* Primavera do Leste apresenta oito horas a mais do que o mínimo previsto. Salta aos olhos, no entanto, as diferenças entre as CH destinadas às práticas como componentes curriculares.

No curso de Confresa são 514 horas e estão presentes como disciplinas do Grupo I e II, definidos pelas DCNs/2015 como Seminários de Integração Curricular, que se traduz na abordagem de projetos de estudos, pesquisa e práticas pedagógicas ocorridas entre os semestres e com a participação dos estudantes de todos os períodos e professores atuantes nos três cursos de licenciatura (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2017; 2019; 2021).

Para o curso do *campus* Primavera do Leste, segundo o PPC, são 442 horas (p. 46) para o cômputo da CH total do curso. É importante frisar essa informação visto que, em outro momento (p. 115), o PPC do curso informa haver 408 horas destinadas à prática como componente curricular, possivelmente um equívoco com a CH destinada ao estágio curricular, que tem exatamente o número de horas indicada. Essas práticas são inseridas no curso na forma de componentes curriculares e resgatam o texto da Resolução CNE/CP 28/2001), apontando a indicação de que sua escolha foi por entender

[...] que a Prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (CNE/CP 28/2001, p. 9; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2017, p. 114-115).

O curso ofertado no *campus* Cáceres, com o PPC construído na vigência da BNC-Formação, aponta alinhamento às suas diretrizes. No que se refere às práticas pedagógicas (conteúdos do Grupo III – BNC-Formação), o PPC indica destinar 476 horas para seu cumprimento na forma exclusiva de componentes curriculares. Em seu texto, é sugerido que

A formação em práticas pedagógicas tem como objetivo principal ajudar o egresso a adquirir habilidades práticas de ensino de química. Os componentes curriculares têm como enfoque principal a metodologia de ensino teórico bem como o ensino prático, transformando o discente em um docente apto a ministrar aulas práticas e teóricas em todas as vertentes da química (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2021, p. 51).

O PPC traz em seu texto a objetivação de que as práticas pedagógicas sejam um caminho para aquisição das práticas para ensinar química, isto é, indica que o ensino teórico, separado do ensino prático, serão suficientes para a formação de um docente apto para quaisquer aulas da área da Química. Essa concepção é criticada por Marques *et al.* (2021) quando trata da BNC-Formação, por não identificar em seu texto

[...] competências para o(a) professor(a) ser mais autônomo em relação às decisões curriculares, para ser reflexivo, crítico e agir como um pesquisador, com o objetivo de estar em constante revisão da sua própria prática e ter um olhar investigativo sobre todo o processo de formação (Marques *et al.*, 2021, p. 647)

As atividades definidas nas DCNs/2015 como de “atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes” (p. 11) tinham como núcleo, definido no inciso III do Art. 12, os estudos integradores para enriquecimento curricular e compreendiam a participação do estudante das licenciaturas em

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no 11 projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;
- b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;
- d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social (Brasil, 2015b).

Nas estruturas dos PPCs dos cursos de licenciatura em Química do IFMT, as 200 horas dedicadas ao enriquecimento curricular e de livre escolha do estudante estão presentes nos cursos dos *campi* Confresa e Primavera do Leste, que seguem as DCNs/2015. O curso do *campus* Confresa faz a apresentação de quais são as atividades aceitas e as recomendações de apresentação bem como sua forma de contabilização para integralização da CH correspondente. O curso do *campus* Cáceres, por seguir a BNC-Formação, não indica possibilidade de o estudante poder diversificar sua formação com conteúdo de livre escolha.

Há uma variação bastante elevada na CH destinada aos conteúdos de formação específica. Enquanto as DCNs/2002 e DCNs/2015 definiam um total de 2.200 horas, a BNC-Formação fez uma redução de 600 horas, tornando a CH destinada a esse grupo de conteúdos reduzida a 1.600 horas. Os cursos dos *campi* Confresa e Primavera do Leste destinam mais do que as 2.200 horas, sendo 2.298 e 2.410, respectivamente. O curso ofertado no *campus* Cáceres, por sua vez, é alinhado às definições da BNC-Formação estipulando em 1.600 horas

e oferecendo estudos em currículo com referência tácita à BNCC, às metodologias e à didática de cada área e/ou aos componentes curriculares.

Nas críticas sobre a BNC-Formação, são recorrentes os questionamentos sobre o seu caráter neotecnicista e a desconexão entre as dimensões práticas e teóricas da formação. Vários pesquisadores observam que, ao supervalorizar a prática, a BNC-Formação desconsideram a lógica de que o(a) professor(a) deva ter uma formação com base no conhecimento acumulado historicamente, para que seja possível desenvolver o domínio de conhecimentos centrais para a docência e para a prática pedagógica, bem como a autonomia intelectual para o exercício de sua profissão. Marques *et al.* (2021, p. 645), comentando o texto da BNC-Formação, afirmam que

[...] passamos a ter uma nova preocupação, a supervalorização da prática em detrimento da teoria. A prática e a teoria são atividades de natureza diferentes que na docência formam uma relação dialética, isto é, as ações de ensinar levam em conta o pensamento teórico que comanda a intencionalidade da atividade prática. O documento oficial parece evidenciar que existe uma separação crônica entre a teoria e a prática que vai ser corrigido, de acordo com o documento, pela aproximação entre a instituição formadora e a escola (Marques *et al.*, 2021, p. 645).

Sobre a CH de 800 horas apresentadas como “integração das três dimensões de competências profissionais docentes”, apenas no PPC do curso do *campus* Cáceres apresenta essa discriminação, em virtude do alinhamento à BNC-Formação. Sobre essa CH, o Parecer CNE/CP 22/2019 indica sua aplicação para aprendizagem de competências específicas do(a) professor(a) e organizada em três dimensões, sendo Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional. Sobre essas dimensões, o Parecer indica as seguintes competências:

- Conhecimento Profissional – dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; reconhecer os contextos; e, conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.
- Prática Profissional – Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; criar e saber gerir ambientes de aprendizagem; avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e, conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades.
- Engajamento Profissional – comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos; e, engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade (Brasil, 2019a, p. 18).

O PPC do curso de licenciatura em Química do *campus* Cáceres apresenta um rol de quinze disciplinas como aquelas que serão responsáveis por garantir as 816 horas para o estudo de conteúdos que contemplem as competências específicas da formação de professores.

No entanto, nas páginas 46 e 47 do PPC, são apresentadas 2 disciplinas com um total de 136 horas que também pertencem ao Grupo III definido pela BNC-Formação.

#### 5.4.7 Considerações sobre a análise dos PPCs dos cursos

As análises comparativas entre as três DCNs evidenciaram um percurso bastante distinto nas orientações para a organização dos cursos de licenciatura no Brasil. Quando comparamos às DCNs/2002 com as DCNs/2015, há uma evolução em relação à organicidade das políticas de formação de professores e à orientação para primazia conforme o processo escolar em detrimento do resultado. Todavia, a inserção da BNCC calcada pela pedagogia das competências, centralizadora, refletida na BNC-Formação e manipulada pelos grupos rentistas do capital privado resultaram em uma política centralizadora que reflete nas intencionalidades presentes em seu texto em todas as demais políticas da educação brasileira.

A intencionalidade de tornar o currículo escolar em mecanismo de produção de mão de obra qualificada para atendimento do sistema produtivo calcado no acúmulo de capital, redução dos direitos trabalhistas e máxima exploração de recursos naturais reflete-se na diminuição da importância do acesso ao conhecimento relegando-o as classes dominantes. Uma das consequências é preparar o trabalhador para ser resiliente às alterações dos modos de produção sem, no entanto, que este tenha garantia básicas a políticas de ampliação da qualidade de vida ou seguridade social, por exemplo.

A BNC-Formação é então um retrocesso nas políticas de formação de professores ao refletir os ideais implícitos e explícitos da BNCC, como evidenciam diversos estudos (Diniz-Pereira, 2015; Fichter-Filho; Oliveira; Coelho, 2021, Marque *et al.* 2021; Araújo; Brzezinski; Sá, 2020; Martinez; Kailer; Tozetto, 2022; Giareta, 2022) ao articularem-se em função da apresentação de demandas para apresentação de resultados positivos em exames de larga escala, em detrimento da discussão democrática imbuída na proposição de arcabouço de políticas que transcendem governos e intencionam o acesso ao conhecimento e não apenas formação de mão de obra para atender as demandas econômicas de plantão.

Enquanto as DCNs/2002 pouco colaboraram para a formação de professores no sentido de manterem a ideia simplista de formação baseada em competências, o aligeiramento da formação e a permissão da conclusão do curso com 2.800 horas distribuídas em três anos (Freitas, 2002), as DCNs/2015 tiveram uma outra abordagem. Fruto de longa discussão e com participação extensiva de organizações de especialistas, universidades, pesquisadores e instituições de Estado, as DCNs/2015 admitiram o(a) professor(a) como pessoa com valores

éticos e políticos rumando sua atuação para a superação da preocupação apenas com a aprendizagem, dando organicidade política para a formação (inicial e continuada) apontando para a necessária articulação curricular com as políticas de estado vigentes à época.

As DCNs/2015 avançaram ao estabelecer o tempo mínimo de formação em 4 anos e a elevação da carga horária para 3.200 horas (igualhando as cargas horárias do curso de pedagogia e das demais licenciaturas) e distribuídas entre fundamentos e políticas da educação, conhecimentos específicos da área, estágio curricular de 400 horas obrigatório e a articulação da valorização da profissionalização e da carreira do(a) professor(a) (Diniz-Pereira, 2015).

Sobre os PPCs dos cursos de licenciatura em Química do IFMT, pode-se observar que, de maneira geral, traduzem as políticas das DCNs vigentes em sua concepção (Confresa e as DCNs/2015; Primavera do Leste e as DCNs/2015, e; Cáceres e a BNC-Formação).

O PPC do curso do *campus* Confresa foi escrito antes da edição das DCNs/2015, mas já contemplava em seu texto suas demandas à exceção da carga horária que precisou ser revisada (originalmente 3.178 horas). Destaca-se que a adequação de 3.178 horas originais para 3.212 horas com a finalidade de atendimento da CH mínima preconizada nas DCNs/2015. Essa alteração foi incluída em junho do ano de 2019 e nenhuma alteração acerca das DCNs/2019 foi realizada.

O PPC do curso do *campus* Primavera do Leste, apesar de não evidenciar alguns aspectos descritos nas DCNs/2015, com a carga horária de 200 horas destinada à ampliação da diversificação curricular por parte do estudante apresenta um texto que contempla parcialmente as DCNs/2015. Há, em alguns momentos, referências a normas de cursos de formação de bacharéis, mas não compromete o texto com o preconizado nas DCNs/2015. Não há indicação de alterações relativas à BNC-Formação.

O curso ofertado no *campus* Cáceres iniciou suas atividades no ano de 2021 e, portanto, alinha-se ao preconizado pela BNC-Formação. Há a necessidade de uma investigação mais detalhada e com maior tempo de funcionamento do curso, visto que, além de aproximadamente apenas um ano de funcionamento, seus alunos já iniciaram seus estudos sob a emergência sanitária de COVID-19, por isso mantiveram as atividades de maneira remota enquanto durou a pandemia.

As considerações possíveis mediante a análise documental, em relação aos cursos de Licenciatura em Química de uma mesma instituição, voltam-se à ausência de uma política institucional no IFMT para a Formação Inicial de Professores.

Pretende-se, na continuidade desta investigação, buscar mais informações sobre o funcionamento dos cursos e, com a efetivação da mudança de governo em esfera federal no ano de 2023, as possíveis modificações nas políticas nacionais de formação inicial de professores, em especial, pela esperada revogação da BNC-Formação.

#### 5.4.8 Sobre as adequações curriculares: o caso da licenciatura em Química<sup>57</sup> do *campus* Confresa<sup>58</sup>

Antes da aprovação, e a necessária adequação dos currículos dos cursos de formação inicial de professores, conforme a Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para esses cursos, eram as prescritas na Resolução CNE/CP nº 02 de 1 de julho de 2015 (DCNs/2015). As DCNs/2015 ficaram conhecidas como um importante avanço no campo do currículo por transcender o fatiamento das políticas e dar organicidade entre as ações do Estado brasileiro em relação à formação de professores e por ter sido produzida por profissionais eminentemente pertencentes ao magistério e amplamente divulgada e discutida (Gonçalves, 2020).

As pretensões intimamente ligadas ao controle da formação de professores são explicitadas no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) através da Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019. Tal documento é produzido na esteira do aparato legal produzido pelos governos ultraneoliberais que assumiram o poder a partir do ano de 2016 (Fichter-Filho; Oliveira; Coelho, 2021; Gonçalves, 2020).

É fundamental a compreensão de que a formação de professores não é a única política orientada pelo texto da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas apenas uma das dimensões de controle que inclui ainda as avaliações de desempenho de estudantes e de professores, o Programa Nacional do Livro Didático e o financiamento da educação pública, por exemplo (Silva, 2020; Oliveira, 2018; Zandavalli, 2020).

Diferentemente das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores editadas a partir de 2015 oriundas da Resolução CNE/CP nº 02 de 09 de junho de

---

<sup>57</sup> Curso nomeado como Licenciatura em Ciências da Natureza: Química.

<sup>58</sup> Texto apresentado no II Congresso Internacional Movimentos Docentes (CMD 2022) ocorrido entre 14 e 15 de outubro de 2022 e publicado no Anais do evento com ISBN: 978-65-88471-73-9 e DOI: 10.47247/CMD/88471.73.9

2015 (DCNs-2015), que traziam consigo, além dos debates e contribuições para sua construção, a organicidade junto as demais políticas e programas educacionais, a BNC-Formação propõe o reducionismo para a formação inicial de professores, tornando seus egressos aptos para o ensino do que é prescrito nas competências enunciadas no texto da BNCC (Fichter-Filho; Oliveria; Coelho, 2021).

Ainda na perspectiva do abandono de políticas construídas a partir da participação de diversos segmentos da sociedade como as DCNs-2015, a BNC-Formação traz como elemento central o que Silva (2020, p. 104) chama de “direção ideológica”, visto que, o texto como apresentado, propõe a formação docente como “[...] formar professores para ensinar a BNCC” (Silva, 2020, p. 104).

Para a concepção do reformismo educacional proposta pelo aparato legal adotado pelos governos neoliberais, e em curso a partir de 2016, a educação deve ser padronizada na perspectiva do controle e medições via mecanismos de avaliação em larga escala. Essa educação visa preparar o estudante para as demandas de trabalho oriundas do sistema econômico vigente, ou seja, produção e reprodução do capital (Giaretta, 2021).

Frente à concepção de Estado como mediador das demandas do capital, entende-se mais adequada à proposição de Estado de Antônio Gramsci (1891-1937), que concebe a ideia de Estado como a atuação de duas diferentes sociedades, sendo: a sociedade política, definida como Estado Estrito ou Estado de Coerção que, por meio da burocracia dos poderes e da força (polícias, forças armadas e etc), garante a manutenção dos interesses das classes dominantes, e a sociedade civil, organizada em partidos políticos (ideológicos e não fisiológicos), sindicatos, igrejas, imprensa e toda ordem de associações que montam e difundem ideologias (Gramsci, 2007).

Sendo assim, o Estado burocrático, através de suas políticas, pode agir para a manutenção do *status quo* social e favorecimento das classes dominantes em detrimento dos trabalhadores. Esse favorecimento da manutenção da sociedade em classes sociais tende, entre outros fundamentos, a impossibilitar o acesso ao conhecimento elaborado e historicamente acumulado por parte das classes trabalhadoras, restringindo sua educação ao saber ler, escrever e contar – sendo resiliente frente aos problemas sociais, como enunciam as competências gerais da BNCC, frente à educação *omnilateral* disponível para a formação dos filhos das classes dominantes (Saviani, 2011).

A formação inicial de professores, como proposta pela BNC-Formação, espelha-se na reprodução do que é prescrito no texto da BNCC. As chamadas Competências Gerais,

presentes nos dois textos, apenas adequam a linguagem para indicar o público a que se destinam (BNCC aos estudantes e a BNC-Formação ao(as) professor(as)). Dessa maneira, há a tentativa de manter a sociedade dividida em classes sociais. Para o trabalhador, é importante ler/escrever e contar, complementados por elementos rudimentares das ciências. Sobre isso, Ramos (2006) já indicava o comportamento do capital em relação à educação do trabalhador, enunciando que

[...] a educação dos trabalhadores pobres teria por função discipliná-los para a produção, proporcionando à maioria da população somente o mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo, tivesse poucos direitos (Ramos, 2006, p. 31).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), oferta o curso de licenciatura em Ciências da Natureza – Química<sup>59</sup> no campus Confresa e é autorizado pelo Ministério da Educação desde 2015. O curso ainda não adequou seu currículo e, por isso, tem a necessidade de atender as alterações prescritas pela BNC-Formação.

#### 5.4.8.1 Características do curso

O curso de Licenciatura em Ciências da Natureza – Química<sup>60</sup> do IFMT do campus Confresa oferta 20 vagas para ingresso uma única vez ao ano. Trata-se de um curso noturno, presencial, com matrícula semestral e duração prevista para oito semestres em um total de 3.212 horas de duração (IFMT, 2019).

O curso, objeto deste estudo, iniciou suas atividades no ano de 2010 junto ao início do funcionamento do campus na cidade de Confresa e teve sua primeira alteração curricular no ano de 2014. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) indica a incorporação das palavras “competências” e “habilidades” advindas do conjunto de DCNs do início dos anos 2000, Resolução CNE/CES n° 08, de 11 de março de 2002, que instituiu as DCNs dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Química bem como a Resolução CNE/CP, n° 1 de 18 de fevereiro de 2002, para a formação de professores da educação básica, em um sentido distinto

---

<sup>59</sup> Por não ser possível alterar o nome de um curso e pelo recente processo burocrático de reconhecimento do curso, a unidade optou por não pedir a extinção da nomenclatura para adoção do nome “licenciatura em Química” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2019).

<sup>60</sup> Anexo II e Anexo III - Resolução CONSUP/IFMT n° 40, de 24 de novembro de 2010, autoriza o funcionamento da Licenciatura em Ciências da Natureza: Química e Portaria n° 700, de 1 de outubro de 2015, reconhece o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Química.

da noção neotecnicista e reprodutivista encontrada na BNCC e na BNC-Formação. Sobre essas habilidades, o texto indica que a formação do(a) professor(a) irá possibilitar a atuar como

[...] profissional da educação voltado para os avanços científicos e tecnológicos e os interesses da sociedade como parâmetros para a construção da cidadania. Além desses, dele também se exigirá o domínio de abordagens científicas sobre o conhecimento produzido na área e a capacidade de apropriação e construção de conhecimentos científicos e tecnológicos e práticas interdisciplinares. Do Licenciado em Ciências com habilitação em Química espera-se uma formação generalista em Ciências e uma formação abrangente e consistente (IFMT, 2019, p. 14).

No que se refere à pesquisa, o curso propõe o compartilhamento de experiências em diversos momentos da formação em eventos e, fundamentalmente, na pesquisa acerca do ensino de química com programas de iniciação científica e de iniciação à docência. Sobre a extensão, foi proposto forte ligação entre as redes estadual e municipal e o IFMT através de articulação de estágios não curriculares, seminários, fóruns e minicursos junto a estudantes das redes de educação básica, além de instrumentos próprios de produção e de divulgação de conteúdos acadêmicos e científicos.

Acerca da organização curricular, o PPC do curso propõe a divisão dos componentes curriculares conforme descrito na Tabela 12.

Tabela 12 – Núcleos de formação dos componentes curriculares e CH.

Núcleo de formação	Carga horária total
Formação básica	816
Formação específica	782
Formação pedagógica	306
Formação específico-pedagógica	340
Formação em componentes optativos	68
Estágio curricular supervisionado	400
Trabalho de conclusão de Curso	160
Atividades Acadêmico, científico culturais	200
Seminários de integração de conteúdos	140
<b>Carga horária total</b>	<b>3212</b>

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Mato Grosso (2019).

Os componentes curriculares nomeados como “formação básica” compreendem um total de 816 horas e, segundo o PPC, recebe este nome por contemplar também os estudantes das licenciaturas em Física e em Biologia daquela unidade. Nesse conjunto incluem disciplinas das áreas de matemática, biologia, química, física, linguagem e metodologia científica, todas elas previstas nas Resolução CNE/CES nº 08, de 11 de março de 2002. Já os componentes reunidos como “formação específica”, é composto por conteúdos que subsidiam os conhecimentos técnicos próprios da área de formação e é composto pelas diversas subáreas da química, como química analítica, orgânica, inorgânica, bioquímica e físico-química.

O conjunto de componentes curriculares que subsidiam a formação pedagógica estão está elencado como “formação pedagógica” e “formação específico-pedagógica”. No primeiro conjunto, agrupam-se os conteúdos de caráter pedagógico, como a didática, políticas e psicologias. No segundo conjunto, agrupam-se as práticas integradas como filosofia, história da ciência, ciência, tecnologia e sociedade, além das metodologias e instrumentação de ensino das ciências e da química.

O conjunto de disciplinas optativas identificados como “formação em componentes optativos” estão distribuídos em diversos componentes curriculares, mas quase a totalidade de caráter do grupo “formação específica”, por exemplo, química de alimentos e produtos químicos de uso domiciliar. O estágio curricular segue a recomendação de 400 horas, conforme Lei n.º 11.788/2008, e é iniciado a partir do 5º semestre do curso com a obrigatoriedade de apresentação de relatórios parciais e final.

O núcleo de “trabalho de conclusão de curso” articula-se com o “seminário de integração de conteúdos” (SIC) e destinam-se a fomentar a pesquisa. O(a) professor(a) em formação inicial é estimulado a apresentar trabalhos após o término de cada um dos semestres. O trabalho apresentado já no fim do primeiro semestre pode ser moldado e incrementado no decorrer do curso podendo tornar o trabalho de pesquisa que dará origem ao TCC. Como descrito no PPC, ao término de cada semestre, o estudante apresenta seu trabalho e participam da exposição de resultados, de professores e de estudantes das outras duas licenciaturas da unidade (Física e Biologia).

Por fim, o núcleo “Atividades acadêmicas, científicas e culturais” é a parte do currículo que possibilita a participação do estudante na composição do seu currículo de formação inicial. O PPC indica uma gama muito grande de possibilidades de alcançar a carga-horária destinada a esse núcleo. O estudante pode agregar diversas atividades, possibilitando uma característica bastante particular ao currículo do curso para cada um dos egressos do curso.

Há uma indicação de integração curricular entre todos os cursos superiores daquela unidade, sendo as licenciaturas em Química, em Física e em Biologia, e do bacharelado em Agronomia. Todavia, a proximidade entre os componentes curriculares concentra-se fundamentalmente nas disciplinas do núcleo de formação básica (áreas de matemática, linguagens, informática e metodologia científica).

#### 5.4.8.2 O currículo conforme a BNC-Formação

Para além das modificações dos conteúdos presentes nas ementas dos componentes curriculares, uma vez que a BNC-Formação funciona como um receituário de ensino com a finalidade de transmitir conhecimentos enumerados pela BNCC, haverá a necessidade de que o curso de Química do IFMT no campus Confresa se adeque em relação à distribuição da Carga Horária.

A BNC-Formação substitui, conforme Gonçalves (2020), a concepção de um currículo amplo e diverso na formação do(a) professor(a), fornecendo valores que subsidiam a ação do futuro(a) professor(a) contribuindo para “[...]a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho” (Gonçalves, 2020, p. 128), para a simples prescrição de conhecimentos específicos da área, mais os saberes didáticos como “âncora advinda do domínio das competências previstas na BNCC, e do domínio de conhecimentos específicos da área de atuação do docente, mais os saberes didáticos” (Gonçalves, 2020, p. 128).

O currículo, em termos de carga horária, conforme prescrito pela BNC-Formação, deve abranger

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - 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, as escolas e as práticas educacionais.

II - 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.

III – 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, p. 6).

Nesse sentido, grande parte das discussões acerca da carga horária dividida conforme a BNC-Formação dá-se no âmbito de como seu texto é taxativo ao destinar 1.600 horas para a formação em conteúdos específicos da área de formação, ou seja, reduz a carga horária prevista nas DCNs/2015, 2.200 horas para conhecimentos específicos da área e de conhecimentos pedagógicos, possibilitando inclusive seu trabalho de forma interdisciplinar, ou seja, não engessado. Dessa maneira, de acordo com a BNC-Formação, as 1.600 horas

devem ser incluídos, conforme parágrafo 5º do Art. 13, “[...] conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades” (Brasil, 2019, p. 9).

Ainda acerca da carga horária, a BNC-Formação destina 800 horas para conhecimentos a “[...] partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes” (Brasil, 2019, p. 6). Sobre as dimensões, o texto descreve como “[...] conhecimento, prática e engajamento profissionais” (Brasil, 2019, p. 6) destacando-as como “[...] organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (Brasil, 2019, p. 6).

As demais 800 horas de formação são destinadas à prática pedagógica, sendo 400 horas de formação em estágio curricular e outras 400 horas articuladas “[...] ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II” (Brasil, 2019, p. 9), e que, em uma leitura rápida, pode passar despercebido a indicação de como agir naquela carga horária. O conjunto de parágrafos do artigo 14 da BNC-Formação deixa evidente sua intencionalidade na carga-horária para a prática pedagógica, restringindo a formação em ambiente de trabalho em “planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo”. Sendo assim, o(a) professor(a) em formação deverá ser alguém que apenas saiba o conteúdo da área, planeje o ensino e avalie. O trabalho docente acaba por ser pormenorizado a duas funções (partindo do princípio de que o conhecimento da área é intrínseco ao profissional): planejar e avaliar.

Ainda sobre a destinação das 400 horas dentro do grupo III da BNCC, Marques *et al.* (2021) destacam que, ao substituir práticas “como” componente curricular por prática “dos” componentes curriculares, ocorre a possibilidade da compreensão como mais um campo de aplicação do que da reflexão da teoria e da prática, relegando essa carga horária ao instrumental em detrimento da práxis.

Sobre a BNC-Formação, na esteira das reformas dos governos que representam a lógica no neoliberalismo, Araújo, Brzezinski e Sá (2022) destacam que os documentos que subsidiaram e deram origem às novas diretrizes para formação de professores são

[...] documentos, recheados de chavões e termos do senso comum, rompem com a concepção de docência e de formação construída historicamente pelos movimentos sociais e pasteurizam as relações entre docência e gestão, pois são caracterizados pelo espírito de competitividade, flexibilidade e empregabilidade. Representam o retorno à Pedagogia das Competências, neo-tecnista e pragmatista, hegemônica na década de 1990 e que vinha sendo superada nos anos 2000 (Araújo; Brzezinski; Sá, 2022, p. 38).

#### 5.4.8.3 Considerações sobre os trabalhos de alteração do PPC

Dentre as rupturas observadas, e a necessidade de adequações do PPC do curso de Química do IFMT no campus Confresa, a BNC-Formação retira a necessidade da diversificação do currículo em livre escolha. Dessa maneira, o curso deve deixar de constar as 200 horas destinadas às atividades acadêmicas, científicas e culturais.

No que se refere às práticas como componentes curriculares, estes devem ter sua carga horária enquadrada como do Grupo III, juntamente as 400 horas de estágio curricular supervisionado. Como é apresentada no PPC, de forma articula teoria e a prática, são indicadas 514 horas, sendo 374 em componentes curriculares e 140 nos SIC. Em uma outra interpretação, no caso de reformulação, pode passar a ser utilizada de forma instrumental, deslocando a lógica intencionada de favorecimento da práxis.

Com 2.132 horas para componentes curriculares de conhecimentos do que a BNC-Formação enquadra como Grupos I e II, o curso deverá rever suas ementas a fim de privilegiar os conteúdos prescritos na BNCC dentro das 800 horas indicadas para o Grupo I e articular 1.600 horas para conhecimentos específicos e pedagógicos do Grupo II.

#### 5.4.9 Sobre as adequações curriculares: o caso da licenciatura em Química do *campus* Primavera do Leste

O PPC do curso de licenciatura em Química ofertado no *campus* Primavera do Leste foi elaborado e aprovado antes da substituição da Resolução CNE/CP nº 02, de 1 de julho de 2015 (DCNs/2015) pela Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, por ter ocorrido ainda no ano de 2016.

Nessa perspectiva, o curso foi estruturado com as intencionalidades ditadas nas DCNs que, até então, derivam de longa discussão junto à sociedade e pela organicidade das normas e regulamentos vigentes, como destacado pelas universidades, especialistas e pesquisadores das áreas de educação, currículo e ensino (Gonçalves, 2020).

No entanto, compreende-se que, com o avanço das políticas neoliberais, robustecidas prioritariamente a partir da ascensão da extrema-direita no governo federal a partir de 2016, que culminaram na elaboração e na aprovação da BNCC e da BNC-Formação sem as discussões e debates necessários, a BNC-Formação impõe a necessidade de reformulações ao currículo originalmente construído (Gonçalves, 2020).

Torna-se importante indicar que a BNCC é uma política que orienta inúmeras outras políticas vinculadas à educação: a BNC-Formação, enquanto política curricular para formação

de professores, bem como as avaliações de larga escala, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o financiamento da educação pública são exemplos disso (Oliveira, 2018).

Um das percepções na pesquisa sobre currículo recai sobre as questões de fatiamento normativo das etapas da formação inicial e continuada de professores, superadas anteriormente com as DCNs/2015 (Fichter-Filho; Oliveria; Coelho, 2021). Sobre isso, evidencia-se, ainda, o reducionismo curricular presente nas DCNs/2019, ao associar em seu texto, a formação inicial de professores às competências enunciadas no texto da BNCC, ou seja, como indicado por Silva (2020, p. 104) “[...] formar professores para ensinar a BNCC”.

Autores indicam a perspectiva de alinhamento das políticas educacionais às demandas de organismos internacionais que, sob a perspectiva econômica neoliberal, encaminham a formação do ser humano para suprir a demanda de mão de obra e não para a formação humana integral. Essa formação corrobora com a perspectiva de adequar o trabalhador ao sistema econômico e social vigente, mas não para uma formação *omnilateral*, como pressupõe a PHC. Ainda sobre isso, recai a ideia de mensuração de qualidade, a partir de dados de avaliações de larga escala e, para isso, dispensa-se a influência sobre processos e condições educacionais nos mecanismos de avaliação de larga escala (Giaretta, 2021).

Em um exercício semelhante, ao indicar as adequações necessárias ao PPC do curso ofertado no *campus* Confresa, foi pontuada a desvinculação da perspectiva educacional - como posta pela BNC-Formação - aos preceitos da concepção de Estado de Gramsci. Sobre isso, indicamos o apartamento da sociedade civil das tomadas de decisões sobre as propostas curriculares a serem implementadas em função da BNC-Formação e, através da burocracia e da força, a sociedade política procurou fazer valer a ideologia das classes dominantes e, para o momento, da elite financeira, por meio dos representantes do Movimento Todos pela Educação. Os pertencentes às classes dominantes, fundamentalmente proprietários da produção do capital, têm valido de sua condição para impor seus interesses para a manutenção da sociedade como apresentada.

Como apontado anteriormente, esse favorecimento à manutenção da sociedade capitalista impossibilita o acesso ao conhecimento elaborado e historicamente acumulado por parte das classes trabalhadoras. Sua educação acaba por resumir-se às necessidades exigidas para desempenho de atividades que trocam seu trabalho por dinheiro e restringem sua educação ao saber ler, escrever, contar e ter competências socioemocionais para resiliência. Essa necessidade se explica pela permanente crise que o sistema socioeconômico possui e que possibilita problemas sociais (Saviani, 2011).

Como já mencionado, a formação inicial de professores, como proposta pela BNC-Formação, espelha-se na reprodução do que é prescrito no texto da BNCC. As chamadas Competências Gerais, presentes nos dois textos, apenas adequam a linguagem para indicar o público a que se destinam (BNCC aos estudantes e a BNC-Formação ao(as) professor(as)). Dessa maneira, há a tentativa de manter a sociedade dividida em classes sociais e reforçar as desigualdades socioeconômicas.

O curso ofertado em Primavera do Leste foi criado pelo IFMT, em 2016, através da Resolução CONSUP/IFMT n° 146, de 30 de setembro de 2016 e, em março de 2017, teve suas atividades iniciadas com o ingresso da primeira turma. Em 19 de janeiro de 2024, o curso foi reconhecido pelo Ministério da Educação por meio da Portaria n° 21 da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior.

Apesar de o PPC ter sido atualizado no ano de 2022, o documento não faz referência à BNC-Formação, indicando as DCNs/2015 como referência para sua composição curricular.

#### 5.4.9.1 Características do curso

O curso de Licenciatura em Química do IFMT ofertado no *campus* Primavera do Leste oferta 40 vagas anuais em ingresso único. Trata-se de um curso noturno, presencial, com matrícula semestral e duração prevista para oito semestres. O curso é integralizado em um total de 3.260 horas e autorizado pela Resolução CONSUP/IFMT n° 146, de 30 de setembro de 2016<sup>61</sup> e autorizado via Portaria da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior n° 21, de 19 de janeiro de 2024<sup>62</sup>.

O curso iniciou suas atividades no ano de 2017 e passou por adequações em seu PPC em 2022. O PPC, tal como o do curso ofertado em Confresa, indica a incorporação das palavras “competências” e “habilidades” advindos das DCNs do início dos anos 2000, Resolução CNE/CES n° 08, de 11 de março de 2002, que instituiu as DCNs dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Química, bem como a Resolução CNE/CP, n° 1 de 18 de fevereiro de 2002, para a formação de professores da educação básica.

Apesar de o PPC orientar-se pelas DCNs/2015, também se observa que o sentido das competências presente no texto se aproxima das DCNs/2002 com ideais neotecnicistas das

---

<sup>61</sup> Anexo IV – Resolução CONSUP/IFMT n° 146, de 30 de setembro de 2016, autoriza o curso de Licenciatura em Química.

<sup>62</sup> Anexo V – Portaria n° 21, de 19 de janeiro de 2024, reconhece o curso de Licenciatura em Química.

pedagogias do “Aprender a aprender”. Isso pode ser observado no excerto retirado da justificativa do curso:

Assim, o curso de Licenciatura em Química, busca a formação integral dos acadêmicos que nele ingressarem, pois são egressos de uma rede de educação básica deficitária em profissionais habilitados para o ensino de ciências e matemática. O curso proporciona a vivência da condição de aprendente, o que fomenta a prática reflexiva em torno do “aprender a aprender” (IFMT, 2022, p. 19, grifos nossos).

Sobre essa questão, mesmo o texto tendo sido concebido inicialmente sob a vigência das DCNs/2015, que afasta essa concepção da formação de professores, e posteriormente ser reformulado sob a validade da BNC-Formação, ainda que não faça menção a ela, remete o leitor à interpretação de que as pedagogias, que influenciam a BNCC e a BNC-Formação, orientam e justificam a abertura do curso.

Duarte (2001) ao analisar as pedagogias das competências fundadas no “aprender a aprender” considera-as carregadas de ilusões. Em sua perspectiva, a primeira ilusão vem da concepção de que essas pedagogias indicam em classificação hierárquica, a construção do conhecimento, implicando que, em função da facilidade do acesso a ele, é tão mais facilitado que a transmissão-assimilação do conhecimento por indivíduos, que é secundarizada. A segunda ilusão, é descrita como a impressão de que as grandes revoluções do conhecimento já aconteceram e, portanto, resta agora a apropriação do que já foi produzido; a terceira ilusão indicada pelo autor, é a ideia de que o conhecimento é subjetivo e uma construção cultural; a quarta ilusão é a de que não há diferenças ou valores entre os tipos de conhecimento; e, por último a quinta ilusão é a de que pelo bom exemplo, os indivíduos constroem a superação dos grandes problemas da humanidade.

Para além das competências em pesquisa, descritas no Parecer CNE/CES n° 1.303, de 7 de dezembro de 2001 e na Resolução CNE/CES n° 8, de 11 de março de 2002, a pesquisa é descrita no PPC apenas, e de forma superficial, como parte indissociável do ensino e da extensão. Também se observa que há a menção ao PDI 20214-2018 da instituição, mesmo o texto tendo sido reformulado em 2022 e, portanto, na vigência de outro PDI. Sobre a pesquisa, o PPC a descreve como sendo:

As atividades de pesquisa têm como objetivo formar recursos humanos para a investigação, produção, empreendedorismo e a difusão de conhecimentos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos, sendo desenvolvidas em articulação com o Ensino e a Extensão, ao longo de toda a formação profissional, visando fomentar a produção dos alunos (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2022, p. 112).

Sua organização de componentes curriculares é apresentada em núcleos de disciplinas identificadas em áreas do conhecimento, sendo eles: Química com 17 disciplinas  
(

Quadro 12, p. 155), Física com 2 disciplinas (Quadro 9, p. 154), Matemática com 6 disciplinas (Quadro 10, p. 154), Conteúdos complementares com 10 disciplinas (formação na área específica, Quadro 11, p. 154), Práticas como Componentes Curriculares com 6 disciplinas (Quadro 13, p. 155), as disciplinas com fundamentos pedagógicos, apesar de não ser identificadas como tal, com 7 disciplinas (Quadro 8, p. 151). Foram indicadas, ainda, 2 disciplinas como do núcleo “Seminários”, conforme Quadro 18; 3 disciplinas do núcleo indicado como “Estágio”, apresentadas no Quadro 19; 2 disciplinas do núcleo “Educação e Direitos Humanos”, conforme Quadro 20, e; 3 disciplinas eletivas mais próximas ao definido como “Matemática” e “Conteúdos Complementares” (Cálculo Diferencial e Integral III; Química de superfície, coloides e macromoléculas, e; Mineralogia avançado).

Quadro 18 – Disciplinas do bloco de Seminários

TÓPICOS DO NÚCLEO	Disciplina que contempla	CH (horas/aulas) semanais	
		T	P
SEMINÁRIOS	Seminário de Pesquisa e Ensino I	2	0
	Seminário de Pesquisa e Ensino I	2	0
Total Aulas		4	0

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2022, p. 50).

Quadro 19 – Disciplinas do bloco de Estágio

TÓPICOS DO NÚCLEO	Disciplina que contempla	CH (horas/aulas) semanais	
		T	P
ESTÁGIO	Estágio Supervisionado I	6	0
	Estágio Supervisionado II	8	0
	Estágio Supervisionado III	10	0
Total Aulas		24	0

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2022, p. 50).

Quadro 20 – Disciplinas do bloco de Educação e Direitos Humanos

TÓPICOS DO NÚCLEO	Disciplina que contempla	CH (horas/aulas) semanais	
		T	P
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS	Cultura Afro-brasileira e indígena	4	0
	Educação para inclusão, diversidade e cidadania	4	0
Total Aulas		8	0

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2022, p. 51).

A forma com que os componentes curriculares foram organizados foge à lógica da divisão das disciplinas em núcleos de formação, ou seja, por similitude de área, distinguindo-se da organização dos PPCs dos cursos oferecidos em Confresa e em Cáceres.

O núcleo de formação na área de Química ocupa um total de 850 horas; das disciplinas do núcleo da área de Física, 136 horas; do núcleo de matemática, 340 horas; das

práticas, como componentes curriculares, apresentadas como disciplinas isoladas, 408 horas; de seminários, 68 horas; do núcleo que o PPC chama de conteúdos complementares, que englobam diversas áreas acessórias a formação específica em química, bem como de formação básica (ver Quadro 17), são destinadas 340 horas; para o núcleo chamado Educação e Direitos Humanos, 136 horas; e para o núcleo de disciplinas pedagógicas, são destinadas 306 horas. Há a opção de 1 disciplina eletiva, sendo qualquer uma das 3 no rol de oferta, com 68 horas. O Estágio Supervisionado tem duração de 408 horas, segmentado em 3 semestres e 200 horas de Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais.

Como nos PPCs orientados pelas DCNs/2015, há a indicação das disciplinas que seriam do núcleo das Atividades acadêmicas, científicas e culturais, que, novamente, é a parte do currículo que possibilita a participação do estudante na composição do seu currículo de formação inicial. Todavia, o PPC não faz menção sobre como seria distribuída essa parte da CH do curso.

#### 5.4.9.2 O currículo conforme a BNC-Formação

Ao analisar o texto da BNC-Formação, em comparação aos componentes curriculares descritos no PPC do curso de Licenciatura em Química do *campus* Primavera do Leste do IFMT, é possível identificar algumas alterações que terão a necessidade de serem implementadas, já que as DCNs/2024 ratificam a estrutura curricular das DCNs/2019. O curso possui alguns componentes curriculares que, ainda que seja possível a flexibilização do currículo, fogem do escopo da formação de professores da educação básica. Ocorre em disciplinas do núcleo das eletivas como “Mineralogia Avançada”, mas também no núcleo de formação específica em Química, como é o caso de “Radioquímica”.

Há, ainda, a necessidade de alteração de CH dos conteúdos pertencentes aos componentes curriculares destinados ao Grupo I, na BNC-Formação. Para esse grupo, define-se

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - 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, as escolas e as práticas educacionais.

[...]

Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Parágrafo único. No Grupo I, devem ser tratadas ainda as seguintes temáticas:

I - currículos e seus marcos legais:

[...]

II - didática e seus fundamentos:

[...]

III - metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados, devendo ser considerado o desenvolvimento dos estudantes, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como a gestão e o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem;

IV - gestão escolar com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares da escola e às famílias dos estudantes;

V - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais;

VI - interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e das informações presentes nas avaliações do desempenho escolar, realizadas pelo MEC e pelas secretarias de Educação;

VII - desenvolvimento acadêmico e profissional próprio, por meio do comprometimento com a escola e participação em processos formativos de melhoria das relações interpessoais para o aperfeiçoamento integral de todos os envolvidos no trabalho escolar;

VIII - conhecimento da cultura da escola, o que pode facilitar a mediação dos conflitos;

IX - compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos; das ideias e das práticas pedagógicas; da concepção da escola como instituição e de seu papel na sociedade; e da concepção do papel social do(a) professor(a);

X - conhecimento das grandes vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem para melhor compreender as dimensões cognitivas, sociais, afetivas e físicas, suas implicações na vida das crianças e adolescentes e de suas interações com seu meio sociocultural;

XI - conhecimento sobre como as pessoas aprendem, compreensão e aplicação desse conhecimento para melhorar a prática docente;

XII - entendimento sobre o sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas, para fundamentar a análise da educação escolar no país, bem como possibilitar ao futuro(a) professor(a) compreender o contexto no qual exercerá sua prática; e

XIII - compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos (Brasil, 2019b, p. 6-7).

Para além de uma indicação de trabalho para se adotar como referência de conteúdos, a BNC-Formação indica uma CH de 800 horas de disciplinas de natureza pedagógica, observada a referência de abordagem curricular prescrita na BNCC. Sobre a organização do PPC do *campus* Primavera do Leste, incorporariam as disciplinas descritas como de natureza pedagógica e as do núcleo delimitado como Educação e Direitos Humanos, que hoje perfazem o total de 442 horas. Há, no entanto, a observação sobre a CH destinada ao que pode ser interpretada como Prática como Componente Curricular, que está definida no Grupo III, e, de acordo com a BNC-Formação:

[...]

III - 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.

Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009) (Brasil, 2019b, p. 6).

Sobre a definição da CH do Grupo I e a interação de 400 horas de PCC pertencentes ao Grupo III, a unidade deverá fazer um amplo estudo de abordagem, definição e indicação de alterações. A estrutura das disciplinas que compreendem o Grupo I deverá ser muito impactada pela elevação de CH e da forma de articulação junto ao item b do Grupo III.

Os conteúdos de componentes curriculares pertencentes ao Grupo II, assim como para o Grupo I, deverão sofrer modificações. Isso é notado pela atual destinação de 1.802 horas às disciplinas enquadradas nesse grupo, sendo, para o *campus* Primavera do Leste, composto pelos componentes curriculares dos grupos nomeados de “eletivas”, “seminários”, “física”, “matemática”, “conteúdos complementares” e “química”.

Ao considerar que as Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais é componente curricular de livre opção de formação do estudante e que, em geral, os estudantes optam por atividades como participação em eventos acadêmicos e científicos como forma de publicizar suas produções em PIBID e Residência Pedagógica (RP), se a unidade fizer opção pela sua continuidade, deverão ser definidos parâmetros claros a fim de absorver a CH de 200 horas. Seja essa CH destinada ao Grupo I, e aí a definição de atividades com estreita ligação ao núcleo de componentes curriculares de formação pedagógica, ou sua exclusão do currículo, visto que o Grupo II já tem CH excedente de acordo com a BNC-Formação.

Nesse sentido, observa-se claramente um exemplo de limitação do currículo em função da prescrição da BNC-Formação. A concepção de currículo como amplo, diversificado e engessado, deixa de possibilitar o futuro(a) professor(a), como já expresso e indicado. Por excluir a possibilidade de participação do estudante na escolha de parte do currículo de sua formação, a BNC-Formação limita, inclusive, as características que lhe são próprias como indivíduo ou como membro de uma coletividade. Essa alteração ancora o currículo a prescrição das competências descritas na BNCC e reproduzidas na BNC-Formação, limitando o conhecimento ao que o curso propõe como currículo (Gonçalves, 2020).

Como indicado anteriormente, sobre a destinação das 400 horas dentro do grupo III da BNC-Formação, Marques *et al.* (2021) destacam que, ao substituir práticas “como”

componente curricular por prática “dos” componentes curriculares, ocorre a possibilidade da compreensão de que sejam mais um campo de aplicação do que articulação e reflexão sobre a relação teoria e da prática, relegando essa carga horária ao instrumental em detrimento da práxis.

É nesse sentido que Araújo, Brzezinski e Sá (2022) indicam a precarização da formação através da reintrodução da Pedagogia das Competências, neotecnicista, pragmatista e hegemônica introduzida no Brasil, a partir da década de 1990, em nome da adequação do trabalhador às exigências atuais do mercado.

#### 5.4.9.3 Considerações sobre os trabalhos de alteração do PPC

Dentre as rupturas observadas e a necessidade de adequações do PPC do curso de Química do IFMT no campus Confresa, a BNC-Formação retira a necessidade da diversificação do currículo de livre escolha do estudante, sendo necessário excluir as 200 horas destinadas às atividades acadêmicas, científicas e culturais, assim como observado no PPC do curso ofertado no *campus* Confresa do IFMT.

No que se refere às práticas como componentes curriculares, como indicado anteriormente, devem ter sua carga horária enquadrada como do Grupo III e serem articuladas aos conteúdos dos Grupos I e II. A CH destinada ao Estágio Supervisionado deverá ser redimensionado das atuais 408 horas para 400 horas.

As 2.002 horas destinadas à formação em componentes curriculares do Grupo II, incluindo 200 horas de livre escolha do estudante, deverão ser reduzidas para 1.600 horas, destinadas aos conhecimentos específicos e pedagógicos.

