

## **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 02/2015 E SUAS INTERFACES COM OS CENÁRIOS FORMATIVOS PARA DOCÊNCIA EM QUÍMICA**

*Bárbara Katharinne Alves Borges Lessa*  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

*Ester Maria de Figueiredo Souza*  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

**Resumo:** No cenário de debates e de lutas para o reconhecimento dos profissionais do magistério da educação básica, a resolução CNE/CP Nº 02/2015 se impõe como um cenário não só de reorganização de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura, mas como um marco legal que assenta concepções epistemológicas sobre a docência. Estendendo a noção de prática como componente curricular para a transversalidade de toda a formação, nosso propósito neste texto é o de explorar os movimentos de construção e reconstrução curricular, apresentando as postulações de um grupo de docentes do NDE – Núcleo Docente Estruturante, do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Guanambi-Bahia. Apresentam-se, como reflexões conclusivas, a necessidade de se fortalecer a identidade das licenciaturas, como espaço privilegiado de formação para a docência, tanto inicial como continuada, na referenciação da docência em currículos praticados e na elaboração de metodologias a partir do contexto de reflexão teórica, cultural e crítica das condições de formação docente.

**Palavras-chave:** Docência. Resolução CNE/CP Nº 002/20015.

### **Introdução**

Pensar a formação do professor/a na contemporaneidade requer um investimento significativo de tempo face ao ir e vir das legislações ancoradoras de tal formação como também das demandas oriundas do currículo formativo. De súbito é pertinente pensar em que consiste na contemporaneidade formar profissionais que ao mesmo tempo atendam as demandas do contexto pós-moderno e não percam princípios e finalidades subjacentes da profissão professor/a.

Em teoria o campo curricular coincide com um artefato documental dotado das especificidades que faz jus o perfil profissional esperado. Na prática, ainda que considere essa visão teórica, ratifica o caráter social e cultural de ser e propor um espaço discursivo no qual

inocência e neutralidade caminham numa via de mão dupla e ramificam posturas epistemológicas individuais e coletivas particulares.

Considerando a vivência com a licenciatura em química não é raro ouvi relatos dos licenciandos dizendo que estão se formando químicos e não professores. Concepção um tanto incoerente com o propósito de uma licenciatura cujo rigor formativo é para magistério. Mas então onde os licenciandos estão ancorando suas expectativas e perspectivas quando o assunto é a formação profissional? Como o discurso do currículo se apresenta aos licenciandos e como estes constroem o significado da formação considerando as subjetividades em questão? Qual o caráter do currículo apresentado formativo ou (in)formativo? Como um currículo voltado às Ciências Naturais impele estágio e atividades formativas para o ensino fundamental II, mas não habilita o licenciando em química para exercer legalmente tal função, sabendo que em se tratando de escola pública o ensino médio por si só não pode ser o primeiro contato dos aprendentes com o ensino de química.

Nesse sentido enveredar pelos constructos curricular abre um leque de possibilidades para descortinar caracteres ainda instrumental, apolítico e ateórico na formação de professores. O poder envolvido na pronúncia do currículo formativo, além de criar vias que possibilite a inserção do licenciando em uma cultura científica, admite uma proposição formativa que possibilite estranheza ao mundo, de construir saberes e valores, de identificar o vai e vem nas múltiplas aplicações da ciência e da tecnologia. A (re)configuração dos saberes docentes se apresenta como um desafio decorrente das problematizações com os discursos relacionados sobre a escola, sobre o ensino, sobre o agir docente e sobre os objetivos do curso, sendo uma confrontação de realidades concebidas entre o pretendido e o realizado.

### **Revisitar as características curriculares da formação em Química**

A educação para ciências exatas na sociedade contemporânea perpassa por significativas mudanças, o que implica uma nova visão sobre o como pensar e (re)pensar o meio científico, e a quem este serve. Ao caminhar pelo campo das ciências exatas incide percepções positivistas agregadas de valores científicos que pelo teor de suas constatações podem até serem vistos como

incontestáveis, no entanto jamais como inocentes e neutras, pois suas implicações condicionar-se-ão ao tempo e espaço de ocorrência.

