

ENTRE O PRESENTE E O FUTURO: ADAPTAÇÕES DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFGD FRENTE AOS (NOVOS?) DOCUMENTOS NORMATIVOS

BETWEEN THE PRESENT AND THE FUTURE: ADAPTATIONS OF THE CURRICULUM MATRIX OF THE UFGD CHEMISTRY COURSE IN FRONT OF THE (NEW?) REGULATORY DOCUMENTS

Vivian dos Santos Calixto  

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

✉ viviancalixto89@gmail.com

Adriana Marques de Oliveira  

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

✉ adrianamarques@ufgd.edu.br

RESUMO: O cenário educacional brasileiro está imerso em um projeto de reformulação, constituído por distintas etapas que convergem na intencionalidade da centralização curricular. Nesse sentido a Educação Básica e a Formação de Professores vem sendo impactadas por tais movimentos e documentos normativos. Por meio do estudo, retratado nesse artigo, tencionamos compreender as condições de possibilidade de operacionalização das Resoluções CES/CNE 07/2018 e CNE/CP 02/2019 no currículo do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A natureza assumida nesse exercício compreensivo se ancora nos princípios da pesquisa de natureza qualitativa, com uma análise de cunho documental. Como material empírico foram selecionados os seguintes documentos: Resolução (CES/CNE 07/2018); Resolução (CNE/CP 02/2019) e a Resolução (BS/UFGD 266/2019). Para além da identificação de possibilidades de operacionalização das diretrizes foi possível compreender as zonas entendidas como limitantes, destas destacam-se: a prescrição efetiva e explícita de conteúdos a serem incorporados no currículo; a limitação do currículo à pedagogia por competências; a prescrição da abordagem de conceitos atrelados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a omissão de conceitos extremamente relevantes, tais como gênero; um retrocesso no que concerne ao conceito de prática/crítica na dimensão docente; enfraquecimento do princípio da indissociabilidade entre teoria e prática; desarticulação entre a formação inicial e a continuada de professores; determinação da realocação de alguns conteúdos importantes para o segundo ano do currículo.

PALAVRAS-CHAVE: BNC-Formação. Currículo. Análise documental.

ABSTRACT: The Brazilian educational scenario is immersed in a reformulation project, consisting of different stages that converge in the intention of curricular centralization. In this sense, Basic Education and Teacher Education have been impacted by such movements and normative documents. Through the study portrayed in this article, we intend to understand the conditions for the possibility of operationalizing Resolutions CES/CNE 07/2018 and CNE/CP 02/2019 in the curriculum of the Licentiate Degree in Chemistry at the Federal University of Grande Dourados (UFGD). The nature assumed in this comprehensive exercise is anchored in the principles of qualitative research, with an analysis of a documentary nature. As empirical material, the following documents were selected: Resolution (CES/CNE 07/2018); Resolution (CNE/CP 02/2019) and Resolution (BS/UFGD 266/2019). In addition to the identification of possibilities for operationalizing the guidelines, it was possible to understand the areas understood as limiting, of which the following stand out: the effective and explicit prescription of contents to be incorporated into the curriculum; the limitation of the curriculum to competency-based pedagogy; the prescription of the approach of concepts linked to the Common National Curriculum Base (BNCC); the omission of extremely relevant concepts, such as gender; a setback regarding the concept of practice/criticism in the teaching dimension; weakening of the principle of inseparability between theory and practice; disarticulation

between initial and continuing teacher education; determination of the reallocation of some important contents for the second year of the curriculum.

KEY WORDS: BNC-Training. Resume. Document analysis.

Primeira Dimensão: Palavras Preliminares

Compreender o contexto de produção dos documentos normativos não se delinea como tarefa simples, inúmeros agentes, entidades e interesses constituem todo o processo de desenvolvimento e recontextualização desses artefatos legais. Nos últimos anos estamos experienciando um contexto complexo, constituído por inúmeras alterações no que tange a organização curricular da Educação Básica e dos cursos de Licenciatura. Tal projeto de reformulação curricular se estrutura por meio de alguns elementos, destes podemos mencionar: a Lei 13.415, que estabelece a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017a), que vem sendo promovida diante do slogan do Novo Ensino Médio; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018); as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020).

Diante desse cenário, nesse texto tencionamos compreender as condições de possibilidade acerca da recontextualização das Resoluções CES/CNE 07/2018 e CNE/CP 02/2019 no currículo do curso de Licenciatura em Química da UFGD. Nosso texto se estrutura a partir de cinco dimensões, destas podemos citar: palavras preliminares; a paisagem atual... a matriz curricular em vigência; delineamentos metodológicos; a paisagem limítrofe: condições de possibilidade de recontextualização no currículo, e; o esboço de uma paisagem compreensiva acerca de uma futura recontextualização no currículo. Por meio dessas dimensões tenciona-se compreender as condições de possibilidades de orientação, operacionalização e ressignificações das Resoluções supracitadas, no currículo do curso de Licenciatura em Química da UFGD.

