

## “É preciso estar atento e forte<sup>1</sup>”: contradições, retrocessos e ameaças à docência em Química no texto e contexto da BNC-Formação

Wanderson Diogo Andrade da Silva<sup>i</sup>

Suzana dos Santos Gomes<sup>ii</sup>

### Resumo

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 definiu as atuais diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores e instituiu uma base nacional comum para essa formação (BNC-Formação) enquanto reflexo da influência do neoliberalismo nas políticas e reformas educacionais brasileiras. Assim, este estudo documental buscou analisar a referida Resolução e os seus impactos para a docência em Química. Os resultados apontam retrocessos e ameaças ao ensino de Química, indo desde o esvaziamento dos estudos na Educação Básica até a possibilidade de extinção gradual dos cursos de Licenciatura em Química. A BNC-Formação também revela contradições para a sua efetivação, usurpando a autonomia e a criticidade dos professores em prol de uma formação que não considera a complexidade da profissão docente e as necessidades formativas dos estudantes da Educação Básica.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum; formação de professores; licenciatura em Química.

*“One must be attentive and strong”: contradictions, throwback, and threats to teaching Chemistry in the text and context of BNC-Formação*

### Abstract

*The CNE/CP Resolution No. 2/2019 defined the current national curricular guidelines for initial teacher training and established a common national base for this training (BNC-Formação) as a reflection of the influence of neoliberalism on Brazilian educational policies and reforms. Thus, this documentary study aimed to analyze the aforementioned Resolution and its impacts on Chemistry teaching. The results point to setbacks and threats to Chemistry teaching, ranging from the the reduction of their studies in Basic Education to the potential extinction of Chemistry courses. BNC-Formação also reveals contradictions in its implementation, undermining the autonomy and critical thinking of teachers in favor of training that does not consider the complexity of the teaching profession and the training needs of Basic Education students.*

**Keywords:** National Common Base; teacher education; Chemistry teaching degree.

<sup>i</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Adjunto de Ensino de Química da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e professor colaborador do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Ouro Preto (MPEC-UFOP). E-mail: [wanderson.andrade@uece.br](mailto:wanderson.andrade@uece.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9583-0845>.

<sup>ii</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Diretora de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DED/CAPES) e Professora Associada de Didática da UFMG. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: [suzanasgomes@fae.ufmg.br](mailto:suzanasgomes@fae.ufmg.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8660-1741>.

*“Hay que estar atento y fuerte”: contradicciones, retrocesos y amenazas a la docência en Química en el texto y contexto de la BNC-Formação*

**Resumen**

*La Resolución CNE/CP n° 2/2019 definió las actuales directrices curriculares nacionales para la formación inicial de docentes y estableció una base nacional común para esa formación (BNC-Formação) como reflejo de la influencia del neoliberalismo en las políticas y reformas educativas brasileñas. Así, este estudio documental buscó analizar la Resolución mencionada y sus impactos en la enseñanza de la Química. Los resultados apuntan a retrocesos y amenazas a la docencia en Química, que van desde el vaciamiento de los estudios en Educación Básica hasta la posibilidad de extinción paulatina de los cursos de formación docente en Química. La BNC-Formação también revela contradicciones en su implementación, usurpando la autonomía y la criticidad de los docentes en favor de una formación que no considera la complejidad de la profesión docente y las necesidades de formación de los estudiantes desde la Educación Básica.*

**Palabras clave:** Base Común Nacional; formación de profesores; graduación de Química.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores no Brasil passou a ser orientada por Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em virtude da Lei n° 9.394/1996, que estabelece as atuais diretrizes e bases da educação nacional (LDB). A referida lei extinguiu os currículos mínimos fixados por projetos formativos durante a ditadura militar, que moldaram os cursos de graduação em todo o país até a década de 1990 e “determinavam até mesmo os nomes de disciplinas obrigatórias e suas respectivas cargas horárias” (Santos; Diniz-Pereira, 2016, p. 289) com o objetivo de padronizar e controlar os seus currículos.

A LDB/1996 estabeleceu que os cursos de graduação, a partir de então, seriam orientados por diretrizes curriculares próprias, gerando, dentre outros avanços, uma flexibilidade à Educação Superior. As DCN foram deliberadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que iniciou os trabalhos de construção dessas diretrizes em 1997, através do Parecer CNE n° 776/1997, entendendo que a estrutura de currículo mínimo desencorajava a inovação e a diversificação de experiências formativas nos cursos de graduação.

Foram criadas DCN gerais para orientar todos os cursos de formação de professores no Brasil, além de DCN específicas para todos os cursos de graduação, contemplando as diferentes áreas de conhecimento e suas modalidades de licenciatura e bacharelado. Enquanto as DCN gerais para as licenciaturas foram discutidas no Parecer CNE/CP n° 9/2001 e homologadas pela

Resolução CNE/CP nº 1/2002 e pela Resolução CNE/CP nº 2/2002, as DCN para os cursos de Química, foco deste estudo, foram discutidas no Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 e homologadas pela Resolução CNE/CES nº 8/2002.

Para os cursos de Química, a Resolução CNE/CES nº 8/2002 estabeleceu que os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos (PPPC)<sup>2</sup> deveriam explicitar o perfil dos profissionais da Química formados pelos cursos de bacharelado e de licenciatura, reconhecendo que estes devem ter formações distintas em virtude de suas identidades profissionais, mas tendo como eixo comum uma formação química generalista a ser integrada com outros conhecimentos inerentes às finalidades de cada modalidade do curso (Brasil, 2002). Essa distinção foi importante para o fortalecimento da identidade dos cursos de licenciatura, corroborando a necessidade de que os seus currículos não fossem mais vistos como apêndices do bacharelado.

Desde as primeiras DCN para os cursos de formação inicial de professores no país, as licenciaturas têm sido alvo de grandes discussões acerca do seu currículo, reforçando o entendimento de que essa formação é um campo em disputas em virtude das diferentes concepções sobre a docência em cada governo, dificultando a sua profissionalização em face da sua subordinação aos interesses do mercado (Silva; Gomes, 2023a).

Os cursos de Licenciatura em Química não estiveram à margem dessas disputas, uma vez que desde a sua origem, na década de 1930, o seu currículo ainda se revela como uma formação de professores espelhada na formação de químicos bacharéis (Silva; Carneiro, 2020), embora com avanços. Diante desse cenário, a comunidade de Educação Química brasileira tem discutido e lutado por melhorias nesses cursos visando uma formação de professores pautada em sua profissionalização, não mais orientada pela racionalidade técnica e em busca da superação do ensino memorístico da Química na Educação Básica.