Grosso modo desde a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1994 a formação docente tornou-se imbróglcio de prescrições, orientações e descrições legislativa que interferiram na configuração curricular. As Diretrizes Curriculares Nacionais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002), (2004) e mais recentemente (2015), bem como os referenciais voltados para a escolarização, atualmente as proposições a partir de 2015 da Base Nacional Comum Curricular, incentivaram e por que não dizer obrigou as licenciaturas a se reajustarem, rever propostas metodológicas e epistemológicas.

Essa breve retrospectiva da legislação evidencia quanto a educação foi alvo de revisões e mudanças ao longo de vinte e dois anos da publicação de sua lei maior. No entanto o entendimento do legislador nem sempre coincidiu com as expectativas das instituições formadoras. Muito do que se revisava tendia a quebrar barreiras burocráticas na formação, mas não coadunava com os discursos dos interessados, na maioria das vezes nem eram ouvidos. Mesmo considerando a consulta pública como aconteceu nos prelúdios da formulação da BNCC as discussões desses documentos na pessoa do legislador não saíam da esfera administrativa. Sobre maneira quando atentamos para leitura desse material as reformulações tendem para aumento de carga horária, substituição de nomenclatura das disciplinas, quebra de pré-requisitos, enfim considerações que deixam de lado as nuances da sala de aula, as intempéries do atendimento a grupos diversos, a falta de incentivo e valorização do trabalho docente.

No que tange o currículo para formação de professores na/para Química as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química (2001) o legislador aborda o bacharelado e a licenciaturam mesmo documento sem perceber que de certa forma não há uma especificidade, a não serem as diretrizes para formação de professor/a, para orientar os formadores. O documento em questão tece todo um aporte teórico mostrando quão distanciado estão os graduandos desse mundo multifacetado gerido pela obsolescência/velocidade da difusão do conhecimento.

Os currículos vigentes transbordam conteúdos informativos em prejuízo dos formativos, e por isso os graduandos se encontram já desatualizados, a margem da inserção social. Diretrizes

Curriculares Nacionais para os Cursos de Química (2001). E mais grave é saber que isso vai desembocar no ensino básico. Até as necessidades formativas dos formadores não são discutidas. Tem-se a impressão que a racionalidade técnica, já desvelada pelo paradigma emergente não sairá tão cedo do o que, porque, para quem ensinar.

A necessidade de reconstrução curricular dos novos projetos de cursos de licenciatura, para atender as novas diretrizes postulam a visibilidade das PCCs no cotidiano de formação do sujeito professor/a. É esclarecedor o Parecer CNE/CP nº 28/2001, quando além de distinguir a prática como componente curricular do estágio supervisionado, assinala que aquela, prioritariamente, focaliza o ensino. Essa referencia, mesmo ao ano de 2001, corrobora para que se afirme a vitalidade da atual resolução, quando se confirma percurso de 2001, as resoluções CNE/CP nº 01 e 02 de 2002, concluindo com a do ano de 2015.

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente (...) de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.(CNE/CP, 28, 2001a, p. 9).

E quanto ao estágio supervisionado, o mesmo parecer é esclarecedor:

Tendo como objetivo, junto com a prática, como componente curricular, a relação teoria e prática social tal como expressa o Art. 1º, § 2º da LDB, bem como o Art. 3º, XI e tal como expressa sob o conceito de prática no Parecer CNE/CP 9/2001, o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.( CNE/CP, 28, 2001a, p. 10)

Parece-nos, pois, haver um consenso entre os estudiosos políticas de formação docente a perspectiva da profissionalização do estágio supervisionado, em que o professor ou professora em formação assume o papel discursivo e identitário de estagiário, em um campo de trabalho da

educação, a escola é pois” [...] um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor [...] (CNE/CP 28, 2001a, p.10).