A Paisagem Atual... A Matriz Curricular em Vigência

A UFGD completa em 2022 dezessete anos, trata-se de uma Universidade nova e como tal ainda demanda de esforços para o seu fortalecimento, nas instâncias de ensino, pesquisa e extensão, e compromisso pedagógico, ético e político. Sua criação foi efetiva em 29/07/2005, via Lei 11.153, diante do desmembramento do campus Dourados, que até então estava vinculado à Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). No ano de 2006, sete cursos foram criados, destes podemos mencionar: Ciências Sociais, Zootecnia, Engenharia de produção, Engenharia de alimentos, Química, Gestão ambiental e Licenciatura Indígena para professores das etnias Guarani e Kaiowá (Brasil, 2017b).

No ano de 2009 foi criado o curso de Bacharelado e Licenciatura em Química, que teve o primeiro ingresso de acadêmicos em 2010 e última entrada em 2014. Posteriormente, esse foi desmembrado e oportunizou a criação do curso de Licenciatura em Química da UFGD, que tem sua gênese vinculada ao ano de 2013, mas apenas em 2014 houve o ingresso da primeira turma. Atualmente a UFGD conta com dois cursos de Química, o de Bacharelado, com funcionamento em período integral, e o de Licenciatura em dois turnos, matutino e noturno.

Desde sua criação a matriz curricular do curso tem sido problematizada, analisada e reformulada. Movimento ancorado pelas preocupações dos professores, que integram o coletivo deste espaço, e pelas demandas normativas que tem emergido. A matriz curricular do curso passou por aproximadamente cinco alterações, respectivamente nos anos de 2013, 2015, 2016 e 2019,

sendo que no ano de 2013 houveram duas alterações (Calixto, 2019). Nas duas últimas reorganizações foram realizados movimentos no intento de oportunizar a recontextualização do currículo diante do disposto nas 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, promulgadas por meio da Resolução CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015).

No entanto, sem um período mais alargado para analisar e compreender os limites e potencialidades desta última Resolução, fomos surpreendidos com a publicação de novas diretrizes, no final de 2019. Mas para além da falta de tempo para avaliar as diretrizes anteriores a BNC-formação diverge em muitos aspectos do que é disposto no normativo anterior, aspecto que demandará reorganizações significativas na estrutura curricular do curso (Brasil, 2019a). Em conjunto desses fatores, tal documento constitui-se por um conjunto de princípios limitantes e que nos levam a um retrocesso no que concerne a alguns princípios estruturantes da formação de professores, tais como: a indissociabilidade entre teoria e prática, a articulação entre formação inicial e continuada e a dos processos inerentes a luta pela profissionalização docente.

Imersos nessa amalgama complexa entre o presente, o futuro e o sentimento de retroceder ao passado estamos mobilizados em compreender esse último documento normativo e recontextualizá-lo de maneira mais próxima do que compreendemos e tencionamos como potente na formação de professores de Química. Diante dessa paisagem tencionamos analisar nosso currículo vigente e prospectar possíveis condições de possibilidade para recontextualização do mesmo ante os recentes normativos.

A organização curricular do curso de Licenciatura em Química da UFGD teve sua última alteração no ano de 2019, como mencionado anteriormente, sendo está aprovada e publicada na Resolução número 266 de 19 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019b). Por meio dessa reorganização do currículo um novo componente curricular foi criado e alocado na matriz curricular, assim como a alteração de carga horária de outros. De maneira geral as alterações realizadas se organizaram a partir dos seguintes movimentos:

I- Alterar a distribuição carga horária total dos seguintes componentes curriculares obrigatórios, que agora passam a ter somente carga horária Teórica, deixando de ter carga horária de Prática como Componente Curricular (PCC): a) Química Geral I – De 54h Teórica e 18h Prática para 72h Teórica. b) Química Geral II – De 54h Teórica e 18h Prática para 72h Teórica. c) Fundamentos de Didática – De 54h Teórica e 18h Prática para 72h Teórica. d) Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem – De 54h Teórica e 18h Prática para 72h Teórica; II- Alterar a carga horária dos seguintes componentes curriculares obrigatórios: a) Metodologias de Ensino de Química - 72h/a Prática acrescentar 18 h/a - Teórica ofertada na modalidade a distância totalizando 90 h/a; III- Criar o seguinte componente curricular obrigatório: a) Formação de professores de Química - 36 h/a Prática e 36 h/a Teórica ofertada na modalidade a distância totalizando 72 h/a; IV- Alterar a carga horária total do curso de 3912 h/a para 4002h/a. (Brasil, 2019b, p. 1-2).