Mesmo diante das melhorias conquistadas pela referida comunidade científica para a Licenciatura em Química, ainda existem desafios a serem superados para que esse curso, efetivamente, forme professores de Química que se reconheçam profissionalmente como tais, entendendo que apenas o domínio do conhecimento químico é insuficiente para subsidiar o trabalho docente, pois é “diferente saber os conteúdos de química, por exemplo, em um contexto de química, de sabê-los, em um contexto de mediação pedagógica dentro do conhecimento químico” (Maldaner, 2013, p. 45).

Apesar da necessidade de mais avanços, desde 2016, por ocasião do *impeachment* contra a ex-presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), educadores químicos têm voltado os seus esforços não mais exclusivamente para alcançar outras melhorias, mas, especialmente, para que o que foi conquistado até então não seja perdido em virtude das reformas educacionais instituídas desde esse acontecimento. Essas reformas, fundamentadas em discursos neoliberais e ultraconservadores, têm traduzido para todo o sistema educacional “uma leitura única de currículo pautado em competências e habilidades consoantes ao mercado globalizado, modificando as identidades dos estudantes e, sobretudo, dos professores” (Silva; Gomes, 2023a, p. 21).

Nesse contexto, este estudo buscou analisar a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as atuais DCN 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), e que tem sido alvo de diversas críticas pelo movimento de professores em virtude das suas ameaças à profissionalização docente. Também é objetivo deste estudo refletir sobre algumas contradições, ameaças e retrocessos que a referida Resolução gera para a docência em Química. Assim, foi realizada uma pesquisa documental, de natureza qualitativa, que “significa dizer que a busca de informações sobre os fenômenos investigados é realizada nos documentos, que exigem, para a produção de conhecimentos, uma análise” (Tozoni-Reis, 2007, p. 30).

Ressalta-se que este estudo é um recorte de uma pesquisa mais ampla de doutoramento em Educação, que tratou de histórias de vida e de processos de desenvolvimento profissional docente de professores-pesquisadores da Educação Química brasileira no contexto das reformas educacionais (Silva, 2023), defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Após esta introdução, as próximas seções apresentam, respectivamente, alguns aspectos históricos da formação inicial de professores de Química, uma análise das diferentes DCN para os cursos de formação de professores, os impactos da BNC-Formação para a docência em Química e as considerações finais deste estudo.

## 2 APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: ENTRE LUTAS, CONQUISTAS E DESAFIOS

A necessidade de expandir a formação de professores de Química no Brasil tem origem com a obrigatoriedade do estudo da Química no ensino secundário (atual Ensino Médio). Por ocasião da Reforma Francisco Campos, em 1931, esse nível de ensino foi modernizado e os estudos químicos foram incorporados ao seu currículo. Com isso, químicos foram trazidos para o Brasil com o objetivo de criar e ampliar tanto as disciplinas de Química nos diferentes cursos quanto os próprios cursos graduação em Química no país, o que permitiu a formação de novos profissionais no território nacional.

Segundo Mesquita e Soares (2011), entre 1930 e 1965 existiam, em todo o país, 13 cursos de formação de professores de Química, o que era um número baixo em comparação com as outras áreas de conhecimento, mas era uma realidade que se justificava devido ao seu caráter experimental e que requeria investimentos para aliar o ensino e a pesquisa, mas que pouco acontecia, prevalecendo atividades de ensino dissociadas da pesquisa na formação docente.

Diferentes projetos formativos surgiram, desde então, com o objetivo de aumentar a oferta desses cursos, mas sob o entendimento de formar o maior número de professores com o menor gasto e o menor intervalo de tempo possíveis. Em outras palavras, buscava-se uma formação aligeirada, barateada e de baixa qualidade, mas a comunidade científica procurou se opor à desestruturação da formação de professores diante desses projetos governamentais.

As ações que emergiam dos diferentes períodos históricos reverberavam de forma direta na formação inicial dos professores de Química, mas não existia no país uma comunidade oficial de pesquisadores dedicada aos estudos relacionados aos problemas do ensino de Química nos diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais. Embora a formação de professores de Química historicamente tenha sido desestimulada no próprio campo científico da Química em virtude da supervalorização da formação do bacharel e da pesquisa em laboratório, discussões incipientes sobre esses problemas ocorriam nas reuniões de entidades científicas como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação Brasileira de Química (ABQ) e a Sociedade Brasileira de Química (SBQ).

Todavia, as referidas entidades científicas, desde suas origens, são compostas hegemonicamente por bacharéis ligados à pesquisa de natureza técnica e tecnológica dissociada de preocupações com o ensino-aprendizagem, gerando disputas entre os seus membros, que tendem a secundarizar ou até mesmo a não reconhecer a importância da pesquisa sobre os problemas do ensino de Química. Trata-se de um problema que impacta diretamente os cursos de Licenciatura em Química, pois à medida que essa dissociação é alimentada pelos químicos das áreas clássicas da Química (Química Analítica, Físico-Química, Química Orgânica, Química Inorgânica etc.), esses profissionais, que amplamente trabalham nas licenciaturas formando as novas gerações de professores de Química, blindam os seus *saberes-fazeres*<sup>3</sup> pelo *habitus* bacharelizante, concebendo a docência não como uma atividade profissional complexa, mas como uma atividade simplista e de pouca importância.

O cenário de disputas nas reformas educacionais impulsionou o surgimento da comunidade de Educação Química brasileira, oficializada em 1988 com a criação da Divisão de Ensino de Química (DEQ) da SBQ, “resultante de uma divisão de ensino informal, oficiosa, mas significativamente atuante na organização de encontros nacionais e regionais de Química desde 1980” (Schnetzler, 2012, p. 20). Sua criação foi essencial para o fortalecimento das discussões relacionadas aos problemas do ensino de Química tanto na Educação Básica quanto na formação de professores, entendendo que apenas o domínio dos conhecimentos químicos é insuficiente para orientar o trabalho docente.

A comunidade de educadores químicos recorre às contribuições de outros campos científicos, especialmente das Ciências Humanas e Sociais, para solucionar os problemas do seu ensino e que a própria Química, sozinha, é incapaz de fornecer respostas e soluções. Pelo fato de os educadores químicos buscarem explorar a Química a partir dessa interface, os demais profissionais da Química relutam para reconhecer a Educação Química como um subcampo científico dessa ciência, assim como reconhecem as áreas clássicas, criando estereótipos de que os educadores químicos são químicos de baixa qualidade.

Uma vez que os cursos de Licenciatura em Química ainda são orientados pela lógica bacharelizante em virtude da forte influência dos campos tecnológico e econômico sobre esses cursos (Mesquita; Silva, 2021), os educadores químicos têm se valido de estratégias de subversão para diminuir o abismo de diferenciação social entre a licenciatura e o bacharelado.