Echerreviaet *al* (2012)debruçaram sobre a problemática e apontam que além da realidade de uma práxis formativa destoante da suscitada para o professorprofessor/a em tempos de transição paradigmáticaas licenciaturas em química necessita pensar a pesquisa na formação; dimensão prática e teórica da formação; articulação entre teorias e práticas na formação; inserção das novas tecnologias de informação e comunicação, multiplicidade dimensional dos/nos/sobre constructos curriculares.

A emergência em ouvir os silenciados, em incluir os segregados, em enxergar a ciência, o conhecimento sistêmico sob o prisma da descontinuidade incita currículo como práxis formativa, incita movimento, entender que o perfil do professor na área de exatas que se espera não mais se prende ao perfil reprodutivista, quer seja de teorias ou conceitos, inibidor desprovido de princípios subjetivos. Se a condição ontológica do indivíduo perdeu o caráter determinista como manter a formação do professor em pressupostos eminentemente estandardizados?

Nesse ínterim, é pertinente falar em formação para docência em química que sinalize uma educação científica seja capaz de manter comunicação aberta entre os temas propostos pela disciplina (contextualizar e problematizar) com aspectos sociais relacionados aos aspectos sócio-políticos-culturais e econômicos “a ciência contemporânea está entrelaçada com os segmentos pertinentes a vida diária, apresentando, então novas perspectivas culturais nas quais a formação do cidadão se faz fator preponderante nas esferas do conhecimento, enquanto exercício consciente da cidadania”. (STANGE 2011 p. 3).

Foi se o tempo no qual admitíamos um ensino científico na área de ciências exatas marcado principalmente por uma visão ocidental caracterizada pela nossa educação eurocêntrica, positivista e conceitualista. Zanonet *al.* (2010) já mostrava que os estudos voltados para formação de professor no período compreendido entre 2000 a 2010 tendia a mostrar a perspectiva do professor reflexivo-crítico contrapondo-se ao professor-técnico.

Admitindo-se que a ciência engloba diferentes atores sociais e que compreender esse campo depende da análise das interrelações entre esses atores, sinalizamos então que a

compreensão dos propósitos da educação científica passa por uma análise dos diferentes fins que vêm sendo atribuídos a ela pelos seus diversos atores. Resolver problemas que necessitam de conhecimentos científicos e tecnológicos básicos, conscientizar-se sobre os problemas e usos da ciência e tecnologia, e suas implicações no meio cultural.

### **Da Discencia à Docência: formar-se professor de/em Química**

Na escolarização é refletida a configuração dos atributos polarizados no currículo formativo do professor. As noções de ser/estar professor, as formas de conduzi o trabalho em sala adequando ou afastando-o do currículo prescrito são reflexos da base curricular formativa desses professores.

Logo é preciso estudar sob quais pilares os professores das disciplinas exatas estão sendo formados; quais cenários formativos estão mais contundentes nessa formação: os documentos legais de reconfiguração dos cursos de licenciatura? As políticas de fomento a prática docente como o PIBID? Os estágios enquanto experiência de maior temporalidade fora da instituição inicial formativa? A conotação técnica/científica (asséptico corporificado por conceitos estanques) em detrimento da constituição professoral já tão solidificada pelos estudos pós-estruturalistas? Enfim quais são os pressupostos que sobressaltam o perfil curricular formativo inicial dos professores para o componente curricular química?

O ranço de referências positivistas alijado aos cenários formativos dos cursos ao invés de abri um leque de possibilidades para a formação do professor torna-se um emaranhado de receitas e roteiros sobre o não reconhecimento da preparação docente para espaços cada vez mais híbridos, espaços nos quais a ciência é tratada como produto contextual cuja conceitualização por si só não a explica, pois apresenta-se cotejada pelas nuances de seu tempo.

“A postura didática de um professor [...] deve ser uma postura criativa, provocadora em alguns aspectos “ousada”. [...] diversas estratégias que tenderão a quebrar a monotonia do ensino tradicional”. (PIROLA, 2010, p. 168). Na transgressão de estilos societários com reflexos diretos na educação sistêmica o futuro professor também foi estudante e assumiu para si o protagonismo social, a busca da identidade individual e coletiva, e por isso não espera que em face de

estreitamento de fronteiras geográficas e alargamento do capital cultural sua condição profissional se perca.