#### 5.4.10 Sobre as adequações curriculares: o caso da licenciatura em Química do *campus* Cáceres

O curso de licenciatura em Química ofertado no *campus* Cáceres do IFMT é o curso mais novo entre os analisados, pois teve seu PPC autorizado em âmbito institucional, através da Resolução CONSUP/IFMT n° 08, de 31 de março de 2021<sup>63</sup>, mas ainda não passou pelo processo de reconhecimento<sup>64</sup> junto ao MEC. A primeira turma iniciou suas aulas a partir do mês de julho do mesmo ano.

---

<sup>63</sup> Anexo VI - Resolução CONSUP/IFMT n° 18, de 6 de maio de 2021, autoriza o curso de Licenciatura em Química.

<sup>64</sup> Dado obtido via sistema e-MEC em 15 de janeiro de 2024 (disponível em: <https://shre.ink/rMbl>)

O PPC desse curso não passou por reformulação, haja vista que foi concebido na vigência da BNC-Formação, portanto, redigido segundo suas determinações curriculares.

O texto de apresentação do PPC já indica em seu objetivo geral as determinações do curso fortemente inspiradas nas demandas das reformas curriculares inauguradas pela BNCC e pela BNC-Formação. O objetivo geral do curso é apresentado como tendo

[...] o objetivo de formar professores para atuação como(a) professor(a) de química, proporcionando ao estudante ampla possibilidade de desenvolver habilidades e adquirir competências pedagógicas e científicas de acordo com demandas do século XXI (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2021, p. 16, **negrito nosso**).

Sendo assim, a unidade aponta claramente que a formação inicial de professores em Química visa atender as condições de trabalho e o emprego para o(a) professor(a) na atualidade. Essa definição de objetivo reporta a ideia de que as condições econômicas e sociais são as que estão postas e que o trabalhador é que deve ser flexível e dotar-se de habilidades e competências para resolução dos problemas que permeiam a educação brasileira.

Como indicado anteriormente, algumas pretensões intimamente ligadas ao controle da formação de professores são explicitadas no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) através da Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019 (Fichter-Filho; Oliveira; Coelho, 2021; Gonçalves, 2020). O PPC do *campus* Cáceres introduz a ideia de se tratar de algo que está posto e cristalizado.

Ainda que seja orientado pela BNC-Formação, há a menção e a descrição das competências elencadas para o profissional licenciado em Química constante no Parecer CNE/CES nº 1.303/2001 e a Resolução CNE/CES nº 8, de 11 de março de 2002, as DCNs para profissionais bacharéis e licenciados em Química, tal como os PPCs dos cursos ofertados em Confresa e em Primavera do Leste. Em outras palavras, apesar de já ter havido cursos elaborados a partir das DCNs/2002, das DCNs/2015 e agora, com a BNC-Formação, as DCNs para a formação em Química – Licenciatura e Bacharelado, permanecem inalteradas por mais de duas décadas.

Sobre a organização curricular, o texto apresenta os dados extraídos da BNC-Formação:

O grupo I, contendo um mínimo de 800 horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a

educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais; o grupo II, que contém um mínimo de 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 destes conteúdos; e finalmente, o grupo III, que contém o mínimo de 800 (oitocentas) horas de prática pedagógica, distribuídas em 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho e 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso. A matriz curricular do curso atende às concepções e princípios metodológicos descritos (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2021, p. 32).

Dessa maneira, pode-se observar que o PPC foi construído indubitavelmente a partir das definições de CH orientadas pela BNC-Formação. O texto prossegue indicando, assim como descrito na BNC-Formação, a forma de articulação entre os componentes curriculares que compõem os Grupos descritos:

[...] compreenderá todos os componentes curriculares do curso, principalmente os componentes de formação pedagógica (Grupo I) e aqueles relacionados às práticas de ensino (Grupo III), culminando no Estágio Supervisionado. O curso de licenciatura preocupa-se com a formação de um professor consciente de sua prática docente. Para tanto, atividades por meio da prática, observação, reorganização e de pesquisa, a relação prática-teoria-prática visa à recriação da realidade, formando(a) professor(a)es reflexivos (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2021, p. 34).

Novamente é importante destacar como as instituições são levadas a atender o aparato normativo e constituir o currículo de seus cursos de maneira a reproduzir a lógica das classes dominantes e tornar dócil, frente às adversidades das condições de trabalho, baixos salários e desemprego, o trabalhador que possui apenas sua mão de obra para trocar. Ou seja, possibilitar um trabalhador que faça o mínimo, para formar estudantes com o mínimo e para manter o *status quo* da organização social.

Partindo da concepção de um Estado que garanta uma escola igualitária para garantir a possibilidade de acesso ao conhecimento e à superação das diferenças sociais introduzidas pela lógica da diferença entre as classes sociais, a BNC-Formação não atende a demanda de uma política pública que fomentará o acesso amplo e irrestrito ao conhecimento historicamente produzido, agindo para a manutenção das condições sociais, econômicas e culturais como posto. Isso favorece as classes dominantes em detrimento dos trabalhadores.

Como indicado anteriormente, é intencional impossibilitar o acesso ao conhecimento elaborado e historicamente acumulado, por parte das classes trabalhadoras, restringindo sua educação ao saber ler, escrever e contar – sendo resiliente frente aos problemas sociais, como enunciam as competências gerais da BNCC, o que se choca com a educação disponível para a formação das classes sociais elitizadas (Saviani, 2011).

Como apontado anteriormente, Ramos (2006) destaca o comportamento do capital em relação à educação do trabalhador, enunciando que teria a função de dotá-lo de disciplina “[...] para a produção, proporcionando à maioria da população somente o mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo, tivesse poucos direitos (Ramos, 2006, p. 31).

#### 5.4.10.1 Características do curso

O curso de Licenciatura em Química do IFMT do *campus* Cáceres oferta 40 vagas anuais em ingresso único. Trata-se, também, de um curso noturno, presencial, com matrícula semestral e duração prevista para oito semestres e integralizado em um total de 3.200 horas (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2021).

As atividades do curso foram iniciadas no ano de 2021 não tendo passado por adequações em virtude de ter sido redigido sob a vigência da BNC-Formação e adequado a ela. O PPC retoma a ideia neotecnicista e utilitarista na incorporação das palavras “competências” e “habilidades” advindos do conjunto de DCNs do início dos anos 2000, Resolução CNE/CES n° 08, de 11 de março de 2002, que instituiu as DCNs dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Química bem como a Resolução CNE/CP, n° 1 de 18 de fevereiro de 2002, para a formação de professores da educação básica e, mais recentemente, com a retomada da ideia através da BNC-Formação.

Ideias comuns das pedagogias do aprender a aprender e do(a) professor(a) reflexivo, criticadas por Duarte (2001), como exposto anteriormente, fazem-se presentes no texto do PPC.

Para além das competências em pesquisa descritas no Parecer CNE/CES n° 1.303, de 7 de dezembro de 2001 e na Resolução CNE/CES n° 8, de 11 de março de 2002, a pesquisa é descrita no PPC apenas e de forma superficial, como parte indissociável do ensino e da extensão.

Sua organização de componentes curriculares é apresentada em Grupos conforme estabelecido pela BNC-Formação. Os componentes curriculares que compõem o Grupo I, perfazem um total de 800 horas e são apresentados na Tabela 13.

Tabela 13 – Disciplinas que compõem o Grupo I

Semestre	Componente Curricular	CH
1°	Metodologia do Ensino de Química*	68
1°	Didática Geral	68
1°	Psicologia da educação	34
2°	Extensão Aplicada ao Ensino de Química*	68

2°	Filosofia da Educação	51
2°	Política e Gestão da Educação	68
3°	Sociologia da Educação	51
3°	Educação, Cidadania e Direitos Humanos	34
3°	Planejamento, Currículo e Avaliação*	68
4°	Introdução ao Ensino de Ciências	34
4°	História e Cultura Afro-brasileira e Indígena	34
5°	Educação Inclusiva	68
5°	Introdução a Língua Brasileira de Sinais	34
5°	Metodologia do Trabalho Científico	68
6°	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	68
	Total Aulas	850

\*Componentes curriculares cujas práticas permeiam o Grupo III.

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2021, p. 46-47).

De acordo com o PPC, a organização do Grupo I possibilita que o estudante seja formado para conceber uma

[...] visão crítica sobre o mundo, capaz de transitar entre diferentes áreas do conhecimento, exercendo seu posicionamento crítico-reflexivo e de cidadania, com domínio teórico-prático dos conteúdos construídos na formação generalista e humanística proposta, com ênfase nos princípios da investigação científica, da ampliação cultural, do gosto estético e da elaboração crítica do pensamento (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2021, p. 47).

E continua a descrição, indicando que “Essa formação trará acesso a conhecimentos variados, de diferentes matrizes teóricas, para incorporar o discente ao escopo da sua integralidade humana” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2021, p. 47).

As disciplinas que contemplam o Grupo II estão listadas na Tabela 14.

Tabela 14 – Disciplinas que compõem o Grupo II

Semestre	Componente Curricular	CH
1°	Química Geral I	68
1°	Química Experimental I	68
1°	História e Evolução da Química	34
2°	Química Geral II	68
2°	Química Experimental II	58
3°	Fundamentos da Matemática	51
3°	Informática Básica	34

Continua

Conclusão

3°	Química Orgânica I	51
3°	Química Analítica Qualitativa	68
4°	Química Inorgânica I	51
4°	Física I	51
4°	Cálculo Diferencial e Integral I	51
4°	Química Orgânica II	51
5°	Cálculo Diferencial e Integral II	51
5°	Química Analítica Quantitativa	68
5°	Química Inorgânica II	51
6°	Física II	34

6°	Trabalho de Conclusão de Curso I	51
6°	Biologia Geral	34
6°	Português Instrumental	34
7°	Química Orgânica Experimental	68
7°	Química Ambiental	51
7°	Bioquímica	34
7°	Físico-Química I	68
8°	Probabilidade e Estatística	34
8°	Optativa I	68
8°	Físico-Química II	68
8°	Análise Instrumental	51
8°	Tecnologia de Processos Fermentativos	34
-	Trabalho de Conclusão de Curso	80
	Total Aulas	1610

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2021, p. 48-49).

O núcleo de formação na área de atuação profissional, ou seja, ensino de Química, ocupa um total de 1.610 horas distribuídas entre componentes curriculares específicos da formação, das formações complementares e do trabalho de conclusão de curso. De maneira distinta aos cursos ofertados em outras unidades, o *campus* Cáceres não prevê 200 horas para formação de livre escolha dos estudantes em Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais, seguindo a orientação da BNC-Formação.

A Tabela 15 apresenta os componentes curriculares que ocupam o lugar das práticas como componentes curriculares.

Tabela 15 – Disciplinas que compõem o Grupo III

Semestre	Componente Curricular	CH
1°	Metodologia do Ensino de Química*	34
2°	Extensão Aplicada ao Ensino de Química*	34
3°	Planejamento, Currículo e Avaliação*	34
4°	Práticas Pedagógicas no Ensino da Química Geral	68
6°	Práticas Pedagógicas em Tecnologias Educacionais aplicadas ao Ensino da Química	51
6°	Práticas Pedagógicas no Ensino da Química Orgânica	68
7°	Práticas Pedagógicas no Ensino da Química Inorgânica	51
7°	Práticas Pedagógicas no Ensino da Química Analítica	68
8°	Práticas Pedagógicas no Ensino da Físico-Química	68
	Estágio Supervisionado Obrigatório	400
	Total Aulas	876

\*Componentes curriculares cujas práticas permeiam o Grupo I.

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2021, p. 50).

Ao analisar a CH dos componentes curriculares expostos nas Tabelas 13 a 15, a soma resulta em um curso com um total de 3.302 horas. No entanto, como observado nas Tabelas 13 e 15, 3 disciplinas pertencem aos dois Grupos. Sendo que no Grupo I estão apresentadas com 68 horas e, no Grupo III, outras 34 horas. Talvez haja redundância na CH que deveria ter sido dividida entre os 2 grupos. No ementário, as disciplinas observadas são programadas para 68 horas.

#### 5.4.10.2 O currículo conforme as DCNs/2019 e a BNC-Formação

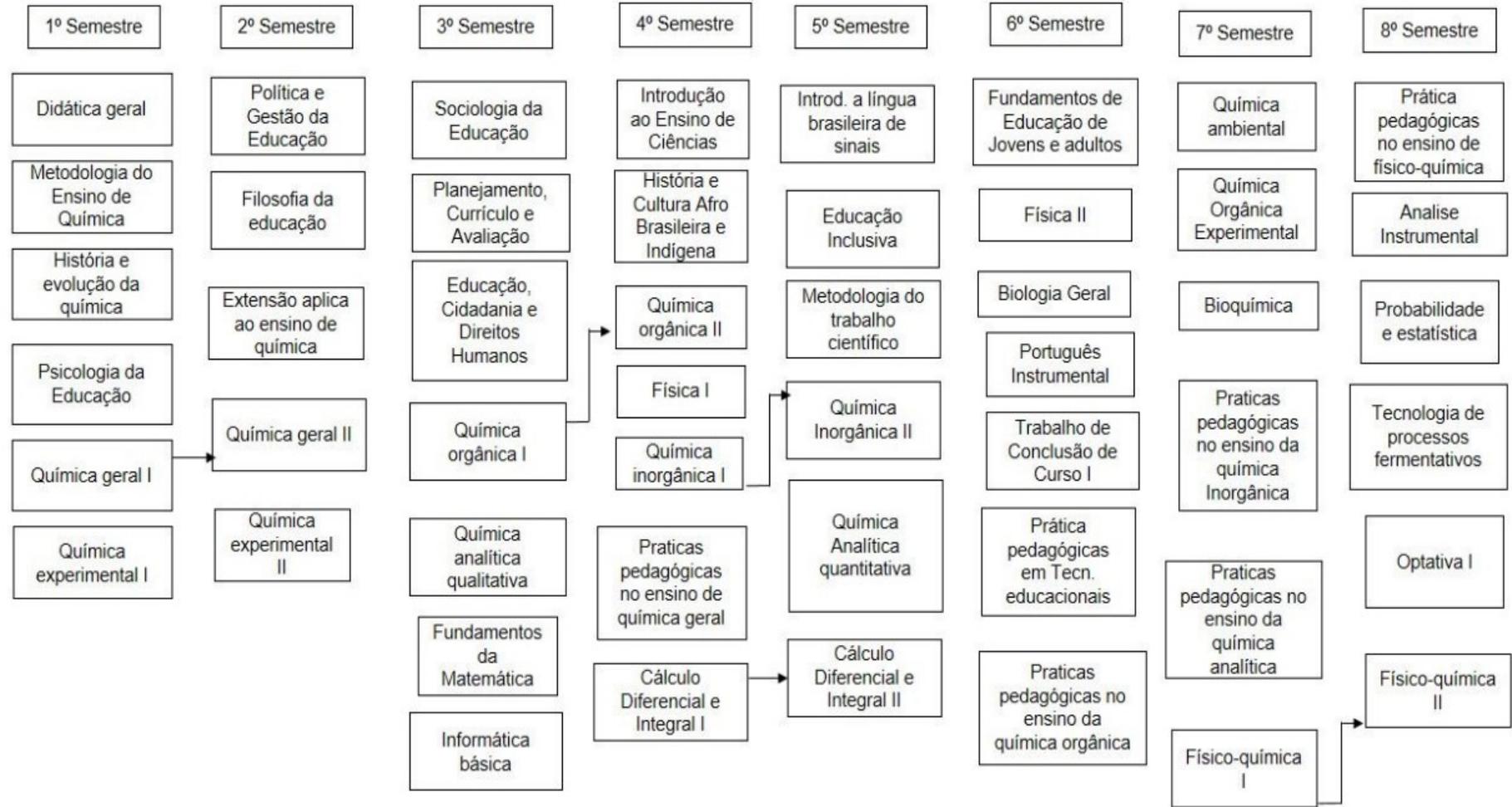
Como já apontado, o Currículo do curso de licenciatura em Química do *campus* Cáceres do IFMT observa as premissas das DCNs/2019 e da BNC-Formação. Em relação aos demais cursos, o PPC de Cáceres chama a atenção imediatamente pela ausência de CH destinada a atividades de livre escolha dos estudantes. A posteriori, observa-se que a CH destinada às disciplinas de formação na área de Química é bastante prejudicada em relação à variedade, CH e posição em relação ao semestre de oferta.

Em uma leitura inicial, as diferenças em relação ao que pesquisadores denunciam sobre a implementação da BNC-Formação, não é destacada. No entanto, o texto do PPC é claro e objetivo ao enunciar que, por exemplo, a CH dos componentes curriculares do Grupo II é destinada “[...] a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico destes conteúdos;” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2021, p. 8), apresentando, claramente, sua subordinação à BNCC.

Em função do currículo descrito no PPC estar efetivamente alinhado ao que propõe a BNC-Formação, em um primeiro momento, não haverá necessidade de realizar alterações no texto em relação à demanda externa.

A Figura 16 apresenta o Fluxograma do curso, bem como alguns dos pré-requisitos identificados.

Figura 16 – Fluxograma do curso de licenciatura em Química – Cáceres



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2021, p. 65).

#### 5.4.11 Análises combinadas da fase documental da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu no sentido de compreender as formas de articulação dos currículos e as influências da BNCC e da BNC-Formação sobre a formação inicial de professores dos cursos de Licenciatura em Química ofertados pelo IFMT e analisar os condicionantes políticos, econômicos e sociais que propiciaram a adoção da pedagogia das competências nas políticas curriculares brasileiras a partir dos anos 2000.

Na intenção de atingir esses objetivos, a pesquisa foi desenvolvida em fases, tendo sido concluídas as fases documental e bibliográfica antes da qualificação. Entretanto, a fase bibliográfica foi complementada com a realização de um estudo Estado do Conhecimento *a posteriori*. A fase de pesquisa de campo com o uso de entrevistas foi realizada nas unidades que ofertam o curso, sendo que as análises dessa fase foram realizadas posteriormente ao exame de qualificação.

A fase documental da pesquisa foi concluída com a análise dos documentos institucionais, sendo eles: os PPCs, o PDI, as Resoluções e Pareceres do CNE que direcionam à organização curricular dos cursos de formação inicial de professores.

Com a fase da pesquisa documental, foi possível evidenciar que os PPCs refletem diretamente as políticas curriculares aprovadas pelo CNE. O PPC do curso ofertado no *campus* Confresa, por exemplo, já passou por duas reformulações desde a criação do curso. Apesar de sua autorização de funcionamento ter ocorrido em outubro de 2015, o PPC aprovado pela instituição passou a ser válido antes da homologação da Resolução CNE/CP nº 2/1015. Dessa maneira, fez-se necessária alteração, ainda que apenas para adequação de CH, no ano de 2019. Observou-se ainda que as DCNs para formação de licenciados em Química foram contempladas, mas que não há indicações de reformulação para atendimento às alterações proporcionadas pela BNC-Formação, algo que deveria ter sido realizado, pois o prazo limite colocado pelo CNE expirou no início do ano 2024.

Entretanto, ainda que a data de reformulação do PPC para atendimento das diretrizes da BNC-Formação tenha expirado em 20 de março de 2024, no dia 12 do mesmo mês, o CNE aprovou o Parecer CNE/CP nº. 4/2024 e a Resolução referente ao parecer, de mesmo número, homologada pelo MEC em 27 de maio e sua vigência a partir de 1º de julho de 2024.

Os três *campi* que ofertam a licenciatura em Química, ao elaborar seus PPCs, não fizeram a indicação da orientação teórica ou epistemológica a que seus projetos se filiariam. Em outras palavras, nenhuma referência curricular para os cursos de formação inicial de professores indica de maneira formal, as bases teórico-metodológicas que norteiam todos os

processos formativos ofertados naquele curso. Nesse sentido, recuperando as indicações apresentadas no texto, compreendemos ser essencial a explicitação da linha teórico-metodológica, que permita a adoção de propostas contextualizadas para além do empirismo-indutivismo nos conteúdos específicos da formação em química e da ideia reprodutivista das pedagogias não-críticas, na concepção dos projetos e nos componentes curriculares de formação pedagógica.

Ainda sobre os PPCs, evidenciamos classificações de disciplinas incoerentes com o núcleo de disciplinas a que estão indicadas nos PPCs. É o caso dos exemplos da disciplina de Educação Ambiental, como parte do núcleo de formação pedagógica no PPC de Confresa: a separação das disciplinas dos conteúdos de física e de matemática do núcleo de disciplinas de formação complementar, no PPC de Primavera do Leste; ou a divisão de componentes curriculares, em termos de CH, entre os Grupos I e III, identificados no PPC de Cáceres com a consequente dobra, na apresentação das tabelas com a divisão dos Grupos, de CH daqueles componentes.

Não há indicação documental em nenhum site dos cursos analisados com a indicação de propostas para adequação dos PPCs às diretrizes da BNC-Formação ou, ao menos, um posicionamento a respeito da rejeição, em nível institucional, da implementação dessas diretrizes.

O PPC do *campus* de Primavera do Leste não foi adequado para atender às orientações da BNC-Formação. Dedicam-se 646 horas aos componentes curriculares voltados para a ação pedagógica ante 612 horas do curso de Confresa e 816 horas da unidade de Cáceres. Cabe ressaltar que a unidade de Primavera do Leste, tal como em Confresa, inclui Educação Ambiental como disciplina pedagógica, enquanto o PPC de Cáceres inclui a disciplina de “Extensão Aplicada ao Ensino de Química” e “Metodologia do Trabalho Científico” no rol de disciplinas pedagógicas –evidenciando certa incoerência em relação ao que estava previsto na BNC-Formação.

Sobre a CH das disciplinas de formação da área específica, o PPC de Cáceres reserva 1.610 horas (Grupo II) ante 1.666 horas no PPC de Primavera do Leste e 2.026 horas para o curso ofertado em Confresa. Há, no entanto, que esclarecer que em Confresa e em Primavera do Leste são destinadas 200 horas para livre escolha dos estudantes através das Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais, o que não acontece com o curso ofertado em Cáceres. Isso se deve fundamentalmente ao fato de que o PPC de Cáceres é orientado pela BNC-Formação, que, por sua vez, extinguiu essa exigência.

Ainda sobre aspectos fundamentais e previstos nas DCNs anteriores a de 2019, especificamente sobre a Prática como Componente Curricular, no PPC do *campus* Confresa é destinado um conjunto de atividades denominadas “Seminários de Integração de Conteúdos” (140 horas fora da CH do curso) que permeiam, segundo o documento, junto às disciplinas específico-pedagógicas (400 horas), a função dessas práticas. Todavia, torna-se importante fazer a indicação de que seria importante que o PPC fosse mais claro na descrição de como são realizadas as 540 horas de PCC e como essas atividades são computadas para fins de registro e histórico dos estudantes.

Ainda sobre o PPC de Confresa, são reservadas 408 horas para PCC, separadas apenas como disciplinas. Já para o documento de Cáceres, não há a indicação de CH destinadas para a PCC: uma das perdas com o advento da BNC-Formação como orientadora de construção de currículos. No entanto, em função do alinhamento às demandas da BNC-Formação, as Práticas “como” Componentes Curriculares são substituídas pela lógica apresentada por Tonello *et al.* (2023) de Práticas “dos” Componentes Curriculares, dando a conotação de hierarquia da prática sobre a teoria e subjugando essas ações a atividades alinhadas a conteúdos descritos na BNCC.

No que se refere à formação específica, nos PPCs de Primavera do Leste e de Cáceres, são encontrados alguns componentes curriculares bastante específicos para a formação voltada à atuação em Química em laboratórios, indústrias ou pesquisa, em detrimento de outras disciplinas mais coerentes com a formação de professores, como psicologias, didáticas, avaliação ou organização escolar, por exemplo. Sobre a especificidade dos componentes curriculares, destaca-se, como exemplos, o rol de disciplinas eletivas e a disciplina de “Gestão da Qualidade” no PPC de Primavera do Leste e a de “Tecnologia de processos fermentativos” no PPC de Cáceres.

## 6 PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE POLÍTICA, CURRÍCULO E IMPACTOS DAS REFORMAS CURRICULARES SOBRE A REFORMULAÇÃO DE PROJETOS

Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomendava o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal do Estado, seja mediatamente, pela criação de agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação.  
(Saviani, 2021<sup>65</sup>)

Partindo do princípio de que o(as) professor(as) formadores participantes da pesquisa possuem conhecimentos sobre: a) o processo político que culmina nas propostas de reorganização curricular que orientaram a formulação da BNCC e, como complemento, a BNC-Formação; b) como se dá a influência de atores sociais sobre o processo de elaboração dos documentos e sua aprovação pelo aparato estatal; c) qual o caminho percorrido para a implementação das atuais orientações curriculares de formação de professores, foram realizadas as entrevistas.

Inicialmente, serão destacados dados sobre o perfil do(as) professor(as) formadores participantes da pesquisa e referentes aos currículos descritos no PPCs dos cursos que foram estudados nessa pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram convidados via e-mail institucional, disponibilizado nos sites da instituição, conforme descrito na seção 2 deste trabalho e as entrevistas foram conduzidas conforme Apêndice D.

Posteriormente, com o auxílio da análise de conteúdo, foram realizadas as análises ao que se refere às concepções presentes nas entrevistas do(as) professor(as) formadores. Primeiramente acerca daqueles que compõem o Núcleo Docente Estruturante e os Colegiados dos Cursos e, em sequência, daqueles que lecionam no curso, mas que não ocupam função administrativa.

Retomando o mencionado anteriormente, em razão da privacidade dos docentes, suas identidades serão substituídas por códigos alfanuméricos, mencionando-se apenas a qual unidade do IFMT estão vinculados.

---

<sup>65</sup> Trecho do livro *História das ideias pedagógicas* em que o autor, Demerval Saviani, faz uma análise do que ele chama de “bases pedagógico-administrativos” em que aponta a redefinição do papel do estado deslocado para a visão de “qualidade total” e “pedagogia corporativa”, características do que ele convencionou chamar de neotecnicismo.

## 6.1 Participantes da pesquisa e sua atuação como professores(as) formadores

Ao longo da pesquisa de campo, 22 professores formadores atuantes nos cursos de licenciatura em Química do IFMT aceitaram participar da pesquisa, assinando o TCLE e concedendo uma entrevista. O número de participantes para cada uma das três unidades do IFMT é distinto, participando 8 docentes do *campus* Confresa, 9 do *campus* Primavera do Leste e 5 do *campus* Cáceres. O número de professores que atuam em Colegiados de Curso (CC) ou em Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) é diferente em cada um dos cursos em virtude da conjuntura organizacional local.

Muitos professores que atuam nos CC também fazem parte dos NDE. Além disso, todos os participantes da pesquisa atuam como formadores nos cursos de licenciatura. Uma característica particular do IFMT é que, mesmo não atuando em todos os semestres do curso, os professores podem fazer parte dos NDE e CC. Isso se deve ao fato de que nas três unidades, apesar de os cursos terem sua organização na forma de créditos semestrais, há uma única entrada anual. Isso faz com que, eventualmente, mesmo participando da estrutura administrativa dos cursos, o professor possa não atuar lecionando em determinados semestres.

No *campus* Confresa (CFS), atuam, no curso, aproximadamente 20 professores<sup>66</sup> por ano e, destes, 14 docentes compõem o Colegiado de Curso e 6 no Núcleo Docente Estruturante, havendo, inclusive, profissionais que atuam nos dois grupos. Com a média de professores que atuam no curso idêntica ao número de atuantes em CFS, na unidade de Primavera do Leste (PDL), dentre os entrevistados, 5 docentes são membros do CC e 5 atuam como membros do NDE do curso<sup>67</sup>. Dentre as características dos dois grupos de formadores, indica-se que, enquanto na unidade de CFS, dois formadores entrevistados possuem pós-graduação nas áreas de educação e/ou ensino, nenhum dos participantes de PDL têm mestrado ou doutorado em uma dessas áreas.

Na unidade de Cáceres (CAS), 5 professores formadores atuam diretamente no curso de licenciatura em Química lecionando, participando do NDE e/ou do CC. Em relação à formação em nível de pós-graduação dos formadores da unidade, nenhum título é vinculado às áreas de educação ou de ensino. Ainda em relação a essa unidade, todas as entrevistas foram feitas utilizando-se da ferramenta Google Meet, em função do movimento unificado de greve dos trabalhadores da educação com reivindicações de melhorias de condições de trabalho,

---

<sup>66</sup> Número não exato em virtude de o curso contar com apenas uma entrada por ano, mas as disciplinas serem ofertadas em forma de créditos semestrais.

<sup>67</sup> Pode ocorrer de o mesmo docente atuar tanto no NDE quanto no Colegiado de Curso.

recomposição do orçamento das instituições federais de ensino e reposição das perdas salariais, iniciado no mês de março do ano de 2024 (período de coleta das entrevistas).

#### 6.1.1 Características do corpo docente

Em todas entrevistas, o diálogo foi iniciado buscando-se identificar informações a respeito do gênero dos entrevistados, a idade, a formação, o tempo de experiência como(a) professor(a) do ensino superior (ES) ou da educação básica, técnica e tecnológica (EBTT) e sua definição da experiência dessa atuação.

As entrevistas com os professores formadores dos *campi* CFS e PDL foram realizadas ao fim do primeiro semestre do ano de 2023. Enquanto uma delas em CFS e duas de PDL foram realizadas de forma virtual, a pedido dos participantes, todas as demais ocorreram de forma presencial, em ambiente privativo, nas dependências do IFMT. Com os professores de CAS, todas as entrevistas ocorreram de forma virtual.

A maioria dos professores que atua nas unidades de CFS e de PDL, que participaram da pesquisa, ou são licenciados ou possuem mestrado e/ou doutorado nas áreas de educação ou ensino. Isso contrasta com as características relacionadas à formação dos professores de CAS, que, em sua maioria, não possui qualquer formação inicial (licenciatura) ou pós-graduação nas áreas de educação ou de ensino. Em uma pesquisa na plataforma Lattes, apesar da oferta do curso de licenciatura em Química ser o único curso da área da Química no *campus*, nenhum dos docentes desta área possui formação inicial como licenciatura em Química. A formação do(as) professor(as) formadores se dá em bacharelados, como a engenharia química, química industrial e o próprio bacharelado em química. Nas áreas básicas de formação, alguns professores são licenciados.

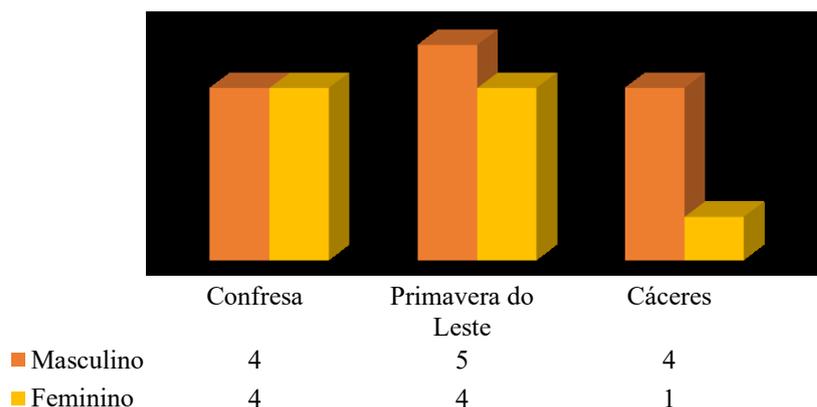
##### 6.1.1.1 Indicação de gênero, faixa etária, formação em nível de pós-graduação, tempo de atuação e sua definição da experiência de sua atuação

Quanto ao gênero<sup>68</sup> os docentes apresentam distribuição paritária nas unidades de CFS e PDL, diferentemente dos dados encontrados para o *campus* CAS. Em uma busca nas portarias do NDE e do CC na unidade de CAS, há predominância de professores homens. Os dados estão descritos na Figura 17.

---

<sup>68</sup> Não houve imposição de resposta e indicação de resposta fechada, sendo a indicação apenas dos gêneros masculino e feminino feita diretamente pelos entrevistados

Figura 17 – Distribuição quanto ao gênero dos participantes da pesquisa

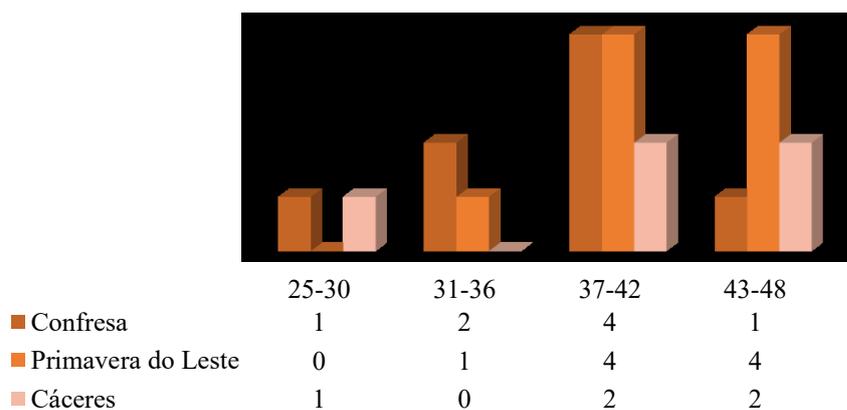


Fonte: Dados da pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

Dentre as portarias internas designando os membros dos NDE e dos CC, observam-se números de professores e professoras sempre bastante próximos, refletindo, em geral, o perfil de gênero do corpo docente dos cursos. No entanto, no *campus* CAS o número de participantes da pesquisa do gênero masculino foi bem maior do que o feminino. Nessa unidade, no semestre de realização das entrevistas, havia maior número de professores em atuação no curso em relação ao número de professoras, o que pode ter refletido no número de adesões femininas à pesquisa.

Continuando nas observações a respeito do perfil do corpo docente, os entrevistados, ao serem convidados a responder sobre suas idades, acabaram por indicar idades que permitem definir o corpo docente como predominantemente composto por jovens trabalhadores. As faixas etárias estão dispostas em grupos como descrito na Figura 18.

Figura 18 – Distribuição das faixas etárias dos participantes da pesquisa



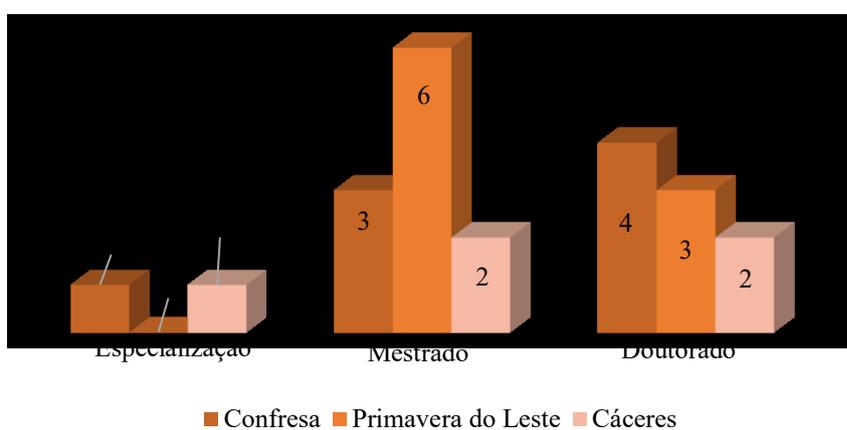
Fonte: Dados da pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

A unidade de CFS, em termos gerais, possui um maior número de professores mais jovens. Uma das possibilidades do fenômeno é a alta rotatividade de professores lotados na unidade e que buscam transferência para outros *campi* em virtude da distância da cidade em relação à capital do Estado, como indicado em entrevistas. Dessa maneira, sempre que há novos concursos, em geral, as vagas atendem o *campus* Confresa.

De maneira bastante semelhante, as unidades de PDL e CAS possuem o corpo docente mais velho dentre os entrevistados. Vale destacar que, ao contrário de Confresa, as cidades de Primavera do Leste e Cáceres ficam a aproximadamente 200 quilômetros de Cuiabá. Primavera do Leste apresenta forte crescimento econômico, predominantemente em função da produção agrícola e o *campus* Cáceres é uma das três unidades que deram origem ao IFMT em 2008. Além disso, a cidade de Cáceres está localizada no extremo oeste do estado de Mato Grosso, próximo à fronteira com a Bolívia, destacando-se por sediar inúmeros serviços públicos necessários às suas características fronteiriças além de ser a sede da Universidade do Estado de Mato Grosso, que, dentre outros motivos, contribuem para menor mobilidade do corpo docente.

Ao serem questionados sobre sua formação, todos o(as) professores indicaram possuir cursos de pós-graduação, com predomínio da formação em nível de Mestrado, como demonstrado na Figura 19.

Figura 19 – Distribuição da formação dos formadores (pós-graduação)



Fonte: Dados da pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

Nos concursos realizados para ingresso na carreira EBTT do IFMT, não são exigidos cursos de pós-graduação, servindo apenas como etapa do concurso. Nesse sentido, o ingresso na carreira com títulos de mestrado ou de especialista é comum, possibilitando, por exemplo, a possibilidade de haver mais mestres do que doutores dentre os entrevistados. Dentre os entrevistados, também participaram dois professores apenas com especialização, refletindo o baixo número de professores sem formação *stricto sensu*. Os professores apenas com títulos de

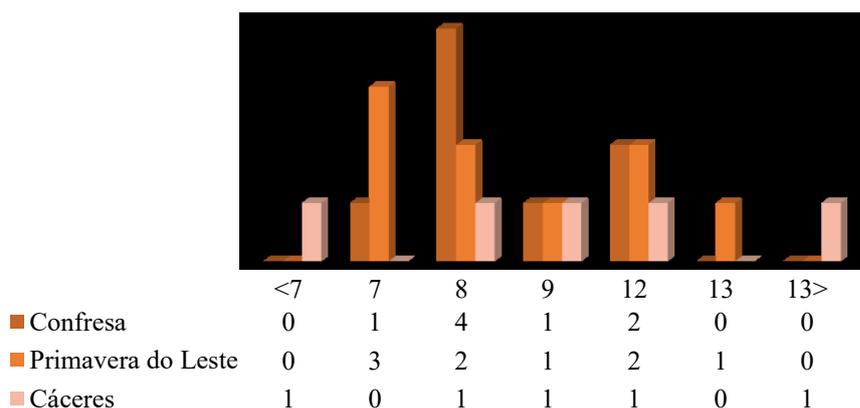
especialistas, são os docentes formadores mais jovens dentre os entrevistados, indicando possível serem recentemente egressos da formação inicial.

Em relação à formação inicial, mesmo os professores licenciados ou com dupla formação na área (licenciatura e bacharelado), cabe ressaltar que, de acordo com seus currículos na plataforma Lattes, nenhum deles faz parte de sociedades ou associações acadêmicas ou científicas relacionadas às discussões de formação docente ou da área de educação em geral.

Diferentemente dos *campi* CFS e PDL, onde há professores licenciados em todas as áreas do conhecimento que lecionam no curso de licenciatura em Química, no *campus* CAS, há docentes licenciados em diversas áreas do conhecimento, menos na área de Química, ou seja, no curso de licenciatura em Química ofertado no *campus* CAS, não há professor formador licenciado em Química.

Os docentes foram questionados durante a entrevista acerca do tempo de atuação no ensino superior. Fosse em experiências anteriores como profissional do magistério superior (MS) ou fosse em educação básica, técnica e tecnológica (EBTT). Sobre isso, os dados estão indicados na Figura 20.

Figura 20 – Tempo de experiência no ES



Fonte: Dados da pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

Dentre os participantes, a maioria indicou ter experiência de trabalho como docente do nível superior apenas após o ingresso no IFMT. Dentre os participantes, observou-se a concentração de profissionais com ingresso entre 8 e 12 anos, perfazendo o total de 15 professores dentre os 22 participantes. Sendo assim, aproximando da ideia de que se trata de um grupo de trabalhadores jovens, grande parte permanecerá atuando por pelo menos mais de uma década.

No grupo participante, apenas um professor possui mais de 13 anos de atuação como docente de nível superior, justamente na unidade mais antiga e anterior à criação da RFEPCT, em 2008: a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (Brasil, 2008).

Os participantes foram questionados sobre como tem sido essa experiência. Ao indicarem suas percepções, houve uma profusão de sentimento em relação à experiência docente e especialmente, na atuação como professor(a)es no IFMT e no curso em questão, foram organizados em cinco unidades de registro. Na percepção dos professores do *campus* Confresa, foram identificadas as percepções para cada uma das cinco unidades de registro, diferentemente dos *campi* PDL e CAS, onde as percepções, conforme unidades de contexto destacadas no Quadro 21, foram classificadas em três e uma unidades de registro, respectivamente.

Em relação aos docentes do *campus* Confresa e Cáceres, todos os participantes indicaram estar satisfeitos com a experiência do ensino superior. Devido à característica da carreira do(as) professores dos IFs, de maneira geral, mostraram-se satisfeitos em atuar em mais de um nível de ensino. Isso porque, nas unidades do IFMT, há ao menos cursos dos ensinos médio e superior. Dois participantes indicaram, de forma positiva, a possibilidade de, nos IFs, atuarem na educação em diferentes níveis da escolarização. Os professores da unidade de Confresa indicaram, no entanto, características das atividades possíveis de classificação em outras unidades de registro, não somente a satisfação com as atividades no ensino superior. Do *campus* Primavera do Leste, três docentes indicaram unidades de contexto que não puderam compor com a unidade de registro sobre estarem satisfeitos com suas atividades.

Sobre os participantes de PDL, apenas os PDL3 e PDL6 não indicaram em suas falas, pontos positivos em relação à sua experiência com o ensino superior e, em especial, com docência no curso de licenciatura em Química. Seus argumentos perpassam por questões que vão além da sua própria atuação. Suas ponderações, como os excertos destacados no quadro anterior, indicam insatisfação em relação ao desinteresse dos estudantes dos cursos de licenciatura e à situação geral da valorização do(a) professor(a), o que traz aos estudantes a ideia de que estão se qualificando para uma atividade profissional com pouco (ou nenhum) reconhecimento.

Outro destaque negativo se dá em relação ao amparo profissional à pesquisa relacionada à formação docente ou aos cursos de licenciatura. Segundo PDL6, falta incentivo à pesquisa, como estrutura adequada e financiamento específico para os estudos desenvolvidos no âmbito da formação de professores. Entretanto, esse docente não se refere à pesquisa atrelada à educação ou ao ensino, mas sim à pesquisa na área da Química aplicada.

Quadro 21 – Percepções sobre a experiência docente no ES ou EBTT

Unidades de Registro	Frequência			Unidades de Contexto
	CFS	PDL	CAS	
Experiência docente positiva	8	6	5	Gosto... (CFS1)
				Eu estou achando bem interessante na verdade, né? (CFS2)
				Então, assim eu gosto bastante... (CFS3)
				Tenho gostado... (CFS4)
				Foi uma experiência boa ( <i>está sendo</i> ) (CAS5)
				Olha, foi uma experiência incrível... (CFS5)
				Olha, eu gosto muito do ensino superior. Eu gosto muito de ser - professora... (CFS6)
				Gosto, sim. (CFS7)
				Sempre gostei (CFS8)
				É muito gratificante, ( <i>mas</i> ) é muito desafiador. Porque você atua em todas as áreas, você tá::: num dia... você tá dando aula no ensino médio, no outro dia você tá dando aula numa pós-graduação... Então, você balancear tudo isso é bem difícil, é bem complicado, profissional (CAS3)
				É uma experiência muito boa. Foi difícil a adaptação, mas o aprendizado que a gente teve no decorrer da vida foi muito bacana. (CAS4)
				Eu acho uma super oportunidade de a gente continuar crescendo na carreira. Eu acho que o Ensino Médio, de certa forma, se eu estivesse hoje só atuando no Ensino Médio, a gente fica muito estagnado no Ensino Médio. Em termos de produtividade, de participar de banca, ou de ser orientador de TCC, ou de publicar mesmo artigo. (PDL1)
				Eu gosto bastante da licenciatura porque eu gosto de estar em contato com o pessoal que quer educação, sabe? Que quer estar dentro de sala de aula, né? Não é a maioria, a gente sabe, quando a gente está no curso de licenciatura. (PDL2)
				Então, eu fiquei muito feliz em poder dar aula para a licenciatura, porque eu gosto muito de ser professora. (PDL4)
				Tenho gostado. (PDL5)
				Eu acho muito importante essa questão de você ajudar no processo da formação de profissionais que vão atuar em sala de aula no futuro, né? E aí, seria a sua experiência, você trazendo a sua experiência, a sua postura, a sua forma, porque além daquele currículo básico da disciplina que você vai trabalhar, você também traz todo um currículo chamado currículo oculto, que é a forma com que você lida com a sala, com que você lida com os alunos, com que você leva a sua disciplina, a sua conversa com eles, e tudo isso faz parte da construção desse novo profissional, né? (PDL7)
				(...) desde quando eu entrei a gente os leciona no ensino superior e eu acho muito gratificante os dois porque ao longo do da... da... Minha experiência eu aprendi a lidar com esse médico, ele tinha dificuldade na verdade com o ensino básico, né com até o 9º ano e ensinar criança. Passa por um processo de... como que eu digo passa por um processo de você trabalhar [...] para trazer o ensinamento preso do que com lógica. (PDL8)
Muito boa. [...] para quem passou a vida inteira só dando aula no ensino básico, é uma experiência muito nova. (CAS1)				
Boa ( <i>experiência de lecionar do ensino superior</i> ). (CAS2)				
É muito gratificante, ( <i>mas</i> ) é muito desafiador. Porque você atua em todas as áreas, você tá::: num dia... você tá dando aula no ensino médio, no outro dia você tá dando aula numa pós-graduação... Então, você balancear tudo isso é bem difícil, é bem complicado, profissional (CAS3)				

Continua

## Conclusão

Estímulo à praxis	2	0	0	<p>A gente tem um laboratório, eu sempre trabalho com os meninos, com os equipamentos de laboratório, mas eu tento também trazer equipamentos que o aluno possa ter criatividade depois de desenvolver outros, né? Porque pode ser que lá onde ele vá ministrar (aulas), não tenha os equipamentos, então ele que ele consiga assim ainda ministrar a sua disciplina. (CFS1)</p> <p>Eu acho bem interessante a atuação e o que ele (IFMT) proporciona, como, por exemplo, como eu vim da rede básica estadual e municipal, é focado só em aula. (CFS8)</p>
Desestímulo e percalços	2	1	0	<p>[...] tem os seus percalços. Como toda profissão, não é? Tem gente que está saturado, mas de forma geral, para mim já é muito gratificante. (CFS3)</p> <p>Mas é estranho você chegar numa... numa sala de aula e às vezes tem um aluno, porque se tem 2 a chance de um faltar (um) é muito grande, né? (faltando um aluno) 50% da sala faltar. (CFS4)</p> <p>Em geral, que nossos alunos na licenciatura noturno em si, [...], eles vêm com muita defasagem, né? Então eles têm muita dificuldade. (PDL2)</p> <p>Eu percebo que na licenciatura, como é um curso geralmente escanteado, né, um curso geralmente que ninguém quer procurar porque ninguém quer ser professor, porque ser professor no Brasil é uma desgraça, e recebe mal, e etc. E aí, eu percebo que os alunos também já chegam com esse pensamento, né. [...] eu comento coisas bem do básico para chegar numa discussão um pouquinho melhor. (PDL3)</p> <p>Então, foi assim, opa, frustrante, né? Essa questão. Enfim, a minha disciplina nos cursos que não são diretamente voltados à minha área, às vezes eu não consigo, não agrada tanto os alunos, porque fogem um pouco da temática que eles estão procurando, do viés tecnológico ou, nesse caso, da licenciatura. E eles gostam muito mesmo das aulas de laboratório, eles gostam da parte prática. (PDL4)</p> <p>Antes, no começo, quando a gente, né, termina (a pós-graduação), passa no concurso ali, tem aquela expectativa e tudo de fazer pesquisa. Mesmo sendo em um posto (curso) de licenciatura, né? Mas aí, quando você sai da academia e entra em uma instituição, como o IFMT, por exemplo, a gente sente aquele impacto ali imediato, né? (...) É bem desgastante, mas, de certa forma, até decepcionante. A gente espera tanto e, na hora... mas, enfim, estamos indo. (PDL6)</p>
Oportunidade profissional de atuação em diferentes níveis e modalidades de educação	2	0	0	<p>É... a gente ter tanto a universidade quanto a escola, juntas no mesmo... na mesma instituição..., então é uma experiência muito bacana, eu sempre gosto de atuar no médio e gosto de atuar no ensino superior porque são realidades diferentes e muitas coisas que a gente aborda na formação de professores, a gente acaba praticando também por atuar na escola EBTT, na questão do ensino médio profissionalizante. (CFS5)</p> <p>Olha, eu Gosto do ensino superior. (CFS6)</p>
Formação do formador	2	1	0	<p>É assim, tem muita coisa que é desafiador porque, por exemplo, eu não tenho formação, é? Na em relação ao... à docência. (CFS2)</p> <p>Você vê aqueles alunos. É... se desenvolvendo para ser professor, e eu fui aluna do PIBID na minha época de graduação, né? Então de iniciação à docência E...E... isso eu vi que me ajudou muito a ser quem eu sou hoje e eu gosto muito. (CFS6)</p> <p>Me empolga imaginar que posso contribuir para a formação de outro(as) professor(as). (PDL2)</p>

Fonte: Dados da pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor

Outro(as) professor(as), como PDL2 e PDL4, têm percepções antagônicas em relação à sua experiência docente no ensino superior. Enquanto destaca como positivo a experiência de formar professores, PDL2 indica certa frustração em relação à formação anterior dos estudantes, destacando a falta de conhecimentos relacionados à formação básica. Já PDL4 indica que, apesar de ser positiva a experiência de lecionar no curso de formação de professores, por sua(s) disciplina(s) ser(em) teórica(s), não é bem recebida pelos estudantes, que têm mais apreço por àquelas tidas como práticas.