Diante das alterações realizadas a matriz curricular do curso passou a compor um total de 4.002 h/a, que convertidas em horas totalizam 3.335¹. Sendo assim a carga horária total do curso está de acordo com o que foi determinado na Resolução (CNE/CP 02/2015), que estabeleceu como carga horária mínima para os cursos de Licenciatura o total de 3.200 H, e não mais as 2.800 H

¹ Para conversão das unidades expressas em horas aula (h/a) para hora relógio (H) basta multiplicar o valor por 50 e depois dividir por 60 [h/a → h (___ h/a x 50/60 = ___ h)].

(BRASIL, 2015b). Além desta adequação o curso, e a sua organização curricular, tenciona respeitar o que é determinado na Resolução supracitada em termos de foco, distribuição e alocação dos componentes curriculares.

A estrutura do currículo comporta o que é disposto no parágrafo primeiro, do artigo 13 da Resolução (CNE/CP 02/2015), no qual é determinado o mínimo de: i) 400H de Prática como Componente Curricular (PCC); ii) 400H de Estágio Supervisionado; iii) 2.200H que abordam a formação geral e estudos de aprofundamento e diversificação e; iv) 200H destinadas a atividades teórico/práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse do licenciando (Brasil, 2015b). Cada uma das quatro dimensões são estruturadas da seguinte forma: i) constitui-se por doze componentes dispostos de primeiro ao oitavo semestre; ii) estrutura-se por um total de quatro componentes curriculares, dispostos no quinto, sexto, sétimo e oitavo semestres; iii) o total de horas destinadas a essa dimensão distribui-se por meio de quarenta componentes curriculares que subdividem-se em diferentes áreas e; iv) esta última dimensão centra sua carga horária no componente curricular denominado de Atividades Complementares, que está alocado no oitavo semestre.

Além da adequação da organização curricular para com a Resolução (CNE/CP 02/2015) (Brasil, 2015b), a matriz do curso tenciona atender ao que é determinado em outros documentos normativos, tais como: o Parecer (CNE/CP 03/2004a), que trata das DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004a), a Resolução (CNE/CP 01/2012), que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012a) e a Resolução (CNE/CP 02/2012), que trata das DCN para a Educação Ambiental (Brasil, 2012b).

Em síntese, a Resolução (CNE/CP 01/2012), tenciona ser atendida por meio da oferta do componente curricular de Educação em Direitos Humanos, alocado no oitavo semestre com carga horária de 72h/a, sendo este lotado na Faculdade de Ciências Humanas (FCH) e ofertado a todos os cursos de Licenciatura da UFGD. Já no que tange ao Parecer (CNE/CP 03/2004), que aborda discussões sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foi proposta a inserção do debate acerca desta ênfase em componentes com carga horária de PCC, destes pode-se mencionar: Química e Sociedade, alocado no sexto semestre, e Alfabetização Científica em Química, vinculado ao sétimo semestre, ambos com carga horária de 54 h/a. No que tange a Resolução (CNE/CP 02/2012), que aborda as DCN para Educação Ambiental, os componentes de Química e Sociedade, Alfabetização Científica em Química – ambos vinculados ao sexto semestre e com carga horária de 54 h/a - e Metodologias no Ensino de Química – alocado no sétimo semestre e com carga horária de 90 h/a, também constituídos por carga horária de PCC, são destinados como espaços para abordagem de questões correlatas a esse documento normativo.

Vale ressaltar que alguns componentes curriculares, que compõe a matriz curricular do curso, constituem-se por um percentual de sua carga horária destinada a atividades realizadas de maneira virtual². Opção adotada tendo como base o que é determinado na Portaria 4.059, publicada em 10 de dezembro de 2004 (Brasil, 2004b). A Portaria supracitada em seu artigo primeiro, parágrafo 2, menciona: “§ 2o. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso” (Brasil, 2004, p. 1).

Destes componentes, com parte da carga horária vinculada a modalidade virtual, pode-se mencionar: Bases Teóricas para a Aprendizagem II; Experimentação no Ensino de Química II; Informática no Ensino de Química; Metodologias no Ensino de Química; Química e Sociedade; Alfabetização Científica em Química; Pesquisa em Ensino de Química e Formação de Professores

² A disposição dos componentes curriculares que se constituem por um percentual de sua carga horária total destinada a atividades virtuais está expressa no Quadro 1.

de Química. Na sequência, por meio do Quadro 1, pode-se observar a matriz curricular em vigência do curso de Licenciatura em Química da UFGD.

Quadro 1: Matriz curricular em vigência do curso de Licenciatura em Química - UFGD³.