É mister que o contexto formativo entenda o quanto as concepções sobre Ciências dos cidadãos incide desde o letramento no sentido do entendimento de princípios básicos de fenômenos do cotidiano até a capacidade de tomada de decisão em questões relativas a ciência e tecnologia em que estejam diretamente envolvidos, sejam decisões pessoais ou de interesse coletivo. Muitos são os momentos de trabalho diferenciado no ambiente escolar, mas é bom salientar que esses momentos por si só não garantem o efetivo envolvimento dos alunos com a disciplina quando estão no ensino básico.

### **Análise e discussão dos resultados**

O ponto de partida dessa proposta nasceu das considerações do tempo de trabalho como docente no curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *Campus* Guanambi. Em quatro anos de docência a cargo das ciências pedagógicas não era muito raro ouvi comentários vindos dos alunos salientando que estavam ali para se formar em química e atuar nas indústrias locais. O incomodo aos ouvidos era constante, pois sendo uma licenciatura a rigor a função é formar profissional do ensino, mas enfim ouvia tais colocações e assegurava de saber dos colegas formadores se tinham a mesma impressão, e mais uma vez para minha inquietação comas respostas convergiam.

O curso de Licenciatura em Química do *Campus* Guanambi, criado pela Portaria Nº 11 de 10/02/2009 foi pensado a partir de reflexões sobre a necessidade em fortalecer a formação de professores em âmbito local e regional, atenuando a carência de profissionais nessa área. Com vistas a disseminação do conhecimento, a profusão de alternativas formativas em licenciatura o curso preza pelo tripé ensino-pesquisa-extensão, além de atividades paralelas de abrangência estadual. O primeiro documento curricular, Projeto Pedagógico do Curso, foi aprovado pela Resolução Nº 01/CONSUP/IF Baiano, de 15 de julho de 2009, sendo reformulado segundo critérios da Portaria Nº 299 de 18/03/2013 aprovada pela Resolução nº42 CONSUP/IF Baiano, de 16/12/2014. Essa primeira reformulação não contou exclusivamente com professores do curso. A Falta de professores na área foi o maior transtorno causado para revisar o currículo formativo sem

perder de vista as particularidades locais. Ainda assim o colegiado contou com a experiência de outros profissionais da casa e proferiu uma revisão significativa que esbarrava na escassez de professores para o andamento do trabalho.

Com o advento do PIBID – *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*, cuja finalidade é ofertar uma ponte entre academia e ensino básico na inserção de licenciandos bolsistas em atividades no ensino básico, pensava-se que o discurso dos formandos mudaria, afinal quem não tinha experienciado o fazer docente pôde vislumbrar o propósito do curso. No entanto as considerações, ainda que pesassem a ideia sobre sala de aula, cogitava em torno da formação do profissional em química.

Então num convite para participar do NDE – Núcleo Docente Estruturante que cogitou-se a possibilidade de ouvir desses alunos justificativas sobre tal discurso, o que o currículo dizia a eles? Quais cenários formativos desse currículo eram de fato valorizados?

Conforme a Organização Didática dos Cursos da Educação Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano aprovada pela Resolução nº 19 – Conselho Superior/IF Baiano, 22 de outubro de 2010, alterada pela Resolução nº 18 – Conselho Superior/IF Baiano, 31 de outubro de 2012), o NDE – Núcleo Docente Estruturante em ser,

Art. 8º é um órgão consultivo, composto por professores do quadro docente de um curso [...]

§ 2º Compete ao NDE:

I - elaborar, implantar, acompanhar, avaliar e reformular o PPC de Graduação, estabelecendo concepções e fundamentos, articulando-se com:

a) o Colegiado de Curso;

b) a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN); e

c) Grupos de Trabalho (GT), após autorização da PROEN;

II - contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;

III - zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;

IV - indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso; e

V- zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação.

(Organização Didática dos Cursos da Educação Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, 2012, p.09).