Essas estratégias podem ser entendidas como ações que objetivam alterar as estruturas de um campo científico (neste caso, a Química) devido às disputas gestadas pelos seus próprios agentes (os educadores químicos e os químicos vinculados às áreas clássicas) para adequar essas estruturas aos seus interesses.

No caso da Educação Química, essas estratégias buscam a expansão do seu capital científico para que essa comunidade seja reconhecida entre os demais químicos, não deixando dúvidas sobre a importância de investir em pesquisas sobre os problemas que perpassam o seu ensino. São exemplos dessas estratégias de subversão na comunidade os encontros nacionais e regionais de Educação Química, a criação de revistas científicas voltadas às discussões da área e de linhas de pesquisa sobre Educação Química em Programas de Pós-Graduação em Educação, em Ensino de Ciências e na própria Química. Mais recentemente, foi fundada, em 2018, a Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ), constituindo um espaço de representação mais direta dos educadores químicos, que até então eram vinculados e representados unicamente pela SBQ, juntamente com os químicos das áreas clássicas.

Essas estratégias de subversão têm favorecido modificações estruturais no ensino de Química em todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira, dando maior significado à sua aprendizagem, ao mesmo tempo que se evidencia a sua função sociocientífica. Para Silva e Carneiro (2022, p. 268), as estratégias de subversão:

[...] têm contribuído de forma significativa para as licenciaturas na atualidade ao problematizarem suas histórias, seus currículos e seus processos formativos, ao mesmo tempo que lançam novos olhares sobre essas realidades e propõem alternativas viáveis para a superação dos conflitos e dicotomias presentes nesses cursos.

Em termos de oferta, desde 2008 a formação de professores de Química no Brasil, enquanto responsabilidade do Estado, tem sido dividida entre as universidades públicas e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Mesmo não tendo tradição história na formação de professores, os IFs, que são instituições de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, representam pouco mais de um quarto dessa oferta (Mesquita; Silva, 2023) e possuem poucos educadores químicos em seu corpo docente em comparação com as universidades federais e estaduais.

Seja nas universidades ou nos IFs, a formação inicial de professores de Química para a

Educação Básica ainda carece de melhorias, especialmente visando à superação da racionalidade técnica, que restringe as possibilidades de um trabalho docente crítico, inovador, reflexivo e emancipatório, dissociando as dimensões *teóricoprática* da docência. Fruto dessa racionalidade, o entendimento de que “quem sabe Química também sabe ensinar Química” produz um ideário que tem ludibriado os currículos dos cursos de licenciatura, mas que se esvazia no cotidiano quando confrontado com as necessidades e a realidade do chão da escola.

Essas melhorias também devem perpassar a formação e o trabalho dos próprios formadores, pois uma parte considerável desses formadores, especialmente vinculados às áreas clássicas da Química, tem se comprometido muito pouco com a formação docente dos licenciandos e com a sua própria autoformação (Maldaner, 2013; Silva; Schnetzler, 2017; Silva; Gomes, 2023b). Desse modo, gera-se um ciclo vicioso de embates e dilemas entre formar licenciados que saibam Química ou licenciados que, além de saberem Química, o que já é esperado por se tratar de um curso de graduação em Química, possam fazer uma mediação pedagógica desse conhecimento nos diferentes espaços de ensino-aprendizagem.

Vê-se, diante do exposto, que a comunidade de Educação Química foi responsável pela efetivação de diversas conquistas para o ensino de Química, mas que se encontram ameaçadas atualmente pela BNC-Formação, “[...] comprometendo o que já se conquistou até então em termos de melhorias para os cursos de formação de professores de Química, assim como das demais áreas do conhecimento” (Silva; Carneiro, 2022, p. 274). Assim, a próxima seção irá apresentar e discutir as diferentes Resoluções do CNE para a formação de professores, o que permitirá uma melhor compreensão das críticas sobre a BNC-Formação.

### **3 AS RESOLUÇÕES DO CNE/CP (2002-2019) PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Conforme anunciado na introdução deste estudo, a necessidade de DCN para os cursos de graduação no país emergiu da LDB/1996, quando extinguiu o modelo de currículos mínimos. Em relação aos cursos de formação inicial de professores, entre 2002 e 2019 três DCN foram elaboradas pelo CNE, conforme o Quadro 1.

**Quadro 1 - Resoluções do CNE/CP que definiram as DCN para a formação inicial de professores no Brasil (2002-2019)**

<b>Resolução CNE/CP n° 1/2002</b>	<b>Resolução CNE/CP n° 2/2002</b>	<b>Resolução CNE/CP n° 2/2015</b>	<b>Resolução CNE/CP n° 2/2019</b>
Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.	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.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Fonte: Elaboração própria a partir de Brasil (2002a, 2002b, 2015, 2019).

No Quadro 1, observa-se que as primeiras DCN contemplavam apenas os cursos de licenciatura plena, tendo carga horária e duração instituídas por uma Resolução separada. As Resoluções CNE/CP n° 1/2002 e n° 2/2002 tiveram vigência até 2015 e, apesar de atenderem algumas reivindicações do movimento de professores para distinguir as licenciaturas dos bacharelados, dentre outras questões, tinham as competências como concepção nuclear da docência. Esse modelo de formação docente alinhava-se ao desenvolvimento global e atendia aos interesses dos empresários do ensino, que há tempos disputam o controle pela formação de professores, formando um professor “mais facilmente controlado na produção de seu trabalho e intensificado nas diversas atividades que se apresentam para a escola e, especialmente, para o professor” (Dias; Lopes, 2003, p. 1171).

Diferentes projetos e políticas educacionais foram criados no país a partir desse cenário visando melhorar a Educação Básica e a Educação Superior, o que incluiu a formação de professores. Em relação às DCN, chama-se a atenção para o segundo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2014, cuja meta 15 tem como objetivo assegurar aos professores da Educação Básica uma formação em nível superior condizente com as disciplinas que lecionam, pois ainda existem professores que ensinam Química, por exemplo, mas que não possuem nível superior ou quando possuem não são licenciados em Química.

O último censo escolar do país, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2023 e referente ao ano de 2022, revelou que 2,3 milhões de professores lecionam na Educação

Básica, mas 15,1% não têm nível superior ou não são licenciados (Brasil, 2023). Dessa forma, do PNE definiu como uma das estratégias para alcançar a meta 15 a necessidade de:

*Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação [...] (Brasil, 2014, estratégia 15.6, grifo nosso).*

Assim, as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002 foram substituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015. As novas DCN passaram a contemplar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, ao mesmo tempo que oficializaram a formação inicial que não apenas via licenciatura plena, ou seja, por rotas alternativas, contemplando os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura para graduados que já eram licenciados. Foram mantidos alguns elementos das Resoluções de 2002, mas as novas DCN representaram um importante avanço para a profissionalização docente ao “compreender a formação e o desenvolvimento profissional numa perspectiva superadora daquela que colocava como seu centro articulador o desenvolvimento de competências” (Scheibe; Bazzo, 2016, p. 251).