Destaca-se que a formação de professores é, segundo o legislador, perfil da RFEPCT, destinando ao menos 20% das suas vagas às suas modalidades existentes (formação inicial ou continuada). Dessa maneira, a presença de cursos de licenciatura nas unidades da rede é comum. No entanto, o que se vê é a grande insatisfação com a estrutura oferecida para o desenvolvimento das atividades, a falta de financiamento específico para pesquisas relacionadas à área, o desestímulo para continuidade na carreira docente, provocando, por exemplo, evasão do(as) professor(as) em formação (Castro, 2019)

Tais percepções contrariam, porém, os achados de Silva e Melo (2018), que, ao analisarem um IF durante o processo de expansão, perceberam que:

[...] é repleto de pressões e tensões que afetam o cotidiano dinâmico das relações no interior da instituição, pela radicalidade das mudanças, pelas múltiplas contradições entre o prescrito e o real, e pelas incertezas ante a ifetização e o futuro dessas instituições, bem como o futuro dos próprios trabalhadores docentes. Pôde-se inferir que a natureza complexa do trabalho docente no IFNMG – presente, de alguma maneira, em todos os níveis, etapas, modalidades e instituições de ensino – e a precarização que lhe acompanha inserem-se em um processo mais amplo de transformações na sociedade, desde o início da década de 1990, processo este que introduz, gradual e progressivamente, outra lógica – a gerencial – na atuação do Estado, em especial na área social e, em seu interior, na educação. Trata-se de uma lógica de empresariamento, que destitui direitos à educação pública e gratuita e, concomitantemente, derrui direitos do trabalho daqueles que exercem suas atividades nas instituições públicas correspondentes (Silva; Melo, 2018, p. 15).

Uma outra indicação retirada das percepções expostas pelo(as) professor(as) formadores foi a possibilidade de atuar de maneira integral, transformando a *práxis* profissional em uma realidade. Essa perspectiva corrobora com os estudos de Oliveira (2020), ao indicar a experiência exitosa da formação continuada de professores em um curso de pós-graduação ofertado por um IF em função da sua vocação enunciada pela Lei n.º 11.892/2008. Segundo o pesquisador,

Sabe-se que todas as discussões teóricas em torno da especificidade da política de criação dos Institutos Federais produzem a necessidade de que seu projeto educativo seja diferenciado, tanto das Universidades Federais quanto das Instituições Privadas. E o que se tentou sinalizar aqui foi que a formação na perspectiva de uma *práxis* transformadora, superando a dissociação entre teoria e prática e levando em conta o

contexto social no qual a escola está inserida são as grandes diferenças específicas da Rede Federal (Oliveira, 2020, p. 13).

Apenas um participante elencou preocupação e desestímulo em relação à evasão dos estudantes, e outro apontou que há percalços na profissão, mas que ele gosta da docência.

Castro (2019), ao estudar as questões relacionadas à evasão em três cursos de licenciatura, de três *campi* de um IF, indica a frustração com o perfil do curso e a impossibilidade de dar continuidade aos estudos, como justificativas para a evasão. Sobre isso, pondera que o problema relacionado à evasão

[...] está posto e atinge jovens que precisam de formação profissional, trazendo danos à sociedade e gastos públicos desnecessários. Um desses danos reflete-se na frustração do estudante, desde a entrada no curso de licenciatura, no caso de não ter conseguido ingressar em outro curso desejado, e, ainda, por não conseguir concluir o curso o qual teve acesso (Castro, 2019, p. 129).

Uma das inspirações teóricas para a elaboração do projeto de criação dos IFs é o Materialismo histórico e dialético. Segundo Pacheco (2020, p. 9), a orientação do perfil dos Institutos é justamente a ideia da formação integral através da “formação humanística, física e profissional-tecnológica” incorporando o sentido da politecnia na construção do conhecimento a partir do processo civilizatório alicerçado sobre o Trabalho.

Sobre a consideração de que o trabalho no ES ou no EBTT, visto como um meio de apropriação das condições de subsistência, um do(as) professor(as) formadores enunciou gostar do que faz, mas que tem compreensão de que sua atividade se traduz tal como realmente é: um meio de trocar seu trabalho, físico e intelectual, pelo salário que o Estado lhe proporciona ao final de um período. No contexto de suas respostas, mostra conhecer a atividade do(a) professor(a): a articulação da teoria e prática para a formação humana.

Há um movimento contraditório em relação à atuação dos entrevistados. Enquanto a maioria indica estar satisfeito com a atuação no ensino superior, em especial na licenciatura em Química, não há, porém, indicações das ações que desenvolvem ou que gostariam de desenvolver para que pudessem encontrar uma conexão maior com o curso. Se por um lado é função dos IFs a oferta de formação de professores, há, por outro, necessidades de possibilitar melhorias para o desenvolvimento das atividades dos professores formadores.

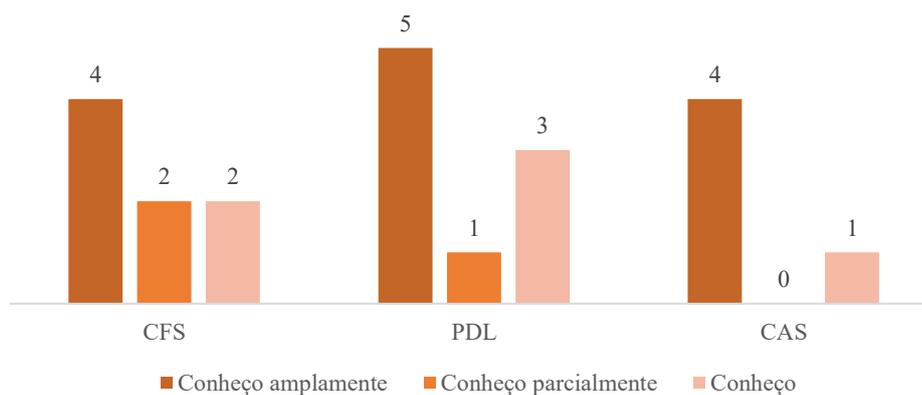
#### 6.1.1.2 Sobre conhecimento do PPC

Durante as entrevistas, o(as) professor(as) formadores foram indagados se conhecem o PPC do curso de licenciatura em que atuavam e em que medida se dava esse conhecimento.

Todos os docentes afirmaram que conhecem o PPC do curso que lecionam. No entanto, indicaram, em suas respostas, diferentes níveis de conhecimento desse documento. Dessa maneira, foi feita a opção de indicar, segundo suas próprias respostas, o patamar que julgaram conhecer o documento. As respostas foram separadas em três gradações: sendo uma para aqueles que indicaram estudar, conhecer ou mesmo auxiliar na construção do texto, considerando isso como “conheço amplamente” o documento; para aqueles que indicaram ter lido ao menos uma vez o documento e tê-lo como referência para construção do seu planejamento, seja em aula ou administrativamente, considera-se como “conheço parcialmente”; e, para as respostas que indicaram ter acesso ao documento apenas para observação de ementas ou da organização que se dá o curso, a classificação adotada foi a de “conheço” o documento.

A classificação das falas sobre o conhecimento dos PPCS estão impressos na Figura 21, e os excertos das unidades de contexto, separados como quanto ao nível de conhecimento e suas unidades de registro, estão descritos no Quadro 22.

Figura 21 – Conhecimento acerca do PPC do curso



Fonte: Dados da pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

Como indicado na Figura anterior, o *campus* em que mais professores indicaram conhecer superficialmente o texto do PPC proporcionalmente é a unidade de Primavera do Leste. No entanto, o PPC é a principal expressão do currículo adotado para a formação de professores no curso e, dessa maneira, com exceção do *campus* Cáceres, ao ter aproximadamente 50% dos docentes por indicarem não conhecer amplamente o PPC do seu curso, pode indicar uma falha na reprodução do conhecimento sobre a dinâmica do próprio curso.

Em relação ao conhecimento acerca do PPC do curso por parte dos professores de CAS, que indicaram majoritariamente conhecer amplamente seu PPC, pode-se atribuir à baixa rotatividade docente e à “juventude” do curso em relação aos ofertados em CFS e em PDL.

A maioria, quatro docentes, afirmaram que conhecem amplamente o PPC do curso, indicando alguns pontos que os fizeram buscar conhecer o texto ou que participam, participaram ou se preparam para participar de alterações do seu texto. Destaca-se esse conhecimento principalmente a atuação junto aos CC ou aos NDE.

As atividades desenvolvidas em âmbito administrativo de um curso, seja no NDE seja no CC, acabam por favorecer o conhecimento, a leitura e a apropriação das informações contidas nos PPC dos cursos. É bem verdade que só pelo fato de o documento ser referência para a constituição do currículo seria de se esperar o estudo individual, discussões coletivas e consequente domínio de todas as dimensões do projeto. Entretanto, como observado na unidade de registro “conhecimento parcial sobre o PPC” foi reservada às respostas que apontaram elementos de conhecimento de partes do PPC, visto que indicam que não possuíam segurança para afirmar que conhecem completamente ou que só o utilizam para buscar respostas para dúvidas pontuais que impactam sobre sua ação pedagógica no dia a dia.

Chama a atenção que quase a metade de docentes atuantes na unidade de PDL indicou conhecer o PPC apenas de forma parcial. Essa característica foi observada inclusive nas respostas de professores que atuam em CC e/ou NDE, evidenciando a necessidade de aprofundamento no conhecimento do PPC do curso. Apenas um docente, do *campus* CFS, indicou conhecer apenas as ementas das disciplinas que leciona e reconhece a necessidade de conhecer mais o texto.

Quadro 22 – Percepções sobre o Currículo da Licenciatura em Química

Unidades de Registro	Frequência			Unidades de Contexto
	CFS	PDL	CAS	
Conhecimento amplo sobre o PPC	5	5	4	Atualmente é amplo, principalmente por conta do da minha atuação [...] (CFS2)
				Eu::: eu acredito que eu tenha um conhecimento razoável sobre esses documentos porque eh, por fazer parte de colegiado de curso geralmente tem aquelas demandas de aproveitamento de estudos e de eh questionamento de disciplinas que talvez possa estar mudando de desse semestre e agora com as novas reformulações eh, então a carga as cargas horárias de pedagógico específico [...] (CFS5)
				Olha, do PPC eu venho desde quando eu entrei, né? Estudando bastante a questão do PPC por conta de, dos, dos próprios alunos, né? (CO6)
				Bem amplo::: Praticamente 99% assim (CFS7)
				Eu conheço bem porque eu já tive que ler ele bastante para entender algumas questões. (CFS8)
				Então, eu posso te dizer que eu conheço ele ali total, total. (PDL1)
				Como eu fazia parte do ( <i>suprimido para privacidade</i> ), então eu tenho esse conhecimento mais profundo, digamos assim, mais amplo, né? (PDL2)
				Conheço bem porque pude auxiliar o processo de construção. (PDL5)
				Conheço muito bem (inaudível). (PDL7)
				Eu já li tudo né? Parte que participei a gente fez... ( <i>participou de parte da revisão/elaboração do documento</i> ) uma ( <i>outra</i> ) participei tão assiduamente da discussão de formulação, porque na época eram outros o(as) professor(as) da área que estavam representando a área. Mas a gente sempre teve o grupo pequeno, então a gente sempre tá conversando... (PDL9)
				O conhecimento amplo, acho que a primeira etapa para lecionar num curso é você conhecer o PPC para conhecer as particularidades daquele campus, visto que o PPC é particular do campus. Então, a gente tem que dar uma lida, conhecer bem aquele PPC para construção das aulas e bom planejamento, distribuição dos conteúdos. (CAS2)
				Conheço muito bem. (CAS3)
				Eu acho que eu conheço bastante [...] (CAS4)
Então, a gente participou do PPC ( <i>elaboração</i> ). Foi feita a leitura dele integralmente [...] (CAS5)				

Continua

## Conclusão

Conhecimento parcial sobre o PPC	2	4	1	Eu normalmente olho sempre matriz curricular, principalmente, quando eu vou dar alguma disciplina nova. Eu dou uma olhada assim pra ver se vai ter algo que poderia ter nessa disciplina, no momento, mais para frente, para ver até onde eu posso ir ou não, né? (CFS3)
				Eles estão em... em processo de reestruturação, né? A reformulação, na verdade, [...] eu participei de algumas reuniões, né? Conheci o PPC (CFS4)
				Oh, eu diria razoável, porque eu tive que ler, né, para me inteirar do curso, e o que mais me prende é a questão da minha ementa, né? E a do perfil do egresso. (PDL3)
				[...] então eu passei os olhos e eu posso dizer que é superficial. Eu li o PPC, mas eu não tenho conhecimento: nossa, eu sei tudo... mas eu passei os olhos, sim, para entender onde que eu estava pisando, tateando e como era o curso, qual o perfil de egresso que o curso tem, o que deseja, os objetivos, então eu acho importante a gente ter pelo menos essa visão do todo para a gente poder trabalhar. (PDL4)
				Então, como a gente formulou ele recentemente, e eu busquei conhecer, simplesmente, da disciplina que eu dou aula. Só as emendas ( <i>ementas</i> ), basicamente. (PDL6)
				Aqui eu conheço o PPC razoavelmente e no meu ponto de vista, ele podia ser estruturado [...]. (PDL8)
Conhecimento incipiente	1	0	0	Eu não conheço completamente como as pessoas que o construíram, mas também não sou nenhum desconhecido do projeto, pois também tive que fazer algumas leituras nele, tanto para a construção de disciplina, quanto mesmo para a minha organização [...] (CAS1)
				Bom conhecimento da... da... da..., das leituras, mesmo que a gente é constantemente precisa fazer para poder resolver os gargalos da... da... É da licenciatura, né (CFS1)

Fonte: Dados da pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor

Ao tomar o PPC de um curso como referência acerca do currículo de um curso, compreende-se a importância de conhecê-lo e torná-lo referência para o exercício profissional e para a ação docente vinculada ao dia a dia do(a) professor(a) formador. Sobre isso, Lopes, Leite e Hermel (2022), coadunam com a ideia de que o PPC é o cerne da compreensão de como deve ser o percurso e a execução de uma licenciatura. As autoras consideram que o PPC é o link direto entre os envolvidos no processo de formação (professores, técnicos, estudantes, instituições etc.) e o currículo prescrito. Ao analisarem os PPCs de cursos de licenciaturas na região sul do Brasil, perceberam que após a análise dos textos e mediante,

[...] as evidências curriculares aqui apontadas, observamos o estabelecimento de discursos tradicionais paralelos aos discursos críticos, mas que nem sempre se efetivam ao longo do repertório de formação, gerando contradições evidentes em meio aos objetivos propostos pelos componentes curriculares com os objetivos e concepção de curso pensados pelo curso de formação (Lopes; Leite; Hermel, 2022, p. 16).

Nesse sentido, as autoras concluíram que, apesar de discursos críticos presentes nos PPC, há também discursos tradicionais. Esses discursos caminham em direções opostas e, por isso, conferem incoerências ao texto, que só podem ser superadas pela leitura atenta e pelo processo de melhoria do projeto do curso durante seus processos de elaboração ou de reestruturação.

Neste estudo, parte-se da premissa de que é fundamental que o(as) professor(as) formadores conheçam plenamente o PPC do curso que lecionam. Ao investigar concepções epistemológicas em PPCs, Mesquita e Soares (2009, p. 126) já indicavam essa importância, quando afirmam que: “[...] toda investigação sobre as relações e interações estabelecidas na construção e implementação de um curso, no caso, a licenciatura em química, passa, obrigatoriamente, pela análise do PPC”.

Mourão e Ghedin (2019), no exercício da análise de quatro PPCs de diferentes instituições formadoras de professores de química, compreenderam que a formação é um processo refletido, dentre algumas outras condicionantes, do planejamento curricular. Esse planejamento emerge primordialmente dos PPCs, que requer a participação dos atores envolvidos, ou seja, os estudantes, os profissionais da educação e os que atuam em seus ambientes, pois,

A seleção e organização das experiências de aprendizagens precisam fazer parte do currículo e isto significa dialogar e interagir com os alunos, futuro(as) professor(as), e seus ambientes; e questionar-se o processo de avaliação deve essencialmente ser o processo de determinar até que ponto os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e ensino ou se estão lá para atender uma demanda do sistema e dar respostas à avaliações externas, que pouco intervêm nas aprendizagens dos futuro(as) professor(as) (Mourão; Ghedin, 2019, p. 13).

O(as) professor(as) formadores também foram questionados sobre sua concepção de currículo. Aos que não compreenderam a pergunta, foi esclarecido que se tratava de uma concepção particular, ou seja, não se referia diretamente aos documentos institucionais.

Verificando novamente que a maioria dos docentes indicaram conhecer amplamente seus PPCs, é importante verificar algumas minúcias reveladas nas falas que, ainda que não estejam destacadas como unidades de registro, importam serem indicadas. O(a) professor(a) PDL8 indicou em sua fala conhecer amplamente o PPC do curso e, por isso, destacou que, apesar de conhecer o documento, discorda da sua abordagem. Em complemento ao excerto destacado como unidade de registro no Quadro 22, destaca-se na sua fala

[...] ele podia ser estruturado focado um pouquinho menos na parte pedagógica (*referindo-se ao PPC do curso*). Eu Acho interessante a parte pedagógica, mas eu acho um pouquinho exagerado assim cara entre nós. Mas eu:::: eu::: vejo a importância dessa parte pedagógica, mas eu acho que a gente está formando, apesar de ser licenciado (*os egressos do curso*), a gente tá falando químicos então o enfoque tem que ser no meu ponto de vista em química. E aí de como que esse profissional vai aprender a ensinar química. (PDL8)

A fala apresentada aparece no sentido da compreensão de como se estrutura um curso de formação inicial de professores. Segundo o entrevistado, a perspectiva do curso deveria voltar-se para a racionalidade técnica, modelo superado pela revogação da formação de professores pelo sistema 3+1, e para a implementação do estágio obrigatório supervisionado e pelas práticas como componente curricular, presentes nas DCNs desde o ano de 2002 (Saviani, 2009).

A expressão do currículo por meio do PPC do curso é um dos principais suportes para a atuação docente visando atingir os objetivos do curso e do perfil do egresso. É ele que limita ou amplia a abordagem dos conhecimentos necessários para formar o profissional definido em seus objetivos. Sobre isso, Romanowski e Silva (2018) destacaram que as alterações curriculares provenientes da adequação legal promovida pelas Resoluções CNE/CP n°. 01/2002, n°02/2002 e n°. 02/2015 promoveram a necessidade de adequação curricular das licenciaturas através da necessária busca de alternativas para a integração da formação pedagógica e dos conhecimentos específicos da área de formação. Em um exemplo de achado em sua pesquisa, as autoras destacam que

O princípio de vinculação entre teoria e prática e prática e teoria, mesmo que de modo singular, em algumas situações exemplares, tem sido encorajado por estar expresso na proposta do curso e constituir-se tema de discussão nas reuniões. Esse princípio está presente na prática docente ao assumir a pesquisa como princípio educativo investigando as disciplinas de conhecimentos específicos em conexão com as disciplinas pedagógicas, na busca de um curso coeso em que não há uma relação hierarquizada entre os conhecimentos. Essas práticas apontam para a inserção da pesquisa como processo didático, ainda que não ocorra no conjunto das disciplinas (Romanowski; Silva, 2018, p. 22).

No estudo enunciado anteriormente, as autoras identificam características próprias de um curso de licenciatura em Física e evidenciaram a articulação entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos que perpassa por todas as fases do curso e creditando, dentre alguns outros aspectos, o bom planejamento expresso no PPC do curso.

As interações entre os conhecimentos próprios dos conteúdos específicos, com aqueles chamados pedagógicos é fundamental e deve estar impresso claramente no PPC do curso para que, dessa maneira, o(a) professor(a) formador seja capaz de planejar suas atividades de modo a demonstrar claramente a formação para atuação como(a) professor(a). Dessa maneira, apesar de poder haver questionamentos acerca do planejamento da CH destinada aos conteúdos de cada natureza, os objetivos devem pautar-se pela forma de como possibilitar maior interação entre os conhecimentos e não fundada pela sua hierarquização (Mesquita; Soares, 2009; Lopes; Leite; Hermel, 2022).

Ainda no sentido de apontar elementos importantes nas falas para além das unidades de contexto, o(a) docente identificado como CAS3 afirmou possuir um amplo conhecimento sobre o referido documento, enfatizando que, por estar familiarizado com seu conteúdo, identifica a necessidade de atenção e reformulação para solucionar as dificuldades observadas desde o início das atividades do curso. Em complemento ao trecho destacado como unidade de registro no Quadro 22, ressalta-se a relevância da fala

E agora, (*suprimido por preservação da identidade do participante*) o PPC já aprovado::: com o PPC dentro do curso... lógico, é um processo comum::: você..... o curso vai caminhando, você vai vendo: a, isso aqui não ficou legal... a, isso aqui tem que melhorar::: Ai, a gente::: agora... a gente aponta, assim... várias coisinhas que dá para... dá, não (*corrigir*). Teremos que mexer, principalmente, para desonerar nossos alunos (*diminuir a sobrecarga das aulas presenciais*). A gente acha que os nossos alunos estão muito sobrecarregados, com a carga horária muito pesada, no sentido de::: principalmente, na questão EaD. Não tem nada de EAD, nada, tudo presencial (*encargos didáticos*), e isso tá pegando porque é uma... não tem volta, né? (*expectativa da prevalência da educação via EaD*). O ensino à distância. Ele tá aí. É uma ferramenta, e se tem... se temos condições de colocar uma certa carga horária lá, a gente tem que usar essa carga horária. Tem que consultar no PPC (*como incluir partes do curso nessa modalidade*), sim, essa carga horária EAD [...] (CAS3)

Na declaração do(a) docente, observa-se a defesa da destinação de parte da CH do curso para atividades na modalidade EaD. Contudo, conforme apontado pelo próprio entrevistado, tal previsão não está contemplada no PPC. Além disso, é fato de que, por meio de consulta aos documentos institucionais e ao site do campus, a unidade não oferece cursos em nenhum nível nessa modalidade. Nesse contexto, salienta-se a necessidade de uma análise prévia e aprofundada sobre a previsão da proposta, considerando aspectos como a infraestrutura do curso e da instituição, avaliações para autorização de curso e da organização da tutoria e das metodologias previstas para a oferta de aulas.

Sobre isso, Mesquita e Silva (2023), ao analisarem a experiência da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, instituição, que já oferecia cursos na modalidade EaD antes da implementação de carga horária parcial nessa modalidade nos cursos presenciais, contribuiu para os resultados positivos, por ela relatado. Como as autoras destacam, para a integração bem realizada das atividades EaD em cursos presenciais, é essencial que o corpo docente esteja devidamente preparado e engajado no processo, além de atender às necessidades previamente indicadas no PPC de forma que

[...] não basta a legislação direcionar para uso da tecnologia na educação, precisa muito mais, incluindo não apenas disponibilização de recursos e suporte técnico. Importa sobremaneira o preparo do(a) professor(a) para saber lidar com tudo e fazer seu planejamento adequado considerando as particularidades da modalidade EaD, continuando como o mediador do processo ensino aprendizagem. (Mesquita; Silva, 2023, p. 14).

A própria Portaria MEC nº. 2.117, de 6 de dezembro de 2019, que disciplina a implementação de CH parcial na modalidade EaD, destaca que a implementação está condicionada ao

Art. 4º A oferta de carga horária a distância em cursos presenciais deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico bem como para a mediação de docentes, tutores e profissionais da educação com formação e qualificação em nível compatível com o previsto no PPC e no plano de ensino da disciplina. (Brasil, 2019).

Sendo assim, para além da indicação da incorporação de atividades na forma de EaD no PPC do curso, há a necessidade de que haja profissionais especializados para uso das tecnologias envolvidas, dos ambientes virtuais de aprendizagem e todo apoio necessário para implementação de atividades que efetivem a aprendizagem dos estudantes.

#### 6.1.1.3 Sobre a concepção de Currículo

Permanecendo no propósito de investigar como os conhecimentos do(as) professor(as) formadores se articulam com as concepções que fundamentam suas decisões acerca da organização dos saberes descritos no PPC, os docentes foram questionados quanto à sua definição ou ao seu entendimento acerca do conceito de currículo. As respostas obtidas foram sintetizadas no Quadro 23, por meio das unidades de registro que evidenciam suas percepções sobre o tema.

As ideias sobre currículo expressadas pelos participantes são diversas e, por vezes, sem uma definição específica. O currículo, apresentado como a matriz curricular por algum participante, é o mesmo currículo compreendido como o que está prescrito no PPC. Todos os participantes têm sua própria interpretação do que vem a ser um currículo escolar ou uma formação de professores. O que se tornou mais complicado durante a entrevista foi o(a) participante concatenar as percepções e construir uma linha de pensamento para definir sua concepção de currículo.

É importante enfatizar que é no PPC que são encontrados elementos acerca da matriz curricular, dos métodos de ensino, das aprendizagens, das avaliações, das teorias pedagógicas, das epistemologias, das diretrizes curriculares e de outras normativas e orientações para o funcionamento do curso. Nesse sentido, compreende-se que a proposta curricular do Curso está descrita no PPC, o que não pode se limitar à matriz curricular.

Quadro 23 – Classificação da compreensão acerca do conceito de Currículo

Unidades de Registro	Frequência			Unidades de Contexto
	CFS	PDL	CAS	
Limitação do currículo a apresentação de um grupo de disciplinas	1	2	2	Existem diversas interpretações. É tanto de no sentido de o currículo ser o próprio ementário ou matriz curricular. A grade disciplina, né? Cada lugar vai chamar. É como pode ser também no sentido de o que eu espero desse profissional (CFS4)
				Currículo é a união de disciplinas, dividido em semestres. (PDL5)
				Então eu::: eu... acho definição de currículo, né? Hoje nosso currículo que a gente tá muito engessado. É muito cartesiano, né? Já vem, já vem aí em muito tempo dessa forma. Então eu acho que a gente precisa rever conversar rever as novas as novas diretrizes aí, é::: recentes, né? Não sei acho que não mudou muito assim não [...] (PDL9)
				Seria ele mais um elencar tanto de matérias e objetivos que eles têm. (CAS1)
				Independente do conteúdo de cada ementa ali, isso se faz necessário, porque às vezes o aluno, o discente, ele reprovou numa disciplina, mas para acompanhar a turma ele segue fazendo a disciplina seguinte, E, na minha concepção, isso abaixa um pouco o nível da disciplina seguinte, porque o(a) professor(a) vai querer fazer aquele aluno acompanhar, alguma coisa nesse sentido. (CAS2)
				[...] ( <i>o currículo</i> ) tem que satisfazer a experiência profissional do ingressante... tem que cumprir com a formação técnica do ingressante::: mas também ele precisa cumprir com a preparação desse profissional para ele lidar, né? No dia-a-dia. [...] Não é fácil ser professor, não é fácil estar numa sala. Então, isso é as disciplinas de preparação do profissional, da parte licenciadora. Elas trabalham muito isso. (CAS3)
Indica o currículo como sendo as diretrizes do curso como expressas no PPC	1	2	1	Existe o... o currículo formal, aquilo que a gente espera que acontecesse, mas existe o currículo real. (CFS5)
				[...] eu entendo isso, como está o currículo, a nossa grade curricular e o que o aluno sai carregando. O que ele sai de conhecimento daqui ( <i>conhecimento depois de graduado</i> ), eu acho que é o currículo do curso e o currículo dele. O que ele sai carregando de conhecimento [...]. (PDL1)
				todo o conhecimento que o aluno vai ter durante toda a faculdade também está relacionado a esse currículo. (PDL5)
				Eu entendo que o currículo contém todos os componentes curriculares, né? Que vão ser trabalhados no curso e devem atingir a meta... devem atingir o propósito do curso... da formação do aluno conforme o que se espera para o egresso::: para o profissional que vai atuar depois. (CAS5)
Indicando o Currículo como sendo o PPC	2	1	0	O PPC, né que é o material geral (CFS3)
				O PPC, né? (CFS4)
				No que se refere ao curso de química, eu penso que seria ali os principais, vamos dizer assim, eixos que norteiam o curso. (PDL6)
Compreensão de que se trata das competências a se desenvolver nos estudantes	1	1	0	os aspectos formais do currículo que seriam conceitos, as habilidades, as competências, o que que se espera que aquela pessoa aprenda (CFS5)
				Olha no meu ponto de vista, o currículo é um conjunto de::: conhecimentos que vão trazer habilidades e competências para o aluno e desenvolver a partir dali. Eu penso assim, não sei se eu tô errado também, né? E nesse ponto de vista, eu creio que o currículo do nosso aluno de licenciatura, ele teria que preparar o aluno quando ele sai do curso. Ele tem um currículo que daria habilidades competência para ele poder seguir enquanto professor e a gente não pensar só nisso, mas pensar que essa pessoa possa querer mais e querer fazer uma pós-graduação, então ele tem uma preparação para fazer uma pós-graduação e ao mesmo tempo ele trabalhar na indústria. (PDL8)

continua

## conclusão

Conhecimento de currículo como sendo um planejamento	2	1	0	<p>É a base do, do, daquele planejamento ali, né? Que seria os conteúdos ilustrar. É a própria, o referencial teórico você usa lá, tanto é o complementar quanto básica. É essas informações que dão base para o(a) professor(a) preparar sua aula. (CFS1)</p> <p>Currículo não é só a parte dos conteúdos, né? O estudo que eu faço da turma, da quantidade dos alunos, não só de conteúdo, para mim é um todo, é o estudo da turma. Então eu vejo qual é o problema (CFS6)</p> <p>Então, eu tenho um currículo do curso, aquilo que vai me guiar, assim, eu tenho que ter aquele objetivo ali. Então, vamos trilhar aquilo. Eu vejo dessa maneira. (PDL3)</p>
Indicação de que se trata de etapas e/ou percurso formativo	1	3	1	<p>Eu entendo que é um percurso, né? É que pode geralmente, né? Tem algumas, é algumas etapas já estruturadas e pode ter outras, né? Que o que o aluno vai, vai... construindo. (CFS2)</p> <p>Eu penso que currículo envolve tudo. Envolve estratégias, envolve materiais, envolve conceitos que o(a) professor(a) seleciona, envolve a relação interpessoal, envolve, ah, a compreensão, a avaliação da aprendizagem, envolve tudo se transforma o currículo. O currículo não é só uma listagem de conceitos ou algo que antes se tinha esse tipo de compressão. Eu penso que o currículo é uma coisa muito mais ampla (CFS5)</p> <p>[...] às vezes a gente acha que o conteúdo programático está ligado ao currículo. Não que não esteja diretamente, está. Mas, assim, quando falava currículo eu já pensava no conteúdo programático. Mas o currículo, ele está ligado aos métodos, né? Que você vai trabalhar em sala de aula. Está ligado à didática, dinâmica. Está ligado ao::: Pra mim, né? Hoje eu vejo dessa maneira: os recursos que você vai usar, né? Recursos digitais, tecnológico, laboratório, enfim. Currículo abrangente. Tudo, a gestão. [...] O currículo escolar tem a ver até com a inclusão, a diversidade, né? Trabalhar com maneiras que você possa::: tornar inclusiva, né? (PDL2)</p> <p>Currículo::: eu acho que o currículo é importante para a gente ter um direcionamento, mas ele precisa ser flexível e ele precisa ser democrático. Flexível no sentido de que a gente não pode ter um currículo tão engessado... a gente precisa ter alguns projetos transversais, algumas questões muito particulares de cada região, por exemplo, nesse sentido, e democrático na questão de ouvir também os discentes, de ouvir a comunidade, de ouvir o(as) professor(as), é uma construção, o currículo é uma construção, porque ele envolve toda a formação acadêmica e profissional de uma pessoa naquele período de tempo. Então eu acho que o currículo é necessário, ele tem um papel político, mas ele é um processo que deve ser revisto a cada tempo, ele não pode ser rígido e permanente, sempre o mesmo, ele precisa ter essa questão mais democrática também. (PDL4)</p> <p>Mas eu entendo que qualquer relação, isso pra gente pensar no contexto formal do processo, que é o que a gente faz na instituição, mas o currículo ele tá desde o momento que você fez o pé na instituição, ele está ali, ele está posto ali, né? E eu entendo que são todas as relações que ocorrem dentro da instituição com o(as) professor(as), entre os colegas, a forma com que as coisas são produzidas, de que forma o discente, né? (PDL7)</p> <p>Currículo::: eu acho que é o passo a passo. Assim: o degrau que o aluno tem que escalar, né? Para se tornar o profissional daquela área que ele faz, né? Que ele almeja, né? Então, assim: o aluno... ele almeja ser o profissional da área de Química, então ele precisa escalar, né? Ele precisa começar passo a passo, falando da química mesmo, ele precisa saber desde o fundamento, que é um átomo... (<i>conceitos inerentes à química</i>) [...] dentro da licenciatura também. O que é a educação? O que ele precisa saber? O que é uma escola? Qual é o comportamento da escola? Qual é uma situação? Além de todo o PPC do curso [...] (CAS4)</p>

Fonte: Dados da pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

Arroyo (2013), ao tratar da abordagem de currículo nos cursos de ciências da natureza, destaca que a revogação das crenças redentoras contidas nas ciências é um importante tema que deve se fazer presente nos currículos escolares. Dessa maneira, expõe, como crítica, o encaminhamento que alguns currículos de formação de professores tomam ao dedicar seu aprendizado a tão somente a área de especialização. Sobre isso, o autor indica que,

O culto e a crença na ciência, na tecnologia, na racionalidade científica como salvadora e libertadora, sobretudo dos pobres são aprendidos nos centros de formação, das ciências naturais, de maneira especial quando se pensam como garantia do progresso e do bem estar universal. Um licenciado bem formado não é apenas aquele que domina os conhecimentos de sua disciplina, mas aquele que introjetou essa cultura, esse culto a essas crenças redentoras, messiânicas, sagradas da ciência e do conhecimento (Arroyo, 2013, p. 47).

Essa “asepsia” na formação de professores especialistas dificulta a possibilidade de ampliar o acesso ao conhecimento por parte dos seus futuros aprendizes. De acordo com Saviani (2013, p. 79), a definição de currículo “Trata-se, portanto, do conteúdo da educação e de sua distribuição no tempo que lhe é destinado”. Sendo assim, na abordagem do autor, o currículo é a definição de diretrizes que orientarão quais conteúdos ensinar, o tempo e a sequência para ensiná-los e os locais onde ocorrerão os processos de ensino e de aprendizagem. Dessa maneira, Saviani (2013) indica que a plenitude no funcionamento de um currículo é dada quando

- a) temos controle sobre todas as atividades programadas para atingir os objetivos propostos [...];
- b) adotamos uma metodologia que nos permita esperar a concretização dos objetivos propostos;
- c) avaliamos continuamente, pelo desempenho do aluno, a nossa programação, seja para modificá-la, seja para selecionar os alunos que necessitem de recursos auxiliares para seu pleno desenvolvimento (Saviani, 2013, p. 89).

Nessa concepção de currículo, fica evidente que não se trata tão somente da prescrição de conteúdos ou da apresentação da organização de conteúdos dispostos ao longo de determinados períodos. Trata-se da organização e planejamento das intencionalidades de uma formação, ou seja, os objetivos, as dimensões espaciais e temporais dos processos da ação docente e, claro, dos conteúdos selecionados para alcançar os objetivos definidos (Saviani, 2013).

Para aqueles que participam da elaboração de um currículo, portanto, a escolha de conteúdos, a disposição deste entre as disciplinas e sua disposição temporal durante o curso é fundamental a compreensão do impacto da formação e desta na atuação profissional *a posteriori* em relação à atuação do docente em formação. Sendo assim, o(as) professor(as) formados

devem ter a como base a organização socioeconômica vigente para a delimitação do currículo ou objetivar a educação para a constituição de sujeitos plenos, com conhecimento *omnilateral*?

Nesse sentido, em uma perspectiva de formação integral para o(as) professor(as) em formação e para seus futuros estudantes, a PHC é uma importante base teórico-metodológica a ser utilizada na elaboração de currículos. Sobre essa referência, Duarte (2021, p. 21) oferece destaque à PHC indicando que: “[...] pode ser caracterizada como um movimento coletivo que tem procurado produzir nos educadores brasileiros uma tomada de posição consciente em relação ao papel da atividade educativa na luta de classes.”, isto é, um instrumento importante para a elaboração de projetos e currículos que estimulem a emancipação dos sujeitos e não a formação do trabalhador flexível, voltado ao atendimento das demandas do sistema econômico vigente.

Nessa concepção, apenas 50% do(as) professor(as) formadores indicaram o currículo como sendo algo para além de uma matriz curricular, diretrizes presentes no PPC, o próprio PPC, reprodução das competências a desenvolver por parte dos estudantes ou como apenas planejamento. Esses professores compreendem o currículo como um processo oriundo de um conjunto de ideias, normas, componentes curriculares, a distribuição do tempo e da forma de fazer a ação pedagógica e a avaliação do curso.

É importante destacar que apenas um dos entrevistados relacionou o currículo com a concepção de planejamento (CFS6), já que, apesar de serem elementos diferentes, são indissociáveis, pois demarcam aspectos essenciais, como os objetivos do curso e o perfil do egresso.

É bem verdade (e já apresentada anteriormente) que a definição de currículo é bastante ampla e, em geral, modifica-se conforme a linha epistemológica a que se filia o pesquisador. No entanto, a concepção de que o currículo se limita ao conteúdo programático de uma dada disciplina ou que é o todo ou parte do que está escrito em um PPC, é bastante vaga. Nesse sentido, destacam-se, por exemplo, concepções de que o currículo serve para guiar a apropriação de habilidades e de competências, como enunciado pelo(a) professor(a) PDL8. Trata-se da internalização dos conceitos da pedagogia das competências arraigados desde as primeiras DCNs e presentes no cotidiano do(a) professor(a).

É importante destacar ainda que, no mesmo excerto da fala de PDL8, a ideia da licenciatura como um curso para preparar o profissional para exercer outras atividades da Química, que não a educação, parece remeter novamente à ideia da formação anterior às DCNs. Na verdade, a partir de 2002, os cursos de licenciatura têm definido claramente em todo seu aparato legal, que se trata de cursos para formar professores e não multiprofissionais.

Para PDL3, o currículo pode ser o resumo da sua atividade profissional e de como alcançar determinados objetivos. Para além dessa concepção, há a falta da indicação de que é todo o percurso formativo para além do PPC do curso. Por outro lado, não se trata de tão somente o PPC do curso ou daquilo que ele prescreve, como indicado pelo(as) professor(as) PDL1, PDL5 e PDL6.

O docente PDL5 indica, na mesma fala, duas concepções de currículo, sendo a primeira apresentada anteriormente e a segunda como sendo o conjunto de disciplinas que os estudantes terão contato ao longo de sua formação inicial.

Por outro lado, PDL2, PDL4 e PDL7 destacaram a ideia de que o currículo pode ser compreendido como um percurso formativo, ou seja, uma ideia amplificada que engloba os conhecimentos descritos no PPC, os objetivos da formação e todos os componentes que compõem a formação inicial do(a) professor(a). Dentre os três professores, apenas um pertence ao NDE e/ou ao CC e suas formações iniciais não são na área da Química.

Como referência para currículo, em uma perspectiva da PHC, compreende-se que deve possibilitar a apreensão dos conhecimentos técnicos e humanísticos, possibilitando a formação *omnilateral*, ou seja, possibilitar o acesso à diversidade de conhecimento historicamente produzido (Malanchen; Matos; Pagnoncelli, 2012).

Nesse sentido, não se torna factível a ideia de que o currículo se resume a elementos como disciplinas escolares, conjunto de normas para funcionamento de um curso ou, então, compreensão de que as DCNs, ancoradas na pedagogia das competências ou do aprender a aprender, tornaram-se o currículo propriamente dito. Mesmo porque, retomando a definição de currículo em Saviani (2013, p. 79): “Trata-se, portanto, do conteúdo da educação e de sua distribuição no tempo que lhe é destinado”. Nesse sentido, admite-se, inclusive, que a educação é uma dimensão de trabalho e, dessa maneira, inerente à existência humana.

A compreensão de que o trabalho é a essência do homem e que essa essência não precede o homem, mas se trata de uma realização humana: possuir o conhecimento necessário para realizar o trabalho, passa a ser fundamental para que o homem o seja homem. Assim, o acesso ao conhecimento deve ser irrestrito através de um currículo que permita isso e possibilite a formação integral (Saviani, 2007).

Com a ideia de que o currículo avança para além da prescrição de conteúdos, do documento que contém os conhecimentos objetivados pela formação em curso ou das diretrizes legais para obtenção de um título, 3 docentes de PDL indicaram ter uma percepção aproximada do conceito de currículo explicitado pela PHC.

Em relação às falas do(as) docentes de Cáceres, maior parte dos entrevistados (CAS1, CAS2 e CAS3) demonstrou compreender que o currículo está associado apenas ao grupo de disciplinas que compõem o rol de componentes curriculares em que se dividem os conteúdos necessários para a formação profissional docente em determinada área. Esse conceito é bastante limitado, visto que o currículo tem uma definição bem mais abrangente e se refere ao percurso para uma formação *omnilateral*, ou seja, todo conhecimento necessário não só para o exercício profissional, mas para todas as dimensões humanas em que o sujeito está inserido.

A definição de currículo apresenta-se como um conceito amplo, cuja compreensão varia significativamente de acordo com a linha epistemológica a que o sujeito se alinha. Contudo, mesmo considerando a polissemia associada ao termo, as concepções que derivam do currículo associado apenas ao conteúdo programático de uma disciplina específica ou o delimitam ao conjunto de informações descritas, total ou parcialmente, em um PPC, mostram-se insuficientes e carecem de maiores precisão teóricas.

O docente CAS5 amplia a concepção de currículo ao expressar sua percepção de que o currículo se estende a outros aspectos descritos no PPC que não somente a prescrição de conteúdos das disciplinas que compõem o curso. O que, entretanto, ainda pode ser classificado como uma concepção muito restrita acerca da definição de currículo.

Com a ideia de que o currículo avança para além da prescrição de conteúdos, do documento que contém os conhecimentos objetivados pela formação em curso ou das diretrizes legais para obtenção de um título, apenas o(a) professor(a) formador CAS4 apresentou uma definição mais completa acerca da definição de currículo. Em sua fala, ele destaca o currículo como as dimensões que o PPC do curso abrange bem como a perspectiva de que o currículo não é estanque. O currículo é, em sua percepção, parte da formação, pelo que o estudante se forma e o percurso na apropriação do conhecimento necessário ao exercício profissional.

Na perspectiva de apropriação dos conhecimentos relativos à formação profissional específica, bem como na perspectiva humanística, o acesso ao conhecimento historicamente produzido é o caminho para a formação em perspectiva da PHC (Malanchen; Matos; Pagnoncelli, 2012).

#### 6.1.1.4 Sobre a BNCC, BNC-Formação, capacitação e conhecimento individual

As questões 4, 5 e 6 do roteiro da entrevista realizada permearam as concepções da compreensão pessoal, dos elementos de formação continuada (capacitação, treinamentos etc.), do conhecimento pessoal acerca do processo político de elaboração da BNC-Formação e do

alinhamento do conteúdo disposto no PPC vigente com as diretrizes trazidas por essas diretrizes.

No item 4 do roteiro da entrevista, o(as) professor(as) formadores foram questionados sobre o processo acerca das capacitações, treinamentos, atualizações ou discussões promovidas em âmbito institucional pelo IFMT acerca dos documentos. Suas ponderações estão apresentadas no Quadro 24. Na categorização dos elementos que traduziram as respostas para a análise, houve apenas uma única unidade de registro para as respostas, já que elas se tornaram uníssonas.