Assim é um órgão colegiado que incide num trabalho conjunto entre o Colegiado do Curso, a Coordenação de Curso, professores e licenciandos discutem as prerrogativas para reformulação curricular. Foi um momento oportuno para discutir as vivências desde a fundação do curso até o dado momento. Nos encontros com o colegiado era discutido a manutenção, extinção ou reelaboração dos componentes curriculares.

Todo trabalho do NDE versava sobre a Resolução CNE/CP nº. 02/2015 que trata sobre novas diretrizes curriculares para formação inicial dos cursos de Licenciatura. Divididos por área os professores atentavam em verificar a pertinência da ementa considerando os princípios relacionados à aprendizagem dos alunos, possibilidades de transversalidades como problemáticas contemporâneas e saberes necessários à docência.

Nesse processo de (re)construção era perceptível o quanto o currículo “fala”, para/na formação inicial com vistas à profissionalidade do futuro professor de química. No entanto essa “fala” parece por vezes um monólogo do currículo para os cursantes. Embora o currículo esteja alicerçado em núcleos de estudos que abarquem saberes teóricos – Ciências da Educação – concomitante aos saberes específicos – Ciências Exatas – o poder evocado por este último núcleo imprime uma formação docente científica, já que vão para uma área de educação científica, no sentido mais puro de ciência, como se a formação de professor em si já não fosse científica.

Se considerarmos o parágrafo 1º das novas diretrizes curriculares para formação inicial e dos cursos de Licenciatura temos,

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (RESOLUÇÃO CNE/CP nº. 02/2015 pag. 3).

Após as reuniões com os colegas de trabalho o núcleo reunia-se com os licenciandos para proferir as discussões cabíveis dessa reformulação. Apresenta-se a Organização Didática dos cursos superior do IF Baiano, seguida do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e por fim as Diretrizes Curriculares Nacionais, CNE/CP nº. 02/2015. De posse antecipada desses

documentos era possível travar uma discussão frutífera e clarificadora sobre a importância de repensar o currículo no âmago de seus espaços formativos. Quando separados em grupos menores os futuros professores buscavam entender como as influências externas modificavam a estrutura curricular. Entendiam que a mudança estava para além da nomenclatura da disciplina e reverberavam decisivamente no o que, porque e como os conhecimentos seriam trabalhados no sentido de se tornarem saberes necessários para o agir profissional.

Contudo as reuniões em conjunto não davam conta de tratar com profundidade da questão, pois era preciso cumprir prazos da entrega do PPC – Projeto Pedagógico do Curso reformulado segundo as orientações dos prazos estabelecidos pela Pró-Reitoria de Ensino. Ademais o fluxo de professores substitutos e temporários acentuava a situação. Por mais que participassem do percurso de reformulação, não conheciam de fato as intempéries e quando estavam se familiarizando era chegado o momento de extingui o contrato. As discussões se perdiam no meio do caminho, pois presume-se que uma das prerrogativas de modificar uma situação consiste em compreendê-la como uma rota contínua crescente e sobretudo descontínua já que parte de interferências internas e externas que atende interesses distintos.

Consoante as orientações para reformulação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura do IF Baiano faz-se pertinente coadunar com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução N° 2, de 1 de julho de 2015), no que compete o art. 12 que versa sobre a constituição de núcleos de estudos respeitando a diversidade nacional, bem como a autonomia pedagógica das instituições. Na licenciatura em Química tais núcleos são segundo o Projeto Pedagógico do Curso (2016):

- I – Núcleo de Estudos de formação geral, de áreas específicas, de estudos interdisciplinares, e do campo educacional: Fundamentos Filosóficos da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Psicologia da Educação, Didática I e II, Pesquisas e Práticas Pedagógicas de I a VIII;
- II – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional: Química Geral, Química Orgânica, Química Inorgânica, Química Analítica, Química Ambiental, Físico Química e Bioquímica e;

- III – Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular: Seminários Integradores, projetos de iniciação científica, iniciação à docência, estágio, monitoria e extensão, dentre outros definidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e na Normatização Didática serão diretamente orientados pelo corpo docente do IF *Campus* Guanambi.