No Quadro 2, é possível observar algumas mudanças que ocorreram nos cursos de formação de professores para a Educação Básica entre 2002 e 2015, como o aumento da carga horária e do tempo de duração das licenciaturas plenas, reverberando no aumento da carga horária da formação específica nesses cursos. Essas mudanças externalizaram uma formação docente mais condizente com as necessidades da Educação Básica e do próprio trabalho docente, conduzindo os professores para contextos de profissionalização a partir da interação entre escola e universidade.

**Quadro 2** - Aspectos comparativos das Resoluções CNE/CP nº 1/2002, nº 2/2002 e nº 2/2015

Aspectos comparativos	Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002	Resolução CNE/CP nº 2/2015
Carga horária	2.800 horas.	3.200 horas.
Tempo de duração	3 anos (6 semestres).	4 anos (8 semestres).
Formação geral da área	1.800 horas de conteúdos específicos e pedagógicos.	2.200 horas de estudos para os núcleos de formação educacional e específica de cada área.
Práticas de Ensino	400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) e 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado.	400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) e 400 horas de Estágio Supervisionado <sup>4</sup> .
Formação complementar	200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.	200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, [...] por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.
Abrangência	Cursos de formação inicial em licenciatura plena.	Cursos de formação inicial (licenciatura plena, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura) e continuada (atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado).

Fonte: Elaboração própria a partir de Brasil (2002a, 2002b, 2015).

Apesar de a Resolução CNE/CP nº 2/2015 promover uma formação de professores a partir de vivências dentro da própria profissão docente,

Um ponto problemático dessas DCN diz respeito a possibilidade de formação docente que não por via das licenciaturas plenas, pois foram reconhecidos os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, além da segunda licenciatura para interessados em se licenciar em outras áreas do conhecimento, aproveitando os estudos da primeira licenciatura (Silva; Gomes, 2023a, p. 14).

A Resolução deveria ser implantada no prazo de dois anos, sendo prorrogado por mais um ano a pedido de entidades representantes de Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas. Essa prorrogação se deu em um contexto político delicado do país, pois, por ocasião do *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT), assumiu a Presidência da República o seu vice, Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro – MDB), que iniciou

um conjunto de reformas retrogradadas e catastróficas para o país, favorecendo os empresários em prol da superexploração da classe trabalhadora.

Nessas reformas ficou explícito que a prorrogação desse prazo tinha a intenção não apenas de adiar a implantação das novas DCN, mas substituí-las por outras que se alinhavam ao novo governo, o que se concretizou no governo de Jair Bolsonaro (Partido Liberal - PL), conforme será discutido mais adiante. Nesse sentido, Temer alterou a composição dos conselheiros do CNE para que reformadores educacionais vinculados aos empresários do ensino fizessem parte da elaboração das DCN. Com isso, foi promulgada a Lei nº 13.415/2017, que instituiu uma política de fomento ao Ensino Médio em tempo integral e alterou a LDB/1996 para que os currículos dos cursos de formação de professores, a partir de então, tivessem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência.

O governo Temer logo se preocupou em buscar meios para prorrogar, outras vezes, o prazo de implantação das novas DCN, ganhando reforço com os pedidos de prorrogação de representantes das IES privadas. Em contrapartida, em consulta realizada pelo CNE às entidades representantes das IES públicas e às diversas entidades científicas, estas se opuseram aos pedidos de prorrogação por entenderem que tais “DCN eram fruto de uma construção coletiva e democrática, representando avanços significativos para a formação de professores no país e que a sua implantação deveria ser efetivada sem mais delongas” (Silva; Gomes, 2023a, p. 15).

Entre idas e vindas, o governo Temer conseguiu prorrogar três vezes essa implantação, com prazo final para 22 de dezembro de 2019, totalizando 4,5 anos, ou seja, 2,5 anos a mais do prazo inicial. Como resultado desse cenário, as DCN de 2015 sequer foram implantadas na maioria dos cursos de formação de professores no país. De forma silenciosa, no tocante à Educação, o governo centrou os seus esforços na criação de uma Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP), que se firmou no governo Bolsonaro e originou a BNC-Formação, decretando o fim da curta vida útil das DCN de 2015.

A BNCFP sinalizava um conjunto de alterações substanciais para o sistema educacional, incluindo o Programa Residência Pedagógica (PRP), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), as provas para ingresso nas licenciaturas, a avaliação do estágio

probatório dos professores concursados, seus planos de cargos e carreiras e a avaliação dos seus desempenhos nas instituições de ensino.

Com o fim do governo Temer em 2018, em 2019 teve início o governo Bolsonaro, cujas ações voltadas à Educação foram ainda mais danosas, oficializando a BNCFP através da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu novas DCN e definiu a BNC-Formação. Diferentemente das Resoluções anteriores, construídas de forma coletiva e democrática, a atual Resolução foi elaborada por um conjunto de pessoas que possuem suas trajetórias profissionais alinhadas ao setor empresarial, representando um processo impositivo e antidemocrático. Para Aguiar (2019, p. 6), “ao agir dessa forma, o executivo federal procurava adequar a estrutura normativa do Conselho à nova perspectiva do projeto político governamental que se desenhava naquele contexto”.

A Resolução foi e continua sendo amplamente criticada por professores, estudantes, pesquisadores, entidades científicas e sindicais, dentre outros sujeitos e organizações, por estar alicerçada em um saudosismo pelo controle da docência, tal qual ocorreu durante a ditadura militar (Santos; Diniz-Pereira, 2016), fragilizando e impedindo avanços para os cursos de formação de professores. Ao limitar a formação de professores à aquisição e ao desenvolvimento de competências e habilidades que se contrapõem à emancipação humana, a “BNC-Formação revela-se condizente com a reprodução e a hegemonia do capital. É, portanto, inapropriada para a formação de um sujeito histórico capaz de superar as relações sociais capitalistas contraditórias e desiguais” (Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022, p. 1354).

A BNC-Formação, como ficou popularmente conhecida a Resolução CNE/CP nº 2/2019, em comparação com as DCN de 2002 e 2015, representa um expressivo retrocesso para os cursos de formação de professores, criando mecanismos que dificultam pensar a profissionalização docente diante da retirada da autonomia dos professores e da subordinação da sua formação e do seu trabalho à lógica do mercado. Assim, a próxima seção discutirá os impactos da BNC-Formação para a Licenciatura em Química, foco deste estudo.