De forma conjunta, houve a indicação de que o IFMT não promovia meios para aquisição dos conhecimentos acerca dos documentos e da necessidade de realizar a reformulação do PPC para atendimento da nova diretriz. Além disso, não houve a indicação de produção de subsídio documental para implementação das novas diretrizes. Dessa maneira, os entrevistados indicaram que o IFMT não atuou para possibilitar seu contato com os documentos da BNCC e da BNC-Formação, por meio de capacitação, atualização, treinamentos, cursos, imersão etc.

Essa evidência apresentada pelos docentes remete à ideia de que o IFMT não apresentou qualquer formação acerca das alterações nas diretrizes curriculares, especialmente as que são objeto desse estudo. Destaca-se que os docentes participantes eram, em sua maioria, membros do Colegiado de Curso e/ou do NDE, instâncias institucionais que primeiro preparam as alterações necessárias para atualização normativa dos PPCs dos cursos. A não iniciativa institucional, de oferecer formação aos docentes formadores, pode ter contribuído para que as alterações do PPC não tenham sido realizadas

Entretanto, referia-se às questões relacionadas à curricularização da extensão em cursos de nível superior que, apesar da importância e das possibilidades formativas para professores em formação, evidenciaram a falta de informações oferecidas pela instituição. Sobre a BNCC, evidenciaram que, além de não terem tido capacitação ou qualquer tipo de formação, há um discurso permanente de que ela não influenciaria os currículos do IFMT.

Quadro 24 – Sobre a oferta de elementos de formação sobre BNCC e BNC-Formação

Unidades de Registro	Frequência			Unidades de Contexto
	CFS	PDL	CAS	
Não houve formação	8	9	5	[...] não teve de é desde o período que eu estou aqui. (CFS8)
				E eu acho que deveria ter mais um esclarecimento, até mesmo pra nós, né? [...], né? Pra saber como que vai lidar com isso no futuro... agora. (CFS7)
				Se houve, eu não participei, né? Então assim, essa capacitação sobre o que é... bem... não me consta (CFS1)
				Não::: Não tivemos capacitação. Assim, Enfim, a:: o direcionamento para a leitura do dos documentos, né? Teve. E a gente teve numa reunião do... NDE, participação das... ( <i>servidoras da PROEN</i> ) que nos apresentaram em linhas gerais, né? O...A... proposta dessas resoluções, né? É, mas assim não... não formação. (CFS2)
				Especificamente do campus, não o... o... mas já vi bate-papo que a reitoria... vai trazer... cursos de formação, mesmo, na verdade mesmo, não tem uma experiência, né? Eles não fizeram isso. (CFS3)
				Nenhuma. A gente não teve experiência nenhuma, não só de Primavera do Leste, quanto da Reitoria, para você ter uma noção. Não teve capacitação, formação? Não. [...] teve uma formação lá em 2019 oferecida pela Reitoria falando sobre curricularização da extensão. Só sobre isso. (PDL1)
				Zero, zero, zero. Não tivemos nenhuma formação. Eu acho que nem quem está direção de ensino ali. (PDL2)
				Não teve nada assim: a::: a... BNCC agora vai ter... ( <i>que implementar</i> ) A gente até comentou da gente fazer entre a gente um tipo de um grupo de trabalho do tipo: vamos ter essa questão da BNCC, né? Porque vai influenciar na gente, não tem jeito. E não saiu. (PDL3)
				Eu não lembro desses dois anos anteriores de ter um curso nessa dimensão, uma discussão dessa dimensão. Até mesmo BNCC, não peguei discussões aqui. (PDL4)
				Pois é, foi bem difícil, porque a gente não teve uma formação para isso. A gente, o nosso NDE, o colegiado e tudo, nós lemos bastante as leis. E as leis por leitura é complicado, não é tão fácil a compreensão em tudo. Então a gente buscou algumas formações. (PDL5)
				Não teve essa discussão, assim, de vamos conhecer a BNCC, vamos fazer uma formulação do PPC; vamos fazer uma formulação do nosso PPC baseada na BNC ( <i>formação</i> ). Se isso foi falado, eu te confesso que eu não lembro. (PDL6)
				Não, nenhuma das duas eu não me lembro ( <i>capacitações sobre a BNCC e a BNC-Formação</i> ). (PDL7)
				[...] sobre a BNCC e a BNC-formação teve algum... algum::: curso, alguma capacitação ou formação... ( <i>que</i> ) eu me lembro não. Talvez eles ( <i>reitoria ou pró-reitorias</i> ) tenham dentro do site deles, né? (PDL8)
				Não teve cara::: então assim, aí de ( <i>uma</i> ) hora para outra, vem. (PDL9)
				Aqui dentro do Instituto Federal eu não tive nenhuma formação inicial voltada especificamente para o conhecimento ( <i>sobre a BNC-Formação ou a BNCC</i> ), né? Desde que...::: seja da Base Nacional Comum Curricular, ( <i>seja</i> ) das leis diretrizes de base da educação, né? Nem ( <i>a</i> ) 9394/96, e qualquer outra que seja. (CA1)
				Não, não teve. (CA2)
				Não que eu saiba [...] (CA3)
Olha, a gente não teve essa formação especificamente para a formação do curso ( <i>elaboração do PPC</i> ). (CA4)				
[...] eu não me lembro muito exatamente... para colocar na ordem:: em relação à elaboração desse PPC. Aqui no campus houve diversas discussões bastante puxadas pelo sindicato, ou em algumas reuniões ( <i>pedidas por colega do movimento sindical</i> ), que demonstrou muita preocupação ( <i>diantes da implementação da BNCC e da BNC-Formação</i> ) e ele começou a participar de alguns grupos... de algumas comissões:: inclusive relacionadas aos PPCs. Estavam discutindo isso aí, entendeu? E ele trazia, nas reuniões pedagógicas, nas assembleias, ele trazia essa preocupação. (CA5)				

Fonte: Dados da pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

Ressalta-se, no entanto, que a BNCC é uma política centralizadora e que influencia inúmeras outras dimensões da educação brasileira, como o PNL, o ENEM e, até mesmo, a formação de professores da educação básica, como identificado na leitura do texto da BNC-Formação, como o enunciado do próprio documento, que explicita como primeira consideração para sua implementação, “§ 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica)” (Brasil, 2019, p. 1).

Em Cáceres, apesar de a licenciatura em Química ser o único curso de formação de professores em Química que, no momento da finalização das entrevistas, possuía o PPC construído sob a orientação dessas novas diretrizes, foi marcante na fala dos docentes que não foram ofertadas, por parte do IFMT, qualquer formação no que se refere a essas diretrizes.

Houve indicação, como no excerto retirado da fala do(a) professor(a) CAS5, que alguns docentes, por iniciativa própria ou, então, vinculadas ao posicionamento sindical, de que essas diretrizes poderiam significar perdas para a educação e para o curso de licenciatura em Química, antes e depois da elaboração do PPC.

Além disso, no excerto destacado da fala de CAS1, foi possível identificar que, na verdade, não faltaram apenas formação a respeito da BNCC e da BNC-Formação. Segundo o(a) professor(a), não houve formação acerca de qualquer legislação ou orientação que se refira à educação, indicando um problema em relação à formação continuada do(as) professor(as) formadores que compõem o corpo docente da licenciatura em Química.

Dentre os participantes dos três *campi*, mesmo para professores que participam ou participaram do NDE e/ou do CC, a indicação de que não houve formação adequada e possibilitada pela instituição foi unânime.

Ao apresentarem suas ponderações acerca da questão 5 da entrevista, relacionando-se: ao conhecimento dos participantes da pesquisa acerca da BNCC e da BNC-Formação; à forma com que o texto dos PPCs atuais reflete a BNC-Formação e a BNCC; e ao conhecimento acerca do processo político por trás da elaboração, aprovação, homologação e implementação da Res. CNE/CP n.º. 2/2019. As respostas formaram, de maneira bastante marcante, um caminho para a compreensão de que as reformas implementadas pelo governo federal, não se tornaram realidade no cotidiano da formação inicial de professores em questão.

Foi possível evidenciar os motivos pela indicação de desconhecimento ou da incompletude de compreensão acerca da questão que pretendia descobrir a forma com que os

docentes relacionaram à BNCC e à BNC-Formação. Sobre isso, destacamos apontamentos sobre suas principais percepções expondo-as no Quadro 25.

Sobre conhecer ou, não, as relações entre o que é proposto pela BNCC e o que está contido na BNC-Formação, 7 professores formadores indicaram desconhecer os dois textos da BNCC e da BNC-Formação. Esse número compreende aproximadamente um terço das respostas dos participantes da pesquisa. Outros 7 professores indicaram conhecer a BNCC ou a BNC-formação, mostrando ser impossível elaborar uma aproximação entre os dois documentos. Dentre os 8 participantes que indicaram conhecer os textos dos dois documentos, e suas relações, 5 optaram por indicar serem incapazes de indicá-las. Nesse grupo de 8 professores, 3 professores optaram por indicar conhecer as relações entre a BNCC e a BNC-Formação, no entanto, o fizeram de maneira equivocada ou incompleta, corroborando com a ideia de que o acesso à formação acerca dessas diretrizes possibilitaria a compreensão das relações dos dois documentos e suas influências na educação brasileira.

Novamente, é importante destacar que todos os participantes da pesquisa são professor(a)es que lecionam no curso de licenciatura. Alguns eram membros do NDE e/ou do Colegiado de Curso e que as entrevistas foram realizadas nos meses de abril e maio de 2023 (em Confresa), ou seja, posterior ao período em que os PPCs dos cursos deveriam ter sido adequados às diretrizes da BNC-Formação, não considerando o Parecer CNE/CP n°. 57, de 15 de dezembro de 2023, que autorizou sua implementação até 20 de março de 2024. Ganha ainda mais significado, nesse aspecto, haver professores que desconhecem um ou os dois textos, visto que se trata de informações provenientes de professores formadores e que, devido à sua atuação, deveriam ter condições de dialogar sobre os documentos em si.

É bem verdade que não se trata de avaliar apenas o conhecimento particular dos documentos por parte do(as) professor(as) mas tentar compreender como se deu o movimento de alterações promovidas em nível institucional. Ou seja, a forma com que a instituição lida com as normas que são homologadas pelo MEC (a exemplo do objeto) em um sentido *stricto sensu*, a forma como isso se traduz nos documentos e como o(as) professor(as) estão preparados para atuarem junto a essas demandas.

Quadro 25 – Compreensão das relações entre a BNCC e a BNC-Formação

Unidades de Registro	Frequência			Unidades de Contexto
	CFS	PDL	CAS	
Compreende de maneira equivocada ou incompleta	1	1	1	Eu vejo que tem algumas... algumas... aproximação no sentido de ensino investigativo, de formação humana, de... e.... questão científica, tecnológica, as tecnologias. Ahm... porque eu penso que já é acompanhando também o processo histórico da humanidade, né? Então tá cada vez mais inserida em tecnologias digitais, então o BNC-Formação comenta sobre isso, até usava as naquela época no documento aparece alguma coisa nesse sentido, mas agora nesse novo documento a gente já vê assim ó que a questão de utilizar tecnologias na educação ah as temáticas os recursos digitais as... as... ferramentas e a questão da pesquisa, da investigação pelos meios, pela internet e tudo mais eu vejo que isso é uma aproximação::: [...]. Reflete então os textos, né? Sim se se conversam, né? (CFS5)
				[...] eu vejo, na verdade, a BNCC-Formação ( <i>BNC-Formação</i> )... pensado assim diretamente pela licenciatura::: eu acho que vai até um pouco além da BNCC propriamente dito, porque as partes das pedagogias, como é formado, né? (PDL5)
				Eu não sei, é o que eu falei para você, eu não sei nem classificar direito o que está no texto de uma ou de outra. A gente sempre teve as informações de um compilado de tudo. E aquele terrorismo também, né? Agora vocês não vão mais, não vai ter química no currículo, agora tem isso, a integração do ensino, da questão da diminuição da carga horária. (CAS4)
Compreende que há relações, mas não se sente capaz de indicá-las	2	2	1	Tive mais contato com essa BNCC. Essa outra... Como chama? BNC, eu não conheço. Por que a gente começa a querer ler mas aí, depois que houve a alteração do ensino médio, eu não sei como ficou definida, porque o pessoal sempre fala assim: que a instituto federal não teve alteração, não é porque ele é uma autarquia, entende? Não mexeu na autonomia político pedagógica, né? (CFS3)
				Acho que eu me recorde agora que tem, né? Nessas do é nessas 2 bases nacionais. Eu lembro que uma vez eu fiz até uma análise sobre isso, mas assim uma análise muito superficial, não é que era para embasar um estudo que eu queria fazer, eu percebi que tinha alguns itens que se conversavam. (CFS8)
				Eu acho que tem a ver, embora não sei se eu tenho interpretado direito [...]. (PDL1)
				Então, eu acredito que tem relação sim, né? Não conheço a fundo os documentos, mas pelo que eu já li, bem por cima, tem relação. Mas, assim... eu acho que é complementar ( <i>BNCC e BNC-Formação</i> ). (PDL2)
				Existe sim::: existe sim uma correlação. Só que essa... e que ainda não está claro para muitas pessoas sobre o aluno decidir quais as disciplinas que ele quer que integra a sua vida profissional e quais que não é interessante para ele [...] Esse cara vai estar atuando em sala de aula, esse cara vai estar com essa formação, na minha visão... na minha visão, defasada, atuando em sala de aula (CAS3)

Continua

## Conclusão

Desconhece a BNCC ou a BNC-Formação	3	3	1	Por, é... É desconhecer o documento ( <i>BNC-Formação</i> ) não consigo falar sobre as... as... Integrações com a BNCC (CFS1)
				É, não me lembro de nada relacionado à BNC especificamente, né? É, a gente já teve algumas discussões ou de semana pedagógica, né? É sobre a questão do ensino integrado no ensino médio integrado a é? É, mas BNC não. (CFS2)
				Da BNCC, sim, BNC-formação, não. Desconheço. (CFS6)
				Olha, eu não vou saber te responder isso. Porque eu acho que eu me ( <i>dediquei</i> ):::: eu me preocupei mais com a BNCC, porque também influenciava no nosso ensino inteiro, né? (PDL3)
				Ah, eu não sei responder essa, porque eu não conheço o outro, né? (PDL4)
				Não posso te falar. (PDL9)
Não conhece os textos	2	3	2	Na minha parte, a maior parte do meu conhecimento é em cima da BNCC. Então, é meio desproporcional:::: eu... no que eu conheço hoje, comparar as duas.... porque eu sei muito mais da BNCC do que da BNC-Formação. (CAS1)
				Esse BNC-Formação, eu não sei exatamente do que você está falando. (CFS4)
				Não conheço. (CFS7)
				Não, não sei. Não sei o que tem em cada um. (PDL6)
				Olha, não sou capaz de te dizer. (PDL7)
				Eu creio que sim. Mas não posso definir:::: exatamente um ponto assim pra você. Porque eu deixo mais esses...esses... esses documentos mais pra consulta. (PDL8)
BNCC Formação eu não tenho conhecimento. BNCC é só o que a gente vê ao longo do dia a dia, mas nunca pesquisei com profundidade não. ( <i>BNC-Formação</i> ) Não conheço. (CAS2)				
Não, professor. Com clareza, não. Eu não sei responder com clareza, tá? (CAS5)				

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: Elaborado pelo autor.

No caso de CF5, mesmo quando o participante indicou conhecer os documentos, indicando a BNC-Formação como um documento que surge para auxiliar os docentes a integrarem questões mais tecnológicas ao cotidiano escolar. No entanto, não faz a indicação de que compreende a BNC-Formação como documento complementar à BNCC para uma formação que evoca a pedagogia das competências para o “direito à aprendizagem” em detrimento do “direito à educação”, que passa a reconhecer apenas o espaço escolar como local de acesso e apreensão de novas aprendizagens, subjugando tudo a medições via avaliações de larga escala e imprimindo uma lógica financeira à escola.

Outros participantes, como CFS1, CFS2, CFS4 e CFS6, ou desconhecem um dos textos (em geral a BNC-Formação) ou os dois, indicando serem incapazes de correlacionar os dois documentos.

Ainda, nesse mesmo viés, e retomando para a questão 6 do roteiro das entrevistas, a compreensão do momento do país, do processo político e sobre os atores envolvidos na elaboração, aprovação e homologação do texto da BNC-Formação. Apenas um participante da pesquisa indicou conhecer algo sobre o processo que serviu de pano de fundo para o processo que findou na indicação de implementação da BNC-Formação a priori, até dezembro de 2021. Outros dois participantes reconheceram apenas o contexto político foi indicado nas falas, isto é, não foi aprofundada nenhuma informação acerca das influências das fundações, membros do CNE ou o aparato da pedagogia das competências que serviram como elementos fundantes para o texto.

Já entre os participantes da pesquisa que lecionam em PDL, tornou-se evidente que a maior parte dos docentes, mesmo em sua maioria fazendo parte do NDE e/ou CC, desconhecem a BNCC e/ou a BNC-Formação. É bastante marcante no sentido de que as entrevistas foram realizadas entre maio e junho de 2023 e, considerando o Parecer CNE/CP nº. 57, de 15 de dezembro de 2023, que autorizou sua implementação até 20 de março de 2024, o processo de assimilação dos documentos e reformulação do PPC teria que ser realizado em menos de um ano.

Para além do desconhecimento alegado, houve ainda respostas que indicaram uma compreensão errônea do que seria a BNCC dentre os participantes do *campus* Cáceres. De maneira semelhante às falas oriundas de professores do *campus* Primavera do Leste, há uma certa confusão entre o texto da BNCC e a polêmica redução de CH prevista na reforma do ensino médio. O(a) professor(a) CAS3, por exemplo, fez uma tentativa de indicar a associação entre a BNCC e a BNC-Formação, no entanto, indicou, em sua própria fala, a incapacidade de

traçar uma linha de argumentação que pudesse evidenciar quais seriam as associações entre a BNCC e a BNC-Formação.

De maneira geral, nenhum docente conseguiu indicar adequadamente as relações existentes entre a BNCC e a BNC-Formação.

Ainda, nesse mesmo viés, e retomando para a questão 6 do roteiro das entrevistas, a compreensão do momento do país e do processo político, e sobre os atores envolvidos na elaboração, aprovação e homologação do texto da BNC-Formação, apenas um participante da pesquisa no *campus* Confresa indicou conhecer algo sobre o processo que serviu de pano de fundo para o processo que findou na indicação de implementação da BNC-Formação a priori, até dezembro de 2021.

Sobre a compreensão, os participantes que indicaram conhecer ao menos o processo político, sob o qual se deu a revogação das DCNs/2015 para a implementação da BNC-Formação, formaram maioria dentre os que apenas indicaram o mandatário na presidência da República no ato da aprovação da Resolução CNE/CP nº. 02/2019 ou o mecanismo de chegada ao poder. Tornou-se unânime a ideia de que o IFMT não possibilitou contato com a BNC-Formação antes de iniciado o processo de reformulação dos PPCs, que, no caso da unidade de Confresa, não foi realizado até o momento da captação das entrevistas.

No Quadro 26, estão expostas as principais indicações sobre o conhecimento acerca do processo político em que se deu homologação da BNC-Formação.

Acerca do currículo pessoal dos docentes, analisando seus currículos disponíveis na plataforma Lattes, nenhum dos participantes das entrevistas são membros de associações acadêmicas ou sociedades científicas, como ANPED, ANFOPE, SBEnQ, por exemplo. Entre os formadores de Confresa, 2 professores de programas de pós-graduação e 3 declaram ser membros de grupos de pesquisa no Diretório de Grupos de Pesquisa da plataforma Lattes. Já em relação aos docentes de PDL, nenhum dos entrevistados possui doutorado nas áreas de ensino ou educação, assim como os docentes de CAS. Dentre os doutores dessas unidades, os que possuem o título de doutor(a) foram obtidos em suas áreas de formação específica.

Quadro 26 – Sobre o processo político em relação a BNC-Formação

Unidades de Registro	Frequência			Unidades de Contexto
	CFS	PDL	CAS	
Destaque apenas do agente político na presidência da República à época	2	1	1	<p>Foi com o Temer, né? Foi meio que imposição... (CFS3)</p> <p>Então assim, eu nem entro muito assim no mérito e o meu conhecimento é mais é do produto final:: Mesmo sobre as questões que relacionam, né? A produção dela. Quando teve a ruptura de governo do governo Dilma para o Temer, não é. E é. E essa reformulação Ela Foi imposta de cima para baixo, sem ouvir a base. Essas, entender essas questões superficiais. Aí eu compreendo, mas algo mais... mais dizem profundo. Eu não tenho conhecimento, não. (CFS8)</p> <p>Não tenho conhecimento como foi a política de redação, quem escreveu. De onde saiu a BNC-Formação então é um texto do que é trazido pela::: pelo governo, né? (<i>referindo-se ao período da sua homologação</i>). E eu sei que é trazido pelo governo e é uma implementação de cima para baixo[...]. (PDL9)</p> <p>Do pouco que eu acompanhei::: do pouco que eu sei... eu vi diversas críticas das reuniões que eu acompanhei... das lives, críticas a esse processo que foi feito de forma pouco participativa... meio autoritária... vindo de um governo que se colocou sem ouvir com uma pegada diferente::: uma pegada mais empresarial. Sem ouvir aqueles segmentos das universidades que já discutiam, que tinham leitura nesses assuntos, enfim, que têm uma bagagem. (CAS5)</p>
Desconhece os elementos	1	6	3	<p>Não, mas assim, o que dá parecer, de maneira geral, é que as coisas estão vindo de cima para baixo. Não foi assim pelo que eu percebo, porque não estou participando de uma discussão, não foi algo que foi criado na base, levado para que fosse discutido em cima. Foi o contrário. Foi criado lá em cima e assim, jogar para que fosse implementado, né? Essa é a impressão que eu tenho. (CFS1)</p> <p>Não sei. De onde que ela vem? Não sei mesmo. (PDL1)</p> <p>Então... Mas é nesse momento, não sei, né? Porque eu acho que vem muito com as novas metodologias ativas. Então, nasce muito junto. (PDL2)</p> <p>Não. (<i>desconhece todo o processo político</i>) (PDL3)</p> <p>Não conheço, não sei. Não sei. (PDL4)</p> <p>Não::: não. (<i>desconhece todo o processo político</i>). O macro? Não, não. Da onde que ela saiu? Não sei como é que saiu. (PDL5)</p> <p>Não, não conheço. (PDL6)</p> <p>[...]eu não consigo opinar, mesmo. (CAS1)</p> <p>Não conheço. (CAS2)</p> <p>Não conheço. (CAS4)</p>
Tem noção acerca de alguns atores do processo	1	2	1	<p>A gente estava num... num governo. E né que foi colocado por golpe e... E realmente não é. Parece, foi uma. Algo construído por poucos, né? Que estavam lá. Principalmente associados a...a... né? Enfim, a...a... grandes é empresas, né relacionadas a...a... educação? Então está na verdade, mais direcionada para um...um... grupo econômico, né do que para? Para o país em si, não é para. Então, eu também tenho a ter. Inclusive tem por conta disso, né? Tem muita... muito... conflito, né? Muito, muita gente ainda é pedindo, né pra casa, seja revogada, né? Né? Sempre? Sempre tem os... os... grupos distintos. É justamente por essas relações de políticas, né? De... de... disputa, né? (CFS2)</p> <p>Eu entendo que foi um contexto muito voltado para uma questão, na minha visão, de uma educação muito neoliberal. Eu entendo dessa forma. (PDL7)</p> <p>[...] eu entendo que foi um processo político... de governo, né? Aquela coisa assim: não é do meu governo (<i>políticas vigentes à época</i>), eu vou fazer alguma coisa aqui para dizer que mudei o tentei mudar ou sei lá. Juntou com alguns institutos e tal (...). (PDL8)</p> <p>Sim, na minha visão foi para favorecer um determinado setor econômico, vamos dizer assim. (CA3)</p>

Fonte: Dados da pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

Enquanto CFS3, CFS8, PDL9 e CAS5 identificaram, ainda que de forma genérica, o mandatário à época da homologação dos documentos da BNCC e da BNC-Formação, CFS2 conseguiu imprimir alguma característica intrínseca a respeito da homologação desses documentos, o restante dos entrevistados evidenciou, tal como destacou CFS1, total desconhecimento acerca do processo político e os atores envolvidos na produção e na homologação dos documentos.

Os docentes CFS4, CFS5, CFS6 e CFS7 indicaram desconhecer processos, atores e agentes políticos envolvidos no processo de elaboração, homologação e aprovação dos documentos da BNCC e da BNC-Formação.

#### 6.1.1.5 Concepções acerca do currículo, alterações e suas relações com as reformas

Este tópico de análise das entrevistas se refere às questões apresentadas como mecanismos para exposição das percepções, por parte do(as) professor(as) formadores, sobre o currículo apresentado no PPC do curso, as propostas de reformulações (caso de Confresa e de Primavera do Leste, já que em Cáceres, as DCNs são as de 2019) e as relações com os textos da BNC-Formação e da BNCC. As questões apresentadas nas entrevistas, que tinham por objetivo identificar esses movimentos, foram as questões enumeradas de 7 a 12 no roteiro de entrevista utilizado.

Em um primeiro momento, o(as) professor(as) foram inquiridos sobre suas percepções sobre a forma com que o currículo é apresentado no PPC do seu curso e como eles percebiam o processo de adequação (já realizado ou por fazer) para implementação das diretrizes presentes nos textos da BNC- Formação e da BNCC. Sobre isso, construímos o Quadro 27 com o objetivo de agregar as falas mais convergentes a cada grupo de análise produzido a partir das respostas obtidas.

Mesmo indicando, anteriormente, conhecimento sobre a BNC-Formação ou sobre a BNCC, quando solicitados sobre possíveis convergências entre o texto apresentado na BNC-Formação e/ou da BNCC, a maioria dos docentes indicaram não ser possível indicar as correlações ou desconhecer os textos das normas, já que não conseguiram indicar correlações estabelecidas entre a BNCC e a BNC-Formação. Há, inclusive, professores que afirmaram desconhecer o próprio PPC do curso, como observado no excerto de CFS4.

Quadro 27 – Sobre o currículo atual e o que é disposto na BNC-Formação e BNCC

Unidades de Registro	Frequência			Unidades de Contexto
	CFS	PDL	CAS	
Compreensão da convergência do currículo atual e as determinações na BNC-Formação	2	2	3	Sim, tem algumas coisas. Tipo a parte do estágio obrigatório, né? A parte de... Pedagógica no nosso curso. Acho que também, bem dentro das... das... políticas de formação. Talvez não esteja a carga horária, né? Talvez na carga horária da BNCC ( <i>BNC-Formação</i> ) e seja um pouco mais enxuto. (CFS7)
				É vários aspectos do PPP atual... no PPC vigente, é... vão de ( <i>ao</i> ) encontro, né? É então, a formação, por exemplo. Mas relacionada, né? A formação pedagógica, né? Enfim, ao... o conjunto, né? De disciplinas para... para... desenvolvimento das competências, né?:: Docentes eu acho que tem bastante, é interação. (CFS2)
				Esse eu não conheço isso ( <i>compreendendo que há convergência</i> ). A BNCC, essa outra de base de formação, não. (CFS6)
				Mas eu acho que o nosso curso já não estava tão distante, não. (PDL1)
				Como que tá o currículo:: a estruturação do currículo nosso... de ênfase para pedagogia e tudo mais... ele reflete assim, nesse sentido, diante do texto da BNC-formação e do PPC (PDL8)
				[...] Olhando somente nesse pequeno detalhezinho assim, eu não vou me recordar agora mesmo, porque eu lembro que... a carga horária lá dos cursos de licenciatura eram divididos em três grupos, acho que era 800, 800 e 1600, e aqui, lembrando isso de cabeça, não lembrando o nome dos grupos, né, o PPC eu não consigo vincular agora mesmo não [...]. (CAS1)
				Olha, eu posso te dizer que ela tá muito bem fundamentada na BNC-Formação. Da BNC-Formação, que é essa lei da diretriz. Em relação a outra, não sei te responder. Mas... entre essa... nessa:: nessa, a gente tá muito bem fundamentado, né? Até um pouco assim: [...] a gente trabalhou em cima desse currículo, em relação às disciplinas de educação... da parte de educação:: do grupo, do eixo de educação, que deveriam [...] estar no início e as de química lá para o final, a gente meio que ficou contrariado nessa obrigatoriedade [...] (CAS4)
[...] que eu lembro, procurou se adaptar da melhor maneira possível para atender a legislação. Então, essa correlação é no sentido de atender o que era:::: do que estava sendo indicado, do que estava para vigorar. Eu acho que era um curso que já ia começar nessa nova modalidade ( <i>atendimento as novas diretrizes</i> ), ainda não se tinha não estava valendo, mas no próximo ano já ia valer. (CAS5)				
Compreensão da convergência do currículo atual e as determinações na BNCC	1	2	2	Em parte, sim, porque tem um lance de... é lecionar em disciplinas, por exemplo, relacionados e dá dica, abordar, por exemplo, a importância dos estudos étnico-raciais também tem... É as atividades... relacionadas à estágio. Acho que sim. (CFS3)
				[...] eu acho que há uma lacuna. Não exatamente eles estão relacionados. Eu acho que tem um distanciamento aí. Tanto porque a BNCC é muito geral, ela generaliza muitas vezes, e ela não vai se preocupar tanto com alguns tópicos especiais ( <i>da área atuação</i> ) [...] (PDL4)
				A gente fez a correção dos:: fez a atualização dos das ementas. Não mudou muito assim, né? Em relação ao que a gente vinha trabalhando e o:: e o que tá lá:: na, é:: a gente deu uma ênfase bem maior, por exemplo alguns algumas coisas que antes não tinham né? (PDL9)
				[...] Olhando somente nesse pequeno detalhezinho assim, eu não vou me recordar agora mesmo, porque eu lembro que... a carga horária lá dos cursos de licenciatura eram divididos em três grupos, acho que era 800, 800 e 1600, e aqui, lembrando isso de cabeça, não lembrando o nome dos grupos, né, o PPC eu não consigo vincular agora mesmo não [...]. (CAS1)
[...] que eu lembro, procurou se adaptar da melhor maneira possível para atender a legislação. Então, essa correlação é no sentido de atender o que era:::: do que estava sendo indicado, do que estava para vigorar. Eu acho que era um curso que já ia começar nessa nova modalidade ( <i>atendimento as novas diretrizes</i> ), ainda não se tinha não estava valendo, mas no próximo ano já ia valer. (CAS5)				

Continua

## Conclusão

Compreensão de que não é possível determinar convergência entre o currículo atual e a BNC-Formação ou a BNCC	2	2	0	É... já em relação a BNCC. É, eu não sei. (CFS2)
				Eu não consigo fazer essa relação. (CFS8)
				Foi feito assim, precisa de consertar isso, então vamos consertar isso, tá? [...]Eu não vejo como se fosse uma coisa muito bem pensada [...] <i>(se referindo ao processo interno)</i> . A:::: coordenação tentou, mas ficou sobrecarregado só pra... <i>(coordenador de curso)</i> (PDL3)
				Tem uma relação entre elas <i>(textos da BNCC, da BNC-Formação e PPC do curso)</i> , mas a gente não consegue... Eu não consigo mensurar essa relação. (PDL5)
Desconheço os documentos a ponto de não ser possível compreender as relações	3	3	2	Não saberia te responder, né? Então aquilo... não conheço... (CFS1)
				Eu desconheço, é. Não conheço o currículo, né? Não sei nem a ementa dessa... <i>(normas)?</i> (CFS4)
				O PPC que está vigente precisa de adaptações. Precisa de adaptações. Mas foi um PPC muito bem elaborado [...] (CFS5)
				Olha, eu não participei da reformulação, igual eu te falei. <i>(indicou não ter participado de reformulações, mas o texto atual não foi reformulado tendo em vista a BNC-Formação e a BNCC)</i> (PDL2)
				Então, nós tivemos várias reuniões no NDE. Na verdade, quando a gente faz alteração... qualquer alteração dentro de um documento não é fácil, né? Sempre você tem essas disputas diárias e tudo, que quer sempre manter [...] tem que acontecer, né? De tempo em tempo. A gente tem que fazer uma reformulação realmente nos PPCs. E a gente vê que é necessário, né? <i>(o docente faz o relato indicando, na verdade, o processo de inserção da curricularização da extensão no PPC do curso)</i> (PDL6)
				Então, como eu falei... que eu preciso estudar mais essas duas leis. Eu não sei te falar efetivamente se da forma com que a gente construiu as emendas <i>(se refere as adequações)</i> , o tempo presencial, a gente vai ter uma parte EaD também do nosso curso:::::::::: o tempo para a curricularização da extensão, né? Se eles estão completamente de acordo. (PDL7)
				Eu também não tenho parâmetro <i>(desconhece os documentos)</i> . (CAS2)
Os currículos... ele foi montado respeitando:::: inclusive foi uma luta na época. Assim: conversando com o pessoal da pró-reitoria de ensino, constantemente. Carga-horária de estágio, tanto. Curricularização da extensão, como é que vai ser essa curricularização da extensão? Deu muito pano para a manga para entender como é que ia ser esse processo em todas as disciplinas, quais disciplinas que seriam obrigadas a fazer a curricularização, até que isso... Então, está bem claro no PPC agora [...] (CAS3)				

Fonte: Dados da pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

Outros docentes, que indicaram incapacidade de fazer a análise do PPC em questão ou que não conhecem o texto, que formaram nisso uma maioria, foram CFS1, CFS2, CFS4, CFS5, CFS8, PDL2, PDL3, PDL5, PDL6, PDL7 indicando a necessária formação acerca das diretrizes vigentes e/ou sobre o PPC do curso que lecionam. Junto à maioria mencionada, juntam-se os entrevistados CAS2 e CAS3, que, mesmo lecionando em um curso cujo PPC foi construído e é orientado pela BNC-Formação, indicaram ser incapazes de tecer relações entre o PPC, a BNCC e a BNC-Formação.

Todavia, há também professores que indicam conhecer as relações entre a BNCC, a BNC-Formação e a BNCC. Sobre isso, os excertos foram separados em 2 grupos de unidade de registro, visto que algumas respostas fizeram a separação do que compreendem como correlação entre a BNCC e o PPC e a BNC-Formação e o PPC. Sobre isso, destaca-se CAS1 e CAS5 que, possivelmente por conhecerem o processo de construção do PPC em Cáceres, conseguiram sugerir relações entre o PPC e os textos das diretrizes.

Por outro lado, alguns docentes indicam conhecer o currículo descrito no PPC, a BNC-Formação e a BNCC. No entanto, os destaques apresentados em suas falas são bastante superficiais em relação aos textos normativos, como é o caso de CFS2, CFS6 e CFS7.

No caso de CFS2, é interessante a ideia de que conhece o PPC e a BNC-Formação, apresenta argumentos que, segundo ele, justificam a coerência entre o PPC (desenvolvido com referência nas DCNs/2015) e o texto da BNC-Formação, mas que, todavia, não converge com a BNCC. Trata-se de um dado interessante justamente por ser a BNCC precursora e orientadora do texto da BNC-Formação, corroborando com a afirmação anterior de que o conhecimento acerca das normas não se aprofunda sobre aspectos mais específicos acerca da constituição e dos objetivos da implementação da BNCC e da BNC-Formação.

Em Primavera do Leste, apenas o(as) professor(as) PDL1 e PDL8 indicaram haver correlação entre o currículo atual e a BNC-Formação. Talvez tenha havido certa confusão, no entanto. Isso porque o PPC do curso data de 2016 e passou por alterações apenas para incorporação da curricularização da extensão. Todavia, paralelamente às entrevistas, havia iniciado as discussões para implementação das diretrizes da BNC-Formação. Para o(as) professor(as) PDL4 e PDL9, há convergência entre o PPC e a BNCC. Nesse sentido, tomam por base a compreensão de que, para reformulação com a finalidade de atendimento da BNCC, basta a adequação dos conteúdos e incorporação de questões burocráticas, como a codificação das habilidades e das competências ou a indicação de que o PPC se orienta pelas diretrizes da Base.

Interessa apontar o dado de que, nos *campi* CFS e PDL, mesmo com PPC orientado pelas DCN/2015, houve professores que associaram seu projeto às diretrizes da BNC-Formação e da BNCC e professores de CAS, cujo PPC orienta-se pelas DCNs/2019, que não veem ou não conseguem estabelecer relações entre os três documentos. Novamente, essa informação pode ser proveniente da ausência alegada de informações acerca das DCNs.

Houve, ainda, alguns docentes que, mesmo apontando conhecer os textos da BNC-Formação e/ou da BNCC, não conseguiram indicar correlações estabelecidas entre a BNCC e a BNC-Formação. Isso pode ter ocorrido em função de que a pergunta atrelava essas correlações a proposta curricular expressa no PPC do curso, que, por sua vez, ainda não apresentava a reformulação para atendimento das novas DCNs.

Em um aparte das compreensões advindas do(as) professores(as) de CAS, destaca-se que a maioria indicou a correlação entre os textos da BNC-Formação e o PPC com que trabalham. É bem verdade que, apesar de alguns equívocos ao mencionar as intencionalidades da diretriz, o(as) professor(as) CAS1, CAS4 e CAS5 indicaram observar uma correlação positiva sem, no entanto, destacar minúcias do que os leva a ter essa conclusão. Em virtude do contexto da fala, observa-se que a correlação entre a BNC-Formação percebida pelos docentes se dá no sentido de que a diretriz se faz presente no texto do PPC, sendo indicada como a referência para a estruturação do currículo do curso.

Em um mesmo sentido, os excertos indicados como unidades de registro para respostas de CAS1 e CAS5 foram colocadas como compreensão da existência de correlação do PPC com a BNCC. Isso porque, na fala do(a) professor(a), emergiu a indicação de ter visto em leitura do documento, a referência à BNCC como diretriz para construção do currículo do ensino básico. Novamente, não houve indicação de que o conhecimento do documento da diretriz levou o entrevistado a essa conclusão.

Por último, de maneira distinta, os entrevistados CAS2 e CAS3 indicaram desconhecer as relações entre a BNC-Formação, a BNCC e o PPC do curso. O(a) professor(a) CAS2 indicou objetivamente não ter possibilidades de estabelecer as relações entre os documentos. Já o docente CAS3, elaborou uma resposta indicando que o grupo que elaborou o PPC do curso atuou junto à gestão institucional para garantia da distribuição da CH para os elementos encontrados no PPC, como estágio supervisionado obrigatório, conjunto de disciplinas dividido por grupos (sem, no entanto, indicar que se tratava de uma indicação presente na BNC-Formação) e a curricularização da extensão. Esse último item, porém, não se trata de uma indicação presente nas diretrizes. Como não ficou evidenciado em sua fala o conhecimento de um ou ambos os documentos, sua fala foi enquadrada nesta unidade de registro.

Acerca dos itens que poderiam impactar (admitindo que a reformulação do PPC ainda não havia sido realizada), na forma de alterações e reformulação do PPC do curso, por conta da consideração das diretrizes da BNC-Formação, a maioria dos entrevistados demonstraram insegurança acerca desse processo.

Sobre os aspectos que impactariam as mudanças do PPC do curso em relação à implementação da BNC-Formação, os entrevistados também demonstraram insegurança acerca de como se daria esse processo. Como percebido nas questões anteriores, grande parte do(as) professor(as) formadores que participaram da pesquisa ou tem insegurança acerca do conteúdo da BNC-Formação ou desconhecem em todo, ou em parte, as suas diretrizes e, portanto, a maneira de dar forma ao PPC do curso em um processo de reformulação.

Sobre essa questão, destaca-se no Quadro 28 a indicação da compreensão de como seria realizado o processo de reformulação do PPC com vistas a tornar o currículo ali impresso em compromisso com a BNC-Formação.

Acerca da compreensão de como seria o processo de reformulação do PPC do curso, novamente a maioria dos docentes mostraram desconhecer o texto da BNC-Formação. De forma literal, 9 docentes indicaram desconhecer seu texto e, por isso, serem incapazes de indicar como seria realizado o processo de reconstrução do currículo prescrito no PPC.

Outros 4 entrevistados, CFS5, CFS8, PDL3 e PDL7, compreendem a necessidade de alteração do PPC, mas indicam, novamente, a barreira de dificuldades que o desconhecimento dos documentos faz com que as mudanças sejam mais demoradas e trabalhosas. Destacam ainda que a ideia de saberem da existência de um prazo para adequação e que ele foi extrapolado, sem, no entanto, indicar o que será feito.

Paralelamente à dificuldade em conhecer a BNC-Formação e de como seria o impacto da adaptação curricular no PPC, em virtude da sua adequação ao texto homologado pelo MEC, o(as) professores(as) CFS7, PDL6, PDL8 e PDL9 reconhecem a necessidade de discussões e indicam a discussão isolada no NDE do curso e a desconfiança da possibilidade de alteração das normas em função da ascensão ao poder de um governo democraticamente eleito, em contraposição ao governo de extrema-direita e principal fiador da financeirização da educação, encerrado em 2022. Essa ponderação só se tornou real no ano de 2024 com a revogação da BNC-Formação, mas sem o retorno das DCNs/2015, como defendido pela ANPEd, por exemplo.

Quadro 28 – Sobre o processo de reformulação do PPC em vista da BNC-Formação

Unidades de Registro	Frequência			Unidades de Contexto
	CFS	PDL	CAS	
Incapaz de indicar a continuidade ou ruptura na reformulação do PPC para atender a BNC-Formação	5	4	0	Não saberia te responder. (CFS1)
				Precisa, não é? É ocorrer uma redução da carga horária, por exemplo, das disciplinas mais da área específica, né? (CFS2)
				Nunca vi essa daí ( <i>BNC-Formação</i> ), não, tá? (CFS3)
				Então... não sei. (CFS4)
				Eu acho que tem que ser bem claro... eles ( <i>PROEN</i> tem que) definir e... e outra coisa, não só a respeito, assim, do documento dessa parte de introdução, estrutura e tal nas próprias disciplinas, sabe? Eu sinto muita falta de ter um objetivo. (CFS6)
				Será muito difícil. (PDL1)
				Não sou capaz de indicar isso. (PDL2)
				[...] dificuldades de incluir ela na reformulação ( <i>sabe que será uma tarefa complexa</i> ) [...] não sei se eu sei responder. (PDL4)
				[...] realmente não é um processo fácil::: não é um processo fácil. (PDL5)
Será necessária a compreensão do que é a BNC-Formação para realizar a reformulação	2	2	0	eu penso que é algo necessário que a gente pode ter um pouco de dificuldade por desconhecimento do documento mas que é algo que vai ter que ser realizado porque já foi extrapolado o prazo inclusive, né? (CFS5)
				E a gente sempre tem uma certa dificuldade de sempre adotar essas questões [...], por exemplo: há um tempo atrás, a gente teve dificuldade para encaixar a extensão nos currículos ( <i>Res. CNE/CP n.º 07/2018</i> ), porque exige uma carga horária mínima. Mas não falou como (CFS8)
				Aí a gente::: eu sinto dificuldade nessas questões, entendeu? Assim, nem tudo que a gente vai pensando à frente ( <i>se refere ao futuro</i> ), a gente consegue realmente instalar aquilo que está sendo pedido. (PDL3)
				( <i>será</i> ) Bastante trabalhoso. ( <i>referindo-se ao processo de reformulação a partir da compreensão das diretrizes</i> ) (PDL7)
Medo da descontinuidade das políticas em função das mudanças de governo ou incapaz de indicar continuidade ou ruptura das DCN	1	3	3	Vai ter que ser discutido entre colegiado e NDE. E sim, está... nos casos também do... atual governo. Modificar isso, né? A gente fica assim, tendendo ( <i>medo de</i> ), perder serviço... perder tempo, onde fica de repente, o outro governo já? Mudar essas normas de novo? (CFS7)
				E tem agora, que mudou de governo e pode ser contra isso tudo [...] (PDL9)
				Olha como eu disse nas outras perguntas a implementação deles realmente é trazida de cima para baixo para gente a partir de orientações e a gente segue essas orientações [...] ( <i>orientações internas do IFMT sobre reformulações e diretrizes que considera engessadas</i> ). (PDL8)
				Não consigo saber se continuará (mudanças ou permanência das DCNs) (PDL6)
				Ah, essa não consigo responder porque eu não estava na construção do PPC. Acho que não sei se precisa::: ( <i>reformular</i> ) o PPC. (CAS1)
				[...] não estava no momento ( <i>em atividade no campus</i> ). (CAS2)
Seguimos a BNC-Formação sem, entretanto, analisar seus impactos.	0	0	2	Eu acho que foi tranquilo com essa diretriz, porque a gente tinha um... foco, uma metodologia para seguir, que eu achei, na minha opinião, que estava muito bem descrita ali. (CAS4)
				Olha, é uma novidade. Então, deu um pouquinho de trabalho. Essas mudanças sempre geram um certo desconforto. Mas precisava, estava vindo, a gente não tinha como mudar, foi inserido. Porém, não foi um processo tranquilo, não. (CAS5)

Fonte: Dados da pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

Para as falas dos entrevistados do *campus* Cáceres, devido à característica de ser um curso que teve seu PPC elaborado enunciando as diretrizes da BNC-Formação como referência para a construção de seu currículo, para as unidades de contexto dos excertos das falas de professores, foi necessária a criação de outra unidade de registro.

A unidade de registro criada, e que abriga as unidades de contexto advindas das falas do(as) professor(as) CAS4 e CAS5, indica o processo de elaboração do PPC de acordo com as diretrizes da BNC-Formação, no entanto, com uma percepção do processo um pouco distinto. Enquanto CAS4 conclui que foi um processo tranquilo baseando-se na elaboração do documento, pois entendeu que a BNC-Formação se apresentava como uma espécie de manual e que os documentos baseados nela, seguindo a estrutura descrita, facilitaram os trabalhos.

Já o(a) professor(a) CAS5 destacou um processo não tão tranquilo, indicando que a BNC-Formação apresentava propostas distintas da concepção de formação de professores que se tinha até a sua homologação. O docente destacou em sua fala que, apesar de terem finalizado o PPC, o processo teve alguns pequenos conflitos, fundamentalmente sobre como pretendiam o perfil para o(as) professor(as) a serem formados naquele curso. Além disso, a obrigatoriedade de seguir a BNC-Formação, visto que as unidades que ofertavam o mesmo curso ainda não tinham reformulado seus PPCs, causou desconforto entre os membros do grupo que elaborou o PPC.