Aqui é preciso considerar que os conteúdos definidos para educação básica situam-se nas disciplinas: Pesquisa e Práticas Pedagógicas de V a VIII, e nos Seminários Integradores III e IV, com abordagens tanto de Ciências quanto de Química em todas as disciplinas. As específicas da Química, estão na Química Geral 1: para Ciências e Química, Química Orgânica 1 e Química Ambiental.

Conforme descrito em Sasseron e Carvalho (2011) a formação para o ensino científico pressupõe aos licenciandos percursos formativos que os habilite a considerar determinados eixos estruturantes da educação científica: compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais; compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática; entendimentos das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente. Na certeza de que o as aprendizagens ao longo do ambiente formativo são legitimadas as entendemos como cruciais nas discussões que norteiam o contexto formativo de professores.

Subjaz obrigação do professor ter conhecimento tácito sobre sua disciplina, por isso a perspectiva política, econômica, cultural não pode se limitar em atividades paralelas, complementares e exemplificações sobre o conteúdo. Se assim o for cairemos no mercado consumidor de currículos prescritos, que, sob o argumento da formação incipiente dos professores, torna-se uma forte alternativa. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

No intuito de prezar pela formação para o magistério, anseio já mencionado nesse artigo, houve um acréscimo três disciplinas pertencentes às Ciências Pedagógicas: Pesquisa e Prática Pedagógica V, VI, VII e VIII, num total de oito componentes voltados a estudos interdisciplinares, a saber: Práticas Pedagógicas I: introdução à prática docente; Práticas Pedagógicas II: ensino de ciências; Práticas Pedagógicas III: planejamento, avaliação e prática; Práticas Pedagógicas V: Laboratório de recursos didáticos I – Atomística; Práticas Pedagógicas VI: Laboratório de recursos

didáticos II – Transformações Químicas; Práticas Pedagógicas VII: Laboratório de recursos didáticos III - Equilíbrio Químico e modelo cinético molecular e Práticas Pedagógicas VIII: Laboratório de recursos didáticos IV - Funções Orgânicas. (PPC, 2016).

Quem nunca questionou a eficiência de um produto, mas deixou de inferir sobre os efeitos que a fabricação ou manuseio deste leva à saúde do trabalhador, do consumidor e do meio ambiente? Pense em licenciandos estudando a galvanização (processo eletroquímico de proteção de materiais contra a ferrugem) sem se atentarem para as condições de trabalho do empregado, das agressões ambientais nos locais onde as fábricas estão instaladas? Pense na disciplina de química orgânica quando aprendem funções orgânicas para entender a estrutura dos principais compostos, também considerassem discutir por exemplo a quem interessa o comércio de aditivos químicos nas indústrias alimentícias? Portanto considerar as pessoas científica e tecnologicamente letradas implica em muni-las de competências que lhes dão certo grau de autonomia (a habilidade de ajustar suas decisões às restrições naturais ou sociais).

Outros constitutivos do PPC como perfil do curso e perfil do egresso também foram adequados a normativa Resolução N° 2, de 1 de julho de 2015 no item o Capítulo II – Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica: Base Nacional Comum e o Capítulo III – do(a) Egresso(a) da Formação Inicial e Continuada, prevendo metodologia de acompanhamento de egresso, para avaliação da qualidade formativa e do curso.

No tocante ao Capítulo II – Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica: Base Nacional Comum de formação para o magistério é levado em consideração a emancipação e reconhecimento da especificidade do trabalho docente que se pautem na realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. Aqui observa-se uma controvérsia já sacramentada no ambiente educativo nacional. As escolas não estão preparadas financeiramente, embora haja financiamento, para atender as demandas de material, corpo administrativo significativo, pesquisa. Ademais compreende-se que o conhecimento se manifesta ora valorativo, ora distributivo. É valorativo, pois, atende a amplitude e complexidade do processo educativo, o que e quem atende? E assim elenca uma distribuição quantitativa exacerbada de conteúdos que priorizam aos exames nacionais.