## 4 A BNC-FORMAÇÃO E SEUS REFLEXOS NA LICENCIATURA EM QUÍMICA: O QUE MUDOU E O QUE TEMER?

A BNC-Formação entrou em vigor em 20 de dezembro de 2019, fixando como prazo para a sua implantação o limite de dois anos para os cursos de formação de professores que ainda tinham os seus PPPCs fundamentados nas DCN de 2002, e três anos para aqueles que já tinham se adequado às DCN de 2015. No entanto, em decorrência das críticas e dos movimentos em favor da sua extinção e da retomada das DCN de 2015, a maior parte desses cursos, mesmo findado o prazo fixado pelo CNE, não se adequou à nova Resolução, especialmente diante da retomada do governo Lula (PT) em 2023, aumentando as expectativas de revogação, total ou parcial, das reformas educacionais instituídas por Temer e Bolsonaro.

A nova Resolução manteve a carga horária e o tempo de duração que constavam nas DCN de 2015, mas alterou como a carga horária seria distribuída no curso. Em contrapartida, se os cursos de formação pedagógica e de segunda licenciatura já se apresentavam de forma fragilizada nas DCN de 2015, na BNC-Formação ficaram ainda mais precarizados ao terem suas cargas horárias diminuídas consideravelmente, conforme disposto no Quadro 3.

**Quadro 3** - Distribuição da carga horária dos cursos de formação pedagógica e segunda licenciatura nas Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019

(continua)

Tipo de formação	Resolução CNE/CP nº 2/2015	Resolução CNE/CP nº 2/2019
Segunda Licenciatura	Duração mínima de 800 horas para a segunda licenciatura na mesma área primeira. Para cursos em áreas diferentes, a duração mínima será de 1.200 horas. Desse total, 300 horas serão de estágio curricular supervisionado.	Duração fixa de 360 horas para a segunda licenciatura na mesma área da primeira. Para cursos em áreas diferentes, a duração fixa será de apenas 560. Serão acrescidas 200 horas para prática pedagógica, mas a Resolução não especifica se essa prática é de estágio curricular supervisionado ou de prática como componente curricular.
Formação pedagógica	Duração mínima de 1.000 horas se os cursos de graduação forem na mesma área de conhecimento e 1.400 horas se os cursos forem em áreas distintas, abrangendo. Desse total, 300 horas serão de	Duração fixa de 760 horas, independentemente de ter ou não correspondência entre as áreas de formação, sendo 360 horas para o desenvolvimento de competências profissionais estabelecidas pela BNC-Formação e 400 horas de prática pedagógica, mas a Resolução não especifica se essa prática é de estágio curricular

**Quadro 3** - Distribuição da carga horária dos cursos de formação pedagógica e segunda licenciatura nas Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019

(conclusão)

<b>Tipo de formação</b>	<b>Resolução CNE/CP nº 2/2015</b>	<b>Resolução CNE/CP nº 2/2019</b>
	estágio curricular supervisionado e 200 horas de atividades complementares.	supervisionado ou de prática como componente curricular.

Fonte: Elaboração própria a partir de Brasil (2015, 2019).

Dessa forma, bacharéis em Química, Farmácia, Gestão Ambiental, bem como engenheiros de diversas áreas, por exemplo, poderão se tornar licenciados em Química em cursos aligeirados de 760 horas e trabalhar como professores na Educação Básica, o que, em hipótese nenhuma, pode acontecer ao contrário: um licenciado em Química fazer cursos de curta duração para exercer as mesmas funções que um farmacêutico, por exemplo, pois seria exercício ilegal da profissão. A redução da carga horária desses cursos manifesta uma formação tecnicista, na qual o trabalho docente é orientado apenas pelo saber do conteúdo, desconsiderando a complexidade da docência e a necessidade de outros saberes para que a aprendizagem significativa dos estudantes, tão destacada na BNCC e na BNC-Formação, se concretize.

Em relação às licenciaturas plenas, se antes a sua distribuição era em núcleos para: i) estudos de formação geral e específica de cada curso; ii) aprofundamento e diversificação dos estudos nas áreas de atuação profissional; e iii) enriquecimento curricular mediante estudos integradores (Brasil, 2015), na BNC-Formação a distribuição passou a ser em grupos, conforme disposto no Quadro 4.

**Quadro 4** - Distribuição da carga horária dos cursos de formação de professores na Resolução CNE/CP nº 2/2019

(continua)

<b>Grupo</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Abrangência</b>
Grupo I	800 horas	Estudo da 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.

**Quadro 4** - Distribuição da carga horária dos cursos de formação de professores na  
Resolução CNE/CP nº 2/2019

(conclusão)

Grupo	Carga horária	Abrangência
Grupo II	1.600 horas	Aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
Grupo III	800 horas	a) 400 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 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.

Fonte: Elaboração própria a partir de Brasil (2019).

Há uma subordinação das novas e atuais DCN para a formação inicial de professores à BNCC, o que não é de se estranhar, tendo em vista que ambas foram elaboradas pelos governos Temer e Bolsonaro com o objetivo de subordinar a educação à lógica do capital, promovendo uma formação por competências na Educação Básica e na Educação Superior. O Grupo II do Quadro 4 não deixa dúvidas quanto a isso, estabelecendo que metade da carga horária dos cursos de licenciatura deverá estar voltada à BNCC.

Assim como a BNC-Formação representa uma reforma nociva para a formação de professores, a BNCC representa um perigo para a Educação Básica ao promover uma formação escolar vazia de conhecimentos. As tradicionais e necessárias disciplinas escolares, como Química, Biologia, Sociologia, Filosofia, Educação Física, dentre outras, sofreram processos de apagamento no currículo mediante a oferta de um “cardápio” de disciplinas eletivas, agora agrupadas em itinerários formativos (Ciências da Natureza, Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Matemática e Formação Técnica e Profissional), dando lugar a disciplinas como “brigadeiro *gourmet*”, “*making more money*”, “educação financeira: como se tornar um milionário” (Cássio, 2023; Jacomini; Silva; Krawczyk, 2023), dentre outras até então inimagináveis. Em outras palavras:

A implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores revela o avanço de uma perspectiva política que procura empreender práticas comprometidas com o empresariamento da educação. Estão em jogo interesses mercantilistas que percebem na educação um mercado em contínua expansão (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 376).