A questão 9 do roteiro de entrevista contribui para a análise das percepções do(as) professor(as) formadores sobre os impactos decorrentes da implementação da BNC-Formação e da BNCC na educação básica. No Quadro 29, são apresentados trechos selecionados que evidenciam as concepções individuais dos participantes, refletindo suas perspectivas e interpretações sobre o tema.

Para a análise das respostas para a questão, foram construídas cinco unidades de registro em que melhor se situaram as respostas expressas. Enquanto CFS1, CFS2, PDL6, PDL7 e CAS2 preferiram indicar desconhecimento de um ou dos dois documentos referências para a reconstrução do currículo de seu curso, outros, como nas respostas específicas de CFS5, PDL3, PDL8 e CAS3, indicaram que a BNC-Formação e a BNCC são textos incompletos e até, por isso, não conseguiriam indicar seus impactos. Entretanto, evitam tecer críticas, mesmo compreendendo a questão da privatização da escola pública, como no caso do excerto atribuído a PDL3. Diferentemente dos docentes entrevistados no *campus* Confresa, nas unidades de

Primavera do Leste e Cáceres, 4 docentes percebem como positivos os impactos para a educação de modo geral.

Nesse sentido, PDL1, PDL4, PDL5 e CAS4 indicaram as iniciativas presentes nos documentos oficiais, como uma tentativa de melhorar os índices escolares. Há, no entanto, certa ingenuidade em suas ponderações. O participante PDL1 enuncia os documentos como elaborados por “pessoas de boas intenções” podem ser positivos. Porém, como destacado no Quadro 28, a forma com que se deu o processo de construção, aprovação e homologação da BNC-Formação é totalmente desconhecida por esse participante. Para PDL4, no entanto, referindo-se apenas à BNCC como positiva para a educação, indica-se apenas que, apesar de acreditar ser um documento adequado, não integra discussões acerca da estrutura das unidades escolares, por exemplo.

Para o(as) docentes CFS5 e PDL2, a BNCC não responde uma questão pragmática do seu dia a dia em sala de aula, atribuindo certa confusão na apresentação de conteúdos divididos por área do conhecimento, e não por disciplinas, como na organização tradicional escolar brasileira.

Em uma linha distinta e que, a partir apenas dos elementos da resposta para esse item, seria complexo compreender posicionamentos pessoais, a favor ou contra os documentos, CFS4, CFS7, CFS8, PDL9, CAS1 e CAS5, indicaram tratar-se de documentos incoerentes com a finalidade anunciada. É bem verdade que por motivos distintos e até mesmo questionáveis sob o ponto de vista do referencial teórico-metodológico que ancora o estudo, mas as indicações de incoerência foram bastante relevantes. Um exemplo interessante foi o posicionamento de CFS7 que indicou que um impacto positivo da implementação da BNC-Formação seria deixar o egresso mais próximo do que o mercado de emprego deseja. Algo bastante questionável, visto o achatamento dos direitos dos profissionais da educação e do sucateamento das estruturas de trabalho por todo país.

Quadro 29 – Impactos da implementação da BNCC e da BNC-Formação

Unidades de Registro	Frequência			Unidades de Contexto
	CFS	PDL	CAS	
Desconhece um ou os dois documentos ou não tem segurança para indicar as interconexões entre os documentos	2	2	1	Também não saberia, porque o... o... fato de não conhecer profundamente ( <i>BNC-Formação</i> ), não permite opinar. (CFS1)
				Olha, acho que não consigo indicar isso, não. (CFS2)
				Então, essa pergunta eu não vou saber te responder. ( <i>por desconhecer os documentos</i> ) (PDL6)
				Os textos, eu não sei opinar efetivamente, porque conhecê-los a fundo, assim, eu não os conheço. (PDL7)
				Não, eu não tenho, não tenho um parâmetro para comentar também sobre esse assunto. (CAS2)
Incompletude dos documentos a ponto de ser inadequado a sua adoção	1	2	1	O texto o discurso teórico é muito bonito é... é... pleno tanto quanto num documento quanto o outro. Claro a gente tem algumas ressalvas por causa da questão de como foi elaborado principalmente a BNCC e a o histórico de reuniões de não ter consultado base e tudo mais... mas são textos... são leis, são vigentes, são diretrizes educacionais, e a BNC Formação ela tem um texto belíssimo só que precisa de fato ser colocada em prática né?[...]A BNCC não traz uma listagem de conteúdos ela traz uma listagem de competências e habilidades dentro de eixos. (CFS5)
				Eu sou muito pessimista. Sabe:::: assim, dessas questões. Porque é uma:::: para mim, é uma... suca:::::::::: sucateamento, né? [...] Eu acho que dá muita brecha para a iniciativa privada entrar nessa questão do nosso profissionalizante. (PDL3)
				Para a educação básica, eu acho que esse último texto ( <i>BNC-Formação</i> ) é ruim para educação do ( <i>inaudível</i> ). Por que deixa muito a escolha de disciplinas pro para quem:::: está... a presença do médio, né? ( <i>o(a) professor(a) confunde a BNCC com a reforma do ensino médio e os itinerários formativos presentes na Lei</i> ) (PDL8)
				É difícil prever. Aí são várias teorias. Eu fico lendo, eu fico vendo os colegas que são mais estudiosos que estão debruçados ali... em cima dos documentos. Por mim revoga. Já falei. Por mim revoga. [...]. Eu tenho medo de como serão esses novos profissionais. Tenho medo desses novos profissionais no mercado principalmente em sala de aula. (CAS3)
Trata-se de documentos incoerentes, pois suas propostas, não se complementam ou não atendem a formação inicial de professores	3	1	2	Não me parece assim, algo assustador ( <i>texto da BNCC</i> ). Você vai ler lá e vai ter a impressão nossa, que bom, né? O aluno que vai sair formado ali vai ser outro nível. Ele vai ser um ser humano crítico, mas ao mesmo tempo, por exemplo, que é... Como é que fala? Te dá um norte, né? Uma direção para que você forme um cidadão crítico, né? Ele te orienta a formar um cidadão crítico, mas não traz recursos para isso. (CFS4)
				[...] até certo ponto sim... em outros pontos, não ( <i>sobre a adoção da BNC-Formação e BNCC</i> ). Negativo porque vai faltar alguns, alguns tipos de conhecimentos... específicos. Ela não, não cobra tanto ( <i>BNC-Formação</i> ), não é o conhecimento específico mais a prática, não é? E positivo é a questão da proximidade com mercado. (CFS7)
				Não é que o discurso fica lá em cima e não se fala-se muito de como vai ser implementado na prática, né? Aí deixando isso muito aberto, gera uma certa dificuldade de como é, de como atender isso nos cursos de formação, né? E do mesmo modo, é a BNCC, né? Ela não tem um, ela não tem uma diretriz muito específica de como vai ser adotada, como por exemplo, o estado do Mato Grosso. Adotou ela de uma forma que está gerando muito muitos conflitos. (CFS8)

Continua

## Conclusão

				<p>Então acho que precisaria readequar. Eu acho que precisa talvez... nesse próximo::::: nesses próximos anos aí de governo, né? Como houve mudança, sentar discutir ver os pontos positivos o que aonde foi implementado que tá dando certo e adequar e adequar o que tem coisas faltando. Não vejo de todo ruim a BNCC mas parece que tem bastante crítica a essa BNC-Formação. (PDL9)</p> <p>Então, eu acredito que, eu prefiro muito mais olhar para o documento assim, e verificá-la de forma de escrita mais objetiva, como a BNC (<i>formação</i>) é, do que uma forma subjetiva, pelo menos que eu entendo hoje, que a BNCC está escrita. [...] Ela (<i>a BNC-Formação</i>) vai listar o que acontece e já do outro lado, na BNCC, ela floreira uma ideia. (CAS1)</p> <p>Olha, do pouco de leitura que eu tenho sobre o assunto, eu avalio que esses textos partem de uma ideologia política muito voltada para o lado empresarial, tentando atender um segmento da sociedade mais patronal e... e:::: que gerou, como eu já disse anteriormente, bastante discussão, bastante descontentamento. Resumidamente, eu acho que é isso. (CAS5)</p>
Compreendem que a BNCC deveria trazer formas de abordagem e descrição de conteúdos	1	1	0	<p>Como é que você pode? É que não... (<i>eu</i>) estava discutindo um dia desses com meus alunos, eles falando, né? Eu botei eles pra ler... eles: (<i>disseram</i>) professora, mas tá... eu li aqui é bonito e tal, mas e cadê os exemplos? Como é que eu posso fazer isso numa sala de aula? [...] Ele está falando (<i>texto da BNCC</i>) que o aluno tem que compreender melhor a questão lá de trazer é trabalhar o cotidiano em relação aos agrotóxicos. Mas como é que eu posso fazer isso? (<i>O</i>) Que que eu posso relacionar? Não tem nenhuma referência pra eu fazer... então eu sinto falta, né? Na BNCC... disso, deles especificarem um pouco mais, trazer um pouco mais de informação. (CFS5)</p> <p>Eu fico com um pouco de pé atrás, assim, sabe? Em geral. Acho que isso é meio comum, assim. Porque... Tá condensando tudo ali. Tá virando uma coisa só e eu tô meio com receio de não dar muito certo, assim. (<i>se referindo a abordagem dos conteúdos por área do conhecimento e não por disciplina</i>) (PDL2)</p>
Entende que as diretrizes da BNC-Formação e da BNCC podem auxiliar na melhoria da educação	0	3	1	<p>Eu acho que são bem positivas, assim, eu acho que quanto mais a gente vai pensando, que nem eu falei para você, o nosso curso foi nos sete anos rodando para a gente começar a ver os problemas e começar a tentar arrumar. Então, eu creio que as legislações das pessoas que têm intenção, eu acho que é mais ou menos isso, você começa a ver as falhas e tentar arrumar ali o que precisa. Então, eu acho que o impacto é muito positivo, para os nossos alunos que vão estar dentro da BNC-Formação, quanto que eles vão passar para os alunos deles no ensino médio. (PDL1)</p> <p>O texto parece que ele é muito bem construído, mas a prática fica a desejar, porque ela não vai dialogar com a estrutura, com a infraestrutura das escolas, com a formação dos próprio(s) professor(as). (<i>desconhece a BNC-Formação. Refere-se apenas a BNCC</i>) (PDL4)</p> <p>Então, é uma mudança grande para os alunos, né? A formação dentro da BNCC, né? Eu vejo nessa BNCC Formação, a maneira que ela foi dividida, eu vejo de uma maneira positiva para a licenciatura. (PDL5)</p> <p>Olha, falando da BNC-Formação, eu acho, assim, eu não vejo ponto, eu não vejo ponto negativo. Sinceramente, eu achei muito bacana, sabe, as alterações, aquilo que é obrigatório ali. [...] Mas em relação à BNCC, é aquilo que eu falei, eu ouvi muito mais do que eu li. Em relação ao que eu ouvi, os livros que eu vi... Eu acho que ele não prepara o aluno de forma específica. Ou talvez, por eu ter estudado (<i>a forma como foi formada</i>), eu acho que é muito difícil também tirar aquela memória que a gente tem do conteúdo bem separado. (CAS4)</p>

Fonte: Dados da pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

Já CFS5 e PDL2 preferiram indicar a dificuldade que, segundo ele, a BNCC, tal como refletido na BNC-Formação, não apresenta os conteúdos a serem trabalhados nas formações (educação básica e formação inicial de professores). Na verdade, o participante indica que os documentos, para além da orientação curricular, deveria aprofundar-se em conteúdos e formas a serem trabalhadas. Essa indicação acaba por se tornar conflitante em si, tendo em vista que a prescrição de conteúdos está impressa na BNCC e que ela se relaciona intimamente com a BNC-Formação, ao passo que seu próprio texto indica os conteúdos que compõem o Grupo II de disciplinas terá carga horária de “[...]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” (Brasil, 2019, p. 7. Grifo nosso).

Aprofundando-se no que foi indicado pelo(a) professor(a) do *campus* Cáceres, CAS3, em sua opinião, há incompletude nos documentos (BNCC e BNC-Formação) em relação à realidade da educação como um todo. Para esse(a) professor(a), como indicou anteriormente, apesar de ter compreendido que o processo de elaboração do PPC se deu de maneira tranquila e subsidiada pela PROEN do IFMT, os documentos não condizem com os objetivos para educação pública. Ainda sobre suas ponderações, mesmo indicando ser favorável à implementação da CH em EaD, seus argumentos seguem no sentido de aproveitar a oportunidade que a tecnologia apresenta como forma de diminuir os encargos do dia a dia em sala de aula.

Retomando o excerto extraído da fala de CAS4, reverberou na unidade de registro que inclui a BNCC com a necessidade de mais objetividade como se vê em currículos elaborados, a partir da separação do conteúdo em conhecimentos disciplinares. Sendo assim, o entrevistado compreende que a BNCC falha em não indicar em que disciplina CH ou momento cada conhecimento deve ser acessado pelo estudante. No entanto, a BNCC faz esse percurso de maneira bastante restritiva, inclusive, servindo de aporte para manutenção das relações de trabalho através da formação fundamentalmente instrumental, para aporte da reprodução da hegemonia representada pelo acúmulo de capital.

Independentemente da organização dos conhecimentos, seja interdisciplinar, seja disciplinar, o problema da BNCC é o engessamento e a limitação do que a escola pode mediar no processo do acesso e na construção do conhecimento. A reprodução de conceitos de meritocracia, empreendedorismo ou habilidades socioemocionais, desprovidos da crítica, ou mesmo, alinhados para a manutenção do *status quo*, representa mobilizar a formação em prol do sistema financeiro lastreado pela economia neoliberal de máximo acúmulo de capital e não

para a emancipação do sujeito através do acesso ao conhecimento humanamente produzido. Inclusive sobre isso, Ximenes e Melo (2022) destacam que

[...] o papel da escola não é atender aos interesses neoliberais de produção de mão de obra, mas sim de produzir em cada indivíduo singular a humanidade coletiva, que só pelas demasiadas apropriações do conhecimento acumulado é possível. Se não for pela escola, os filhos da classe trabalhadora nunca dominarão aquilo que os burgueses já dominam e, conseqüentemente, nunca terão condições de confrontar a lógica da exploração do homem sobre o homem (Ximenes; Melo, 2022, p. 758).

Nessa mesma perspectiva, compreendesse que a orientação de um currículo escolar deve, para além da formação instrumental para o trabalho, possibilitar meios para que o trabalhador acesse o conhecimento disponível para aqueles que já possuem simplesmente em virtude da classe social.

Em um sentido distinto, CAS1 e CAS5 indicam que os textos dos documentos são incoerentes e, por isso mesmo, não adequados para implementação. Nesse sentido, CAS1 tem uma concepção da BNCC e da BNC-Formação bastante parecida com CAS4, ao perceber que a BNC-Formação não é subordinada à BNCC, compreendendo a BNC-Formação como objetiva, e a BNCC, dotada de subjetividade em relação aos conteúdos abordados. Já o(a) professor(a) CAS5 compreende que os textos são incoerentes sob o aspecto da lógica que lhes deram origem, ou seja, a proximidade e a indicação de que a formação escolar pode se limitar à prática para atendimento das demandas do mercado de trabalho.

Sobre os impactos relacionados diretamente à formação de professores de Química, a compreensão da implementação da BNCC e da BNC-Formação foi analisada a partir das respostas com os excertos delas, destacados no Quadro 30, a partir dos dados obtidos com as respostas à questão 10 do roteiro de entrevistas.

Novamente, o desconhecimento do texto da BNC-Formação e da BNCC se mostraram como empecilho para indicação dos impactos relacionados à formação inicial de professores de Química. Quatro entrevistados, sendo CFS1, CFS3, CFS4, CFS8, PDL2, PDL3, PDL5, PDL6, PDL9, CAS1, CAS2 e CAS5, indicaram não poder indicar os impactos diretos à formação inicial em Química, indicando conhecimento superficial ou desconhecimento total do texto e mais efusivamente citado, o texto da BNC-Formação.

Quadro 30 – Impactos na implementação da BNCC e da BNC-Formação na formação inicial de professores de Química

Unidades de Registro	Frequência			Unidades de Contexto
	CFS	PDL	CAS	
Desconhece um ou os dois documentos ou não tem segurança para indicar as interconexões entre os documentos	4	5	3	Também não consigo ( <i>responder à pergunta por desconhecer o texto da BNC-Formação</i> ). (CFS1).
				Não conseguiria responder com muita propriedade. (CFS3)
				Talvez, se eu conhecesse o que o que está falando na BNC-Formação, eu entenderia o que eles esperam desse... professor que vai ser formado, né? A partir dessas diretrizes e tudo mais... (CFS4)
				Sobre a formação do(a) professor(a), especificamente de química, eu não consigo lhe dizer até porque... é muito grande ( <i>texto da BNCC</i> ):: Eu normalmente foco na minha área de atuação, que é outra área e na BNC-Formação também ( <i>não posso indicar impactos</i> ). (CFS8)
				Vejo positivo, não. Sabe? ( <i>sobre a BNCC</i> ) Eu tenho esse pé atrás que eu não vejo muito positivo, não. Igual eu falei, né? Vai acarretando... eles vão sair do ensino médio, vão para a graduação ( <i>estudantes</i> ) e aí, eu acho [...], nossa, vai... cair um pouquinho mais, sabe? (PDL2)
				[...] eu não sei, essa também não sei responder. (PDL3)
				Não sei como que posso direcionar ( <i>suas aulas na graduação</i> ). Então, ( <i>acredito que</i> ) eles vão ter maior... para os alunos em si, eles vão ter maior formação, né? Em relação à BNCC, né? Mas eu não sei como estruturar isso para... Por causa da BNCC-Formação. (PDL5)
				Eu não conheço. (PDL6)
				Desconheço::: essa parte. (PDL9)
				[...] nesse momento... eu não consigo te dar uma resposta, porque... Eu conheço pouco da atual BNC gostaria de conhecer mais [...]. (CAS1)
Eu também não tenho parâmetro. (CAS2)				
Não... eu não sei responder, especificamente não. (CAS5)				
Há confusão entre os textos e os objetivos expressos na BNCC e na BNC-Formação	1	2	0	Sobre isso... é, eu penso que o texto, o discurso favorece a atuação do(a) professor(a) de química. Mas tem que ser também colocado em prática, tem que ter ações, tem que ter planejamento pra que elas ocorram, né? De que maneira você acredita que essas alterações que são trazidas pela BNCC formação é refletidas pela BNCC que elas vão poder influenciar no ensino de química falou um pouquinho né? Como é que vai influenciar? É assim ó, de levar os estudantes a relacionar as coisas, de ter um... um... ensino que parta do contexto né? (CFS5)
				[...] eu não conheço efetivamente o documento a fundo, mas o que a gente propôs enquanto formação, eu acredito que tem tudo para dar uma formação muito boa para o nosso egresso. A gente construiu uma matriz e foi muito discutida, sabe? Bastante mesmo discutida. Para ele sair daqui para uma formação que vai dar uma visão bem interessante [...]. (PDL7)
				[...] eu acho que é um documento que é importante, mas eu concordo né? Entre proporcionar um cardápio e ao invés de definir anteriormente esse conjunto de::: de disciplinas e habilidades competência que tem que ser trabalhado ( <i>confusão com a reforma do ensino médio</i> ). O que eu creio que quem vai estudar, às vezes não tem capacidade de ficar escolhendo não têm subsídios para escolher. Então acho que é melhor a gente enquanto instituições de ensino fazer essas escolhas. (PDL8)

Continua

## Conclusão

Há a possibilidade de encarar as alterações como algo positivo			<p>Olha, eu. Eu, sinceramente, eu... eu gosto da forma, só porque assim como eu falo, né? Eu senti falta, [...], como é que eu posso? (CFS6)</p> <p>Acho que tinha que ser... específico para cada licenciatura, [...] ou... mais detalhado, né? (<i>os textos seriam positivos se</i>) (CFS7)</p> <p>Embasada, ela é muito clara no que deveria ser, mas eu acho que a gente ainda esbarra que as pessoas não estão preparadas nem para a legislação, nem para a nova legislação, nem para fazê-la funcionar. (PDL1)</p> <p>[...] eu acho que aí pode até ser que seja algo viável em determinadas situações (<i>a implementação da BNCC</i>). Mas mesmo assim, a discrepância vai ser muito grande na educação como um todo. Então, acho que a BNCC, ela traz grandes possibilidades de trazer exclusão para os alunos, para os estudantes e para a própria formação. (PDL4)</p> <p>[...] eu concordo. Eu acho que o direcionamento que ela dá::: profissional... para o(a) professor(a) mesmo, ser professor, eu acho que ele é um direcionamento muito importante. Eu acho que poderia::: sei lá... equiparar um pouco ali a quantidade do(a) professor(a) e do profissional (<i>se refere a CH destinada as disciplinas de formação específica e de formação pedagógica</i>). Da educação e do químico... igualar um pouquinho. Porque eu achei que ficou desfavorecido um pouquinho para a área de conhecimento. (CAS4)</p>
Trata-se de documentos incoerentes, pois suas propostas, não se complementam ou não atendem a formação de professores			<p>Tem um positivo sobre a questão da... da formação como(a) professor(a), né como docente? [...] Do conhecimento da química, né? Enfim, da... da... prática em química mesmo, né? Que é que também é importante? É, então imagino que talvez tenha é efeitos negativos, né? Por é restringir, né essa? Essa formação, né? (<i>apenas à prática</i>) (CFS2)</p> <p>Educação... Educação como um negócio. Essas novas regras, na minha visão, é isso. Educação como um negócio. (CAS3)</p>

Fonte: Dados da pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

Existe também confusão entre os destaques da BNCC e da BNC-Formação, indicando a necessária abordagem dos textos de diretrizes para o(as) professor(as) formadores. Foi destacado o excerto de CFS5 como exemplo para indicar que há, em alguns momentos, uma confusão sobre o que é a BNCC e a BNC-Formação e a que se destina cada uma das normas.

Novamente, a incoerência sobre o documento mostrou-se presente nas respostas. Em destaque, a resposta de CFS2 e CAS3 indica que no texto da BNC-Formação há uma aparente sobreposição da prática em detrimento à teoria.

Aparece, novamente, a compreensão de possibilidades de aspectos positivos na implementação das diretrizes e seu impacto para o ensino de Química. Sobre isso, CFS6, CFS7, PDL1, PDL4 e CAS4 destacaram a simpatia ao formato da BNC-Formação e que a existência da indicação específica para cada uma das licenciaturas, seria algo positivo a constar na BNC-Formação. No entanto, existem DCNs específicas para a formação de professores de cada uma das áreas do conhecimento e, como indicado anteriormente, as DCNs para formação de professores de Química é a Res. CNE/CES nº. 8, de 11 de março de 2002. Dessa forma, a alteração do PPC para adequação à BNC-Formação deve ser realizada levando-se em consideração as DCNs para formação de professores de Química ou a proposta de sua atualização.

Alguns participantes vislumbram maior segurança e possibilidade de ampliação da abordagem do conhecimento de Química em suas aulas. Entretanto, em outros momentos, confundem-se os documentos (BNCC e BNC-Formação), formando, inclusive, maioria dentre os que desconhecem os processos sociais e políticos que culminaram na homologação dessas políticas.

Em Primavera do Leste, a maioria das respostas do(as) professor(as) indicaram desconhecimento implícito ou as respostas apresentaram claramente a indicação de desconhecimento, novamente corroborando com a ideia de que não tiveram acesso a informações do que se trata a BNC-Formação e as DCNs que o PPC, de seu curso, passou a ter necessidade de se adequar. O(as) professor(as) que formularam suas respostas, PDL2 e PDL5, não conseguiram articular a forma como compreendem os impactos da implementação da BNCC e da BNC-Formação no âmbito da organização da educação brasileira. Nesse sentido, houve a tentativa de indicar suas posições apenas a respeito da BNCC, mas sem articulá-la à BNC-Formação e à formação inicial de professores. Talvez essa impressão tenha ocorrido justamente pelo motivo de desconhecimento profundo dos documentos e a falta de capacitação alegada anteriormente.

Além disso, dentre as respostas dos docentes formadores, há a indicação de confusão entre os textos da BNCC, da BNC-Formação, da reforma do ensino médio e até mesmo, acerca de um tema bastante repetido entre o(as) professor(as) da unidade, que foi a curricularização da extensão. Nesse sentido, o(a) professor(a) PDL7 se confunde indicando que o atendimento, por parte da reformulação do PPC, para atendimento da BNC-Formação e, por consequência, da BNCC, já havia sido realizada e que isso possibilitaria melhor formação dos estudantes. No entanto, o PPC do curso não atende às demandas das novas diretrizes, sendo que apenas a curricularização da extensão havia sido incluída mais recentemente.

A resposta do(a) docente PDL8 indica que há, ainda, uma confusão com o texto da Lei no Novo Ensino Médio, preocupando-se com os itinerários formativos e com a possibilidade de recair sobre os adolescentes a escolha pela formação de nível médio.

Relacionando as questões sobre conhecer a BNCC e a BNC-Formação às propostas que elas empregam para a educação básica e para a formação inicial de professores, é fundamental para somar esforços para resistência às propostas privatistas que elas representam. Sobre isso, Cruz e Almeida (2022) justificam essa necessidade pelo que essas diretrizes representam, que, segundo as autoras, é prejudicial pois

A implementação da BNCC e BNC -Formação traz desafios à formação docente e à universidade pública, pois instituições que não participam da lógica da capitalização do ensino vêm perdendo centralidade no processo formativo dos futuros licenciandos. (Cruz; Almeida, 2022, p. 17).

Essa perspectiva emerge da compreensão da valoração majorada, que cria uma relação hierárquica da prática em relação à teoria, reduzindo o papel do(a) professor(a) a atividades instrumentais para mediação do aprendizado dos estudantes. Já os estudantes da educação básica, passam a ter sua formação voltada para as aprendizagens tão somente para atuação no mundo do trabalho tal como se apresenta atualmente.

O(as) professor(as) PDL1 e PDL4 indicaram a possibilidade de que a implementação das novas diretrizes possam ser positivas para a formação de professores de Química. No entanto, como destacado no excerto de PDL1, há preocupação com o conhecimento das normas para sua implantação, o que, de acordo com as respostas do(as) professor(as) do *campus*, é o caso do grupo de professores do curso. Todavia, apenas conhecer as normas e aplicá-las sem questionamentos em relação à validade de suas intencionalidades, não é suficiente para que a educação possa superar as dificuldades associadas a ela. Concluindo seu estudo sobre a implementação da BNCC e da BNC-Formação, Cruz e Almeida (2022) destacam que

Em face da complexidade que é legitimar um currículo comum para a pluralidade que compõe a realidade brasileira, entendemos a importância do adensamento teórico e prático das propostas curriculares nos cotidianos escolares. Nesse sentido, um dispositivo normativo capaz de produzir mudanças significativas, somente será possível a partir dos sentidos produzidos com a escola, rompendo com a mera prescrição e lógica pragmática da educação. (Cruz; Almeida, 2022, p. 19).

Um outro item que chama a atenção é o trecho de PDL4 que indica que, em determinados casos, a implementação das diretrizes pode se tornar viável e até desejável, no entanto, acredita-se que a implementação das diretrizes, em especial da BNCC, pode provocar exclusão dos estudantes sem que, entretanto, detalhasse o que quis dizer com essa observação

Em relação às entrevistas dos docentes do *campus* Cáceres, em um primeiro momento, a observação de que o(as) professor(as) desconhecem as novas diretrizes coincide com o observado nas falas dos formadores dos *campi* Confresa e Primavera do Leste. No entanto, é uma situação distinta das outras unidades, uma vez que o curso ofertado no *campus* Cáceres tem como referência para constituição de seu currículo, justamente à BNC-Formação para atendimento das novas demandas geradas pela implementação da BNCC na educação básica. Por esse motivo, seria fundamental que, antes da construção do currículo expresso no PPC, esses professores tivessem tido alguma formação a respeito das orientações contidas nos documentos da BNC-Formação e da BNCC.

No *campus* Cáceres, nenhum dos participantes da pesquisa indicaram respostas que poderiam ser categorizadas como em: “há confusão entre os textos e os objetivos expressos na BNCC e na BNC-Formação”, como no caso da análise feita a partir das unidades de contexto para essa unidade de registro no caso de docentes dos *campi* Confresa e Primavera do Leste.

Para o(as) professor(as) formador(as) CFS2 e CAS3, a fala apresentada detalha incoerência entre os documentos e o impacto em relação à formação de professores. Entretanto, a incoerência apontada não é em relação aos textos dos documentos, mas, sim, em relação ao que se pretende para a formação de professores e o que as novas diretrizes propõem para a formação. No excerto retirado da concepção do entrevistado CAS3, por exemplo, é indicado seu ponto de vista em relação ao que se pretende para a formação de professores e para a educação brasileira como um todo: transformar a educação em um negócio. Negócio esse na perspectiva de estabelecimento da educação como comércio.

Sobre a consideração da educação como comércio, e da implicação da sua estrutura em uma lógica de negócios, Conti e Villen (2023) destacam que, dentre inúmeras e complexas conexões,

Em um mercado especulativo, o intuito não é simplesmente a valorização do capital ou a obtenção de elevados rendimentos – que são lógicas inerentes ao próprio

capitalismo. Mais do que isso, existe uma temporalidade desejada, que é o curto prazo. Não é suficiente ter uma elevada rentabilidade ao longo de um ciclo produtivo ou ao longo de anos. É o curto prazo que importa. E esse curto-prazo, como procuramos mostrar, determina a forma de atuação dos gestores – contaminando também a atuação do(as) professor(as) e dos próprios estudantes. (Conti; Villen, 2023, p. 13)

Sendo assim, para além das mudanças assumidas pelo poder público, capturado pela lógica do capital, não basta a apropriação da educação, mas requiere-a de imediato. A finalidade é torná-la lucrativa ao custo da produção traduzidas por números e que representam as notas atribuídas a partir das avaliações de larga escala, engrenagem fundamental para implementação da lógica de mercado à educação.

No item 11 da entrevista, os dados obtidos que se referem à percepção dos impactos das alterações provocadas pela implementação da BNC-Formação e da BNCC na formação inicial de professores, como indicados no Quadro 31 apresentaram um dado bastante interessante. Isso porque, apesar de indicarem pouco conhecimento, fundamentalmente em relação à BNC-Formação, como evidenciado em questões anteriores da entrevista, quando questionados sobre os impactos das alterações, apenas os docentes que mantiveram o discurso de desconhecimento do documento, CFS1 e CFS3 não indicaram efeitos positivos das normas para o currículo reformulado do curso.

Em um movimento semelhante, os docentes CAS1, CAS2 e CAS3 indicaram que, em suas concepções, haverá prejuízos à educação pela implementação das diretrizes contidas na BNC-Formação e na BNCC. No argumento de CAS1, foi possível identificar que sua compreensão acerca das normas, fundamentalmente da BNCC, recai sobre a atividade do(a) professor(a). Em sua concepção, há a tentativa de padronização do que se ensina e daquilo que o indivíduo deve aprender em função do que determina e limita as novas diretrizes. Nesse sentido, recorrendo a ideia de que o(a) professor(a) é a autoridade para planejamento daquilo que julga ser importante de ser ensinado e aprendido, dentro da lógica dos conteúdos e intencionalidades previstas no currículo.

Sobre isso, Dourado e Siqueira (2019) indicavam que poderá refletir em retrocessos a gestão democrática e a autonomia dos sistemas educacionais, por exemplo. Nessa perspectiva, os autores indicavam que a BNCC, uma política centralizadora, apresentou-se dialeticamente, em suas perspectivas, a objetiva, através do discurso reformista e a subjetivamente, os discursos pró ou contra sua implementação, lastreados pelas percepções dos diferentes grupos sociais.

Quadro 31 – Impactos na implementação da BNCC e da BNC-Formação no ensino de Química

Unidades de Registro	Frequência			Unidades de Contexto
	CFS	PDL	CAS	
Desconheço os documentos e por isso não posso indicar os impactos	1	2	1	Também preciso conhecer mais a... a... BNC, né? Para poder... ( <i>opinar</i> ) (CFS1) É, eu também... é muito específico. Essas informações ( <i>entrevista</i> ) teria que ter estudado, mas assim, bem, sem formação para te dar. (CFS3) Não vou saber te falar. (PDL7) Também desconheço da área (PDL9) Também não sei responder de forma clara. (CA5)
Há confusão entre documentos normativos	1	2	0	[...] a redução das cargas horárias, enfim... então acaba uma coisa, acho que atropelando a outra. E aí, nesse sentido, né? Começamos a... sentindo a verdade muito é muito questionamento, não é? Do(as) professor(as) que sempre acham que a Carga horária não é suficiente, né? (CFS2) Igual eu falei, não é um documento de tudo que você fala que ele é negativo. Então, assim, eu acho que essa necessidade da gente trabalhar em projeto é algo interessante. ( <i>o(a) professor(a) se referiu, à necessidade de trabalho interdisciplinar VISANDO a curricularização da extensão universitária</i> ) (PDL2) Olha começa pela redução da carga horária, né? Isso é péssimo porque a nossa a disciplina de químicas precisa de no mínimo essa carga horária que tem hoje e a redução é péssima vai influenciar de forma ruim. (PDL8)
Afirma compreender e concordar com algumas alterações propostas nos documentos da BNC-Formação e BNCC	5	1	1	Eu concordo em parte. Eu concordo que a gente tem que trazer um aprendizado mais significativa, algo mais contextualizado, algo que realmente explique para aluno algo, sabe assim, fácil de ter uma visão crítica do mundo. (CFS4) Mas eu penso que vai dar impacto ( <i>positivo</i> ) se for levado ao pé da letra do discurso teórico que está no documento, né? Uma formação humana, interrelacionada, contextualizada, investigativa, que leve a pessoa a esse espírito científico e o leva a solucionar problemas reais nesse sentido. (CFS5) A assim, eu concordo com o que está lá. Eu acho que é adequado para as proposições que eles trazem, né? Eu acho adequado, sim. (CFS6) É um lado positivo que eu acho, é que o(a) professor(a) vai poder se relacionar com outro(as) professor(as) de outras disciplinas e montar ali, um... um... uma aula específica, né? de cada conteúdo... Em sair ( <i>sobre isso</i> ) até a gente teve algumas... umas noções disso em algumas reuniões com o pessoal da pedagogia. Eles andam fala... propondo isso pra gente, né? Mas aí vem a questão do... do... número de aulas por professor, em que aí... tem muito(a) professor(a) que está com a carga ( <i>horária elevada</i> ), não vai ter tempo de estar preparando isso aí. Uma aula mais demorada, digamos assim. (CFS7) Tem a questão de alguns programas que ela veio a reforçar. Não é que eu achei bem interessante. Só que como eu te disse antes, como tem a questão dela ter sido feita de, na maioria dela, de cima para baixo, é... ela tem alguns problemas para... para serem efetivados de verdade, entendeu? E isso não é só para a química, será para qualquer formação, né? É pra ela e para qualquer formação. (CFS8) [...] é importante, e eu acho que o impacto vai ser positivo, não tem como não ser. (PDL1) Olha, eu acho que eles não vão ter prejuízo na formação. Assim... eu vejo pelos meus alunos, assim, eles vão ser excelentes professores e eles terão um bom conhecimento de química. Não vou dizer pra você que eles terão, por exemplo, o mesmo conhecimento de química que me foi proporcionado. Não que eu tô ( <i>esteja</i> ) dizendo que eu sei mais, mas assim, o que me foi proporcionado na minha faculdade que era basicamente 100% ( <i>de conhecimentos relacionados à Química</i> ). Porque eles são:: eles fazem a licenciatura, então eles têm essa parte de formação de professores. Mas eu acho que eles vão estar completamente capacitados no conhecimento de Química [...] (CAS4)

Continua

## Conclusão

Acredita tratar-se de normas prejudiciais a educação	0	1	4	<p>Eu não tenho... Vejo positivo, não. Sabe? Eu tenho esse pé atrás que eu não vejo muito positivo, não. (PDL4)</p> <p>[...] a BNCC, acredito que o impacto nela dá para se::: como é que eu posso dizer?::: Quebrar algumas nuances individuais do(a) professor(a) e atentá-los a uma direção geral que a gente deve formar o aluno. [...] Na verdade, a partir do momento que você tem um documento, que impõe a ele, quais são, entre aspas, as características que a gente quer deixar esse aluno indo para o mundo do trabalho (<i>perfil do egresso</i>), a gente meio que restringe essa noção parcial do(a) professor(a) (<i>daquilo que ele entende ser adequado</i>) e dá meio que uma orientação em âmbito geral. (CAS1)</p> <p>Eu também não tenho parâmetro. Assim... falando só::: falando da BNCC::: falando da BNCC, talvez, talvez seja pouco prejudicial, visto que dá uma (<i>limitada</i>) no conteúdo, né? (CAS2)</p> <p>A questão do aprendizado de química, como as disciplinas, elas são bem específicas e depende muito do profissional, eu acredito assim que vai, que talvez, talvez, esses profissionais não vão sofrer muito, não vão, na parte técnica::: especificamente. Desde que esses profissionais lá no ensino básico, também, esses profissionais recebam uma formação de química decente. [...] ainda fazem (<i>governantes</i>) esse regaço aí com essas reformulações. (CAS3)</p>
--	---	---	---	--

Fonte: Dados da pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

A BNCC mostrou-se centralizadora em relação à formação de professores com a homologação da BNC-Formação ainda em 2019. Ou seja, a formação de professores passou a ser orientada pelas diretrizes impressas pela BNCC. Nesse sentido, pode-se perceber com mais força, agora em curso de formação superior, a lógica da educação lastreada pela pedagogia das competências, ou seja, o conhecimento ganha trejeitos específicos para moldar-se como conteúdos para que, a partir daí, possa ser aprendido, medido e avaliado (Dourado; Siqueira, 2019).

Nesse mesmo movimento, os docentes PDL1, PDL3 e PDL5 indicaram acreditar que haja pontos positivos dos documentos para a formação de professores de Química. O(a) professor(a) PR1, no entanto, não exemplificou, em sua fala, os motivos pelos quais a implementação da BNC-Formação ou da BNCC seriam positivas para a formação inicial do(as) professor(as). O(a) professor(a) PDL3, apesar de ter uma fala permeada de confusões entre documentos, indicou acreditar que a possibilidade de a BNC-Formação será capaz de tornar a formação mais próxima daquilo que os estudantes esperam do curso superior.

Entretanto, a ideia geral de que a Química é uma ciência experimental e, por isso, pode levar professores em formação (também professores formadores) à ideia incorreta de que aulas práticas (aulas em laboratórios) serão suficientes para melhorar a atuação do(a) professor(a) de Química. Essa ideia é incorreta, pois a importância da *práxis* é superior à simplificação das aulas apenas como prática. Essa perspectiva foi descrita por Ximenes e Melo (2022) ao analisar as características de uma rede municipal subordinada às mudanças trazidas pela BNC-Formação e da BNCC. Sobre isso, as autoras indicam que

A reconfiguração da formação continuada na RME de Goiânia, subsidiada pela premissa pragmática e tecnocrata de educação e de formação docente prescrita pela BNCC e pela BNC-Formação, elege como conteúdo principal das ações de formação os conteúdos “pedagógicos”, que objetivam um “saber fazer” desprovido de teoria (conteúdo) e de intencionalidade. (Ximenes; Melo, 2022, p. 759).

Os demais docentes, sendo eles CFS4, CFS5, CFS6, CFS7 e CFS8, indicaram efeitos positivos sobre a implementação das mudanças para o currículo da formação inicial de professores. No entanto, os efeitos positivos são apresentados como benefícios em relação à, prioritariamente, implementação da BNCC, ou seja, ganhos (segundo os participantes) para os estudantes do ensino médio.

O participante CFS8, apesar de indicar o contexto impositivo da implementação dos documentos, destaca que, apesar de concordar com pontos da BNC-Formação, a falta de discussão seria um dos empecilhos na elaboração e, portanto, na implementação da BNC-Formação nos currículos de formação inicial de professores de um modo geral.

Apesar de CFS2 ter se confundido ao indicar a redução de número de aulas como determinação da BNCC, o que na verdade teria sido em decorrência da aprovação do Novo Ensino Médio, foi o único participante a indicar, não abordando a BNC-Formação, prejuízos em relação às mudanças propostas. É bem verdade de que a abordagem da colocação é superficial e limita-se a indicar um parâmetro meramente estrutural, que é o impacto na carga horária de cada disciplina escolar.

O(as) professor(as) PDL7 e PDL9, mantendo a indicação de desconhecimento em relação à BNCC e, principalmente, sobre a BNC-Formação, optaram por indicar serem incapazes de atribuir valor em relação à implementação das diretrizes para o ensino de Química.

Mais uma vez, ao tentar fazer alguma indicação sobre questões relacionadas à implementação das normas e de suas consequências, agora para o ensino da Química, alguns professores se confundiram em relação ao que se referem cada um dos textos ou, então, ao que se destina cada uma das bases. Enquanto o(a) professor(a) PDL2 indicou que seria positivo a referência ao trabalho de forma interdisciplinar na formação de professores. No entanto, sua resposta se refere ao caráter interdisciplinar descrito na Resolução CNE/CES nº. 07, de 18 de dezembro de 2018, que trata da curricularização da extensão universitária, conforme seu Art. 3º que diz que

[...] A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (Brasil, 2018, p.1).

O(a) professor(a) PDL8 também se confunde com os textos, visto que a BNC-Formação mantém a carga-horária mínima de 3.200 horas para formação em nível superior de professores. A limitação de carga-horária para disciplinas para a educação básica não é delimitada pela BNCC, mas, sim, pela Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, que trata sobre a reforma do ensino médio. Ainda sobre divisão de CH, o(a) docente PDL4, ainda que se baseando em elementos genéricos, indicou a divisão da carga-horária de 3.200 horas em 3 grupos, como elemento da BNC-Formação que pode ser prejudicial à formação.

O conhecimento em relação às normas que regem o ensino médio – principal destino de atuação do(as) professor(as) formados na licenciatura em Química de Primavera do Leste, conforme o PPC –, bem como as que dirigem os objetivos e o currículo do ensino superior são fundamentais para que o(a) professor(a) formador possa compreender adequadamente as

propostas que impactam diretamente suas atividades. Sobre isso, Ximenes e Melo (2022) destacam que

[...] reafirma-se a formação docente pautada por uma relação intrínseca entre a educação escolar e a formação da concepção de mundo dos indivíduos, que está fundada em uma dada dimensão ontológica da realidade. Nessa acepção, a práxis pedagógica é a base da formação inicial e permanente na busca de processos formativos que priorizem a unidade teoria-prática e que tenham a pesquisa pedagógica como eixo da formação para a autonomia docente, em uma perspectiva dialógica e emancipadora. (Ximenes; Melo, 2022, p. 759).

Já o(a) professor(a) PDL5, acredita que a BNC-Formação poderá colaborar para aumento da dedicação de carga-horária para disciplinas da área de Química e a limitação daquela dedicada às disciplinas chamadas pedagógicas. No entanto, há uma limitação e não ampliação. Isso porque a maior parte da carga-horária está dedicada à replicação dos conteúdos indicados pela BNCC e não para o conhecimento inerente à Química ou às disciplinas pedagógicas.

Sobre isso, como indicam Ferreira e Cortela (2024), há o apagamento da Prática como Componente Curricular presente nas DCNs anteriores, e coloca no Grupo III, destacado na BNC-Formação, 400 horas com pouca indicação à que se destina na formação. Os autores destacam que, curiosamente, mesmo com características bastante delimitadoras, a BNC-Formação não faz a delimitação do emprego desse tempo na formação.

Sobre a resposta de CAS2, há contrariedade à implementação da BNCC e da BNC-Formação como políticas para orientação de currículos, ainda que a *doxa*<sup>69</sup> a respeito dos documentos pareça ser o ponto central da formulação da resposta. Em um sentido parecido, CAS3 indica compreender a adoção dos documentos da BNC-Formação e da BNCC como prejudiciais à educação como um todo. Entretanto, ressalva que compreende que, devido às características intrínsecas da Química e dos profissionais que se formam nessa área, seu ensino deverá ser menos prejudicado, pois compreende que não foi impactada diretamente pelos documentos. Todavia, de maneira semelhante à concepção de CAS2, é uma concepção superficial sobre a adoção desses documentos, fundamentalmente porque

O regresso posto pela BNC-Formação contribui para a desprofissionalização da docência, entendendo-a como uma atividade de reprodução do que está escrito nos livros e manuais didáticos, que já se encontram padronizados pela BNCC. Ambas as bases, que deveriam ser documentos progressistas, contribuindo para a promoção e a concretização do direito à aprendizagem entre os estudantes, e de qualificação profissional para o(as) professor(as), valorizando as diferenças culturais, de gênero e sexuais, étnico-raciais, geográficas, históricas, dentre outras que se fazem presentes

---

<sup>69</sup> Oposição à episteme. Senso comum.

entre os estudantes e as escolas, acabam por produzir ainda mais desigualdades, das mais variadas e possíveis formas. (Silva; Gomes, 2024, p. 22).

Nesse sentido, compreende-se que, a partir da implementação da BNC-Formação, há um completo esvaziamento de conhecimentos para a educação básica que, implicada à reprodução de ensinar o que a BNCC prevê, incorre inclusive em riscos a existência da formação inicial em Química.

O docente CAS5 expressou sua resposta em um caminho distinto. Apesar de compreender que o curso que leciona provê os conhecimentos necessários para que o(as) professor(as) em formação desenvolvam os elementos necessários para seu desenvolvimento profissional, entende que os futuro(as) professor(as) têm menor tempo para dedicar-se aos conteúdos da Química. Nesse sentido, percebe-se a importância que se tem o conhecimento acerca das diretrizes e do objetivo do curso.

Por tratar-se de um curso de formação inicial de professores, o conhecimento da área específica é fundamental para que o(a) professor(a) saiba o que se dispõe a ensinar. Os conteúdos pedagógicos, por outro lado, lastrearão as abordagens relacionadas à didática, à psicologia, à avaliação, à gestão e a qualquer outra dimensão em que se insira o espaço formal, ou não, de aprendizagem, não só interferindo, mas também complementando os conhecimentos apreendidos durante a abordagem ao longo da formação profissional específica.

O item 12 da entrevista teve como objetivo explorar os impactos na aprendizagem de Química pelos estudantes da educação básica, considerando as influências da formação inicial do(as) professor(as). Nesse contexto, foram selecionados os trechos como unidades de registro para serem apresentados no Quadro 32, que sintetizaram as concepções do(as) professor(as) formadores, oferecendo uma análise reflexiva sobre a relação no processo formativo.

A maioria dos docentes alegou desconhecimento em torno dos documentos e da sua associação com a formação de professores e o aprendizado em Química. No entanto, entre os professores do *campus* Confresa, metade dos docentes entrevistados indicaram existir elementos positivos na implementação da BNC-Formação e a BNCC para ampliação de elementos positivos tanto para a formação de professores quanto para o aprendizado em Química. Com efeito, 3 de 9 entrevistados do *campus* Primavera do Leste indicaram opiniões no mesmo sentido.