Isso se deve pelo fato de o currículo na formação inicial englobe e dissemine a ideia de que quando em atuação é imperativo que esse trabalho apresente resultados quantitativos satisfatórios mesmo que estes não reflitam a qualidade social que se almeja para a educação sistêmica Augusto (2013). Por isso a necessidade em enveredar pelo caminho dos significados sobre construção ou adaptação curricular cerceada na influência desvelada/velada pelo currículo na/para formação docente.

As condições sociais, materiais e culturais apresentadas pelo currículo são tão contundentes nos processos de formação tanto de professores quanto no ensino básico como mostram (BONAMINO; SOUZA 2012) ao apresentarem o cenário das avaliações nacionais sobre a Educação Básica. Nesses estudos as autoras sinalizaram o quanto essas avaliações refletem a reestruturação curricular quer seja da educação básica, quer seja das licenciaturas, afinal o que se espera são resultados satisfatórios, mesmo que no âmbito quantitativo. Quando na verdade o que se espera é que os cursos de licenciatura tenham autonomia política, administrativa e pedagógica para reformularem seus currículos sem se prenderem aos desmandes da lógica competitiva.

No imaginário neoliberal quanto mais os professores são premiados, mais se engajam no trabalho pedagógico como se suas ações não passassem de comportamentos responsivos a estímulos externos falaciosos, já que desconsideram a política de valorização docente e a mimetizam a subterfúgios de bonificação (AUGUSTO 2013).

Este modelo concebe o professor apático (des)contextualizado, pois entende a atividade profissional como essencialmente instrumental dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas Delizoicov, et al. (2007). Nessa formação seccionada a qualificação científica tornar-se-á inoperante se não for acompanhada da atualização didático-pedagógica, sobretudo no que se refere ao melhor aproveitamento das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas a informática e a tecnologia renovam incessantemente.

Ainda na seara de atender o Capítulo III – do(a) Egresso(a) da Formação Inicial e Continuada, prevendo metodologia de acompanhamento de egresso, para avaliação da qualidade formativa e do curso é pertinente ressaltar que não consta como o NDE, o Colegiado e o próprio Campus devem proceder. Não há instituição de programas específicos de acompanhamento do egresso a não ser atividades de pesquisa de trabalhos de conclusão de curso quando estes são

oriundos dos próprios formandos. Mais uma vez o Estado isenta de sua responsabilidade direcionando-a exclusivamente aos cursos de licenciatura, sem considerar quadro docente e/ou técnico administrativo suficiente/insuficiente.

Pensar os currículos de formação de professores no Brasil urge, embora saibamos que alguns paralelos como teoria/prática já vêm sendo debatidos satisfatoriamente, superar dualidades como, formação/trabalho, universidade/escola, saber/fazer, e outras, no intuito que os cursos de licenciatura possam ser adequados às novas diretrizes e respondam às exigências formativas da profissão professor, aponta (GATTI, 2010).

### **Considerações Finais**

Frente às discussões proferidas nota-se que no agir formativo urge considerar as dinâmicas pedagógicas tributárias ao desenvolvimento profissional, considerando a amplitude subjacente ao processo formativo, em seus diferentes tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas pelas quais conhecimento/contexto se dão. Se considerarmos os estudos pós-estruturalista sobre o currículo o tornar-se professor prescinde consciência exata de que não só a formação curricular como também a consciência de mundo incide diretamente nos significados direcionados aos licenciandos a estruturação de ser professor/a.

Logo é prerrogativa do professor-formador avaliar criticamente os aspectos mais tradicionais de suas proposições práticas ressignificando e/ou rejeitando as ações consideradas anacrônicas frente aos debates contemporâneos, bem como adentrar no âmbito das legislações entendendo como primordial o princípio da autonomia em aderi tais reformas mesmo que estas venham imbrincadas pela adesão.