A opção por um “Novo” Ensino Médio (NEM) organizado em itinerários formativos, evocando uma suposta interdisciplinaridade ao agrupar as diferentes disciplinas em grandes áreas de conhecimento, criou uma das primeiras contradições para a formação inicial de professores de Química, uma vez que a tradição brasileira é a oferta de cursos disciplinares de Licenciatura em Química e não de cursos interdisciplinares de Ciências da Natureza. Embora esses cursos existam, o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior do MEC (Cadastro e-MEC), em consulta realizada no dia 11 de janeiro de 2024, contabilizava 410 cursos de Licenciatura plena em Química em atividade no país, dos quais 276 são públicos, gratuitos e presenciais. Em contrapartida, foram identificados apenas 49 cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza ou Licenciatura interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática, dos quais 3 estavam extintos e 2 em processo de extinção para originar cursos disciplinares de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física ou Química.

A oferta de cursos de Licenciatura em Química, mediante esse contexto de itinerários formativos que buscam promover uma falsa interdisciplinaridade no NEM, estaria ameaçada por essas reforças educacionais? Se essas reformas não forem revogadas, haverá uma substituição gradual dos cursos de Licenciatura em Química pelos cursos interdisciplinares de Ciências da Natureza? Como ficará o currículo desses cursos, em termos de componentes curriculares, para atender a grande diversidade de disciplinas eletivas ofertadas aos estudantes do NEM e que os professores de Química estão tendo que lecionar para completar a carga horária de trabalho, já que não ministram mais apenas aulas de Química?

Questionamentos como esses têm sido recorrentes nas investigações e nos debates sobre os rumos da formação de professores de Química no país diante do apagamento que o conhecimento químico está sofrendo no Ensino Médio com essas reformas. Em nota de repúdio sobre o NEM, divulgada em 30 de julho de 2021, a SBEnQ manifestou profunda preocupação com esse cenário, “[...] o qual indica o **APAGAMENTO DA DISCIPLINA QUÍMICA DO CURRÍCULO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA** e, conseqüentemente, em médio prazo o encerramento dos cursos de Licenciatura em Química” (SBEnQ, 2021, grifo original).

Assim como as DCN de 2002, a BNC-Formação voltou a tratar exclusivamente da formação inicial, legislando sobre a formação continuada em uma Resolução separada. Em termos de diversificação da formação docente, as tradicionais 200 horas de atividades de

formação complementar foram extintas pela nova Resolução, que tinham o objetivo de inserir os futuros professores em atividades *teóricopráticas* em áreas dos seus interesses, para além daquelas que já faziam parte da matriz curricular dos cursos. Essa extinção, além de representar um retrocesso, se configura como uma outra contradição da BNC-Formação, já que essas atividades são consideradas nos instrumentos de avaliação dos cursos de Educação Superior por parte do MEC, conforme reconhecido pelo próprio CNE/CP em uma nota de esclarecimento divulgada em 6 de julho de 2022 (Brasil, 2022).

Outro importante aspecto a ser considerado diz respeito à carga horária destinada aos estágios supervisionados obrigatórios, que deverão acontecer “*em situação real de trabalho em escola*” (Brasil, 2019, p. 6, grifo nosso). Mas, afinal, o que seria essa situação real de trabalho nas escolas de Educação Básica? As experiências vivenciadas pelos licenciandos ao longo da graduação já não contemplavam essas situações reais de docência no chão da escola? Essa situação real não está divergindo das experiências *teóricopráticas* que acontecem na universidade e nas escolas visando promover a construção da identidade e do desenvolvimento profissional dos futuros professores para que compreendam a docência como uma atividade complexa?

Questionamentos como os apresentados no parágrafo anterior ainda não encontraram respostas por parte do CNE nem do MEC. No entanto, é inquestionável que essa mudança representa um retrocesso para os componentes de estágio das licenciaturas no instante em que a BNC-Formação restringiu esse momento de formação a atividades essencialmente práticas da docência, opondo-se às possibilidades de vivenciar o estágio em espaços não escolares. Haverá, pois, o enfraquecimento da formação docente em relação às múltiplas experiências necessárias à mobilização e à resignificação dos *saberesfazeres* docentes.

Além disso, existem as contradições que perpassam a vivência dos licenciandos nas 400 horas de estágio em situação real de trabalho apenas na escola, o que é praticamente impossível de acontecer pelo fato de que os futuros professores terão que passar por muitas turmas ou até mesmo por muitas escolas para que essa carga horária seja cumprida, dificultando uma vivência crítica e reflexiva sobre a docência nos estágios. Isso perpassa, inclusive, os limites do próprio estágio, pois o licenciando deixaria de ser estagiário para assumir a função de professor dessas turmas e, dessa forma, cumprir a carga horária estabelecida. Uma fragmentação que impactará

na avaliação dos professores supervisores sobre o estagiário e na própria autoavaliação do estagiário sobre sua vivência, opondo-se a tudo aquilo que pesquisadores do campo do estágio há anos vem discutindo.

Na esteira dessas reflexões, observa-se na BNC-Formação uma dissociação da relação *teoriaprática* ao evocar a importância de que os professores “apliquem” os conhecimentos aprendidos ao longo do curso quando estiverem nos momentos de prática pedagógica, a exemplo do próprio estágio. Na concepção de Pimenta e Lima (2017, p. 33):

O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar porque o estágio é unidade de teoria e prática (e não teoria ou prática) (grifos originais).

Outro retrocesso representado pela BNC-Formação diz respeito a sua redução à aquisição de competências superadas nas DCN de 2015, por reivindicação do movimento de professores. Apesar de a formação por competências não ser uma novidade no país, com a BNC-Formação “é a primeira vez que a formação de professores no Brasil passa a ser pautada não em princípios, mas em competências e habilidades bastante específicas que buscam implementar a BNCC” (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 3), cabendo aos professores “o papel de executores das políticas, marca característica do Estado neoliberal [...], preservando seu papel regulador e normatizador” (Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022, p. 1348).

A formação por competências tem origem no discurso empresarial com o objetivo de formar sujeitos capazes de solucionar problemas do setor produtivo. Ao concebê-la como modelo para a docência, a BNC-Formação se revela como resultado da harmonia entre as políticas educacionais e econômicas, produzindo currículos que operam sob as regras corporativas. Assim, a docência em Química também passa a ser direcionada por esses valores, fragmentando, intensificando e controlando ainda mais a formação e o trabalho dos professores.

Ao todo, os professores de Química para a Educação Básica formados a partir do (con)texto da BNC-Formação deverão adquirir/desenvolver 10 competências gerais, 12 competências específicas agrupadas em 3 dimensões (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional) e 62 habilidades, conforme ilustrado na Figura 1.



**Figura 1** - Quantitativo de competências e habilidades docentes da BNC-Formação  
Fonte: Elaboração própria a partir de Brasil (2019).