Quadro 32 – Impactos gerados na formação de professores e no aprendizado de química

Unidades de Registro	Frequência			Unidades de Contexto
	CFS	PDL	CAS	
Desconhecer os documentos impedem de indicar algum impacto	4	6	4	Teria que conhecer mesmo documento. (CFS1)
				Então, assim... É... aprendizagem prevê essa é um domínio, né? No mínimo, né, da empresa, uma determinada área. É, então eu acho que né? Se a... a... formação do(a) professor(a), né? De química, é for prejudicada por conta, né? Da do fim da... das exigências da... da... BNC-Formação. Isso vai impactar com certeza, lá no, no estudante, né? Do... do... ensino médio, né? Acho que é isso minha, a questão da... dessa organização, se tem... prejudicar o, na verdade, dificultar, né? Aprendizagem dos licenciando se essa dificuldade vai refletir depois no ensino médio, né? (CFS2)
				Preciso conhecer os documentos para indicar. (CFS3)
				[...] para mim, você ser professor é muito mais além do que você ser um instrutor [...] você tem que ser aquela pessoa que está entendendo o que está acontecendo no contexto, você tem que saber a realidade dos seus alunos, [...] e eu vejo que as coisas acabam sendo muito distanciadas e não privilegia o ensino público, né? Às vezes privilegia o ensino superior, que é aquela questão lucrativa ( <i> cursos particulares </i> ) e tudo mais. (PDL3)
				Então, acho que essa é uma dificuldade, uma das consequências negativas que traz a BNCC, ainda mais esse, essa divisão por eixos, escolha de eixos que a gente tem nas escolas comum. (PDL4)
				Não vou saber te falar. (PDL6)
				Fica complicado de responder por não conhecer o texto de forma mais profunda. (PDL7)
				[...] eu vejo a BNC ( <i> BNC-Formação </i> ) como uma influenciadora maior para o âmbito pessoal e profissional do(a) professor(a), e já a BNCC influenciando mais o âmbito institucional da parte docente. (CAS1)
				Eu acho que indiferente. (CAS2)
				Como havia dito anteriormente, temos que esperar e ver como vão sair o(as) professor(as) ( <i> da formação inicial </i> ). (CAS3)
				O profissional que tem uma formação mais holística, que tem mais liberdade de atuação ( <i> antes da implementação da BNC-Formação </i> ), outro que vai atender:: vai ser um técnico um pouco mais direcionado ( <i> refere-se ao(a) professor(a) ser formado para ensinar o que é prescrito na BNCC </i> ). Eu acho que é mais ou menos isso. Não sei se é mais ou menos a direção. (CAS5)
				[...] então acho que tudo que reduz [...] ou diminui o tempo de lecionar um determinado conteúdo eu acho que você sempre ruim então nesse sentido é ruim isso acaba refletindo no ensino. ( <i> se referindo a BNCC como se ela limitasse o tempo de aula </i> ) (PDL8)
				Da química, não sei. (PDL9)

Continua

## Conclusão

A implementação da BNCC e da BNC-Formação vão interferir de forma positiva	4	3	1	Como eu indiquei anteriormente, há pontos positivos, mas precisa estudar direitinho para que a gente faça o PPC da forma que tem que fazer que a BNC indica. (CFS4)
				Penso que o... os impactos podem ser positivos se o grupo agir de forma propositiva e fazer as alterações no projeto do curso como tem que ser feito. Acho que o(a) professor(a) sendo formado para atuar já sabendo o a BNCC diz que ele tem que ensinar, vai ser produtivo. (CFS5)
				Assim é, né? É, eu falei assim, eu acho que elas já estão influenciando. Então quando a gente trabalha, né? De forma conjunta com os outros colegas, na forma mais que tem o aluno mais com agora, né? O aluno, ele está mais... é... como protagonista, então ele tem essa. Eles podem chegar para a gente. (CFS6)
				Sim. Positivo, porque... não fala assim: se tiver poucas aulas, nós tiver muitas aumentar. E é uma tendência aumentar mais, né? O número de aulas. Porque... então, tendo dessa forma, é cada vez menos profissionais, né? Tem que adequar a realidade, quero dizer. (CFS7)
				Porque assim, saindo das bases curriculares nacionais, também há relações com a questões das avaliações, né? Houve uma tentativa do governo de interligar ( <i>implementando a BNCC e a BNC-Formação</i> ). Não é? [...] como por exemplo, o Saeb, por exemplo, né, que as descrições estão lá, todos estão lá. Então, assim, essa, na minha visão é uma, não é? É uma questão positiva que antes eles não se comunicavam. (CFS8)
				[...] esses dias eu estava conversando com o ( <i>colega</i> ) e que ele falando, os alunos não estão muito desmotivados, porque não querem aprender, porque os tempos mudaram. Nos nossos tempos, todo mundo queria aprender e sentava e ficava calado. [...] hoje em dia, eu falei com ele: mas será que hoje em dia os alunos são diferentes? – Estão e ainda bem. Porque os tempos mudaram [...], mas será também que é porque a gente não tem que começar a mudar o nosso jeito de ensinar? Porque não atende mais, eles estão num mundo muito tecnológico. Eles estão num mundo ali que está tudo na palma da mão e, de repente, a gente precisa ter outras formas de prender atenção, a gente ficar só falando, falando, falando ali na frente, realmente não vai prender essa geração. (PDL1)
				Tenho a necessidade::: que eu acredito que está ligada também aos interesses dos alunos, que é o que traz o texto: o aluno protagonista... a motivação. Mas tem o lado político, claro::: e as nossas políticas acompanham as políticas de fora. Principalmente na área da educação que a gente sabe. O que está fazendo sucesso lá, vamos copiar por aqui. Mas está fazendo sucesso lá? Qual perspectiva, né? (PDL2)
				Então, eu acho que a maneira que trouxe a BNCC-Formação os alunos da licenciatura, né? Eles talvez vão ter uma formação::: um formar como(a) professor(a) um pouco melhor. Mas eu vejo que a prática dele docente... o ensino da prática docente, pra eles, eu acho que é um pouco maior. [...] E isso, eu acho que vai formar professores, talvez::: eu vejo isso positivamente. (PDL5)
				[...] vão aprender de maneira mais adequada ( <i>o(as) professor(as) em formação em relação a implementação da BNC-Formação</i> ), mas::: infelizmente, por exemplo, o ensino médio acabou se organizando de forma interdisciplinar, é mais difícil [...]. (CAS4)

Fonte: Dados da pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

Torna-se importante indicar que, dentre os entrevistados, suas falas ora indicam elementos positivos em torno da implementação da BNC-Formação e BNCC e seus impactos na formação de professores e no aprendizado em Química ora alegam desconhecimento dos documentos. Isso pode ser um indício de que, diferentemente de outros momentos da entrevista, apesar de a maioria indicar desconhecimento, muitos entrevistados veem com bons olhos a implementação desses documentos. Em Cáceres, onde o PPC já é construído sobre a implementação da BNC-Formação e da BNCC, a grande maioria dos docentes considera as reformas como fomento para melhorias em torno da questão.

Sobre isso, 14 entrevistados elencaram a falta de conhecimento sobre os documentos para resumir seu posicionamento em relação à sua percepção dos impactos dos documentos frente à implementação das diretrizes e às mudanças na formação de professores e do ensino médio e como isso impactaria o aprendizado de química. Como dito anteriormente, e para a questão anterior da entrevista, a maioria, mesmo indicando conhecimento superficial ou inexistente acerca dos documentos, indicou efeitos positivos. No entanto, são elencados como positivos, o alinhamento das políticas para o ensino médio e para a formação de professores sem que, no entanto, seja realizada reflexão do significado desse alinhamento, como percebe-se na indicação dos participantes CFS4, CFS5, CFS6, CFS7, CFS8, PDL1, PDL2, PDL5 e CAS4.

Na indicação de CFS4, é mostrado claramente que, mesmo entendendo que as alterações podem ser positivas, há a necessidade de se conhecer mais profundamente os textos da BNC-Formação e da BNCC e CFS5, indicando uma responsabilidade do grupo de professores formadores para que a implementação das diretrizes, que acredita ser positiva, surja os efeitos esperados (e desejados, no caso do seu apontamento).

A maioria dos docentes que indicou desconhecer as relações e consequências da BNC-Formação e BNCC com a formação de professores e o aprendizado em Química, como CFS1, CFS2, CFS3, PDL3, PDL4, PDL6, PDL7, PDL8, PDL9, CAS1, CAS2, CAS3 e CAS5 indicaram diretamente que não conheciam os textos ou que seu conhecimento era limitado, não os permitiram que formulassem respostas elaboradas acerca da pergunta realizada. Por outro lado, o entrevistado PDL3 falou bastante sobre diversas questões relacionadas à escola e à formação de professores de Química na unidade. No entanto, sua fala percorreu um caminho que impediu de traçar uma conexão entre a pergunta e sua resposta. O excerto destacado indica uma certa inquietação sobre a condição do(a) professor(a), mas o(a) professor(a) não conseguiu indicar se sua referência era a BNCC ou a BNC-Formação.

O(a) professor(a) PDL4 indica uma compreensão negativa sobre a implementação da BNCC nas escolas, escolhendo, para traçar sua crítica, a questão da organização do currículo por eixos e não por disciplinas. Na verdade, a organização do currículo pode se dar por disciplinas, cabendo ao sistema de ensino local fazer a escolha. Ao longo de sua resposta, percebeu-se a ideia de que, devido ao livro didático adotado via PNLD no ano de 2021, ser organizado por eixos temáticos, haveria obrigatoriedade da organização escolar tal qual. O docente PDL8 confundiu-se em sua fala, sobre a questão de diminuição do tempo de aula dedicadas à Química. Todavia, essa diminuição, decorrente da redução da carga-horária para o ensino médio ou então, pela adoção de itinerários formativos em que as ciências da natureza não estivessem presentes, é dada pela reforma do ensino médio e não diretamente pela BNCC.

Três docentes apresentaram argumentos em prol de benefícios pela adoção da BNC-Formação nas licenciaturas ou da BNCC na educação básica. Sobre isso, PDL1 argumentou que é importante que haja alterações na forma com que o(as) professor(as) aborda(m) suas aulas, destacando a tecnologia (vinculada, nesse caso, à internet das coisas), como fator primordial entre o que o(a) professor(a) fazia antigamente e a nova abordagem – em sua concepção é primada pela BNC-Formação e a BNCC – é necessária para melhorar a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, como o próprio entrevistado alertou anteriormente, é necessária muita cautela com essas novidades, visto que a educação pública nem sempre é prioridade e acaba não tendo estrutura adequada para atendimento das necessidades dos estudantes.

O entrevistado PDL2, apesar de ter afirmado desconhecimento do contexto político de surgimento dos textos da BNCC e da BNC-Formação anteriormente, para essa pergunta, mostrou alguma inquietação. Em sua opinião, as novas diretrizes trazem tons de novidades positivas para a educação, como o protagonismo estudantil, alinhamento da formação e da necessidade do mercado de trabalho. Todavia, ao indicar que tem a impressão de que se trata de “cópias” de legislações estrangeiras, revela sua preocupação com a questão política associada às normas estabelecidas, transparecendo conhecer o histórico das normas e as possibilidades de alteração, como realmente ocorreu com a BNC-Formação (substituída pela Resolução CNE/CP n°. 04/2024) e com o Novo Ensino Médio no ano de 2024 (com a Lei 14.945/2024).

O formador PDL5 destacou que, em sua percepção, a BNC-Formação indica uma quantidade de formação na prática maior do que se propunha nas DCNs/2015 (que eram as DCNs em que o PPC do curso estava organizado). Entretanto, a prática docente que o(a) professor(a) se refere não está associada às atividades próprias do(a) professor(a) em formação

em contexto de didática, de prática profissional, dentre outras. O(a) professor(a) se refere ao maior número de aulas práticas propriamente ditas, ou seja, àquelas que o(a) professor(a) formador da área específica da Química, encaminha os estudantes para o laboratório com a finalidade de reproduzir técnicas próprias dessa ciência. Dessa maneira, ficou subentendido como ser positivo o subjugamento da teoria (e/ou da prática como componente curricular) em relação às aulas práticas de laboratório que, em geral, são criticadas pelo positivismo associado à repetição de roteiros desprovidos da crítica.

No argumento de CAS1, foi possível identificar que o(a) professor(a) apenas identifica os campos de aplicação das diretrizes implementadas, ou seja, que a BNCC tem papel central dentre as demais políticas, mas que a BNC-Formação seria determinante para as atividades diretas do(a) professor(a). Diferentemente disso, CAS2 preferiu indicar que a implementação da BNC-formação e da BNCC teriam impactos indiferentes na formação docente refletida no aprendizado dos estudantes da educação básica, refletindo que, possivelmente, há desconhecimento dos documentos. No entanto, para quem defende as novas diretrizes conhecendo seus textos, argumentam fundamentalmente sobre o aumento da qualidade na formação de professores e dos reflexos no aprendizado dos estudantes, tendo, por base, o que é indicado pela BNCC. Já para os que fazem críticas aos textos argumentam que as diretrizes representam o esvaziamento dos currículos e a educação tratada como mercadoria.

Para o entrevistado CAS3, mesmo que haja críticas, há a necessidade de avaliação do(as) professor(as) que estão sendo formados tendo como diretriz a BNC-Formação, bem como os impactos para a aprendizagem dos estudantes da educação básica que esses professores irão ensinar. Dessa maneira, compreende-se que o(a) professor(a) sugere uma avaliação a longo prazo dos impactos trazidos pela implementação da BNC-Formação e da BNCC. No entanto, em perspectiva crítica em relação aos documentos, isso poderia significar um prejuízo de vários anos para a educação e para a indefinição de parâmetros de avaliação. Isso porque a BNCC é uma ferramenta que visa o atendimento das demandas inerentes aos sistemas de avaliação, em larga escala, ferramentas impróprias para avaliação de aprendizagem em perspectiva crítica.

O(a) professor(a) formador CAS5 indica em sua fala que, apesar de não conhecer a BNC-Formação profundamente, compreende que a formação de professores, tendo por base outras DCNs, tem um perfil mais genérico ao qual preferiu denominar como holístico, enquanto o(as) professor(as) formados com base nas diretrizes da BNC-Formação irão construir seu aprendizado objetivando que eles se apropriem dos conceitos indicados unicamente na BNCC.

O docente CAS4, como apontado anteriormente, traz em sua resposta conteúdo que denota concordância em relação à BNC-Formação, principalmente pelo que ele entende que é

positivo, que é a valorização dos conteúdos de formação específica e a clara indicação da divisão dos conteúdos por grupos, como a diretriz apresenta. No entanto, o(a) professor(a) indica insatisfação em relação à BNCC. Principalmente pela forma com que a BNCC articula os conteúdos por área de conhecimento, e não por disciplinas, como anteriormente se organizava a educação básica.

Toda essa relação entre as benesses apresentadas nas peças publicitárias ou mesmo no conteúdo dos textos das diretrizes são, entretanto, armadilhas com a finalidade de apropriação e de controle da educação exercidas, fundamentalmente, por entes representativos do capital. De acordo com as percepções de Adams, Siqueira e Moradillo (2022) ao avaliar as percepções de licenciandos em Química da Universidade Federal da Bahia, que mesmo evidenciando que os estudantes tiveram acesso aos documentos da BNCC,

[...] a base poderá gerar algum tipo de impacto positivo no ensino de Química. Os licenciandos apresentaram o documento como um regulador do ensino que será promovido nas escolas da Educação Infantil ao Ensino Médio, ajudando as instituições públicas e privadas a elaborarem seus currículos baseados em competências. (Adams; Siqueira; Moradillo, 2022, p. 21).

Sobre isso, os autores destacam que, em uma perspectiva da crítica-dialética, as discussões sobre a BNCC devem acontecer dentro da Academia de modo a evidenciar que, por trás da prometida melhoria na educação, bem como nos processos de formação de professores, aquilo que realmente as intencionalidades fazem emergir dos documentos: o controle e o lucro.

#### 6.1.1.6 Ponderações livres e pessoais acerca do conteúdo da entrevista

Quando os entrevistados tiveram a oportunidade de abordar livremente questões, temas ou documentos que consideravam essenciais para fundamentar suas percepções sobre sua prática como formadores, como o PPC ou outros aspectos não contemplados na entrevista, foram levantados diversos tópicos relevantes. Esses temas, destacados nos excertos de suas falas e apresentados no Quadro 33, refletem a pluralidade de perspectivas e de contribuições para uma compreensão ampliada das experiências.

A ideia do item foi permitir a abordagem livre aos participantes. Não foram criadas unidades de registro para análise de conteúdo para suas falas. No entanto, foram analisados as falas e os excertos em relação à abordagem da temática da entrevista e da relação com seus destaques.

As percepções elencadas a partir das considerações acerca da pesquisa, sua participação ou qualquer outro ponto que não tenha sido abordado na entrevista, permaneceram na tendência de indicar que, apesar de saber da existência da BNC-Formação, há um

desconhecimento acerca do processo de sua construção, trâmites, homologação e os impactos provocados pela sua adoção como orientador de políticas curriculares. Por outro lado, todos os participantes indicaram conhecer, em mais ou menos propriedade, a BNCC.

Nesse sentido, grande parte dos participantes acreditam que a BNCC é um documento que materializado, tornou-se elemento acima de críticas, bastando sua adoção na educação básica e orientação para a formação inicial de professores.

Fala a fala, indicamos primeiramente que, após a entrevista, CFS1 indica conhecer a forma com que se deu a homologação da BNC-Formação, indicando a ideia de imposição das suas diretrizes para a formação de professores.

Abordando a questão da adoção da BNCC como norma orientadora da construção do currículo da educação básica, CFS2 indica compreender que ela não orienta a construção dos currículos dos cursos do IFMT por se tratar de uma autarquia com autonomia financeira, política e pedagógica. No entanto, ainda que os cursos de ensino médio de currículos integrados a formação profissional possibilitem que o estudante prossiga seus estudos para um curso de ensino superior, o certificado recebido, ainda que de formação profissional, trata-se de cursos de ensino médio. Ou seja, o egresso desses cursos também pode (e, em geral, é o que ocorre) prestar um vestibular ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e seguir para um curso superior, com a formação recebida na RFEPCT.

Quadro 33 – Considerações sobre a entrevista ou sobre os assuntos da entrevista

Formador	Falas
CFS1	A consideração é que é por mais que seja um documento, que eu entendo que acabei de ver, veio pra baixo ( <i>referindo-se à elaboração impositiva</i> ). São documentos que é.... é... possivelmente... parcialmente possa ser atendido. Por mais que talvez não seja a ideia da implementação por total. Mas é, tem coisas que acredito eu que possa ser aproveitadas nesse documento para poder ser implementado no próprio curso, né? De alguma maneira, esses documentos... alguém é... imagino eu, que da educação tenha... tido posse disso, então, por mais que não conheça, talvez a realidade aqui é local, mas que possa, né?
CFS2	Um é, eu acho... uma coisa que também... quanto a gente do Instituto federal, né? Que tem autonomia, é, a gente tem. Mas tem a questão da... da... autonomia, né? [...] Assim e por conta disso, inclusive, a gente tem. É aí a discussão das diretrizes próprias, né? Isso pensando no ensino médio, né? As diretrizes que estão em discussão.
CFS3	Talvez nossa próxima seria interessante.... talvez não... resumir os documentos para a gente. Porque... assim... a gente sabe que no fundo... nem sempre a gente tem as capacitações são necessárias, né? O ideal do prefeito, a utopia. Teria que ter essas capacitações, todo mundo... mas saber de tudo, mas ainda assim, às vezes não é suficiente para a gente.
CFS4	Eu... só me abriu muito, assim os olhos da... de... pensar, mas o porquê de a gente não está discutindo isso, por que que a gente não está debatendo isso, né?
CFS5	Eu acho que talvez o senhor podia ter perguntado assim: Quais proposições curriculares o grupo fez pra tentar atender a essas diretrizes que estão compartilhando os documentos.
CFS6	Então é muito importante essa pesquisa que você está fazendo. É em relação aos cursos, né, de licenciatura presenciais. Porque aí você vai ter o Norte e depois, já com a divulgação do seu trabalho, você pode ( <i>auxiliar a dizer</i> ), olha IFMT, né? Vamos ter os pontos que precisa melhorar... Então isso acho isso bem importante na divulgação do seu trabalho. Acho que vai acrescentar muito para o IFMT.
CFS7	Daí que aquilo que eu falei, né? A respeito da... de ser específico para cada disciplina e não ser uma grande área ( <i>se referindo a BNCC</i> ), ciências da natureza, colocar tudo lá em você do jeito que era química, física. Mesmo que seja um pouco tedioso para os alunos, mas eu acho que é importante o conhecimento específico, afinal.
CFS8	A BNCC para o ensino médio, ela... ela foi ignorada. Não é completamente ignorada, mesmo eu vendo algumas coisas boas lá, até as coisas boas foram ignoradas. É, não são muitas, mas tem lá. Pode ser caçar muito tempo. Inclusive, a questão para trabalhar com projetos e tal que veio, né? Que veio material pro campus. Muito(as) professor(as) se recusaram a trabalhar com o material, né? Ou seja, eles nem fizeram pedido nem nada, né? Eles falaram que não queriam livros didáticos. Também houve professores que se recusaram a trabalhar com o livro didático
PDL1	A gente deveria saber até muito mais, a gente se percebe falho também nesse processo, quão falho a gente é de não conhecer mais profundamente a BNCC, ou mais profundamente até essa legislação mesmo::: essa BNC-Formação. As vezes a gente só consegue focar numa parte dela. Numa coisa que ela falou ali... que é o que você está precisando mais no momento, mas você deixa passar as outras coisas. Então, assim, mostra o quanto que a gente precisa estar atento mesmo, e quanto seria bom que toda a instituição e todos o(as) professor(as) conseguissem andar junto com a legislação, a gente não consegue, infelizmente.
PDL2	Não tenho nada. É::: eu acho que em cada resposta eu dei um pouquinho do meu... do meu ponto de vista.
PDL3	É, agora não vem nada::: mas eu vejo, assim, com maus olhos, né? Essa questão dessa reformulação goela abaixo, sabe? Eu acho que tem que ser feita, é necessário. A gente mesmo vê muitos furos nos nossos eventos, na nossa questão dos egressos, mas a gente tem muitos problemas, assim... de preencher vaga, a gente tem muito problema de manter essa criatura lá dentro da escola. A formação, chegando no final, são poucos que se formam de uma turma, né? E começa com 40 ( <i>estudantes da licenciatura em Química</i> ). [...] Então assim::: eu vejo que a gente acaba atropelando muitas coisas, as coisas vão sendo muito atropeladas... [...], todo mundo lotado de aula, todo mundo muito doido com essa pós-pandemia. Muita coisa acontecendo. Mas eu vejo que ainda não tem aquela..., as gestões::: elas ainda não entenderam a real coisa ( <i>situação atual da educação</i> ), [...] tem muita gente que não deve nem saber o que é BNCC [...]
PDL4	Nossa... acho que você foi muito específico. Você delineou as questões exatamente que você está buscando. Eu sinto não conhecer o texto da BNC-Formação::: E até uma importante orientação: depois talvez você possa incluir nas pesquisas, que o(as) professor(as) que dão aula nos cursos de licenciatura, que eles têm essa necessidade mesmo de procurar esses documentos [...] essa importância do documento e a gente sempre precisa estar se atualizando, sempre ter... de repente, um curso mais rápido, um esclarecimento anual... semestral... para nós, professores. Para a gente não ficar tão distante das questões legais e até mesmo que implicam diretamente na nossa vida depois.

Continua

## Conclusão

PDL5	A gente vê que a BNCC, ela vem... a maneira como foi formado o currículo dos alunos, pra que a gente tente tratar eles, eu vejo uma maneira positiva. Essa possibilidade, talvez a dificuldade que a gente vai ter é o quê? A falta de formação. Então::: a gente tem que buscar artigos, outras informações, ou pensadores da BNCC, pra gente se informar um pouco melhor. Porque a gente não tem essa formação inicial. Então... isso e um pouco mais, é uma maior dificuldade pra gente. Mas, pros alunos, eu acho que ela veio de uma maneira que tem seus... muita gente talvez não concorda da maneira que ela foi colocada e tudo, mas eu vejo ela de uma maneira positiva. Principalmente focando nessa formação de realmente professores.
PDL6	Eu não consigo te falar porque para mim isso é um assunto que é alheio nesse momento::: ao meu conhecimento... ao que eu sei. Então eu estou totalmente alheio a esses assuntos. Não posso falar que está faltando isso, está faltando aquilo.
PDL7	Efetivamente? Porque ler, assim, o documento a fundo::: Eu li partes e tal, mas estudar ele mesmo... assim: falar, não, eu tenho propriedade para falar sobre ele, realmente eu não... me falta. <i>(se referindo aos textos da BNCC e da BNC-Formação)</i>
PDL8	Olha esses documentos. Eles têm que conversar né? Mas... mas ainda eu acredito que esses documentos eles sofrem muita influência política a gente vê que historicamente eu::: eu... vejo que cada governo que entra, ele tenta fazer uma... uma... adequação desses documentos que acabam refletindo para todos nós tanto para os alunos como para a gente professor. Então eu acho que esses documentos deviam ser um pouco mais independentes de que tipo de governo que entra se ele é de direita de esquerda, o que que ele pensa enquanto educação e deixar isso mais para... para... quem é profissional da educação, mesmo. Para definir esses documentos::: porque eu acho que, independente de como que ele é trazido, ele pode sim trazer um prejuízo para mais de uma geração.
PDL9	[...] a gente precisa sentar. Parar, sentar, discutir e ver porque a gente tá... sei lá. Eu penso que a gente tá trabalhando muito conceito às vezes... desnecessário para hoje muita teoria muita coisa. É::: é... muita, muita, muita, muita, muita base teórica, <i>(e)</i> talvez pouca prática ou pouca ligação... pouco elo entre teoria e prática. E aí eu falo no geral, eu falo dos cursos daqui, [...] também no nosso curso licenciatura eu fico lá falando com o pessoal da licenciatura em química <i>(sobre excesso de teoria)</i> .
CAS1	Eu acredito que na pesquisa, eu não sei, <i>(se)</i> vai um achismo meu <i>(ou)</i> nada haver, mas não sei se tem alguma ideia para ouvir os alunos. Porque, lógico, eu sei que esse documento, ele é para nortear a ação do(a) professor(a), mas ele deve ser um documento de conhecimento dos alunos.
CAS2	É uma coisa falando da regulamentação dos cursos, da estruturação, de como é apresentado, acho que de algumas condutas. Então, eu acho que isso deveria ser mais... Olhado com mais atenção pela administração central como uma forma de... capacitação para os docentes dos cursos de licenciatura, capacitação no sentido de atualização, modernização do curso. Eu acho que falta um pouco isso, principalmente se tratando das licenciaturas do IFMT como um todo.
CAS3	Eu gostei de uma questão nessas novas metodologias de ensino, que é a parte da curricularização. Tornar a curricularização, da extensão, tornar a extensão é quem foi que implementou isso. Tornar a extensão obrigatória nos cursos de graduação, eu achei uma sacada bem interessante. Quanto ao conhecimento da BNCC e a BNC-Formação, ao conhecimento do texto, das leituras, que é muita coisa, muita... assim, uma torrente de novas informações... textos e mais textos que enviaram para a gente. Então precisamos de tempo para absorver tudo isso. E é tão impactante que a gente quer primeiro assim e é tão aperreador o negócio que a gente quer e espera que seja revogado.
CAS4	E o aluno sobrecarregado, que ainda trabalha de dia, ele acaba desistindo do curso? Porque ele começa a não dar conta e começa a ver que até o final do semestre ele não vai conseguir dar conta e acaba desistindo.
CAS5	Eu até pensei que estava caminhando nesse sentido, porque o governo anterior estava muito em parceria com essas instituições privadas, havia interesses de produção de material, de um monte de coisa.

Fonte: Dados da pesquisa. Nota: Elaborado pelo autor.

A ideia de que o ensino médio ofertado pela RFEPCT não se orienta pela BNCC é, no entanto, equivocada. Apesar da alegada autonomia institucional, em 05 de janeiro de 2021, foi publicada a Resolução CNE/CP nº. 01, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCN-EPT), que indica que

Art. 16. Os cursos técnicos serão desenvolvidos nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, assim caracterizadas:

I - integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;

II - concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições e redes de ensino;

III - concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado; e

IV - subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

§ 1º A habilitação profissional técnica, como uma das possibilidades de composição do itinerário da formação técnico e profissional no Ensino Médio, pode ser desenvolvida nas formas previstas nos incisos, I, II e III deste artigo.

§ 2º Os cursos desenvolvidos nas formas dos incisos I e III deste artigo, além dos objetivos da Educação Profissional e Tecnológica, devem observar as finalidades do Ensino Médio, suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras Diretrizes correlatas definidas pelo Conselho Nacional de Educação, em especial os referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como normas complementares dos respectivos sistemas de ensino. (Brasil, 2021, p. 9, grifos nossos).

O texto da diretriz prossegue indicando textualmente, em seu Art. 26, o direcionamento da CH desses cursos como:

§ 1º Os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada, integrada com o Ensino Médio ou com este concomitante em instituições e redes de ensino distintas, com projeto pedagógico unificado, terão carga horária que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, a partir do ano de 2021, garantindo-se carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em atenção ao disposto no §5º do Art. 35-A da LDB.

§ 2º Os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada integrada com o Ensino Médio na modalidade de EJA, deve assegurar o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas para a BNCC. (Brasil, 2021, p. 12).

Percebe-se, a partir dos trechos das DCN-EPT que, na verdade, os cursos integrados ou intercomplementares devem orientar-se pela BNCC. Sendo assim, os(as) professores(as) formadores, que lecionam nas licenciaturas no IFMT e no ensino médio da instituição, deverão ter os conteúdos e práticas, direcionados pela BNCC, tornando equivocada a ideia de que o texto não irá influenciar seu trabalho fora da licenciatura.

Mesmo sendo indicado que a entrevista não se tratava de culpabilizar professores formadores, mas, sim, identificar o movimento institucional acerca da implementação e das formas de publicização e da capacitação do seu corpo docente, entrevistados, como CFS3, indicaram que seria interessante a apresentação de um resumo acerca das temáticas abordadas na entrevista. No entanto, antes da realização da entrevista, junto ao convite, encaminhado via e-mail e via aplicativo de mensagens em número pessoal indicado pela coordenação do curso, foi indicado a temática da entrevista, número de perguntas e tempo médio de duração da entrevista.

Para os participantes CFS4, CFS5 e CFS6, a entrevista pôde auxiliá-los a refletir sobre o que se tem feito em relação à própria formação profissional e à própria reflexão dos motivos pelos quais ainda não conhecem mais profundamente os documentos que fizeram parte da entrevista e, em geral, indicando que a entrevista pôde despertar para uma realidade necessária para sua função no IFMT, mas ainda pouco conhecida. O(a) professor(a) CFS5 indica ainda que há coisas sendo feitas em relação à adequação do PPC do curso, no entanto, não detalha na entrevista, indicando somente a implementação da curricularização da extensão, não oficialmente implementada (organizada e apresentada no PPC à época da entrevista).

No ponto de vista de CFS7, há um problema na forma com que se dá o contexto da interdisciplinaridade encontrada na BNCC. A partir da entrevista, acredita que a forma com que o documento foi escrito sua influência na BNC-Formação torna a compreensão dos temas abordados um pouco mais difícil de produzir uma linha de raciocínio. Nessa perspectiva, pensa que a organização dos documentos de forma disciplinar facilitaria o trabalho e a formação do(as) professor(as).

O(a) participante CFS8 indica que, apesar de seu julgamento apontar alguns itens positivos na BNCC, percebe muita resistência para que os colegas docentes os implementem. Em um exemplo, o(a) professor(a) indica alguns itens dos livros didáticos enviados ao *campus* e que não foram utilizados pelo(as) professor(as). Os livros a que ele se refere são oriundos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e já adequados às diretrizes da BNCC.

No *campus* Primavera do Leste, a maioria dos docentes indicaram, como feito anteriormente em diversos momentos, desconhecerem total ou parcialmente os textos da BNC-Formação e da BNCC. Sobre isso, PDL1, PDL2, PDL6, PDL7 e PDL9 destacaram que o conhecimento apropriado no momento da entrevista não era suficiente para indicar algo que ficou fora da abordagem ou, então, indicaram a necessidade de proposição de formação

continuada permanente acerca das alterações de legislação e, até mesmo, de momentos internos dedicados à troca de conhecimentos sobre questões pertinentes ao PPC do curso e ao atendimento às legislações.

Também ocorreram falas no sentido de preocupação com a situação dos cursos. O(a) formador PDL3 e o(a) PDL8 indicou questões relacionadas à evasão e ao baixo número de professores formados ao fim de cada ciclo de formação. Além disso, permaneceu explícito na fala de PDL3 a sobrecarga do(as) professor(as) formadores e a dificuldade para acompanhar as mudanças necessárias para o funcionamento do curso. O participante PDL8 destaca a importância da criação da cultura de política de Estado e não de governo, indicando prejuízos na descontinuidade de políticas públicas para atendimento das demandas do governo de plantão.

Diferentemente dos demais colegas, PDL9 indica um caminho de indicar que considera importantes as alterações que surjam em contexto da supressão da parte teórica dos cursos, em nome de um aumento da prática. Esse discurso permeia, em verdade, o contexto da criação da BNCC e da BNC-Formação, ou seja, a pretensa ideia de que se rompe com a lógica da importância da teoria e da prática em harmonia em uma relação não hierárquica, e se assume a formação meramente instrumental e com a finalidade de atendimento às demandas do emprego. Como destacam Ferreira e Cortela (2024, p. 12), a BNC-Formação é marcada por “[...] uma profunda consonância em relação à Base, especialmente em relação ao caráter praticista e a adoção da ideia de competências que permeiam ambos os documentos.”

O(a) professor(a) PDL5 mantém uma expectativa positiva em relação à adoção das novas diretrizes, apoiando-se na ideia de que as orientações para a construção dos currículos para a educação básica, e sua influência na formação de professores, atendem a expectativa dos estudantes, que é a do emprego. No entanto, da mesma maneira que PDL9 indica a necessária prática em detrimento da teoria (como se fossem concorrentes), a BNCC é um documento que influencia outras diversas políticas relacionadas à educação. A BNC-Formação, como documento originado da BNCC, aponta esse caminho.

Vale ressaltar que as DCNs/2015 buscaram unificar diversas políticas em relação à atividade docente (formação inicial, continuada, complementar, segunda licenciatura, valorização profissional etc.), e, diferentemente da BNC-Formação, originou-se da demanda e construção de especialistas, entidades representativas e instituições acadêmico-científicas comprometidas com a educação e não com o lucro. A respeito da maneira com que a educação como um todo foi presumida pelos governos, a partir do ano de 2016, em uma perspectiva

ultraliberal, transformou-se em mercadoria com a finalidade de se tornar mais um ativo financeiro para capitalistas. Nessa seara, destaca-se a percepção de Silva e Lopes (2024), ao indicar que

[...] a educação foi supressumida como mercadoria e impedida de ser pensada para além do mercado de trabalho enquanto possibilidade de formação crítica e ativa na sociedade. A educação nunca esteve na pauta deste governo, e prova disso foi o momento pandêmico no País, quando não houveram ações necessárias para atender a educação básica brasileira de forma emergencial. (Silva; Lopes, 2024, p. 19).

Em relação à formação e à atuação do profissional docente, impactada pela tentativa de uniformização da educação, tendo como base as avaliações em larga escala e a manutenção do *status quo* social, Abreu, Souza e Silva (2024), destacando a função do(a) professor(a), indicam que

[...] o projeto educativo voltado para a qualidade da formação de professores se constitui pelo compromisso político, ético e revolucionário de construção de uma nova cultura com fundamentos e princípios formativos de valorização de professores/as a partir da tríade -trabalho, formação e carreira, de modo a garantir a reflexividade crítica da unidade teoria e prática -práxis, ação-reflexão-transformação -compreendendo o trabalho coletivo e interdisciplinar como princípio educativo na formação profissional que promove a integração entre ensino, pesquisa e extensão e; contribui para o acesso à cultura e informação, para o desenvolvimento social e para a transformação da sociedade, voltada para uma educação humanizadora, emancipatória e democrática. (Abreu; Souza e Silva, 2024, p. 21).

Em uma aproximação da compreensão de como se organiza o trabalho docente e a lógica presente na elaboração das diretrizes, destaca-se a presença desumanizadora do capital em relação à educação. Se por um lado houve pressão para revogação da BNC-Formação e tornar sem efeito a substituição das DCNs/2015, por suas características mais próximas ao que se deseja para o currículo da formação de professores, o ano de 2024 não permitiu essa possibilidade. Ao contrário, a aprovação da Resolução CNE/CP n°. 04/2024 (DCNs/2024) assimilou boa parte da BNC-Formação, e um verniz das DCNs/2015, mantendo a insatisfação de especialistas, principalmente em relação à dissociação da *práxis* necessária a formação docente. Sobre isso, Costa, Figueiredo e Rosa (2024), destacaram que

Na análise das diretrizes atuais para a formação de professores apontamos ausências de debate sobre temas essenciais para a materialização das políticas públicas como o financiamento, a utilização de semântica e práticas discursivas a exemplo dos termos evidências e consenso(s), ambos compreendidos como recurso coerentes com as políticas gerencialistas das reformas empresariais. (Costa; Figueiredo; Rosa, 2024, p. 15).

Nesse sentido, torna-se fundamental o conhecimento dos documentos, não só para nortear a elaboração do currículo, mas também para a construção da capacidade crítica de

permitir que suas atividades subsidiem os interesses por trás das políticas elaboradas sem a devida participação e discussão com aqueles que trabalham diretamente com a educação.

Na unidade de Cáceres do IFMT, a participação limitada a 5 docentes indicou ideias distintas sobre a pesquisa. Para o(a) docente CAS1, há a necessidade de escuta dos seus estudantes, ou seja, do(as) professor(as) em formação que frequentam o curso de licenciatura em Química ofertado pela unidade. Essa perspectiva, segundo anuncia o(a) professor(a), seria importante para balizar a forma de abordagem e trabalho a partir da concepção e validação das diretrizes associadas à BNCC e à BNC-Formação em um movimento semelhante ao realizado no trabalho de Adams, Siqueira e Moradillo (2022).

A indicação evidenciada na fala de CAS2 encaminha para uma percepção pessoal de que a instituição poderia ter contribuído mais para sua formação enquanto servidor. Isso porque, em sua concepção, por se tratar de documentos que remodelam a forma de planejar e de ofertar cursos, torna-se fundamental os atos normativos que estabelecem as limitações de atuação ou mesmo da organização do currículo. Ainda na mesma perspectiva, o entrevistado avança sobre a questão de que só é possível atender ou rechaçar normas se elas forem amplamente conhecidas dentro de suas possibilidades de melhorias ou de limitações.

O(a) professor(a) CAS3 acredita que a curricularização da extensão foi algo positivo para a formação do(as) professor(as). No entanto, mais uma vez cabe ressaltar que, independentemente de ser positiva ou não, a curricularização da extensão não é fruto da implementação da BNCC ou da BNC-Formação. Também está presente, em sua fala, a expectativa de revogação. No entanto, não foi possível identificar se o entrevistado se referia à BNCC ou à BNC-Formação. Principalmente porque há uma confusão em relação à extensão fazer parte da BNC-Formação e à discordância, ainda que sem conhecimento profundo evidenciado, ao texto da BNCC.

O(a) professor(a) CAS4, preocupado com relação à evasão do curso, evidenciado em sua fala a respeito das considerações sobre os textos da BNCC e da BNC-Formação, acredita que tais documentos podem auxiliar a tornar os encargos didáticos menos pesados para o(as) professor(as) em formação, que em sua maioria são trabalhadores. Sobre isso, o docente aponta para a questão do uso da CH permitida para uso em EaD para o curso de licenciatura que é presencial poderia ser uma possibilidade de diminuir o peso da frequência presencial exigido pelo curso. No entanto, ressalta-se novamente que o uso de CH para uso de EaD em cursos presenciais não está no escopo das diretrizes.

Para o(a) professor(a) CAS5, existe esperança na alternância de poder em relação ao governo federal e que deposita suas esperanças na revogação dos documentos das diretrizes, visto que, em sua percepção, foram construídos em parceria com o setor privado e, por isso, em favor das instituições que representam o capital financeiro e/ou as diretrizes dos organismos multilaterais.

## 6.2 Análises combinadas da fase de pesquisa de campo

A fase de campo da pesquisa complementou a fase de pesquisa documental considerando o aprendizado com referência à fase bibliográfica. Dentre as 13 perguntas feitas a todos os 22 entrevistados das 3 unidades do IFMT que ofertam o curso de licenciatura em Química na modalidade presencial, foram inúmeros os momentos em que identificamos as percepções dos formadores de maneira mais pura e objetiva. Suas concepções acerca de currículo, do PPC, da BNCC e da BNC-Formação, bem como suas percepções acerca da formação continuada sobre as novas diretrizes, sua implementação, o contexto político e mesmo os impactos na formação e no processo de ensino e aprendizagem após a BNC-Formação, nos permitiram compreender mais profundamente como foi e como está sendo suas perspectivas diante das reformas.

Percebemos que a maioria dos entrevistados não só lecionam nos 3 cursos de licenciatura em Química, mas participam ativamente como membros do Colegiado de Curso, do Núcleo Docente Estruturante ou de ambos.

Identificamos que, dentre os docentes com formação inicial de licenciatura, ainda que muitas vezes de maneira incompleta, a maioria concebe a ideia de que o currículo transcende o PPC do curso e que é um campo de disputa que impacta no dia a dia do(a) professor(a). Muitos compreenderam a BNC-Formação como um limitador das suas atividades ou, então, como uma forma de limitar o docente ao ensino daquilo que está previsto na BNCC.

Ainda que haja a percepção de muitos docentes de que a organização do currículo, baseada na BNCC ou na BNC-Formação é positivo, as falas, nesse caso, mostraram-se contraditórias por anteriormente haver a indicação de desconhecimento dos documentos ou, então, por concordar com uma e discordar de outra. Incoerentemente pelo motivo de a BNC-Formação se subordinar, dentre outras políticas como o PNLD, à BNCC.

O corpo docente do IFMT que aceitou participar do estudo se mostrou jovem e em geral no meio da carreira docente. A imensa maioria do(as) professor(as) tem mestrado e/ou

doutorado, mas é mínimo o número de professores com titulação nas áreas de educação ou ensino. Em relação ao gênero dos entrevistados, a pesquisa mostrou-se bastante equilibrada com exceção de Cáceres, onde apenas uma professora aceitou participar da pesquisa.

Também é de Cáceres que apareceu um dado bastante interessante e, até mesmo, preocupante. Com base em uma pesquisa prévia no site do *campus*, e uma busca na plataforma Lattes, identificamos que, apesar de ofertar o curso de licenciatura em Química, nenhum do(as) professor(as) formadores da área da Química, participantes ou não da pesquisa, tem formação inicial em licenciatura. O corpo docente é constituído de engenheiros químicos, químicos industriais e bacharéis. Mas nenhum licenciado.

Um dado interessante, mas não evidenciado nas falas docentes, se deu em relação dos motivos pelos quais o PPC do *campus* Cáceres foi elaborado tendo como referência de DCNs a BNC-Formação, mas não foi exigido nos cursos dos *campi* Confresa e Primavera do Leste a adequação dos seus PPCs até o momento da pesquisa.

Mostrou-se muito presente, nas falas docentes, a questão da implementação da curricularização da extensão. Nas unidades de Primavera do Leste e de Cáceres, houve diversos momentos de confusão em relação a essa necessidade imposta a todos os cursos superiores, com as diretrizes da BNC-Formação. A exceção para esse caso foi do *campus* Confresa, onde nenhum dos 8 entrevistados citou a curricularização da extensão como algo de difícil execução na atualização do PPC. Nenhum dos documentos, entretanto, apresentaram a curricularização da extensão, sendo notado em diversas falas, como um processo recente e trabalhoso.

Um dos dados mais revelador que emergiu da análise das falas do(as) professor(as) formadores foi a de que o IFMT não promoveu quaisquer formações em relação às DCNs/2019 e à BNC-Formação ou sobre a BNCC ao corpo docente dos cursos de licenciatura das unidades participantes da pesquisa. É provável que, se os formadores tivessem tido acesso à formação, grande número das recusas em responder itens específicos da entrevista por conta do desconhecimento dos documentos teria sido diminuído.

Um dado extraído das entrevistas realizadas e das informações da plataforma Lattes é que nenhum dos coordenadores dos cursos, no momento da coleta de dados, era licenciado em Química.

Poucos(as) professores(as) têm alguma noção, ou indicou desconhecer, o processo político por trás das inúmeras diretrizes limitadoras trazidas pela BNCC e, por interdependência, pelas DCNs/2019 e pela BNC-Formação. Pouco(as) professor(as)

indicaram ao menos o ocupante da presidência da República quando da homologação dos documentos. Menos professor(as) indicaram a fundamentação dos documentos como ideias atreladas às instituições multilaterais ou com estreitas ligações com o capital privado e com a essência privatista da BNCC, como política centralizadora.

Houve professores que indicaram acreditar que o currículo expresso no PPC do curso já contempla a BNC-Formação e que haveria a necessidade de valorização e ampliação de conhecimentos inerentes à área de formação específica em detrimento da formação pedagógica. No entanto, mesmo para o PPC do *campus* Cáceres, não há a divisão objetiva dos componentes curriculares, nem como é sua articulação dentro de um dos Grupos enunciados na BNC-Formação, nem como é sua organização em relação à organização codificada da BNCC, nos encaminhando à compreensão de que, na verdade, há compreensão de que os PPCs, mesmo indicando a BNC-Formação como referência de DCNs, deveriam adequar-se aos textos das reformas. Objetivamente, é sabido da revogação das DCNs/2019 e da BNC-Formação, no entanto.

Alguns entrevistados confundiram-se em relação a informações que, apesar de complementares às políticas ultraneoliberais da BNC-Formação e da BNCC, são inerentes a outras políticas, como a reforma do ensino médio (também revogado em 2024). Itinerários formativos, redução de CH de disciplinas, disciplinas voltadas para o empreendedorismo etc., apesar de intimamente ligadas ao texto da BNCC, aparecem no contexto da implementação do revogado Novo Ensino Médio.

Outros professores entrevistados gentilmente indicaram que a entrevista serviu para que despertasse sua curiosidade acerca dos documentos citados na entrevista, expressando uma procura futura de compreensão do que a BNC-Formação e a BNCC trazem de propostas para a educação brasileira.