Componentes curriculares	CHTe	CHP	CHV	CHT	Período	Lotação
Componentes comuns a Universidade – 144 h/a						
Eixo temático de formação comum à Universidade	72	-	-	72	1S	-
Eixo temático de formação comum à Universidade	72	-	-	72	2S	-
Componentes de formação comum à área – 288 h/a						
Álgebra Linear e Geometria Analítica	72	-	-	72	1S	FACET
Cálculo Diferencial e Integral I	72	-	-	72	2S	FACET
Introdução ao Cálculo	72	-	-	72	1S	FACET
Probabilidade e Estatística	72	-	-	72	3S	FACET
Componentes de formação básica e específica – [216 + 1.188= 1404 h/a]						
Formação básica – 216 h/a						
Física I	72	-	-	72	1S	FACET
Física II	72	-	-	72	3S	FACET
Mineralogia	72	-	-	72	1S	FCBA
Formação específica – 1.188 h/a						
Físico-Química Experimental	-	54	-	54	7S	FACET
Físico-Química I	72	-	-	72	4S	FACET
Físico-Química II	72	-	-	72	5S	FACET
Físico-Química III	72	-	-	72	6S	FACET
Fundamentos de Química Orgânica	72	-	-	72	3S	FACET
Química Analítica Instrumental	54	-	-	54	6S	FACET
Química Analítica Qualitativa	54	-	-	54	4S	FACET
Química Analítica Qualitativa Experimental	-	54	-	54	4S	FACET
Química Analítica Quantitativa	54	-	-	54	5S	FACET
Química Analítica Quantitativa Experimental	-	54	-	54	5S	FACET
Química Geral Experimental I	-	36	-	36	1S	FACET
Química Geral Experimental II	-	36	-	36	2S	FACET
Química Geral I	72	-	-	72	1S	FACET
Química Geral II	72	-	-	72	2S	FACET
Química Inorgânica Experimental I	-	72	-	72	5S	FACET
Química Inorgânica I	72	-	-	72	3S	FACET
Química Inorgânica II	72	-	-	72	4S	FACET
Química Orgânica Experimental	-	72	-	72	6S	FACET
Reatividade de Compostos Orgânicos	72	-	-	72	4S	FACET
Componentes de formação pedagógica – [414 + 666= 1080 h/a]						
Núcleo de formação geral – 414 h/a						
Fundamentos de Didática	72	-	-	72	5S	FAED
Política e Gestão Educacional	54	18	-	72	2S	FAED
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	72	-	-	72	4S	FAED
Educação em Direitos Humanos	54	18	-	72	8S	FCH
Bases Teóricas para a Aprendizagem I	-	36	-	36	2S	FACET
Bases Teóricas para a Aprendizagem II	-	36	18	54	3S	FACET

³ Este Quadro foi construído tendo como base a Resolução número 266 de 19/12/2019, publicada no Boletim de Serviço da UFGD: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/boletins/3914.pdf>

Entre o Presente e o Futuro: Adaptações da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Química da UFGD frente aos (Novos?) Documentos Normativos

História da Química	-	36	-	36	1S	FACET
Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos – 666 h/a						
Educação Especial	72	-	-	72	7S	FAED
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais	54	18	-	72	8S	EAD
Alfabetização Científica em Química	-	36	18	54	7S	FACET
Experimentação no Ensino de Química I	-	36	-	36	3S	FACET
Experimentação no Ensino de Química II	-	36	18	54	4S	FACET
Informática no Ensino de Química	-	36	36	72	5S	FACET
Metodologias no Ensino de Química	-	72	18	90	6S	FACET
Pesquisa no Ensino de Química	-	72	18	90	7S	FACET
Química e Sociedade	-	36	18	54	6S	FACET
Formação de Professores de Química	-	36	36	72	8S	FACET
Atividades acadêmicas específicas – [522 + 240 + 324= 1086 h/a]						
Núcleo de estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso – 522 h/a						
Estágio Curricular Supervisionado de Ensino I	-	72	-	72	5S	FACET
Estágio Curricular Supervisionado de Ensino II	-	72	-	72	6S	FACET
Estágio Curricular Supervisionado de Ensino III	-	162	-	162	7S	FACET
Estágio Curricular Supervisionado de Ensino IV	-	180	-	180	8S	FACET
Trabalho de Conclusão de Curso	-	36	-	36	8S	FACET
Núcleo de estudos para enriquecimento curricular – 240 h/a						
Atividades Complementares	-	240	-	240	8S	FACET
Eletivas – 324 h/a						
48 componentes curriculares	-	324		324	3S/6S/7S/8S/8S	FACET
Carga horária total do curso	[144 + 288 + 1.404 + 1080 + 1086] 4.002 h/a – 3.335 H					

Legenda: CHTe–carga horária teórica; CHP–carga horária prática; CHV–carga horária virtual; CHT–carga horária total.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ante o exercício realizado nessa dimensão, no qual tencionamos apresentar o contexto atual do curso e de sua matriz curricular, apresentaremos na próxima um movimento de sinalização das nuances metodológicas adotadas em nossa investigação.