É preciso ter em vista que as reformas nas licenciaturas são sentidas pelos licenciandos sob diferentes perspectivas. Embora maduros para participar das rodas de conversas sobre a pertinência das adequações, não têm tempo suficiente para pensar como essas mudanças vão atingir a prática dos professores formadores, que por sua vez deságua na concepção de professor/asituada no decorrer da formação. Mal se encontraram nos cenários formativos e têm que repensar a proposta curricular.

Entendemos a necessidade de pensar a licenciatura em movimento e portanto sujeita a reajustes. No entanto percebemos as adequações curriculares como proeminentes de ponto micro – universidades, institutos – principalmente quando falamos em inserção ou extinção de disciplinas. Concebemos arbitrariedade solicitar reformulações com tempo escarço para discutí-las. De um lado temos os professores formadores regidos pela velocidade de cumprir o cronograma estabelecido, entrega de diários, demandas da extensão e de cargos de chefia não devotam tempo amplo para discutir com seus pares de área as solicitações sugeridas. Do outro o estudante que na esteira do corpo docente provê de alguns poucos encontros, isso quando não extrapola seu horário de trabalho, para discutir o porquê e se de fato o que reza a resolução atende os imperativos do curso e da instituição.

Desse modo a politização do currículo pelos envolvidos diretamente no processo de mudança minimiza as nuances materiais, culturais e coletivas acentuando a imposição de um emaranhado burocrático símbolo de controle e repressão em nome da ordem e progresso. Valorização do professor/a, empregabilidade do graduado, carreira, avaliações externas, enfim positivities e negatividades da esfera social são perpassadas e desligadas dos contextos formativos em reformulação e mais uma vez a licenciatura contempla o engodo da/reforma curricular.

## Referências

AUGUSTO, Maria Helena. Política de resultados e avaliação de desempenho: efeitos da regulação educativa sobre carreira e remuneração. 36 Reunião da AMPED. **Anais**. Goiânia/GO, 2013. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos-gt05-estado-e-politica-educacional>. Acesso em 10/07/2017.

BOURDIEU, Pierry. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BONAMINO, Alisia; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.38 n. 2, abril/jun, 2012. p. 373-388.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/**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, Resolução CNE/CP n. 02/2015 2015.

\_\_\_\_\_ Conselho Nacional de Educação/**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, Resolução Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004.

\_\_\_\_\_ Conselho Nacional de Educação/**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, Resolução CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.

\_\_\_\_\_ Conselho Nacional de Educação/**Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química.** Brasília, PARECER N.º: CNE/CES 1.303 de novembro de 2001.

\_\_\_\_\_ CNE Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE-CP nº 28, de 02 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012.

DELIZOICOV, Demétrio.*et al.* **Ensino de Ciências:fundamentos e métodos.**2. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ECHERRÍA, Agustina Rosa.; ZANON, Lenir Basso. (orgs). Formação superior em química no Brasil: práticas e fundamentos curriculares. Ijuí: Unijuí, 2010.

IF BAIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Plano de Desenvolvimento Institucional: Identidade e Gestão para a Construção da Excelência.** Salvador, 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico do Curso de licenciatura em Química.** Guanambi, 2016.

\_\_\_\_\_. **Organização Didática dos Cursos da Educação Superior:Resolução nº 18 – Conselho Superior/IF Baiano,** Salvador 31 de outubro de 2012.

MALDANER, OtávioAloizio; ZANON, Lenir Basso.**Fundamentos e Propostas de Ensino de Química para a Educação Básica no Brasil.** Ijuí: Editora Unijuí, 2012.

PIROLA, Nelson Antônio. (org). **Ensino de Ciências e Matemática:** temas de investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SASSERON, Lucia Helena.; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 16, n.1, p. 59-77. 2011. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped>> Acessado em: Acesso em 10/08/2017.

SILVA, Luciano. Fernando.; CARVALHO, Luís. Marcelo. de. Professores de física em formação inicial: o ensino de física, a abordagem CTS e os temas controversos. **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 14, n. 1, p. 135-148, 2009.

STANGE, Nilza Therezinha Herbest. (org) **Prática educativa, formação do professor e política educacional**. Aracruz, Espírito Santo, Facha 2011.