A categoria analítica “trabalho” está presente nas análises de todas as questões do roteiro de entrevista e, sobretudo, nas questões que abordaram a experiência docente, no exercício para atualização em relação aos documentos dos cursos e nas reformulações de diretrizes curriculares. Também foram observadas características do desempenho burocrático da profissão professor(a), fundamentalmente a respeito do conhecimento dos documentos dos cursos, os impactos e as influências da implementação da BNCC e BNC-Formação sobre suas atividades e em suas considerações gerais.

Nessa perspectiva, observa-se que, de maneira geral, o(as) formadores(as) compreendem que há alterações no seu modo de trabalho, mas que, de maneira contraintuitiva,

mesmo com a maioria desconhecendo os documentos em partes ou totalmente, há ainda docentes que acreditam que as reformas podem impactar positivamente a organização da educação brasileira. Essa posição, mesmo não sendo maioria, pode indicar que a falta de conhecimento acerca dos documentos reformadores pode resultar em reformas que implementam as manifestações de interesse hegemônico.

Se a *práxis* emerge das realizações nas objetivações materiais e ideais que constroem o gênero humano, as análises que nela se fundamentaram tiveram a intenção de observar como o(a) professor(a) modifica a natureza do seu trabalho e é, por ela, modificado. Essa categoria também permeia toda a pesquisa e está mais abertamente distinguida: nas questões sobre o conhecimento acerca dos PPCs a que os entrevistados estavam vinculados; nas suas percepções de currículo; na sua realização para compreensão das reformulações, a partir de formação continuada; e na descrição de elementos particulares da compreensão de como essas ações tornam-se cultura em suas relações sociais.

A teia em que se envolve a compreensão de si, de suas relações com o trabalho e de suas relações sociais, foi analisada na categoria totalidade. Para além da análise para a compreensão das partes que intentou-se identificar na pesquisa, as relações entre elas, como uma se relaciona com a outra, e o que é originado a partir disso, estão nas análises de todas as questões que fizeram parte da entrevista.

Considerando as particularidades, gênero, idade, tempo de atuação, formação, forma de compreender o currículo, as reformas, os reformadores, sua atuação e, até mesmo, as perspectivas após a implementação das reformas sobre a formação dos professores, e como será o efeito no ensino e na aprendizagem, são elementos que subsidiaram uma possível compreensão dos objetivos da pesquisa.

Junto à categoria da totalidade, e inerentemente carregada de complexidade *c*, a categoria da de contradição e da de mediação estão presentes e analisadas em todas as questões da entrevista. Isso se deve ao fato de que, junto à totalidade, a contradição tensiona a realidade para o apontamento de possibilidades objetivas para sua própria superação. Ainda nessa mesma intrincada relação, a mediação é a categoria que guiou as análises a partir das quais identificou-se e mostrou-se a inexistência do social sem ligações. A relação dialética, e, portanto, das complexas relações para superação do que é antagônica, foi objeto das análises a partir dessas categorias.

Outra categoria do materialismo histórico e dialético, a em Gramsci e presente ao longo das análises, foi a categoria de hegemonia. Em mais de uma questão, elementos que

tenham como objetivo evidenciar a concepção de hegemonia ou de questões impostas pela condição hegemônica na sociedade capitalista foram abordados.

Elementos como identificação dos atores responsáveis pela proposta, redação e implementação da BNCC, da BNC-Formação, e mesmo dos PPCs, foram elementos importantes evidenciados, infelizmente, na ótica da minoria dos entrevistados. No entanto, em mais de uma questão, identificamos elementos de discordância das normas pelo fato de inexistência de diálogo com a sociedade, evidenciando que, embora os elementos que configuram as políticas sejam desconhecidos, há a percepção de imposição por parte de quem opera na sociedade política.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalização das três fases da pesquisa e da análise dos dados coletados, compreendemos que o longo caminho percorrido se tornou muito profícuo em relação à obtenção das respostas que objetivamos evidenciar quando da construção do projeto de pesquisa. Com os dados obtidos, pudemos conhecer, de maneira mais detalhada, a forma com que o IFMT constituiu com os PPCs dos cursos de licenciatura em Química na modalidade presencial, que oferece em três diferentes *campi*. A finalização da fase de coleta de campo, momento em que os professores formadores foram entrevistados, forneceu o restante das informações necessárias para a compreensão da problemática inicial da pesquisa, ou seja, constituiu-se a compreensão sobre como o IFMT e os professores formadores do curso materializam as propostas orientadoras da constituição do currículo dos cursos de formação inicial de professores de Química.

A princípio, a fase de pesquisa documental permitiu identificar como os cursos foram planejados, quais seus objetivos e como se deu o processo de redação, reformulação ou adequação de seus elementos em relação às DCNs/2002, às DCNs/2015 e à BNC-Formação. Foram evidenciadas as formas de articulação dos currículos e as influências da BNCC e da BNC-Formação sobre a formação inicial de professores dos cursos de Licenciatura em Química ofertados pelo IFMT.

Além disso, foi verificado desconhecimento e despreocupação dos elaboradores do currículo acerca dos condicionantes políticos, econômicos e sociais que propiciaram a adoção da pedagogia das competências, que figura nos PPCs dos cursos em que atuam.

Essa característica parece refletir um descolamento do caso particular em relação ao universal. No entanto, a complementação de dados com a fase da pesquisa de campo expressa um movimento não intencional de resistência às alterações normativas, principalmente na superação das DCNs/2015 pelas DCNs/2019.

Na fase de campo da pesquisa, compreendemos que, embora não seja uma condição de unanimidade, há uma inquietude dos professores formadores em relação às alterações curriculares que se refletem muito mais na organização do programa de disciplinas do que nas questões relacionadas às intencionalidades, às disputas, à conformação e ao papel do professor formado pelo curso que leciona ou pelo campo profissional da atuação do futuro professor.

A fase bibliográfica da pesquisa, composta por revisão sistemática de literatura e por um estado do conhecimento, evidenciou duas características importantes nas publicações

acadêmicas e científicas. Inicialmente, de maneira muito pronunciada, a crítica às diretrizes estabelecidas após 2016, fundamentalmente à BNC-Formação, é presença constante nos textos produzidos em diversas vertentes teóricas. A BNC-formação é criticada principalmente pelo seu caráter instrumental e neotecnicista. Em segundo lugar, a crítica à sua origem, ou seja, à sua vinculação ao texto da BNCC e à sua associação aos organismos multilaterais, às fundações e às instituições vinculadas ao capital financeiro.

Compuseram o *corpus* da fase bibliográfica, 56 trabalhos, sendo 43 na elaboração do estado do conhecimento e 13 na revisão sistemática de literatura. Em comum a todos esses trabalhos oriundos de diversos locais e diversas instituições, é a inexistência de ao menos um texto elogioso a alguma das dimensões das DCNs/2019 e da BNC-Formação.

A fase de campo da pesquisa trouxe alguns dados bastante relevantes sobre a instituição, os cursos, os PPCs, os docentes e as suas compreensões. Destaca-se, também, o grande número de indicações de desconhecimento dos textos normativos, o que inviabilizou, inclusive, a resposta de algumas questões posteriores. Esse desconhecimento, principalmente em relação à BNC-Formação, vigente à época, poderia ter impedido a reelaboração dos textos dos PPCs ou, ainda, ter impedido movimentos de resistência interna à sua implementação.

Outro dado relevante é o de que, apesar das características próprias dos IFs, ao passo que ofertam cursos de formação profissional de nível médio, possuem cursos de formação inicial e pós-graduação, o baixo número de professores formadores licenciados deva ser considerado. Em uma das unidades que ofertam o curso de licenciatura em Química, não há professor formador licenciado. É bem verdade que ser licenciado não é requisito para o ingresso na carreira docente, no entanto, no sentido de planejamento institucional, é fundamental que se destine vagas com definição de formação no ato de novas contratações para atuação nas licenciaturas.

Os professores formadores do IFMT são, em geral, jovens profissionais, com menos de 15 anos de carreira e de gênero bem distribuído. Há um número bastante limitado, entre os entrevistados, de profissionais mestres ou doutores com formação na área de educação ou de ensino, podendo a instituição planejar, a curto prazo, a oferta de cursos nos moldes de minter ou dinter para seus servidores junto a instituições de renome na área.

A tese desta pesquisa foi construída ao longo dos resultados colhidos, ou seja, a *posteriori*. Isso se deve ao fato de considerar que por se tratar de uma pesquisa desenvolvida de forma totalmente qualitativa, os dados descortinados ao longo do processo poderiam evidenciar resultados ainda mais relevantes e robustos para o estudo do que o estabelecimento

de uma tese *a priori*. Sobre isso, a pesquisa partiu da problemática inicial: de questões norteadoras para limitação de dados que pretendeu-se obter para colaborar ou rechaçar as premissas iniciais da pesquisa.

A problemática central da pesquisa, sintetizada a partir da necessidade de compreensão de como o IFMT e seus professores se posicionam e materializam as propostas de orientação curricular para o estabelecimento da formação inicial de professores de Química possibilitou guiar a pesquisa em torno das perguntas norteadoras.

As quatro perguntas norteadoras, abordaram as bases teóricas e metodológicas adotadas nos PPCs dos cursos e do processo de adequação à BNC-Formação; da percepção dos professores formadores acerca das propostas trazidas pela BNCC e BNC-formação; dos impactos provocados pela necessária alteração dos PPCs e adequações à BNC-Formação e à atuação dos professores formadores e do IFMT nesse processo; e quais bases teórico-metodológicas presentes nos documentos norteadores da formação de professores, bem como as tensões condicionantes, rupturas e continuidades nos processos de mudanças entre as diferentes DCNs a partir dos anos 2000.

Apesar de não identificarmos quais bases teóricas subsidiaram a construção dos PPCs durante a pesquisa, acreditamos que a pedagogia das competências acabou se tornando bastante marcante. Isso se deve ao fato de que o PPC da unidade de Confresa ter sido redigido e aprovado antes mesmo das DCNs/2015, tendo apenas a CH adequada à resolução, posteriormente. O PPC da unidade de Primavera do Leste, apesar de situar como referência as DCNs/2015, as DCNs indicadas como menos inadequadas dentre os documentos que constituíram a pesquisa, há inúmeros elementos que levam à interpretação de que o curso foi concebido ainda na ideia de formar professor que pode atuar na indústria, característica marcante nos próprios componentes curriculares optativos, por exemplo. Já o PPC da unidade de Cáceres foi construído atendendo diretamente às demandas da BNC-Formação, ou seja, adequou-se muito bem à pedagogia das competências.

Sobre as percepções dos formadores, identificamos um hiato bastante importante em relação ao conhecimento dos documentos normativos. Segundo suas indicações principais, pela ausência de treinamentos sobre os novos (à época) documentos reguladores da educação.

Acerca dos impactos da BNCC e da BNC-Formação, as conclusões foram bastante variadas, destacando-se a apresentação de insuficiência de conhecimento dos documentos para elaboração de uma conclusão sobre as características dos documentos e seus impactos na aprendizagem dos estudantes e no currículo.

Identificamos continuidade à crítica às pedagogias das competências ao longo das diferentes DCNs, com intenso aprofundamento da crítica à BNC-Formação. As tensões existiram entre professores, especialistas, associações científicas e acadêmicas em torno da retomada das DCNs/2015 e revogação das DCNs/2019, resultando, em 2024, na aprovação das DCNs/2024, igualmente inadequadas.

Com a problemática da pesquisa e as questões delimitadoras para obtenção dos dados, foram elaboradas quatro premissas para a construção da tese da pesquisa.

Acerca da primeira premissa que foi definida, a partir da forte presença dos organismos multilaterais desde os anos 1990 no Brasil, e os interesses dos chamados reformadores empresariais da educação, vem pautando a definição das políticas educacionais brasileiras, com ênfase nas políticas curriculares e pedagogia das competências, que foi considerada como totalmente verdadeira. Dados da fase bibliográfica da pesquisa indicaram ser essa a compreensão da maioria das pesquisas que se incumbiram de analisar teses, dissertações, artigos, livros, entre outros textos. Os dados obtidos na fase documental da pesquisa também indicaram compreensão bem próxima a essa premissa, visto que dois dos três cursos presenciais de licenciatura em Química do IFMT (Confresa e Primavera do Leste), ainda em 2023, mantinham seus PPCs com as orientações das DCNs/2015. Isso foi corroborado com dados da fase de campo da pesquisa, quando vários professores formadores indicavam a perspectiva de mudança das DCNs/2019 para retorno às DCNs/2015, a partir da derrota da extrema-direita nas eleições gerais de 2022.

A segunda premissa estabelecida para a pesquisa - e que enunciou a eclosão das políticas neoliberais ultraconservadoras no mundo todo, e no Brasil, nos últimos anos, configura um cenário de agravamento do controle estatal e da influência dos reformadores empresariais da educação sobre a formação de professores, acentuando a submissão dessa formação ao currículo da educação básica, de matriz neotecnicista, gerando o esvaziamento dos conteúdos em ambos - foi considerada totalmente verdadeira. Dados das fases de pesquisa bibliográfica e de campo indicaram a compreensão geral dos pesquisadores de que a proximidade fundações a associações ligadas ao capital financeiro manipula e tensiona o Estado para imposição de seus interesses particulares. Esses interesses, como indicado por dados da fase documental da pesquisa, não só condicionam o Estado a repassar o financiamento da educação para entes privados, como também aproximam os currículos das suas próprias necessidades instrumentais do trabalhador. Nesse sentido, a segunda premissa do estudo também foi confirmada.

Partindo das nossas premissas, a tese reside nos apontamentos de que, de maneira universal, as reformas instituídas a partir do ano de 2016, aprofundaram as disputas e evidenciaram as intencionalidades dos diferentes grupos frente às mudanças curriculares da educação básica e formação de professores no Brasil. Há claramente a hegemonia do capital, materializado na atuação das fundações financiadas pelos empreendedores educacionais, que atuam na geração de novas fontes de lucros por meio de parcerias público-privadas, ao mesmo tempo que modelam a escola para atendimento da demanda de trabalhadores instrumentalizados pela prática desconectada da teoria, fundamental para a exploração no ultraneoliberalismo. Essas reformas também provocaram movimentos fundamentais de resistências aos textos normativos. Por outro lado, em uma relação particular, a resistência às diretrizes das reformas não refletiu a mobilização realizada pelas associações dos pesquisadores e pelos profissionais da educação. O IFMT não possui política institucional de formação de professores estruturada, além de não ofertar formação/atualização sobre os documentos normativos, inviabilizando, inclusive, a chance de reprodução do observado no universal.

A pesquisa conseguiu identificar elementos políticos e sociais que nortearam a constituição das DCNs para formação de professores, ao passo que fez um resgate histórico identificando elementos característicos de cada uma delas, inclusive em relação às DCNs/2024 que substituíram a BNC-Formação. Ficou evidente que, a partir do aporte teórico-metodológico que as forças motrizes para o estabelecimento de tais diretrizes, são os interesses vinculados às forças hegemônicas que operam no meio social e que mantêm essa hegemonia por meio do domínio econômico, bem como do consenso trabalhado por diferentes forças sociais. Desse modo, o capital financeiro opera para estabelecer um sistema de ensino lucrativo por meio da oferta do ensino e formação inicial e continuada de professores; e, ainda, mais lucrativo: ao educar o futuro trabalhador para atender às demandas produtivas do próprio capital.

O desconhecimento das normas por parte daqueles que deveriam não só conhecê-las, mas também analisá-las e refutá-las, como no caso das DCNs/2019, configura-se como desejável por parte do mercado, de maneira que, mesmo reconhecendo a importância dos atos normativos e, até mesmo, da ideia de resistir às reformas intencionadas ao invés de garantir ainda mais lucro para o capitalista, os professores formadores se atêm à ideia de que alguém, institucionalmente e hierarquicamente superior, não permitirá que aconteça nada de errado com os servidores e seus cursos. Parece haver uma ideia de uma figura messiânica para esse

movimento de resistência, quando, como observa Gramsci (2007), a resistência nasce das bases da sociedade, para então contaminar a coletividade e constituir uma nova hegemonia. Daí a importância do compromisso inarredável dos professores formadores, com a construção da sua consciência crítica e dos seus estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante; SOUZA, Michele Borges de; SILVA, Nadja Fonsêca da. Os Organismos Internacionais e a formação inicial de professores na educação superior no Brasil. **Revista Cocar**, n. 29, p. 1 – 25, 2024. Disponível em: <https://shre.ink/griA>. Acesso em: 24 out. 2024.
- ADANS, Fernanda Welter; SIQUEIRA, Rafael Moreira; MORADILLO, Edilson Fortuna de. Base Nacional Comum Curricular na Formação Inicial de Professores de Química: o que pensam os licenciandos. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1 – 26, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/gs6F>. Acesso em: 24 out. 2024.
- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137–153, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/rORu>. Acesso em: 24 out. 2024.
- ANPED. GT 8 divulga nota de repúdio às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. 2024. Disponível em: <https://shre.ink/gjMI>. Acesso em: 24 out. 2024.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024. 2024. Disponível em: <https://shre.ink/gjIZ>. Acesso em: 24 out. 2024.
- ARAÚJO, Denise Silva; BRZEZINSKI, Iria; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistência. **Revista de Educação Pública**, v. 29, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/1o01>. Acesso em: 24 out. 2024.
- ARAÚJO, Denise Silva; BRZEZINSKI, Iria; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. Formação de professores: entre conquistas e retrocessos, construindo resistências nos movimentos sociais de educadores. *In*: ROCHA, Simone Albuquerque da; WILLMS, Elni Elisa (Orgs.). **Formação de professores: Embates e Lutas por uma Formação da/na Práxis Pedagógica**. Rondonópolis: EdUFR, 2022. p. 27-43.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BALL, Stephen John. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, 2012. Disponível em: <https://shre.ink/aba>. Acesso em: 24 out. 2024.
- BANDARA, Wasana; FURTMUELLER, Elfi; GORBACHEVA, Elena; MISKON, Suraya; BEEKHUYZEN, Jenine. Achieving Rigor in Literature Reviews: Insights from Qualitative Data Analysis and Tool-Support. **Communications of the Association for Information Systems**, v. 37, p. 154-204, 2015. Disponível em: <https://shre.ink/abx>. Acesso em: 24 out. 2024.
- BARBOSA, Silvia Helena Pienta Borges; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. O papel do professor na pedagogia histórico-crítica: contraponto ao movimento escola sem

partido. **Nucleus**, v. 15, n. 1, p. 307-317, 2018. Disponível em: <https://shre.ink/luc2>. Acesso em: 24 out. 2024.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica revolucionária. **Laplage em Revista**, v. 1, n. 3, p. 67-81, 2015. Disponível em: <https://shre.ink/liWe>. Acesso em: 24 out. 2024.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, Vozes, 2019.

BELL, Judith. **Projeto de Pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOGATSCHOV, Darlene Novacov; FERREIRA, Gesilaini Mucio; MOREIRA, Jane Alves da Silva. BNC-Formação: políticas para formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE. **e-Curriculum**, v. 20, n. 3, p. 1335-1359, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/9qun>. Acesso em: 24 out. 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2013.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, n. 74, p. 59-76, abr. 2001. Disponível em: <https://shre.ink/ULdo>. Acesso em: 24 out. 2024.

BORGES, Maria Célia; AQUINO; Orlando Fernández. PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR**, n.42, p. 94-112, 2011. Disponível em: <https://shre.ink/9rib>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL, Lei nº 5.672, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União: Seção 1**, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://shre.ink/57P0b>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União: Seção 1**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://shre.ink/1o0t>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009, de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União: Seção 1**, Brasília, DF, p. 31, 18 maio 2001a. Disponível em: <https://shre.ink/KjIH7>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 1.303, de 7 de dezembro de 2001b. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. **Diário Oficial da União: Seção 1**, Brasília, DF, p. 25, 07 dez. 2001b. Disponível em: <https://shre.ink/1soI>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União: Seção 1**, Brasília, DF, p. 31, 09 abr. 2002a. Disponível em: <https://shre.ink/1o0r>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 09, 04 mar. 2002b. Disponível em: <https://shre.ink/o9N>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 8, de 26 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 13, 26 mar. 2002c. Disponível em: <https://shre.ink/1spY>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 11-12, 26 maio 2006. Disponível em: <https://shre.ink/1oD0>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://shre.ink/1oDJ>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 de janeiro de 2009. Disponível em: <https://shre.ink/1oD4>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://shre.ink/aaa>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 8.752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 5, 09 maio 2016. Disponível em: <https://shre.ink/1oDN>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 2, de 22 dez. 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017. Disponível em: <https://shre.ink/1o09>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 22, de 07 novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 2019a. Disponível em: <https://shre.ink/axx>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

(BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 115, 2019b. Disponível em: <https://shre.ink/tix>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 19, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/gAjH>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 10, de 05 agosto de 2021. Alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 137, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/auj>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 22, de 09 agosto de 2022. Reexame do Parecer CNE/CP n. 10, de 5 de agosto de 2021, que tratou da alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 186, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/ua>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 04, de 12 de abril de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 49, 2024. Disponível em: <https://shre.ink/gjIw>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 04, de 29 de maio de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 26, 2024. Disponível em: <https://shre.ink/gjfs>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serviço Social e Sociedade**, n. 128, p. 85-103, 2017. Disponível em: <https://shre.ink/rOAU>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRITO, Vera Lucia Alves de. O Plano Nacional de Educação e o ingresso dos profissionais do magistério da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 125, 2013. Disponível em: <https://shre.ink/T6Xb>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, 2008. Disponível em: <https://shre.ink/lcUi>. Acesso em: 24 out. 2024.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Revista Contrapontos**, v. 19, n. 2, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/lcUC>. Acesso em: 24 out. 2024.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de Conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013. Disponível em: <https://shre.ink/lcUu>. Acesso em: 24 out. 2024.

CAMARENA, María Teresa Yurén. Reformas Curriculares en la Formación de Docentes en México. **Educación & Realidade**, n. 34, v. 1, p. 33-48, 2009. Disponível em: <https://shre.ink/rLWr>. Acesso em: 24 out. 2024.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Isis Azevedo da Silva; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores: avanços e Perspectivas para as Licenciaturas. **Revista Cultura e Sociedade**, v.8, n.2, p. 468-480, 2018. Disponível em: <https://shre.ink/rJPL>. Acesso em: 24 out. 2024.

CASTRO, Tatiana Lage de. **Evasão nos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais**. 2019. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/rgg8>. Acesso em: 24 out. 2024.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educación & Sociedade**, n. 75, p. 67-83, 2001. Disponível em: <https://shre.ink/rLWg>. Acesso em: 24 out. 2024.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos; SILVA, Camila Ferreira da; NATIVIDADE, Simone. O golpe de 2016 e a educação no Brasil. **Educación**, v. 46, p. 1-6, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/rOAd>. Acesso em 23 nov. 2023.

CHASSOT, Áttico. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

CIAVATA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, 2012. Disponível em: <https://shre.ink/lcU3>. Acesso em: 24 out. 2024.

COIMBRA, Camila Lima. Um modelo anacrônico para os cursos de licenciatura no Brasil: uma análise do Parecer CNE/CP nº 22/2019. **Formação em Movimento**, v. 02, n. 02, p. 621-645, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/cVPg>. Acesso em: 22 dez. 2023.

CONTI, Bruno de; VILLEN, Patrícia. Financeirização e educação: lógicas irremediavelmente irreconciliáveis. **Revista Cocar**, n. 20, p. 1 – 17, 2023. Disponível em: <https://shre.ink/gsua>. Acesso em: 22 out. 2024.

COSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educación**, v.41, n.1, p. 66-73, 2018. Disponível em: <https://shre.ink/re9c>. Acesso em: 24 out. 2024.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Viviane Nunes da Silva. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente.

**Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. Disponível em: <https://shre.ink/wyk>. Acesso em: 24 out. 2024.

COSTA, Fábio Luciano Oliveira. As reformas educacionais na América Latina na década de 1990. **Ver a Educação**, v. 12, n. 1, p. 65-88, 2011. Disponível em: <https://shre.ink/rLWf>. Acesso em: 22 out. 2024

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FIGUEIREDO, Arthane Menezes; ROSA, Ana Cláudia Ferreira. As “atuais” diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores/as e o avanço da privatização da educação superior no Brasil. **Revista Cocar**, n. 29, p. 1 – 25, 2024. Disponível em: <https://shre.ink/gri8>. Acesso em: 22 out. 2024

CRUZ, Andreia Gomes da; ALMEIDA, Adriana de. A BNCC e BNC – Formação como indutora do apagamento da formação docente. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1–22, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/gGwr>. Acesso em: 24 out. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DAL’IGNA, Maria Cláudia; SHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/lhk>. Acesso em: 24 out. 2024.

DEITOS, Roberto Antônio. O liberalismo Social-Democrata e a Reforma do Estado Brasileiro (1995-2002). **Perspectiva**, v. 30, n. 1, 2012. Disponível em: <https://shre.ink/T6Sy>. Acesso em: 24 out. 2024.

DELLAGOSTIN, Odir Antônio. Análise do fomento à pesquisa no país e a contribuição das agências federais e estaduais. **Revista Inovação e Desenvolvimento**, n. 2, p. 6–12. Disponível em: <https://shre.ink/gGwI>. Acesso em: 24 out. 2024.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências**: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, 2015. Disponível em: <https://shre.ink/lcUS>. Acesso em: 24 out. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: A BNC-Formação. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 5 3-71, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/pen>. Acesso em: 24 out. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013. Disponível em: <https://shre.ink/ULdt>. Acesso em: 24 out. 2024.

DONATO, Sueli Pereira; ENS, Romilda Teodora; RIBAS, Marcielle Stiegler; SANTOS, Simone Raquel Cunico. Elementos de profissionalidade docente para educação básica: o que

diz a Resolução CNE/CP Nº 02/2015. **Ensaio Pedagógico**, v.3, n.3, p. 69-81, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/rJP7>. Acesso em: 24 out. 2024..

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <https://shre.ink/Tyua>. Acesso em: 24 out. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015. Disponível em: <https://shre.ink/9qPe>. Acesso em: 24 out. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291 – 306, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/gSKr>. Acesso em: 24 out. 2024.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

DUFFY, Brendan. Análise de evidências documentais. *In*: BELL, Judith. **Projeto de Pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 107-117.

ENGUIITA, Mariano Fernández. As forças em ação: sociedade, economia e currículo. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 54-70.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 155–168, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/gGw8>. Acesso em: 24 out. 2024.

FERNANDES, Guilherme Augusto; CHAVES-FILHO, Flávio Henrique; JULIO, Vanessa Ribeiro; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. A importância das pedagogias críticas para o ensino de ciências: a pedagogia histórico-crítica como proposta de superação do cenário educacional atual. **Debates em Educação**, v. 12, n. 26, p. 342-364, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/lidT>. Acesso em: 24 out. 2024.

FERREIRA, Luiz Gustavo; CORTELA, Beatriz Saleme Correa. Diretrizes para a formação de professores: análise comparativa entre os documentos de 2015 e 2019. **Revista Espaço do Currículo**, v. 17, n. 1, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/grKl>. Acesso em: 24 out. 2024.

FICHTER-FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; COELHO, Jianne Inês Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 1, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/lcUx>. Acesso em: 24 out. 2024.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <https://shre.ink/lcUM>. Acesso em: 24 out. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marize (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. O golpe de 2016, as fragilidades da democracia liberal brasileira e o papel da educação. **Revista HISTEDBR**, n. 22, p. 1-30. Disponível em: <https://shre.ink/gGwf>. Acesso em: 24 out. 2024.

GABRIEL, Carmem Teresa. Complexo de Formação de Professores: uma experiência (inter)institucional em curso. **Professorado**, v. 23, n. 3, p. 189-209, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/TPPI>. Acesso em: 24 out. 2024.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Demerval Saviani**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://shre.ink/UUT6>. Acesso em: 24 out. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://shre.ink/reke>. Acesso em: 24 out. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, v. XLII, n. extra 2: Políticas, Programas e Práticas, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/rxwd>. Acesso em: 24 out. 2024.

GIARETA, Paulo Fioravante. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/lQcL>. Acesso em: 24 out. 2024.

GIARETA, Paulo Fioravante. A BNCC e o reformismo curricular no Brasil no contexto da agenda neoliberal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 29, n. 1, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/lQcn>. Acesso em: 24 out. 2024.

GOMEZ, Lucas Gabriel Franco; RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho. Políticas de formação docente: Análise da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, 2018. Disponível em: <https://shre.ink/T6SA>. Acesso em: 24 out. 2024.

GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza. A BNC de formação e as DCNS's dos profissionais do Magistério e seus respectivos Projetos de Brasil. In: UCHOA, Antonio Marcos da

Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos - Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública**, Porto Alegre, v. 2, p. 123-141, 2020.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2020.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, v. 2. Os intelectuais, O princípio Educativo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais, O princípio Educativo. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel. Notas sobre Estado e a política. Volume 3. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. O golpe de 2016, as fragilidades da democracia liberal brasileira e o papel da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 22, p. 1-30, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/rOAr>. Acesso em: 24 out. 2024.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, v. 44, p. 1–19, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/rxBY>. Acesso em: 24 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico de Curso: Licenciatura em Química**. Primavera do Leste: IFMT, 2017. Disponível em: <https://shre.ink/1o0N>. Acesso em: 24 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico de Curso: Licenciatura em Ciências da Natureza – Química**. Confresa: IFMT, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/1o00>. Acesso em: 24 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Cuiabá: IFMT, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/1o0Y>. Acesso em: 24 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico de Curso: Licenciatura em Química**. Cáceres: IFMT, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/1oEs>. Acesso em: 24 out. 2024.

JACOMINI, Marcia Aparecida. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/libH>. Acesso em: 24 out. 2024.

KITCHENHAM, Barbara; CHARTERS, Stuart. Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering. **EBSE Technical Report**, v. 01, 2007. Disponível em: <https://shre.ink/ape>. Acesso em: 24 out. 2024.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 24, n. 1. Disponível em: <https://shre.ink/gGwB>. Acesso em: 24 out. 2024.

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; JUNIOR, Cláudio de Lira Santos. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-Formação em debate. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/nep>. Acesso em: 24 out. 2024.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LÔBO, Soraia Freaza; MORADILLO, Edilson Fortuna de. Epistemologia e a formação docente em Química. **Química Nova na Escola**, n° 17, p. 39-42, 2003. Disponível em: <https://shre.ink/rMib>. Acesso em: 24 out. 2024.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 377. 2010. Disponível em: <https://shre.ink/UU6B>. Acesso em: 24 out. 2024.

LOPES, Eduarda da Silva; LEITE, Fabiane de Andrade; HERMEL, Erica do Espírito Santo. Das teorias de currículo às concepções de Experimentação: contradições eminentes em PPCs de Institutos Federais. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 13, n. 1, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/rDIJ>. Acesso em: 24 out. 2024.

LOPES, Silmara Aparecida. **Introdução à pedagogia histórico-crítica (PHC)**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MALDANER, Otávio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de Química**. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

MAIA-FILHO, Osterne Nonato; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; RABELO, Josefa Makline; JIMENEZ, Maria Susana. O modelo liberal tecnoburocrático e as recentes reformas educacionais brasileiras: limites da tese reformista na perspectiva marxista. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/rLWM>. Acesso em: 24 out. 2024.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silva; PAGNONCELLI, Claudia. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel/PR. **Revista HISTEDBR**, v. 12, n. 46, p. 190 – 204, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v12i46.8640080>. Acesso em: 24 out. 2024.

MANFRÉ, Ademir Henrique. Formação Fast-Food de professores: uma análise Frankfurtiana. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 42, p. 79-100, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/cyoq>. Acesso em: 24 out. 2024.

MARQUES, Nelson Luiz Reyes; ORENGO, Gilberto; MÜLLER, Maykon Gonçalves; BUSS, Cristiano da Silva; SILVA, Marcos André Betemps Vaz da. **Novas Diretrizes Curriculares**

Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: avanços ou retrocessos? **Educar Mais**, v. 5, n. 3, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/lQc2>. Acesso em: 24 out. 2024.

MARTINEZ, Flávia Wegrzyn Magrinelli; KAILER, Priscila Gabriele da Luz; TOZETTO, Suzana Soares. A BNC-Formação: o projeto de formação por competência dos docentes pós-golpe jurídico-institucional de 2016. **Cadernos de Pesquisa**, v. 29, n. 1, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/lQO5>. Acesso em: 24 out. 2024.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-posições**, v. 22, n. 3, p. 131-148, 2011. Disponível em: <https://shre.ink/lx3Z>. Acesso em: 24 out. 2024.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/lizR>. Acesso em: 24 out. 2024.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013a.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro II. São Paulo: Boitempo, 2013b.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEDICI, Rita. Gramsci e o Estado: para uma releitura do problema. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 29, p. 31-43, 2007. Disponível em: <https://shre.ink/lico>. Acesso em: 24 out. 2024.

MENDES, Carolina Borghi. **Educação Ambiental na formação inicial de professoras e professores: a categoria totalidade como proposta de enfrentamento**. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, 233 f., 2020. Disponível em: <https://shre.ink/mde>. Acesso em: 24 out. 2024.

MENDES, Luiz Otávio Rodrigues; PEREIRA, Ana Lúcia. Revisão sistemática na área de Ensino e Educação Matemática: análise do processo e proposição de etapas. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 196-228, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/zxc>. Acesso em: 24 out. 2024.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra; SILVA, Dilma Maria de Rezende. Análise da Política de Implementação da EaD em Cursos de Graduação Presencial: o caso da PUC Goiás. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 22, n. 1, 2023. Disponível em: <https://shre.ink/gpzS>. Acesso em: 27 out. 2024.

MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. Relações entre Concepções Epistemológicas e Perfil Profissional Presentes em Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Química do Estado de Goiás. **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009. Disponível em: <https://shre.ink/rDlu>. Acesso em: 24 out. 2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

METZENER, Andreia Cristina; Alexandre Janotta. Avanços e retrocessos das DCNS para a formação de professores: comparação entre a Resolução de 2015 e os documentos

anteriores. **E-Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 988-1013, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/9qP8>. Acesso em: 24 out. 2024.

MILITÃO, Andréia Nunes. Inserção da terminologia “direito à aprendizagem” no arcabouço legal da formação de professores. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 152-176, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/mec>. Acesso em: 24 out. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 2016. p. 9-28. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conae 2024. Disponível em: <https://shre.ink/gGwD>. Acesso em: 24 out. 2024.

MOURÃO, Ireuda da Costa; GHEDIN, Evandro. Formação do professor de química no Brasil: a lógica curricular. **Educação em Perspectiva**, v. 10, p. 1-16, 2016. Disponível em: <https://shre.ink/rD11>. Acesso em: 24 out. 2024.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. Trabalho, sociedade e valor. *In*: NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 29-53.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 25, n. 1, p. 188–204, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/noe>. Acesso em: 24 out. 2024.

NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci: vinte e dois anos depois. **Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, p. 172-205, 2015. Disponível em: <https://shre.ink/liza>. Acesso em: 24 out. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 125-143.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. *In*: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 55-59.

OLIVEIRA, Regina Teresa Cestari. **A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988 a 1996**. Tese (Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 370 f., 1997. Disponível em: <https://shre.ink/rxBE>. Acesso em: 24 out. 2024.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. "Educar os educadores": Trabalho, Educação e Práxis no contexto dos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/rgge>. Acesso em: 24 out. 2024.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/rggd>. Acesso em: 24 out. 2024.

PARSIFAL. Parsif.al, 2021. A Parsifal irá ajudá-lo a planejar, conduzir e relatar a revisão. Disponível em: <https://parsif.al/about/>. Acesso em: 24 out. 2024.

PICALHO, Antônio Carlos; LUCAS, Elaine Rosângela de Oliveira; AMORIM, Igor Soares. Lógica booleana aplicada na construção de expressões de busca. **AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento**, v. 11, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/zvc>. Acesso em: 24 out. 2024.

PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFCLH/USP, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marize Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017. Disponível em: <https://shre.ink/rOA3>. Acesso em: 24 out. 2024.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33–52, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/rxRm>. Acesso em: 24 out. 2024.

RIBEIRO, Júlio César. Réquiem de um golpe anunciado. **Revista Pegada**, v.17, n. 1, p. 363-389, 2016. Disponível em: <https://shre.ink/rOAe>. Acesso em: 24 out. 2024.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, p. 1-39, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/QBDK>. Acesso em: 24 out. 2024.

ROIO, Marcos del. Gramsci e a educação do educador. **Caderno CEDES**, v. 26, n. 70, p. 311-328, 2006. Disponível em: <https://shre.ink/MIZn>. Acesso em: 24 mar. 2025.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://shre.ink/gGwg>. Acesso em: 24 out. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; SILVA, Priscila Juliana da. A formação pedagógica no curso de licenciatura em Física: articulação entre os campos do conhecimento. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, p. 1 – 24, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-211720182001019>. Acesso em: 24 out. 2024

SANTIAGO, Mylene Cristina; VARGAS ANTUNES, Katiuscia Cristina; AKKARI, Abdeljalil. Educação para a Cidadania Global: desafios para a BNCC e formação

docente. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. Especial, p. 687–699, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/cxCb>. Acesso em: 24 out. 2024.

SANTOS, André Vitor Fernandes; FERREIRA, Márcia Serra. Currículo nacional comum: uma questão de qualidade? **Em Aberto**, v. 33, n. 107, p. 27-44, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/cVOj>. Acesso em: 24 out. 2024.

SANTOS, Flávio Reis. Reflexões acerca dos conceitos de Estado, hegemonia e educação na obra de Antonio Gramsci sob a interpretação de seus comentadores: entre divergências e convergências. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 2, p. 803-818, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/lx1R>. Acesso em: 24 out. 2024.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Caderno CEDES**, v. 36, n. 100, p. 281-300, 2016. Disponível em: <https://shre.ink/rORi>. Acesso em: 24 out. 2024.

SARAIVA, Ana Maria Alves; SOUZA, Juliana de Fátima. A formação docente e as Organizações Internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 129 – 147, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/gGws>. Acesso em: 24 out. 2024.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos, **Educação**, v. 2, n. 30, p. 11-26, 2000. Disponível em: <https://shre.ink/9nIo>. Acesso em: 24 out. 2024.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152 – 165, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso em: 24 out. 2024.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://shre.ink/mGWd>. Acesso em: 24 out. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Editores Associados, 2011a.

SAVIANI, Demerval. **Educação em diálogo**. Campinas: Editores Associados, 2011b.

SAVIANI, Demerval. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Editores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: quadragésimo ano, novas aproximações**. Campinas: Editores Associados, 2019.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCHEIBE, Leda. A formação pedagógica do professor licenciado – contexto histórico. **Perspectiva**, v. 1, n. 1, 1983. Disponível em: <https://shre.ink/1oEG>. Acesso em: 24 out. 2024.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 3., p. 45-53, 2008. Disponível em: <https://shre.ink/rek8>. Acesso em: 24 out. 2024.

SCHEFFER, Elizabeth Weinhardt de Oliveira. **Química: ciência e disciplina curricular, uma abordagem histórica.** Dissertação (Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, p. 235, 1997. Disponível em: <https://shre.ink/rMXB>. Acesso em: 24 out. 2024.

SCHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Revista Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88–106, 2018. Disponível em: <https://shre.ink/gGwT>. Disponível em: 24 out. 2024.

SIDONE, Otávio José Guerci; HADDAD, Eduardo Amaral; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **Transinformação**, v. 28, n. 1, p. 15–32, 2016. Disponível em: <https://shre.ink/gGwk>. Disponível em: 24 out. 2024.

SILVA, Angela Carrancho da. Entrevista. In: ELLIOT, Ligia Gomes (Org.). Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 149-192. **Instrumentos de Avaliação e Pesquisa: caminhos para a construção e validação.** Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SILVA, Camila Silveira da; OLIVEIRA, Luiz Antônio Andrade de. Formação inicial de professores de química: formação específica e pedagógica. In: NARDI, Roberto (Org.). **Ensino de ciências e matemática, I: temas sobre a formação de professores.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 43-57. São Paulo: EdUNESP, 2009.

SILVA, Christiane Pimentel e. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Revista Serviço Social & Sociedade**, n. 134, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.164>. Acesso em: 24 out. 2024.

SILVA, Kátia Augusta Curado Cordeiro da. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos - Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública.** v. 2. Porto Alegre: Editora Fi, 2020, p. 102-122.

SILVA, Kátia Augusta Curado Cordeiro da; LOPES, Carlos André Nunes. Políticas e reformas educacionais: enfrentamentos na formação e atuação de professores da educação básica. **Revista Cocar**, n. 28, p. 1 – 24, 2024. Disponível em: <https://shre.ink/griu>. Acesso em: 24 out. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 123-135, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/qkt>. Acesso em: 24 out. 2024.

SILVA, Paula Francisca da; MELO, Savana Diniz Gomes. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://shre.ink/rggL>. Acesso em: 24 out. 2024.

SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; GOMES, Suzana dos Santos. “É preciso estar atento e forte”: contradições, retrocessos e ameaças à docência em Química no texto e contexto da BNC-Formação. **E-Curriculum**, v. 22, p. 1-28, 2024. Disponível em: <https://shre.ink/gsKI>. Acesso em: 24 out. 2024.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Práxis**

**Educacional**, v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/gGwc>. Acesso em: 24 out. 2024.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <https://shre.ink/9nAq>. Acesso em: 24 out. 2024.

TAVEIRA, Flávio Augusto Leite; PERALTA, Deise Aparecida. Análise de documentos curriculares de Matemática inspirada na ética discursiva de Jürgen Habermas. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 512-537, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/cxCO>. Acesso em: 24 out. 2024.

TONELLO, Leonardo Priamo; SCHMITT, Matheus D'Avila; RODRIGUES, Larissa Zancan; MOHR, Adriana. A descaracterização da prática como componente curricular na Base Nacional Comum para a formação inicial de professores. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 16, n. esp. 1, 2023. Disponível em: <https://shre.ink/rMyD>. Acesso em: 24 out. 2024.

TELLO, Cesar. Políticas educativas na América Latina: para uma compreensão da globalização neoliberal. **Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 2, 2018. Disponível em: <https://shre.ink/T12k>. Acesso em: 24 out. 2024.

TROMBETTA, Derlan; KONZEN, José Oto; LUCE, Maria Beatriz. A construção da Política de Formação de Professores na UFFS e a Resolução 02/2015. **Formação em Movimento**, v.1, n.2, p. 280-313, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/TP84>. Acesso em: 24 out. 2024.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 739-763, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/rORy>. Acesso em: 24 out. 2024.

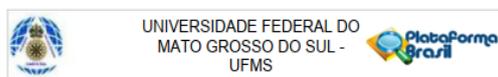
ZANDAVALLI, Carla Busato. **A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil**. Projeto de pesquisa aprovado na CNPq/MCTI/FNDCT nº 18/2021 - Faixa A - Grupos Emergentes. Processo: 406030/2021-9.

ZANDAVALLI, Carla Busato *et al.* Educação ambiental e a formação de professores da educação básica: rupturas e retrocessos nos anos 2000. **Ciência Geográfica**, v. 24, n. 4, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/1oEv>. Acesso em: 24 out. 2024.

ZUCCHINI, Lilian Giacomini Cruz; ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende; NUCCI, Leandro Picoli. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. **Educar em Revista**, v. 39, p. 1–25, 2023. Disponível em: <https://shre.ink/gGwl>. Acesso em: 24 out. 2024.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** LICENCIATURAS EM QUÍMICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS CURRICULARES E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

**Pesquisador:** ANDERSON PLATTIN DO NASCIMENTO EICKHOFF

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 63757222.3.0000.0021

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio  
MINISTERIO DA CIENCIA, TECNOLOGIA E INOVACAO

## DADOS DO PARECER

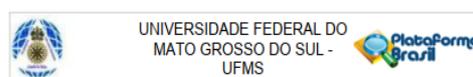
**Número do Parecer:** 5.823.841

## Apresentação do Projeto:

Os Institutos Federais ofertam por força de lei, no mínimo 20% de suas vagas em cursos de formação de professores que, por sua vez, são diretamente influenciados pelas mudanças curriculares. É evidente o reformismo presente nas políticas educacionais brasileiras promovidas nos últimos anos e em especial, nas políticas curriculares. Com para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que de forma indutora, serve de subsídio para outras várias políticas, destacando-se por exemplo, as diretrizes curriculares de formação de professores, os livros didáticos e as avaliações de larga escala. De tal modo, propõe-se um estudo das consequências da implementação da BNC-Formação e sua articulação com a BNCC refletidas na organização curricular dos cursos de licenciatura em química do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), bem como uma análise acerca do fazer docente diante desse novo desafio. A pesquisa será de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso, amparando-se no método do materialismo histórico-dialético. A pesquisa será desenvolvida em quatro etapas. Na etapa bibliográfica será realizada revisão sistemática de literatura (OKOLI, 2015). Na etapa documental, serão analisados o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMT, os Projetos Pedagógicos dos Cursos Química, as bases legais e normativas do ensino superior e do IFMT. Na etapa da coleta em campo serão realizadas entrevistas (BOGDAN; BIKLEN,

**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros - Prédio das Pro-Reitorias -Hércules Maymonez, 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 73.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconeo.propp@ufms.br

Página 01 de 08



Continuação do Parecer: 5.823.841

2013; SILVA, 2012) com o corpo docente, especialmente os membros dos Colegiados de Curso e do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Na quarta etapa será realizada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) dos resultados obtidos. Espera-se produzir um estudo completo com detalhamento da situação atual e as possibilidades em relação às alterações curriculares propostas para as licenciaturas em química do IFMT. (TEXTO DO PESQUISADOR)

## Objetivo da Pesquisa:

## Objetivo Primário:

- Compreender as formas de articulação dos currículos e as influências da BNCC e da BNC-Formação sobre a formação inicial dos professores dos cursos de Licenciatura em Química do IFMT.
- Analisar os condicionantes políticos, econômicos e sociais que propiciaram a adoção da pedagogia das competências nas políticas curriculares brasileiras a partir dos anos 2000.