Delineamentos Metodológicos

Como aportes teórico/metodológicos para esse estudo nos fundamentamos nas compreensões expressas por autores como Flick (2009) e Lüdke & André (2015). Diante das compreensões tecidas pelos autores supracitados, desenvolvemos um estudo documental exploratório de natureza compreensiva e interpretativa. Nesse ínterim, Lüdke & André (2015, p. 45) argumentam que:

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

Diante dessa compreensão, selecionamos documentos oficiais como fonte de informação e ancoragem para alicerçar nossas paisagens interpretativas e compreensivas emergentes do processo de análise. Como material empírico elegemos os seguintes documentos: Resolução

CES/CNE 07/2018 (Brasil, 2018b); Resolução CNE/CP 02/2019 (Brasil, 2019a) e a Resolução (BS/UFGD 266/2019) (Brasil, 2019b). Como questões norteadoras para a análise consideramos:

- Quais as alterações necessárias no currículo do curso de Licenciatura em Química diante do exposto nas Resoluções CES/CNE 07/2018 e CNE/CP 02/2019?
- Quais os princípios estruturantes da Resolução CNE/CP 02/2019?
- Quais os limites e potencialidades das alterações necessárias?

Diante do exposto, com base nas questões supracitadas, analisamos os documentos normativos (Brasil, 2018b e 2019a) e a estrutura curricular vigente do curso, expressa na Resolução (BS/UFGD 266/2019) (Brasil, 2019b), e elaboramos algumas compreensões e reflexões, expressas no próximo tópico.

A paisagem Limítrofe: Condições de Possibilidade de Recontextualização no Currículo

Para que possamos compreender as condições de possibilidade de implementação da Resolução (CNE/CP 02/2019) na matriz curricular do curso de Licenciatura em Química da UFGD precisamos, inicialmente, revisitar alguns conceitos e contextos relevantes e necessários nesse exercício de análise e compreensão. Dentre eles pode-se citar: o conceito de currículo; formação de professores e a matriz curricular do curso supracitado.

O conceito de currículo recorrentemente é restrito e delimitado ao entendimento de um currículo mínimo, ou mais especificamente, uma lista de conteúdos a serem abordados no espaço da sala de aula pelo professor e que pode ser aferido em avaliações em dimensões de menor e maior escala, ou seja, dentro e fora do espaço da sala de aula. No entanto, o currículo delinea-se como um conceito, em que ao buscarmos suas demarcações, nos permite compreender sua definição de maneira muito mais ampla e complexa. Autores como Miguel Arroio (2013) e Tomaz Tadeu da Silva (2015) definem o currículo como território em disputa e documento de identidade, respectivamente.

Nesse texto nossa compreensão de currículo se ancora nesses dois autores, compreendendo este conceito como um documento de identidade em constante processo e movimento de disputas. Ao abordar a nuance do conceito de currículo precisamos nos atentar a dimensões que vão além do que é determinado em documentos normativos, alguns autores destacam a percepção de diferentes dimensões do currículo, destas podemos mencionar: o prescrito, o real e o oculto (Silva, 2015).

Quando discorremos acerca do currículo prescrito estamos abordando a dimensão do que é determinado em documentos, tais como: diretrizes, resoluções, pareceres, projetos pedagógicos, dentre outros. O currículo, denominado de real, trata-se do currículo recontextualizado no contexto da sala de aula pelo professor, influenciado por suas escolhas teórico/metodológicas. Já o currículo oculto, está incutido em nossa cultura e práticas e não necessariamente explícito em documentos normativos e/ou planejamentos do professor. Como exemplo desta dimensão podemos revisitar alguns condicionantes impostos na sala de aula, como a própria estrutura e disposição das mesas e cadeiras no espaço escolar, as quais geralmente estão enfileiradas. Não há determinação em documentos normativos acerca dessa nuance, porém a cultura reproduzida e condicionante do espaço escolar segue a perpetuar essa organização.

O campo da formação de professores tem desenvolvido inúmeras investigações que oportunizaram a construção de conceitos, teorias e metodologias que atendessem as especificidades da área. Dentre os conceitos e teorias desenvolvidas pode-se mencionar os modelos formativos, organizados em três dimensões, respectivamente o modelo da racionalidade técnica, prática e crítica. O modelo denominado de racionalidade técnica orienta-se por meio de uma compreensão mais objetivista do conhecimento, em que o professor assume

uma postura muito mais técnica do que intelectual. Alguns modelos de organização curricular se aproximam a essa perceptiva, no contexto brasileiro temos como exemplo os currículos denominados de 3+1, fortemente ligados ao processo de adaptação dos cursos de Bacharelado para Licenciatura (Diniz-Pereira, 2014).