Com efeito, a formação por competências promovida pela BNC-Formação contribui para a manutenção do *status quo* ao conceber uma educação:

[...] moldada por uma sociabilidade que se baseia na reprodução do capital, estruturada em duas classes fundamentais antagônicas, demandando uma educação, e conseqüentemente a formação de professores, voltada para uma sociedade de mercado, que tende a colocar limites para uma formação de professores e de educandos numa vertente integral e omnilateral (Adams; Siqueira; Moradillo, 2022, p. 3).

Nessa conjuntura, o ensino de Química passa a ser ameaçado pela sua redução no currículo do Ensino Médio e pela subordinação da formação docente a uma base nacional comum curricular, “sem definir claramente as contribuições específicas advindas das disciplinas Biologia, Física e Química” (Moura; Rosa; Massena, 2021, p. 2). Esse plano reforça o esvaziamento dos conteúdos curriculares, tornando ainda mais desigual o direito à aprendizagem entre os estudantes das escolas públicas e gratuitas do país.

Não findadas as contradições, os riscos, as ameaças e os retrocessos que a BNC-Formação promove para a docência na Química e nas demais áreas do conhecimento, por último, e considerando as limitações de páginas deste texto, chama-se a atenção para a imposição de uma base nacional curricular que é comum para todo o país, sem considerar o fato de que o Brasil possui dimensões continentais e, portanto, há uma diversidade de culturas,

povos, saberes etc., que não pode ser apagada mediante a imposição de um currículo nacional fundamentado na pedagogia das competências.

Na esteira desse debate, concorda-se com Lopes (2019, p. 61), quando afirma que “o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas”. Por isso, “quanto mais se deseja afirmar o valor da BNCC, mais se significa a escola [e os docentes que nela trabalham] como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina” (Lopes, 2018, p. 25).

Em vista disso, a ideia de uma base nacional comum curricular não é possível para o Brasil, pois à medida que o MEC, durante os governos Temer e Bolsonaro, se valia de bons discursos e boas propagandas na mídia para promover as supostas melhorias milagrosas que essas reformas trariam para a educação pública e gratuita do país, o referido Ministério ludibriava a população com uma promessa de justiça social “por meio da redução do singular ao um da nação” (Macedo, 2015, p. 904), sendo essa uma promessa irrealizável, pois “a justiça social não pode prescindir de sujeitos singulares em sua concretude” (Macedo, 2015, p. 904).

As reflexões tecidas até aqui permitem visualizar alguns dos reflexos negativos da BNC-Formação para a docência em Química, os quais não se limitam aos apontados neste estudo, pois existem outros igualmente nocivos e que estão sendo discutidos por outros educadores químicos. Todavia, não há dúvidas de que os efeitos dessas reformas educacionais serão, em médio e longo prazos, catastróficos para o ensino de Química na Educação Básica e na Educação Superior por estarem orientadas pela lógica do mercado, promovendo uma formação por competências que usurpa a autonomia do trabalho dos professores, ao mesmo tempo que promove a manutenção das desigualdades sociais ao ofertar uma educação mínima e acrítica para formar mão de obra que atenda às demandas do mercado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo buscou-se analisar a BNC-Formação, considerando algumas contradições, ameaças e retrocessos para a docência em Química decorrentes dessa e de outras recentes reformas educacionais brasileiras, igualmente danosas à efetivação de uma educação

pública, gratuita e de qualidade. São reformas de cunho neoliberal e ultraconservadoras que, no caso da formação de professores de Química, buscam ditar as regras do jogo e controlar os *saberes-fazeres* docentes, usurpando suas autonomias e sua criticidade.

A retomada da pedagogia das competências como força motriz da formação dos professores e dos estudantes da Educação Básica, que havia sido extinta das DCN pela Resolução de 2015, expõe um saudosismo dos tempos ditatoriais, rejeitando as possibilidades de emancipação humana através da educação. Seus efeitos empobrecem o ensino-aprendizagem na Química, reduzindo a construção do conhecimento aos processos de transmissão e memorização de conteúdos, favorecendo a manutenção da exclusão socioeducacional na escola pública e gratuita.

Em relação à docência em Química, a BNC-Formação, a BNCC e o NEM promovem uma falsa interdisciplinaridade que não se efetiva no chão da escola por estar pautada no esvaziamento disciplinar da Química e das demais disciplinas escolares, contrapondo-se à própria tradição curricular brasileira, que é a oferta de cursos disciplinares e não interdisciplinares de formação de professores.

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 os professores, valorizando as diferenças culturais, de gênero e sexuais, étnico-raciais, geográficas, históricas, dentre outras que se fazem presentes entre os estudantes e as escolas, acabam por produzir ainda mais desigualdades, das mais variadas e possíveis formas.

Ainda há muito o que ser investigado e discutido acerca dos impactos que a BNC-Formação e as demais reformas impostas pelos governos Temer e Bolsonaro promovem para a docência em Química, além daquelas que foram apontadas neste estudo. Mesmo com a retomada do governo Lula, em 2023, as perspectivas são de que avanços poderão ser pouco expressivos diante da influência que o setor privado teve e tem no governo Lula, o que deixa o movimento de professores em alerta para se organizar e se mobilizar para que os interesses da classe não sejam acortinados pelos interesses privados.

É urgente a intensificação do debate e da mobilização contra essas reformas, as quais não devem ser desconsideradas pela gestão do governo Lula. Por isso, é preciso que todos os professores, de Química e das demais áreas de conhecimento, continuem atentos e fortes, não tendo tempo de temer a luta, tal qual anunciado no título deste artigo.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, 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**, Ponta Grossa, v. 25, e20410.065, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20410>. Acesso em: 14 jan. 2024.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0225329, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019225329>. Acesso em: 14 jan. 2024.

BOGATSCHOV, Darlene Novacov; FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva. BNC-Formação: políticas para formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1335-1359, 2022. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-38762022000301335](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762022000301335). Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Nota de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 6 jul. 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2022-pdf/238401-nota-de-esclarecimento-sobre-a-resolucao-cnecp-n-2-2019/file>. Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República: 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 8, de 11 de março de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. Brasília: MEC, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES08-2002.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Brasília: MEC/CNE, 2002b. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, 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. Brasília: MEC/CNE, 2015.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jan. 2024.

CÁSSIO, Fernando. Fiadores bilionários do “Novo” Ensino Médio procuram velhos culpados. **Carta Capital**, São Paulo, 3 abr. 2023. Disponível em:

<https://www.cartacapital.com.br/opinia/o-batecabeca-dos-fiadores-bilionarios-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 13 jan. 2023.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3SgVw5YRWyhQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2023.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de Licenciatura no Brasil: a BNC-Formação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>. Acesso em: 13 jan. 2023.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores.

**Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>. Acesso em: 13 jan. 2023.

JACOMINI, Márcia; SILVA, Mônica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora. Novo Ensino Médio: o que quer o MEC, afinal? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 11 abr. 2023. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2023/04/novo-ensino-medio-o-que-quer-o-mecafinal.shtml>. Acesso em: 13 jan. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 13 jan. 2023.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>. Acesso em: 13 jan. 2023.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva; SILVA, Francisca das Chagas Alves da. O Instituto Federal e a Licenciatura em Química: os caminhos para tornar-se professor formador em diferentes espaços de níveis e modalidades. **Revista Virtual de Química**, São Paulo, v. 15, n. 6, p. 1228-1236, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21577/1984-6835.20230039>. Acesso em: 13 jan. 2023.

MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva; SILVA, Kenia Cristina Moura de Oliveira. Formação de professores de Química: relações entre o campo educacional, tecnológico e econômico. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. esp., p. 49-65, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13045>. Acesso em: 14 jan. 2024.

MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em Química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. **Química Nova**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 165-174, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-40422011000100031>. Acesso em: 14 jan. 2024.

MOURA, João Henrique Cândido de; ROSA, Maria Inês Petrucci; MASSENA, Elisa Prestes. Práticas interdisciplinares na formação inicial de professores de Ciências da Natureza: contextos distintos, indagações similares. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 23, e22587, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230107>. Acesso em: 14 jan. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em**

**Ciências**, Belo Horizonte, v. 21, e35617, 2021. Disponível em:  
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 14 jan. 2024.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171703>. Acesso em: 14 jan. 2024.

SBEnQ. **Nota de repúdio ao Novo Ensino Médio**. 30 jul. 2021. Disponível em:  
<https://sbenq.org.br/nota-de-repudio-ao-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 14 jan. 2024.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de professores da Educação Básica no Ensino Superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 241-256, 2016. Disponível em:  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549>. Acesso em: 14 jan. 2024.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Educação Química no Brasil: 25 anos de ENEQ – Encontro Nacional de Ensino de Química. In: ROSA, Maria Inês Petrucci; ROSSI, Adriana Vitorino (orgs.). **Educação Química no Brasil: memórias, políticas e tendências**. 2. ed. Campinas: Editora Átomo, 2012. p. 17-38.

SILVA, Rejane Maria Ghisolfi da; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Processos de desenvolvimento profissional docente: interações e mediações significativas na (re)construção da prática docente no ensino superior de química. **Educação Química em Ponto de Vista**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2017. Disponível em:  
<https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/901>. Acesso em: 14 jan. 2024.

SILVA, Wanderson Diogo Andrade da. **Histórias de vida e desenvolvimento profissional docente de formadores na Licenciatura em Química: feitos, lutas e perspectivas no contexto das reformas educacionais**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; CARNEIRO, Claudia Christina Bravo e Sá. A Licenciatura em Química como espelhamento do Bacharelado e a desprofissionalização docente em pauta: um olhar sobre pesquisas de Pós-graduação através do estado da questão. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 438-454, 2020. Disponível em:  
<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9354>. Acesso em: 14 jan. 2024.

SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; CARNEIRO, Claudia Christina Bravo e Sá. Formação de professores de Química no Brasil: formar para a docência ou para a indiligência pedagógica? **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 25, p. 263-276, 2022. Disponível em:  
<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3258>. Acesso em: 14 jan. 2024.

SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; GOMES, Suzana dos Santos. As disputas pela formação de professores no contexto das reformas educacionais (1996-2019). **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, p. 1-21, 2023a. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14877>. Acesso em: 14 jan. 2024.

SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; GOMES, Suzana dos Santos. Químicos bacharéis que formam professores na Licenciatura em Química: saberes, práticas e concepções docentes. **Revista Cocar**, Belém, v. 18, n. 36, p. 1-21, 2023b. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6389>. Acesso em: 14 jan. 2024.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de pesquisa científica**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2007.

---

#### NOTAS:

<sup>1</sup> Trecho da música “divino maravilhoso”, de Caetano Veloso e Gilberto Gil, e interpretada por Gal Costa, que expressava os ideais do movimento tropicalista a partir de críticas sociais em meio à ditadura militar. Em síntese, a música fala dos riscos à vida naquele período de ditadura, mas que era preciso continuar resistindo e não temer a morte. Resistência essa também necessária diante da imposição de reformas como a BNC-Formação, que busca controlar a formação de professores tal qual acontecia durante a ditadura militar, pois “não há dúvidas que, de maneira semelhante ao que aconteceu no país durante os governos militares ditatoriais, a BNC-Formação trata-se de uma nova tentativa de padronizar os currículos dos cursos de licenciatura no Brasil” (Diniz-Pereira, 2021, p. 68).

<sup>2</sup> Embora o termo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) seja mais utilizado pela literatura, neste estudo fez-se a opção pelo termo Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPPC) visando não secundarizar o caráter político desse documento identitário em meio às discussões sobre a BNC-Formação, já que a substituição da Resolução CNE/CP nº 2/2015 pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 representa mais uma ação política e conservadora do que pedagógica objetivando melhorias para a formação de professores.

<sup>3</sup> A união de termos grafados em itálico neste texto visa produzir outros sentidos sobre o que já se conhece, mas de forma fragmentada. Em consonância com os fundamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos adotados neste estudo, entende-se que os professores não produzem nem mobilizam saberes e fazeres separadamente ao longo de suas trajetórias, mas sim *saberesfazeres* de forma indissociável e que orientam o trabalho docente.

<sup>4</sup> Enquanto as DCN de 2002 adotaram o termo “Estágio Curricular Supervisionado”, as DCN de 2015 e 2019 suprimiram a palavra “Curricular”, adotando apenas o termo “Estágio Supervisionado”, o que, na percepção de Pimenta e Lima (2017, p. 80), pode “espaço para diversas, contraditórias e ambíguas interpretações que podem comprometer a relevância desse componente curricular, historicamente reconhecido como essencial na formação inicial e na articulação entre as instituições superiores e as escolas básicas e outros locais de trabalho, e na credibilidade profissional dos professores”. As autoras complementam essa análise afirmando que, “ao não definir os estágios como componentes curriculares, como o faz em relação às práticas, sugere uma contradição com o discurso emancipatório, crítico, reflexivo expresso no texto como um todo. Uma contradição também com a valorização da práxis formativa, da indissociação teoria e prática, posta em todo o texto” (Pimenta; Lima, 2017, p. 80).

Recebido em: 16/01/2024

Aprovado em: 01/06/2024

Publicado em: 28/06/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.