## Objetivo Secundário:

- Analisar as bases teórico-metodológicas que alicerçam a constituição dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Química do IFMT quanto à sua estrutura, ao perfil profissional, aos componentes curriculares, bem como as adequações em relação à BNC- Formação.
- Descrever e analisar a percepção dos professores dos Cursos de Licenciatura em Química do IFMT acerca das mudanças decorrentes da implementação da BNCC e da implementação da BNC-Formação.
- Compreender os mecanismos adotados pelo IFMT para adequação dos Projetos Pedagógicos de Cursos à realidade da BNC-Formação e da BNCC.
- Investigar os efeitos para o trabalho docente advindos da adoção da BNC-Formação e da BNCC como referências para composição do currículo de formação de professores.
- Identificar e explicitar as concepções que permitam a forma com que os professores formadores planejam suas atividades frente às propostas de habilidades e competências trazidas pela BNCC e BNC-Formação.
- Analisar as bases teórico-metodológicas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica no Brasil, nos anos 2000, identificando rupturas e continuidades.
- Comparar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de química, em

**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros - Prédio das Pro-Reitorias -Hércules Maymonez, 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 73.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconeo.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.823.641

2001 e 2002, buscando identificar sua articulação com a BNCC e a BNC-Formação.  
(TEXTO DO PESQUISADOR)

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

##### Riscos:

Toda interação humana é sujeita a riscos, mesmo que de baixa intensidade. Nessa pesquisa a realização das entrevistas será planejada objetivando evitar constrangimentos aos entrevistados, mas caso ocorram, há ações previstas para mitigá-los, quais sejam: oferecer a condição prévia para não responder as questões que o(a) entrevistado(a) não queira; encerrar a entrevista se o(a) participante assim o desejar; propor a leitura da transcrição das informações, deixando o(a) participante a vontade para retirar as informações que julgar desnecessárias ou inadequadas.  
(TEXTO DO PESQUISADOR)

##### Benefícios:

Serão oferecidos os seguintes benefícios aos(as) participantes: participar de discussões que permitam maior clareza de como os condicionantes políticos, econômicos e sociais foram articulados para propiciar a adoção da pedagogia das competências nas políticas curriculares a partir dos anos 2000; como essas políticas influenciam a formação de professores de química no IFMT; e qual o movimento dado aos seus currículos frente à implementação da BNCC e da BNC-Formação.  
(TEXTO DO PESQUISADOR)

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa decorrente de elaboração de tese de doutorado.  
Abordará professores do Instituto Federal de Mato Grosso.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados: Folha de rosto, projeto detalhado, TCLE, e autorização institucional

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências que condicionem a aprovação ética do projeto.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

CONFIRAR AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros - Prédio das Pró-Reitorias (Hércules Maymone), 1º andar  
Bairro: Pioneiros CEP: 70.070-900  
UF: MS Município: CAMPO GRANDE  
Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: cepconep.propp@ufms.br

Página 03 de 08



Continuação do Parecer: 5.823.641

#### 7) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico humano

Disponível em: <https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-para-material-biologico-humano/>

#### 8) Relato de caso ou projeto de relato de caso?

Disponível em: <https://cep.ufms.br/862-2/>

#### 9) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa/>

#### 10) Tramitação de eventos adversos

Disponível em: <https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-no-sistema-cep-conep/>

#### 11) Declaração de uso de material biológico e dados coletados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/>

#### 12) Termo de compromisso para utilização de informações de prontuários em projeto de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-prontuarios/>

#### 13) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/>

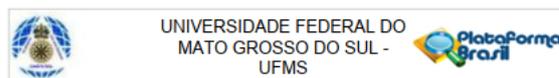
#### DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelo locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros - Prédio das Pró-Reitorias (Hércules Maymone), 1º andar  
Bairro: Pioneiros CEP: 70.070-900  
UF: MS Município: CAMPO GRANDE  
Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: cepconep.propp@ufms.br

Página 05 de 08



Continuação do Parecer: 5.823.641

#### 1) Regimento Interno do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/>

#### 2) Calendário de reuniões

Disponível em <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2022/>

#### 3) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil

Disponível em: <https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/>

#### 4) Legislação e outros documentos:

Resoluções do CNS.

Norma Operacional nº001/2013.

Portaria nº2.201 do Ministério da Saúde.

Cartas Circulares da Conep.

Resolução COPP/UFMS nº240/2017.

Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres, pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc.

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/legislacoes-2/>

#### 5) Informações essenciais do projeto detalhado

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projeto-detalhado/>

#### 6) Informações essenciais – TCLE e TALE

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tele-e-tale/>

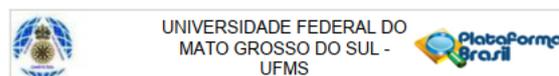
- Orientações quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que serão submetidos por meio do Sistema Plataforma Brasil versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os participantes da pesquisa versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os responsáveis pelos participantes da pesquisa menores de idade e/ou legalmente incapazes versão 2.0.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros - Prédio das Pró-Reitorias (Hércules Maymone), 1º andar  
Bairro: Pioneiros CEP: 70.070-900  
UF: MS Município: CAMPO GRANDE  
Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: cepconep.propp@ufms.br

Página 04 de 08



Continuação do Parecer: 5.823.641

incidência sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

#### SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER PENDENTE, CONSIDERAR:

Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer de pendências por meio da Plataforma Brasil em até 30 dias a contar a partir da data de emissão do Parecer Consubstanciado. As respostas às pendências devem ser apresentadas e descritas em documento à parte, denominado CARTA RESPOSTA, além do pesquisador fazer as alterações necessárias nos documentos e informações solicitadas. Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. Para apresentar a Carta Resposta o pesquisador deve usar os recursos "copiar" e "colar" quando for transcrever as pendências solicitadas e as respostas apresentadas na Carta, como também no texto ou parte do texto que será alterado nos demais documentos. Ou seja, deve manter a fidedignidade entre a pendência solicitada e o texto apresentado na Carta Resposta e nos documentos alterados.

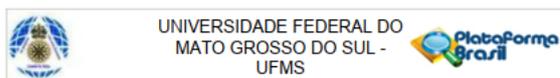
Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência. Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2022, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2022/> Observar se o atendimento as solicitações remeterá a necessidade de fazer adequação no cronograma da pesquisa, de modo que a etapa de coleta de informações dos participantes seja iniciada somente após a aprovação por este Comitê.

#### SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER NÃO APROVADO, CONSIDERAR:

Informamos ao pesquisador responsável, caso necessário entrar com recurso diante do Parecer Consubstanciado recebido, que ele pode encaminhar documento de recurso contendo respostas ao parecer, com a devida argumentação e fundamentação, em até 30 dias a contar a partir da data de emissão deste parecer. O documento, que pode ser no formato de uma carta resposta, deve contemplar cada uma das pendências ou itens apontados no parecer, obedecendo a ordenação deste. O documento (CARTA RESPOSTA) deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar"

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros - Prédio das Pró-Reitorias (Hércules Maymone), 1º andar  
Bairro: Pioneiros CEP: 70.070-900  
UF: MS Município: CAMPO GRANDE  
Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: cepconep.propp@ufms.br

Página 06 de 08



Continuação do Parecer: 5.823.641

em qualquer palavra ou trecho do

texto do projeto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser "colado".

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência.

Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2022, disponível no link: <https://oep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2022/>

#### EM CASO DE APROVAÇÃO, CONSIDERAR:

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

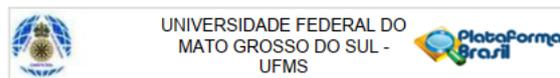
Informações sobre os relatórios parciais e final podem acessadas em <https://oep.ufms.br/relatorios-parciais-e-final/>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1995006.pdf	19/11/2022 22:39:32		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_cep_rev_1.pdf	19/11/2022 22:37:52	ANDERSON PLATTINI DO NASCIMENTO EICKHOFF	Aceito
Outros	carta_resposta_rev_1.pdf	19/11/2022 22:36:21	ANDERSON PLATTINI DO NASCIMENTO EICKHOFF	Aceito
TCLE / Termos de	tcle_rev_1.pdf	19/11/2022	ANDERSON	Aceito

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros | Prédio das Pró-Reitorias | Hércules Maymonez | 1º andar  
Bairro: Pioneiros CEP: 70.070-900  
UF: MS Município: CAMPO GRANDE  
Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: cepconep.propp@ufms.br

Página 07 de 08



Continuação do Parecer: 5.823.641

Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_rev_1.pdf	22:33:31	PLATTINI DO NASCIMENTO EICKHOFF	Aceito
Cronograma	cronograma_rev_1.pdf	19/11/2022 22:33:13	ANDERSON PLATTINI DO NASCIMENTO EICKHOFF	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	24/09/2022 22:29:40	ANDERSON PLATTINI DO NASCIMENTO EICKHOFF	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevistas.pdf	13/09/2022 01:30:58	ANDERSON PLATTINI DO NASCIMENTO EICKHOFF	Aceito
Outros	autorizacao_colegiado_ensino_de_ciencias.pdf	13/09/2022 01:29:29	ANDERSON PLATTINI DO NASCIMENTO EICKHOFF	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	13/09/2022 01:25:20	ANDERSON PLATTINI DO NASCIMENTO EICKHOFF	Aceito
Outros	autorizacao_institucional.pdf	13/09/2022 01:24:42	ANDERSON PLATTINI DO NASCIMENTO EICKHOFF	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 16 de Dezembro de 2022

Assinado por:  
Juliana Dias Reis Pessalacia  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros | Prédio das Pró-Reitorias | Hércules Maymonez | 1º andar  
Bairro: Pioneiros CEP: 70.070-900  
UF: MS Município: CAMPO GRANDE  
Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: cepconep.propp@ufms.br

Página 08 de 08

## APÊNDICE B – Autorização do Institucional

### Termo de Anuência/Autorização Institucional

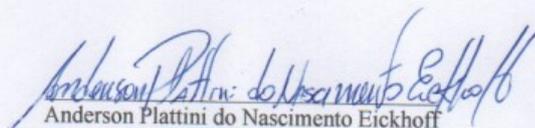
Solicito anuência/autorização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), para a realização do projeto de pesquisa intitulado “Licenciaturas em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso: uma análise das relações entre as políticas curriculares e as políticas de formação inicial de professores”, do pesquisador Anderson Plattini do Nascimento Eickhoff, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Informo que a coleta/produção de dados será realizada no período de 01/09/2022 a 31/12/2023.

A pesquisa contará com uma fase de campo na qual os participantes que aceitarem participar através de aceite via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professores dos cursos de Licenciatura em Química), participarão de entrevista semiestruturada. Visto que a pesquisa será desenvolvida de forma presencial, salientamos que a priori, não utilizaremos a infraestrutura física da instituição. E quando de preferência dos participantes que as entrevistas sejam realizadas no local de trabalho, será solicitado ao gestor local, espaço de forma a não alterar qualquer rotina do profissional e da instituição.

Informo que enquanto pesquisador, me comprometo a:

1. Iniciar a coleta de dados somente após a aprovação do protocolo de pesquisa pelo Sistema CEP/CONEP. Informo que o projeto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
2. Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo proteção as informações pessoais que possam surgir durante as entrevistas, garantindo-lhes nosso empenho em proporcionar o máximo de benefícios e o mínimo de riscos possíveis.
3. Assegurar a privacidade das pessoas participantes da pesquisa, protegendo suas imagens e não coletando informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo, os termos das Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016.
4. Como benefício para a instituição, após a finalização da pesquisa, será possível conhecer um panorama sobre o contexto histórico das Diretrizes Curriculares Nacionais abordados nos Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas em Química bem como a forma com que os Núcleos Docentes Estruturantes e os Colegiados de Curso trataram as mudanças trazidas pelas alterações de 2015 (Res. CNE/CP nº02/2015) e de 2019 (Res. CNE/CP nº 02/2019).

Data: 15/07/2022

  
Anderson Plattini do Nascimento Eickhoff

Eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ autorizo a realização  
Nome do gestor cargo exercido  
da pesquisa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, conforme solicitação descrita acima.

Assinatura/carimbo institucional:

JULIO CESAR  
DOS  
SANTOS:8402909  
9149

Assinado de forma digital  
por JULIO CESAR DOS  
SANTOS:84029099149  
Dados: 2022.08.04  
17:13:03 -03'00'

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
BRASÍLIA - DF

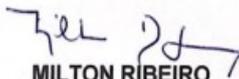
## TERMO DE POSSE

O **MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**, tendo em vista o disposto no art. 13, da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, EMPOSSA, nesta data, **JULIO CÉSAR DOS SANTOS**, nomeado pelo Decreto de 31 de março de 2021, publicado no Diário Oficial da União de 5 de abril de 2021, Seção 2, página 1, para exercer o cargo de **Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso**.

O servidor apresentou os documentos exigidos por Lei e prestou o compromisso de fielmente cumprir com os deveres e atribuições do cargo, bem como se comprometeu a observar o **Código de Conduta da Alta Administração Federal**, aprovado pela Presidência da República em 21 de agosto de 2000, anexando a este termo, declaração quanto ao exercício ou não de outro emprego ou função pública.

Para constar, eu, **Elayne Maria da Silva Batista**, em exercício na Coordenação-Geral de Gestão de Pessoas, lavrei o presente Termo, que vai assinado pelo **Ministro de Estado da Educação** e pelo empossado.

Brasília-DF, 13 de abril de 2021.

  
**MILTON RIBEIRO**  
**MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

  
**JULIO CÉSAR DOS SANTOS**

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você, professor(a) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“Licenciaturas em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso: uma análise das relações entre as políticas curriculares e as políticas de formação inicial de professores”**, sob a coordenação do pesquisador Anderson Plattini do Nascimento Eickhoff e da pesquisadora Carla Busato Zandavalli. A pesquisa é relevante para a compreensão de como a instituição trabalha para a implementação das diretrizes que influenciam os cursos de formação de professores e que foram trazidas pela BNC-Formação e como seu currículo prepara os professores em formação para o trabalho orientado pela BNCC.

A pesquisa tem como objetivos “Compreender os condicionantes políticos, econômicos e sociais que propiciaram a adoção da pedagogia das competências nas políticas curriculares brasileiras nos anos 2000” e “Analisar a forma de articulação dos currículos dos cursos de Licenciatura em Química do IFMT com a BNCC e a BNC-Formação e as influências sobre a formação inicial dos professores”.

São critérios de inclusão da pesquisa: a) Professores atuantes no curso de licenciatura em Química; b) Professores membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE), e; c) Professores membros do Colegiado dos cursos de Química. São critérios de exclusão da pesquisa: a) professores afastados por licença de saúde, capacitação ou qualificação; e b) Professores no exercício de chefia (Cargos em Direção – CD).

Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e procure tirar suas dúvidas junto à pesquisadora.

A sua participação na pesquisa será por meio de entrevistas presenciais e gravadas mediante a autorização prévia em horário definido por sua disponibilidade, preferencialmente nas dependências do IFMT em local que garanta sua privacidade, ou ainda, de forma virtual por meio do *Google Meet*, caso tenha preferência por essa opção ou as condições sanitárias em decorrência da pandemia de COVID-19 assim exijam. Neste caso, é necessário que possua acesso à tecnologia e local que garanta sua privacidade. Nesta opção, as entrevistas também gravadas mediante autorização prévia. Após o processo de transcrição os arquivos serão validados pelos participantes, que poderão vetar trechos ou mesmo a íntegra. As gravações serão armazenadas por um período mínimo de 5 anos de forma digital em serviço de nuvem atrelado ao e-mail do pesquisador e será utilizada unicamente para a produção acadêmica e científica a serem publicadas conforme objetivos da pesquisa.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Os entrevistados terão seus dados salvaguardados e de nenhuma maneira serão identificados no processo de redação e construção.

A participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se irá ou não participar. Caso aceite participar e, posteriormente, no decorrer da pesquisa mude de opinião, poderá solicitar ao pesquisador que retire e elimine os dados (atividades, diálogos) referentes à sua participação.

Ressaltamos que não haverá nenhum prejuízo para você, pois não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso você decida não participar da pesquisa e/ou se, posteriormente, desista de sua participação. Contudo, enfatizamos que a participação do(a) professor(a) é de extrema importante para o andamento da pesquisa.

Além disso, em qualquer momento você poderá solicitar aos pesquisadores, informações sobre a participação na pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Ademais, garantimos a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelo(a) participante deste estudo. Assim, os dados de identificação do(a) participante serão omitidos na divulgação dos resultados da pesquisa, sendo garantido o sigilo dos nomes dos participantes.

Os resultados da pesquisa serão apresentados no texto da tese mediante Defesa Pública, em eventos ou publicados em forma de artigo científico em periódicos das áreas da Ensino/Educação, mantendo-se, porém, o sigilo sobre a identificação individual dos participantes do estudo. A participação do(a) professor(a) nesta pesquisa não dá direito a qualquer espécie de remuneração, bem como, não gerará nenhum custo, dano ou risco ao(a) participante.

Toda interação humana é sujeita riscos, mesmo que de baixa intensidade. Nessa pesquisa a realização das entrevistas será planejada objetivando evitar constrangimentos aos entrevistados, mas caso ocorram, há ações previstas para mitigá-los, quais sejam: oferecer a condição prévia para não responder as questões que o(a) entrevistado(a) não queira; encerrar a entrevista se o(a) participante assim o desejar; propor a leitura da transcrição das informações, deixando o(a) participante a vontade para retirar as informações que julgar desnecessárias ou inadequadas. O pesquisador se responsabilizará em ressarcir os participantes caso se sintam prejudicados de alguma forma por sua participação na pesquisa.

Caso a participação na pesquisa gere problemas de caráter psicológico ao participante, serão disponibilizados profissionais habilitados na área da psicologia para atender aos entrevistados.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Como benefícios aos(as) participantes, pode-se destacar a participação de discussões que permitam maior clareza de como os condicionantes políticos, econômicos e sociais foram articulados para propiciar a adoção da pedagogia das competências nas políticas curriculares a partir dos anos 2000; como essas políticas influenciam a formação de professores de química no IFMT; e qual o movimento dado aos seus currículos frente à implementação da BNCC e da BNC-Formação; obter informações sobre os resultados da pesquisa, permitindo um balanço e análise das políticas curriculares institucionais.

Caso concorde em participar da pesquisa, deverá assinar todas as páginas deste termo de consentimento. Ressaltamos que também ficará com uma via assinada deste documento.

Agradecemos sua atenção e contamos com a sua colaboração para que seja possível desenvolver a pesquisa e, em caso de dúvidas, entre em contato com o pesquisador Anderson Plattini do Nascimento Eickhoff, por telefone (65) 99983-7928, pelo e-mail: [anderson.eickhoff@ifmt.edu.br](mailto:anderson.eickhoff@ifmt.edu.br) ou pelo endereço: avenida dos Universitários, 799, Caixa Postal 1063, Santa Clara – Sorriso/MT.

Para perguntas sobre os direitos do(a) professor(a) como participante no estudo acesse o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (67) 3345-7187. **Também pode ser acessado no seguinte endereço:** Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP, Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, localizado na avenida Costa e Silva, s/s – prédio “Hércules Maymone” (Pró-reitorias) 1º ANDAR – Sala do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP – Campo Grande -MS E PELO EMAIL: [cepconep.propp@ufms.br](mailto:cepconep.propp@ufms.br). Acesse ainda a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, no link: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.

Declaro que entendi os objetivos e condições da minha participação na pesquisa e concordo em participar da pesquisa aqui descrita.

---

Assinatura (participante)	Assinatura (pesquisador)
Local: _____ - ____ / ____ / 20 ____	

## APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada

**Roteiro de Entrevista Semiestruturada**

**Titulo da Pesquisa: Licenciaturas em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso: uma análise das relações entre as políticas curriculares e as políticas de formação inicial de professores**

Idade:

Sexo:

Formação:

Participa do ( ) Colegiado de Curso ( ) NDE

- 1) Há quanto tempo é professor do Magistério Superior/EBTT? Como define sua experiência?
- 2) Como descreveria seu conhecimento sobre o PPC do curso no qual leciona?
- 3) Como define Currículo?
- 4) De que maneira classificaria e descreveria a realização de formação/capacitação acerca da implementação da BNCC e BNC-Formação antes da realização de alterações nos PPCs dos cursos? De que forma o IFMT/Campus, possibilitou este tipo de experiência?
- 5) Existem relações entre o que é proposto pelo texto da BNCC e pela BNC-Formação? Justifique.
- 6) Quais são as suas percepções sobre o processo político de redação, discussão, aprovação e implementação da BNC-formação?
- 7) Sobre o currículo presente no PPC do curso que leciona, como aponta a correlação entre o apresentado e o que está disposto na BNC- Formação e na BNCC?
- 8) Diante do texto da BNC-Formação e do PPC do curso que leciona, como pode descrever o processo de adequação a ser realizado para fins de formalização da implementação das novas diretrizes?
- 9) Como você avalia os textos da BNCC e a BNC-Formação e as possíveis consequências de sua implementação na Educação Básica e Superior?
- 10) Você concorda com as proposições trazidas pela BNC-Formação e as diretrizes apresentadas na BNCC diante da formação de professores de química? Justifique.
- 11) De que maneira acredita que as alterações trazidas pela BNC-Formação e pela BNCC poderão influenciar o ensino de química?
- 12) De que maneira acredita que os textos da BNCC e da BNC-Formação irão interferir no processo de formação de professores e o aprendizado em química dos estudantes do ensino médio?
- 13) Gostaria de comentar ou fazer mais alguma consideração sobre os assuntos tratados?

## ANEXOS

## ANEXO A – Portaria de criação da Comissão de Elaboração da Política Institucional de Formação Inicial de Professores do IFMT



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

PORTARIA 1318/2022 - RTR-SRDA/RTR-CG/RTR-GAB/RTR/IFMT, de 31 de maio de 2022

O REITOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo Decreto Presidencial de 31/03/2021, publicado no Diário Oficial da União nº 62, de 05/04/2021, seção 2, página 1, e considerando o Processo eletrônico nº 23188.001410.2021-65; e o Ofício 18/2022 - RTR-DG/RTR-PROEN/RTR/IFMT, de 25/05/2022;

RESOLVE:

Art. 1º – Designar os membros, abaixo relacionados, para comporem a **Comissão de Elaboração da Política Institucional de Formação Inicial de Professores do IFMT**, conforme segue:

Nomes	Matrícula	Segmento	Membro Representante	Função
Patrícia Pereira da Silva Lopes	2085643	Pedagoga	Reitoria-PROEN/DG	Presidente
Adriane Barth	2152904	Docente	Rondonópolis	Membro
Ana Claudia Tasinaffo Alves	2064239	Docente	Reitoria-PROEN/DG	Membro
Anderson Plattini do Nascimento Eickhoff	1664752	Docente	Sorriso	Membro
Douglas Gonçalves Sete	1936223	Docente	Primavera do Leste	Membro
Elizabeth da Cunha Filha	1802077	TAE	Reitoria-PROEN/DG	Membro
Fábio Mariani	1869668	Docente	Várzea Grande	Membro
Francis Elpi de Oliveira Nascimento	1654998	Técnico Administrativo	Cuiabá - Bela Vista	Membro
Geison Jader Mello	1965045	Docente	Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva	Membro
George Layson da Silva Oliveira	3062243	Docente	Guaranã Do Norte	Membro
Haroldo Alves Pereira Júnior	2401291	Docente	São Vicente	Membro
Hébia Tiago de Paula Monteiro	2218735	Docente	Pontes e Lacerda Fronteira Oeste	Membro
Igor de Lima e Silva	2936843	Docente	Alta Floresta	Membro
Isabel Matos Fraga Cunha	1897565	Docente	Cáceres Prof. Olegário Baldo	Membro
Isabela Codolo de Lucena	1719912	Docente	Várzea Grande	Membro
Ivo da Silva	6272466	Técnico Administrativo	Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva	Membro
Jéssica Teixeira de Mendonça	1885521	Docente	Juína	Membro
Márcio do Nascimento Gomes	156247	Docente	Rondonópolis	Membro
Maristela Abadia Guimarães	1280175	Docente	Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva	Membro
Noemi dos Reis Correa	1882175	Docente	Juína	Membro
Wellington Soares	1545642	Docente	Cuiabá - Bela Vista	Membro
Denise César Soares Santos	2021110009420170	Discente	1000942 - Licenciatura em Ciências da Natureza - Rondonópolis	Membro

Higor Araujo Rocha	2017110009420039	Discente	Rondonópolis 1000942 - Licenciatura em Ciências da Natureza - Rondonópolis	Membro
--------------------	------------------	----------	---	--------

Art. 2º – A Comissão terá **180 (cento e oitenta) dias** para a conclusão dos trabalhos, a partir da assinatura desta portaria.

Art. 3º – Identifiquem-se e cumpram-se.

**JULIO CÉSAR DOS SANTOS**  
Reitor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Decreto Presidencial de 31/03/2021

Documento assinado eletronicamente por:

• **Julio Cesar dos Santos, REITOR - C00001 - RTR**, em 31/05/2022 14:45:45.

Este documento foi emitido pelo SIJAP em 31/05/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifmt.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 364040  
Código de Autenticação: 2d953d37a



PORTARIA 1318/2022 - RTR-SRDA/RTR-CG/RTR-GAB/RTR/IFMT, de 31 de maio de 2022

ANEXO B – Resolução CONSUP/IFMT nº 40, de 24 de novembro de 2010, autoriza o funcionamento da Licenciatura em Ciências da Natureza: Química



**RESOLUÇÃO Nº 040, DE 24 DE NOVEMBRO DE 2010**

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições legais conferidas pela Portaria Ministerial nº 37 de 07/01/2009, publicada no DOU de 08/01/2009 e Lei nº 11.892, de 29/12/2008, e considerando a decisão em Reunião Extraordinária deste Conselho, realizada no dia 24/11/2010,

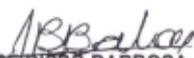
**RESOLVE:**

**Art. 1º** – Aprovar a Resolução *ad referendum* nº 009/2009 do CONSUP/IFMT, que autorizou a criação e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza – Habilitação em Química, do Campus Confresa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, e autorizou seu funcionamento a partir do primeiro semestre de 2010.

**Art. 2º** – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Cuiabá-MT, 24 de novembro de 2010.

Marcos Boller

  
PROF. JOSE BISPO BARBOSA  
PRESIDENTE DO CONSUP/IFMT

## ANEXO C – Portaria nº 700, de 1 de outubro de 2015, reconhece o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Química

## PORTARIA Nº 700 DE 01 de outubro de 2015.

A SECRETÁRIA DE REGULAÇÃO E SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, no uso da atribuição que lhe confere pelo Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, alterado pelo Decreto nº 8.066, de 7 de Agosto de 2013, e tendo em vista o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 e suas alterações, a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, a Portaria Normativa nº 01, de 25 de Janeiro de 2013, ambas do Ministério da Educação, e considerando o disposto nos processos e-MEC, listados na planilha anexa,

## RESOLVE:

Art. 1º Ficam reconhecidos os cursos superiores de graduação constantes da tabela do Anexo desta Portaria, ministrados pelas Instituições de Educação Superior citadas, nos termos do disposto no art. 10, do Decreto nº 5.773, de 2006.

Parágrafo único. O reconhecimento a que se refere esta Portaria é válido exclusivamente para o curso ofertado nos endereços citados na tabela constante do Anexo desta Portaria.

Art. 2º Nos termos do art. 10, §7º, do Decreto nº 5.773, de 2006, o reconhecimento a que se refere esta Portaria é válido até o ciclo avaliativo seguinte.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JOÃO PAULO BACHUR

## ANEXO (Reconhecimento de Cursos)

N.º de ordem	Registro e-MEC n.º	Curso	N.º vagas totais anuais	Mantida	Mantenedora	Endereço de funcionamento do curso
1	201203508	LETRAS - INGLÊS (Licenciatura)	200 (duzentas)	INSTITUTO ASSIS GURGACZ	FUNDAÇÃO ASSIS GURGACZ	AVENIDA DAS TORRES, 500, SANTO INÁCIO, CASCAVEL/PR
2	201356852	GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS (Tecnológico)	160 (cento e sessenta)	UNIAO DAS FACULDADES DOS GRANDES LAGOS	ASSOCIACAO EDUCACIONAL DE ENSINO SUPERIOR	RUA EDUARDO NIELSEN, 960, JARDIM AEROPORTO, SAO JOSE DO RIO PRETO/SP
3	201113077	DIREITO (Bacharelado)	200 (duzentas)	FACULDADE ALVORADA DE TECNOLOGIA E EDUCACAO DE MARINGÁ	ASSOCIACAO EDUCACIONAL SAO JOSE	AVENIDA ANCHIETA, Nº 634/Nº 898, ZONA 1, MARINGÁ/PR
4	201357584	QUÍMICA (Licenciatura)	35 (trinta e cinco)	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA	RUA ERECHIM, 860, PLANALTO, PANAMBI/RS
5	201206098	SISTEMAS DE INFORMACAO (Bacharelado)	120 (cento e vinte)	FACULDADE SANTA EMILIA	CENTRO EDUCACIONAL E DESPORTIVO FASE LTDA	AV. MARCOS FREIRE, 3707, CASA CAIADA, OLINDA/PE
6	201203357	SERVIÇO SOCIAL (Bacharelado)	120 (cento e vinte)	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE	INSTITUTO MINEIRO DE EDUCACAO E CULTURA UNI-BH S/A	RUA DIAMANTINA, 567, LAGOINHA, BELO HORIZONTE/MG
7	201209825	PEDAGOGIA (Licenciatura)	50 (cinquenta)	FACULDADE RAIMUNDO MARINHO	FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO BAIXO SAO FRANCISCO DR. RAIMUNDO MARINHO	AVENIDA DOUTOR DURVAL DE GÓES MONTEIRO, 8501, - LADO IMPAR, TABULEIRO DO MARTINS, MACIEI/OAL
8	201206484	LOGÍSTICA (Tecnológico)	240 (duzentas e quarenta)	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU	SER EDUCACIONAL S.A.	RUA GUILHERME PINTO, 114, GRAÇAS, RECIFE/PE
9	201357656	EDUCAÇÃO FÍSICA (Licenciatura)	100 (cem)	FACULDADE METROPOLITANA DE BLUMENAU	SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI S/S LTDA	RUA ENGENHEIRO UDO DEEKE, 531, - LADO IMPAR, SALTO NORTE, BLUMENAU/SC
10	201357542	FARMÁCIA (Bacharelado)	200 (duzentas)	FACULDADE DOM PEDRO II	INSTITUCAO BAIANA DE ENSINO SUPERIOR LTDA	AVENIDA ESTADOS UNIDOS, 18, EDF. WILDBERGER, 1º ANDAR, COMÉRCIO, SALVADOR/BA
11	201300285	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (Licenciatura)	40 (quarenta)	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS	FAZENDA VARGINHA, 1, RODOVIA BAMBULIMEDIÉIROS, FAZENDA VARGINHA, BAMBULI/MG
12	201306064	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (Licenciatura)	35 (trinta e cinco)	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA	RUA 20 DE SETEMBRO, S/N, S/N, SÃO VICENTE DO SUL/RS
13	201306316	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO (Bacharelado)	200 (duzentas)	FACULDADE DA SERRA GAÚCHA	SOCIEDADE EDUCACIONAL SANTA RITA LTDA	RUA OS DEZOITO DO FORTE, 2366, SÃO PELEGRINO, CAXIAS DO SUL/RS
14	201203490	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO (Bacharelado)	100 (cem)	FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	UNIC EDUCACIONAL LTDA	AVENIDA VERGILIO FAVETTI, 1200, S, VILA ALTA, TANGARÁ DA SERRA/MT
15	200902510	PSICOLOGIA (Bacharelado)	120 (cento e vinte)	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE CARATINGA	FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CARATINGA FUNEC	R. NITERÓI, S/N, BAIRRO DAS GRAÇAS, CARATINGA/MG
16	201210914	SERVIÇO SOCIAL (Bacharelado)	100 (cem)	FACULDADE ANHANGUERA DE CAXIAS DO SUL	ANHANGUERA EDUCACIONAL LTDA	AVENIDA ALEXANDRE RIZZO, 491, DESVIO RIZZO, CAXIAS DO SUL/RS
17	201209626	CIÊNCIAS DA NATUREZA - QUÍMICA (Licenciatura)	35 (trinta e cinco)	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO - IFMT	INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO	AVENIDA VILMAR FERNANDES, 300, SANTA LUZIA, CONFRESA/MT

ANEXO D – Resolução CONSUP/IFMT n° 146, de 30 de setembro de 2016, autoriza o curso de Licenciatura em Química



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MEC – SETEC  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
CONSELHO SUPERIOR

**RESOLUÇÃO N° 146, DE 30 DE SETEMBRO DE 2016**

O PRESIDENTE SUBSTITUTO DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições legais que lhe foram conferidas pelo Decreto Presidencial de 08/04/2013, publicado no DOU de 09/04/2013, e considerando as informações contidas no Processo IFMT n° 23188.032491.2016-88 e n° 23748.022459.2016-00,

**RESOLVE:**

**Art. 1º** – Autorizar, *Ad Referendum*, o funcionamento do Curso de Licenciatura em Química, do IFMT/Campus Primavera do Leste, a partir do Ano Letivo 2017/1.

**Art. 2º** - Esta resolução entra em vigor na data da sua publicação.

Cuiabá–MT, 30 de setembro de 2016.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'W. Paula', is written over the printed name of the official.

**PROF. WILLIAN SILVA DE PAULA**  
**PRESIDENTE SUBSTITUTO DO CONSUP/IFMT**

## ANEXO E – Portaria nº 21, de 19 de janeiro de 2024, reconhece o curso de Licenciatura em Química

## PORTARIA Nº 21, DE 19 de janeiro de 2024.

O SECRETÁRIO DE REGULAÇÃO E SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, substituto, no uso da atribuição que lhe confere o Decreto nº 11.691, de 5 de setembro de 2023, e tendo em vista o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, e as Portarias Normativas nº 20 e nº 23, de 21 de dezembro de 2017, do Ministério da Educação, e considerando o disposto no(s) processo(s) e-MEC listado(s) na planilha anexa, resolve:

Art. 1º Fica(m) reconhecido(s) o(s) curso(s) superior(es) de graduação constante(s) da tabela do anexo desta Portaria, ministrado(s) pela(s) Instituição(ões) de Educação Superior citada(s), nos termos do disposto no art. 10, do Decreto nº 9.235/2017.

Art. 2º O reconhecimento a que se refere esta Portaria é válido exclusivamente para o curso ministrado no endereço citado na tabela constante do anexo.

Art. 3º O reconhecimento a que se refere esta Portaria é válido até o ciclo avaliativo seguinte.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

VITOR MONTEIRO

## ANEXO (Reconhecimento de Cursos)

N.º de ordem	Registro e-MEC nº	Curso	N.º vagas totais anuais	IES (Código)	Mantenedora	Endereço de funcionamento do curso
17	201902915	DESIGN DE MODA (Tecnológico)	50 (cinquenta)	Faculdade SENAC Criciúma (17277)	SERVICO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC (CNPJ: 03663739000186)	RUA HENRIQUE LAGE, 560, CENTRO, CRICIUMA/SC
18	202020226	ESTÉTICA E COSMÉTICA (Tecnológico)	100 (cem)	Faculdade Una de Pouso Alegre (19865)	FACEB EDUCACAO LTDA (CNPJ: 03099921000141)	RUA JOÃO BASILIO, 420, CENTRO, POUISO ALEGRE/MG
19	202005317	ESTÉTICA E COSMÉTICA (Tecnológico)	100 (cem)	FACULDADE UNIBRAS DO NORTE GOIANO (4586)	CENTRO DE EDUCACAO SUPERIOR DO NORTE GOIANO LTDA (CNPJ: 07538863000166)	RUA 06, 21, ESQUINA COM A RUA 01, SETOR LESTE, FORANGATU/GO
20	202020211	BIOMEDICINA (Bacharelado)	80 (oitenta)	Faculdade UNISUL de Florianópolis (3758)	IEDUC - INSTITUTO DE EDUCACAO E CULTURA S/A (CNPJ: 08446503000105)	RUA SALVATINA FELICIANA DOS SANTOS, 525, ITACORUBI, FLORIANOPOLIS/SC
21	201931843	QUÍMICA (Licenciatura)	40 (quarenta)	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO - IFMT (3164)	INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO (CNPJ: 10784782000150)	AV. SANTO ANTÔNIO, 1075, PARQUE EL DORADO, PRIMAVERA DO LESTE/MT
22	202213530	JORNALISMO (Bacharelado)	120 (cento e vinte)	UNIVERSIDADE CATOLICA DO SALVADOR (519)	ASSOCIACAO UNIVERSITARIA E CULTURAL DA BAHIA (CNPJ: 13970322000105)	AVENIDA PROFESSOR PINTO DE AGUIAR, 2589, SEDE - UNIVERSIDADE CATOLICA DO SALVADOR, PITUAGU, SALVADOR/BA
23	202203417	RELAÇÕES PÚBLICAS (Bacharelado)	120 (cento e vinte)	UNIVERSIDADE CATOLICA DO SALVADOR (519)	ASSOCIACAO UNIVERSITARIA E CULTURAL DA BAHIA (CNPJ: 13970322000105)	AVENIDA PROFESSOR PINTO DE AGUIAR, 2589, SEDE - UNIVERSIDADE CATOLICA DO SALVADOR, PITUAGU, SALVADOR/BA
24	202120116	NUTRIÇÃO (Bacharelado)	50 (cinquenta)	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (13)	FUNDACAO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (CNPJ: 88648761000103)	RUA ALAMEDA JOÃO DAL SASSO, 800, UNIVERSITÁRIO, BENTO GONÇALVES/RS
25	202020238	ODONTOLOGIA (Bacharelado)	120 (cento e vinte)	UNIVERSIDADE DE SOROCABA (150)	FUNDACAO DOM AGUIRRE (CNPJ: 71487094000113)	RODOVIA RAPOSO TAVARES, S/N, CIDADE UNIVERSITARIA, JARDIM NOVO ELDORADO, SOROCABA/SP
26	201900850	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO (Bacharelado)	60 (sessenta)	UNIVERSIDADE ESTACIO DE SÁ (163)	SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTACIO DE SA LTDA (CNPJ: 34075739000184)	RUA BINGEN, 50, PETRÓPOLIS, BINGEN, PETRÓPOLIS/RJ
27	201929766	ENGENHARIA AGRÍCOLA E AMBIENTAL (Bacharelado)	40 (quarenta)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (18812)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (CNPJ: 18560547000107)	RODOVIA ILHEUS-VITÓRIA DA CONQUISTA, BR-415 7 KM 39, FERRADAS, ITABUNA/BA

Portaria nº 21, de 19 de janeiro de 2024

ANEXO F – Resolução CONSUP/IFMT nº 18, de 6 de maio de 2021, autoriza o curso de Licenciatura em Química



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

MEC – SETEC

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

Resolução 18/2021 - RTR-CONSUP/RTR/IFMT, de 6 de maio de 2021

**O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO**, no uso de suas atribuições legais, conferidas pelo Decreto Presidencial de 31/03/2021, publicado no Diário Oficial da União nº 62, de 05/04/2021, seção 2, página 1, considerando:

- a Resolução CONSEPE nº 06, de 17/03/2021, que trata da aprovação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química do Campus Cáceres;

- a Resolução CONSUP nº 08, de 31/03/2021, que homologou a aprovação da Resolução CONSEPE nº 06, de 17/03/2021;

- o Ofício nº 59/2021 - CAS-GAB/CAS-DG/CCAC/RTR/IFMT, no qual solicita a autorização de funcionamento do Curso de Licenciatura em Química do Campus Cáceres;

**RESOLVE:**

**Art. 1º – Autorizar** o funcionamento do Curso de Licenciatura em Química do IFMT Campus Cáceres - Prof. Olegário Baldo.

**Art. 2º –** Esta resolução entra em vigor na data de sua assinatura.

Cuiabá-MT, 06 de maio de 2021.

Julio César dos Santos  
Presidente do Conselho Superior  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Documento assinado eletronicamente por:

■ **Julio Cesar dos Santos, REITOR - CD0001 - RTR**, em 06/05/2021 18:41:45.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 05/05/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifmt.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 178400  
Código de Autenticação: Dea0dbe236



ANEXO G – *Corpus* do estudo Estado do Conhecimento

Seq.	CURSO	INSTITUIÇÃO	ANO	AUTOR	TÍTULO
T1	M*	UNISINOS	2020	Marcela Clarissa Damasceno Rangel de Farias	A docência em fio: alinhavo sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC
T2	D**	UNISINOS	2020	Soraya de Melo Barbosa Sousa	Formação inicial de professores de língua portuguesa: a preocupação em formar formadores de leitores de textos literários
T3	M	UFRRJ	2020	Amália Bichara Guimarães	O Processo de Construção de um Material Educacional na Perspectiva da Educação Matemática Inclusiva para um Aluno Autista
T4	M	UEG	2021	Gleicimar Faria Teixeira	Metodologias atividades na formação continuada de professores da educação básica
T5	M	UFSC	2021	Samuel Giovanni dos Santos Ferreira	A residência para a formação de professores no Brasil: certificação de competências e conformação docente
T6	D	UFSCar	2021	Mariana Martha de Cerqueira Silva	Pedagogia a lápis cor de pele: educação das relações étnico-raciais em cursos de Pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo
T7	M	PUC-SP	2021	Rogério Joaquim Santana	A campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário (CADES): contribuições para a educação matemática
T8	D	UFPB	2021	Angélica de Cássia Gomes Marcelino	A reforma do ensino médio: tensões e contradições no currículo e na formação de professores
T9	M	FGV-RJ	2021	Rodrigo Connor Dindo	Implantação da Base Nacional Comum Curricular no país: disputas e mudanças no currículo da formação inicial de professores
T10	M	UFG	2021	Raquel Almeida Mendes	Um descortinar de mundos: reflexões acerca da temática africana nos cursos de licenciatura em Geografia
T11	M	UFRPE	2021	Salvia de Medeiros Souza	Dissolvendo fronteiras, abrindo novos horizontes: por um ensino intercultural de inglês como língua franca, do curso de licenciatura em letras à educação básica
T12	M	UNB	2021	Bárbara Akemi Sato	Licenciatura interdisciplinares na Universidade de Brasília: novos caminhos para a formação docente
T13	M	UFBA	2021	Larissa Melo Chaves	Sapateado na formação docente: um diálogo entre jogo e interdisciplinaridade na licenciatura em Dança da UFPA
T14	M	UCS	2022	Vamberto Marinho do Nascimento Junior	Discursos da BNC-Formação enquanto mecanismos da biopolítica, noopolítica e psicopolítica: possíveis assujeitamentos de professores na educação
T15	D	UNESP	2022	Marielle Angélica Martines Silvério	A constituição de Saberes experienciais da docência no contexto de políticas públicas educacionais

T16	D	UFN	2022	Rafaella Ribeiro Gonçalves	Base Nacional Curricular da educação básica e do ensino superior: desafios aos cursos de formação docente na área de ciências da natureza
T17	D	UFRGS	2022	Rafaella Migliavacca Marchioretto	Ensino de botânica na formação de professores na área de ciências da natureza
T18	D	UFPB	2022	Alexandre de Oliveira Ferreira	Formação docente no Brasil: elementos das tensões e disputas nas políticas educacionais
T19	M	UFMS	2022	Danielle de Oliveira Moreira Barbosa	Avanços e retrocessos em diretrizes nacionais para a formação de professores
T20	M	UERJ	2022	Marcelle Tenorio Monteiro Gomes	Políticas de formação docente no Brasil: influência dos organismos multilaterais e movimentos de resistência
T21	M	UCS	2022	Vagner Zuniano	Matemática na prática: uma proposta de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental
T22	M	IFAM	2022	Ana Maria Oliveira de Araújo	Planejamento reverso e a construção do planejamento de ensino: uma proposta para estudantes de licenciatura
T23	M	UFBA	2022	Pietro Matheus Bompert Fontoura Alves	Formação inicial de professoras em tempos vir[tu]ais: sentidos e significados de licenciadas em Pedagogia da UFBA
T24	D	UFRGS	2022	Derlan Trombeta	A resolução CNE/CP ° 02/2015 e o processo instituinte das políticas de formação de professores nas universidades federais
T25	D	UFRPE	2022	Joaklebio Alves da Silva	Educação étnico-racial crítica para o ensino de ciências: descolonizando caminhos a formação inicial de professoras e professores de biologia
T26	M	UFRRJ	2022	Fernanda Monzato Machado de Jesus	A formação de professores e o pensamento computacional: uma experiência autoetnográfica
T27	M	UFN	2023	Danieli Martins Ambrós	Saberes docentes na formação inicial de professores no Brasil: uma análise da BNC-Formação
T28	M	UFMS	2023	Nayla Marcatto da Costa	Aa implicações da BNC-Formação para a formação docente: Considerações a partir da perspectiva crítica
T29	M	UFSC	2023	Debora do Nascimento Cavalheiro	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação): análise das características formativas na área de Ciências da Natureza
T30	M	UERJ	2023	Cíntia Aparecida Oliveira de Medeiros	E o professor... O que é, o que é, meu irmão?: sentidos de docência na base nacional comum para a formação de professores da educação básica
T31	M	UFBA	2023	Laíza Ribeiro Pinheiro	As novas políticas curriculares nacionais para a formação inicial de professores: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica

T32	M	UEG	2023	Paula Cínthya Silva Cintra	A adequação da matriz do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Goiás em 2020: poder do estado, autonomia institucional e disputas de concepções
T33	D	UNICAMP	2023	Anniele Sarah Ferreira de Freitas	Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica: uma análise geográfica para as políticas educacionais no território brasileiro
T34	D	UFMG	2023	Wanderson Diogo Andrade da Silva	Histórias de vida e desenvolvimento profissional docente de formadores na licenciatura em Química: feitos, lutas e perspectivas no contexto das reformas educacionais
T35	D	UFPR	2023	Evellyn Ledur da Silva	Compreensões e significados de gestores e pedagogos do ensino médio do núcleo de educação de Curitiba sobre a formação continuada de professores
T36	D	UNESP	2023	Monalisa Gazoli	A formação inicial de professoras e professores para a educação infantil e as contribuições da teoria histórico-cultural e da atividade de estudo
T37	M	UFMS	2023	Aline Ribeiro Silva	A formação inicial do professor de ciências da natureza e o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC): o que indicam os projetos pedagógicos de curso das licenciaturas no estado de Mato Grosso do Sul
T38	M	UFS	2023	Valesca Paloma Bomfim França Vasconcelos	Educação matemática inclusiva: sentidos e significados atribuídos por licenciados em matemática no Instituto Federal de Sergipe – Campus Aracajú
T39	D	UFBA	2023	Silvana Maria Lima de Oliveira	Ensino de Ciências: atividade docente e consciência crítica
T40	M	UNIFESP	2023	Felipe Roberto Martis	Letramento digital na formação inicial do professor de língua portuguesa
T41	M	UFRRJ	2023	Luana Torquato Siqueira	Danças nas aulas de educação física do ensino fundamental e as relações étnico-raciais: desafios e possibilidades
T42	D	UFMS	2024	Aline Cristina Santana Rossi	Formação de professores, educação e ideologia: análise da BNC-Formação inicial
T43	M	Unicentro	2024	Marylia Gabriela Ortis da Fonseca	Projeto formativo previsto na Base Nacional Comum para a Formação de Professores da educação básica: implicações no curso de Pedagogia