Inúmeras críticas a esse modelo emergiram e impulsionaram o modelo denominado de racionalidade prática, ancorado na compreensão da relevância da cultura reflexiva na formação e ação do professor. Destacam-se como autores nesse modelo Donald Schön (2000), ferrenho crítico ao modelo da racionalidade técnica, e Maurice Tardif (2002). Em movimento de problematização e ampliação das nuances abordadas no modelo anterior emerge o modelo denominado de racionalidade crítica. Como expoentes desse cenário podemos mencionar autores como Henry Giroux (1997) e Paulo Freire (2016).

No intento de compreender as nuances de convergência e divergência destes modelos podemos analisar seus focos. Enquanto no modelo da racionalidade técnica há uma supervalorização da teoria em detrimento da prática, no modelo da racionalidade prática há um movimento de oposição, pelo menos no seu primeiro período histórico. Ou seja, inicialmente, tencionando valorizar mais os conhecimentos desenvolvidos no contexto da prática, o modelo da racionalidade prática intensificou suas ações em contextos e estudos da/na prática. Porém, por meio de constante avaliação e pesquisa, compreendeu-se que a essência desta perspectiva está no exercício de considerar a relevância de mantermos um profícuo equilíbrio entre a teoria e a prática, sem supervalorização de uma em detrimento de outra. Para tanto podemos recorrer ao conceito de práxis, cunhado por Paulo Freire (2016), que se ancora na compreensão de que teoria e prática se constituem por uma imbricada e potente relação/indissociabilidade. Já o modelo denominado de racionalidade crítica assume um compromisso político e argumenta em torno de princípios que oportunizem o desenvolvimento de uma ação pedagógica imbricada ao ato político e de transformação da esfera social.

Nesse ínterim, Marcelo-García (1999) apresenta sete princípios a serem considerados na formação de professores, destes menciona: i) compreender a formação de professores como continua; ii) integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; iii) ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; iv) promover a integração entre formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores; v) integrar teoria e prática; vi) procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva; vii) respeitar a individualização do ensino, rumo a compreensão de que ensinar não deve ser um processo homogêneo.

Diante do exposto, podemos argumentar acerca da relevância de que o currículo dos cursos de formação de professores considere em seus processos de elaboração e (re)organização os diálogos tecidos no âmbito acadêmico com foco no currículo e na formação de professores. As investigações nesses campos têm debatido e argumentado acerca da pertinência de que possamos, progressivamente, assumir princípios inerentes aos modelos formativos da racionalidade prática e crítica e que conjuntamente a isso possamos ampliar nosso horizonte compreensivo no que tange ao currículo, o percebendo como algo que vai muito além de uma lista de conteúdos, o tão problematizado currículo mínimo.

Mas para avançarmos no nosso exercício compreensivo, assumido como foco desse texto, precisamos ir além das definições e demarcações teóricas, expressas até aqui. Vamos, nesse momento, analisar e revisitar a organização curricular proposta no curso de Licenciatura em Química na UFGD, explicitada em detalhes no Quadro I. Em sua versão mais atual, o curso constitui-se por uma carga horária total de 3.335 horas. Esse quantitativo de horas é distribuído

ao longo de oito semestres, por meio da oferta de diferentes componentes curriculares. A estrutura compacta do currículo do curso pode ser observada no Quadro 2 na sequência:

Quadro 2: Matriz curricular compacta do curso de Licenciatura em Química da UFGD.

Matriz Curricular Vigente	
Componentes comuns a Universidade – 144 h/a	
2 componentes curriculares de 72h/a – 1 e 2 Semestres	
Componentes de formação comum à área – 288 h/a	
4 componentes curriculares de 72h/a – 1, 2 e 3 Semestres	
Componentes de formação básica e específica – [216 + 1.188= 1404 h/a]	
Formação básica – 216 h/a	
3 componentes curriculares de 72h/a – 1 e 3 Semestres	
Formação específica – 1.188 h/a	
19 componentes curriculares de – 11 de 72h/a; 6 de 54 h/a; 2 de 36 h/a – 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 Semestres	
Componentes de formação pedagógica – [414 + 666= 1080 h/a]	
Núcleo de formação geral – 414 h/a	
7 componentes curriculares – 4 de 72h/a; 1 de 54 h/a; 2 de 36 h/a – 1, 2, 3, 4, 5 e 8 Semestres	
Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos – 666 h/a	
10 componentes curriculares – 2 de 90 h/a; 4 de 72h/a; 3 de 54 h/a; 1 de 36h/a – 3, 4, 5, 6, 7 e 8 Semestres	
Atividades acadêmicas específicas – [522 + 240 + 324= 1086 h/a]	
Núcleo de estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso – 522 h/a	
5 componentes curriculares – 1 de 162 h/a; 1 de 180 h/a; 2 de 72h/a; 1 de 36 h/a – 5, 6, 7 e 8 Semestres	
Núcleo de estudos para enriquecimento curricular – 240 h/a	
1 componentes curriculares de 240 h/a – 8 Semestres	
Eletivas – 324 h/a	
5 componentes curriculares – 4 com 72 h/a e 1 como 36 h/a (a serem selecionados em um rol de 48 opções de componentes curriculares) – 3, 6, 7 e 8 Semestres	
Carga horária total do curso	4.002 h/a – 3.335 H

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nesse momento do texto apresentaremos algumas das condições de possibilidade, que compreendemos como viáveis, referentes a adaptação do currículo do curso de Licenciatura em Química diante de dois documentos normativos, ou seja, do que é determinado nas Resoluções (CES/CNE 07/2018) e (CNE/CP 02/2019) (Brasil, 2018b e 2019a).

No que tange as alterações/adaptações inerentes a implementação da curricularização da extensão no currículo do curso, mediante o que é determinado via Resolução (CES/CNE 07/2018), nossas opções se centraram em alguns critérios, dentre eles: respeito ao que é proposto na Resolução supracitada e as da nossa instituição, mais especificamente o que é disposto no Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCC) da UFGD, Resolução de número 53 publicada em 01 de julho de 2010, (Brasil, 2010); minimização de impactos, em termos de exclusão de componentes curriculares, especialmente os correlatos aos saberes da Química e de como ensinar Química; evitar o aumento do período de integralização do curso; respeito a identidade do curso, e; assumir a responsabilidade, em termos de oferta desses componentes com carga horária de extensão. Ou seja, será priorizado que os componentes que abarcam a carga horária de extensão, ou que forem criados com essa finalidade, serão ofertados pelos docentes da Química vinculados ao curso.

No entanto, antes de avançarmos nas discussões acerca do processo de curricularização da extensão na UFGD cabe destacar algumas das dimensões correlatas a tramitação e disposições dos documentos normativos com esse foco. A determinação da creditação das horas de extensão

é proveniente da Resolução (CES/CNE 07/2018), de 18 de dezembro de 2018, (Brasil, 2018b). No seu capítulo primeiro, por meio do artigo quatro fica determinado que “As atividades de extensão devem compor, **no mínimo, 10%** (dez por cento) do **total da carga horária curricular** estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (BRASIL, 2018, p. 1, grifo nosso). Ao tencionar caracterizar o entendimento de extensão que fundamenta o documento a seguinte definição é apresentada:

Art. 7º São consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos desta Resolução, e conforme normas institucionais próprias (Brasil, 2018b, p. 1).

Em um mesmo movimento, ao desenvolver um exercício de sinalização de possibilidades, em termos de estratégias, para a realização de ações de extensão, apresenta as seguintes opções:

Art. 8º As atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades: I - programas; II - projetos; III - cursos e oficinas; IV - eventos; V - prestação de serviços. Parágrafo único. As modalidades, previstas no artigo acima, incluem, além dos programas institucionais, eventualmente também as de natureza governamental, que atendam a políticas municipais, estaduais, distrital e nacional (Brasil, 2018b, p. 2).

No que se refere a incorporação da creditação da extensão nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) a Resolução destaca a seguinte sinalização:

Art. 14 Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de graduação devem ressaltar o valor das atividades de extensão, caracterizando-as adequadamente quanto à participação dos estudantes, permitindo-lhes, dessa forma, a obtenção de créditos curriculares ou carga horária equivalente após a devida avaliação (Brasil, 2018b, p. 3).

Acerca do prazo para cumprimento desta Resolução fica determinado que “Art. 19 As instituições de ensino superior terão o prazo de **até 3 (três) anos, a contar da data de sua homologação**, para a implantação do disposto nestas Diretrizes” (Brasil, 2018b, p. 4, grifo nosso). O PPC do curso de Química Licenciatura, na sua estrutura curricular atual, aprovada via Resolução de número 266, de 19 de dezembro de 2019, se constitui por uma carga horária total de 4.002 horas/aula (h/a) que correspondem a 3.335 H (Brasil, 2019b). Diante desse cenário, a carga horária de extensão, que deve se constituir por um valor mínimo correspondente a 10% da carga horária total do curso, deve ser de aproximadamente 333,5 horas, ou seja, 402 h/a. No entanto, como a UFGD adota o regime de créditos, compreendendo cada crédito como 18 h/a, o valor de 402 h/a não repercute em um número exato de créditos, ou seja, gera um valor próximo a 22,33 créditos. Sendo assim, optamos por exceder esse número e atribuir 414 h/a ao computo da curricularização da extensão.

Na intencionalidade de oportunizar aos coordenadores de curso e ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) um material de apoio para a elaboração de propostas de creditação da extensão a Coordenadoria de Ensino de Graduação (COGRAD) da UFGD elaborou a Nota Técnica de número 229/2020 (11.01.13.04), de 11 de maio de 2020, na qual são apresentadas as seguintes considerações:

b) A Res. CNE/CP nº 2/2019, que revogou a Res. CNE/CP nº2/2015, não fala em carga horária mínima nem máxima para Atividades Complementares; c) O Regulamento Geral dos Curso de Graduação (RGCG) da UFGD estabelece “atividades complementares” como

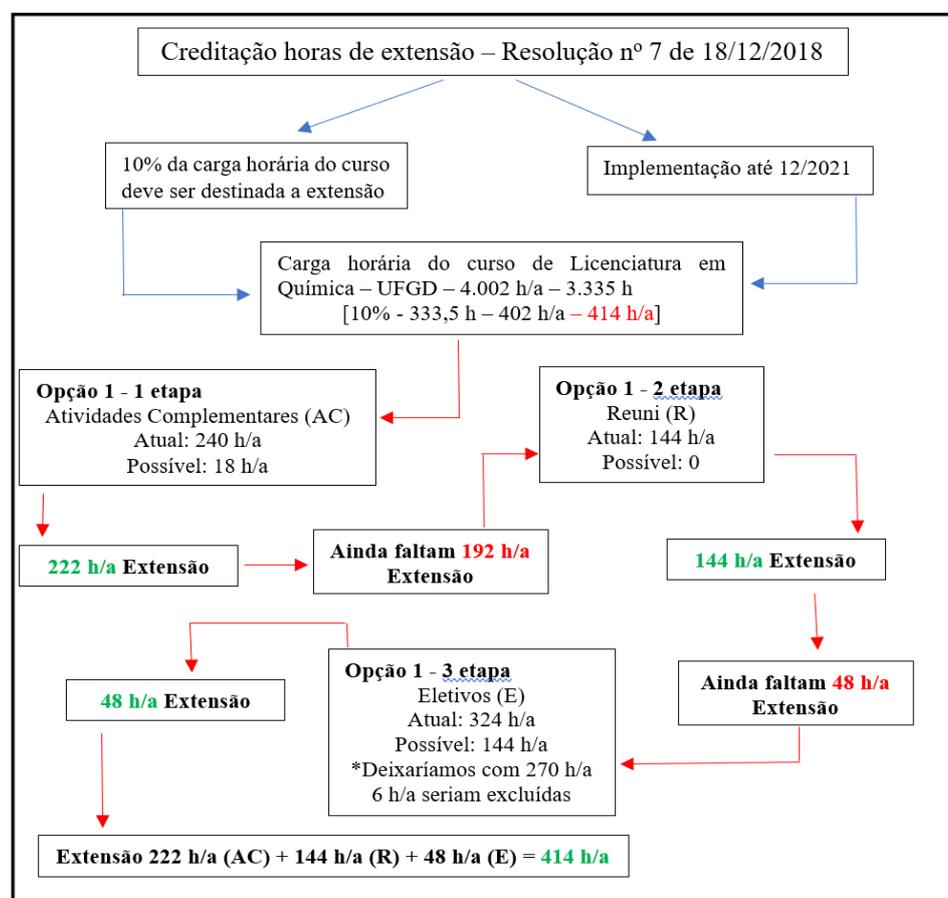
componente curricular obrigatório e estabelece o máximo de 10% da CH do curso para Atividades Complementares (320 horas no caso de um curso de 3200 horas); d) A carga horária mínima de Atividades Complementares em um curso de graduação da UFGD deve ser de 18 horas-aula (1 crédito), tendo em vista que 18 horas-aula é a menor unidade de crédito prevista no RGCG.

Com base no exposto pela Nota Técnica supracitada compreendemos como uma possibilidade reduzir a carga horária de Atividades Complementares (AC) para o mínimo de 18 h/a. Sendo assim a carga horária de AC, que atualmente comporta um total de 240 h/a, passa a conter 18 h/a. Por meio desse movimento o quantitativo de 222 h/a passaria a contemplar o núcleo de extensão. No entanto, ainda precisávamos inserir 192 h/a ao núcleo de extensão.

Analisando as possibilidades, em termos de alocação das 192 h/a para a extensão, compreendemos como caminho, menos prejudicial a nossos acadêmicos, a incorporação das horas de extensão no espaço dos Reunis, ou seja, destinaríamos as 144 h/a de Reuni à extensão. Porém, ainda precisávamos de 48 h/a, ante este cenário optamos por utilizar a carga horária de componentes eletivos. O total da carga horária de componentes eletivos passaria de 324 h/a para 276 h/a, considerando a retirada de 48 h/a para a curricularização da extensão. Entretanto, o total de 276 h/a também não corresponde a métrica de créditos adotada na UFGD, ou seja, gera um valor próximo a 15,33 créditos. Sendo assim a carga horária de componentes eletivos passou para 270 h/a, o que gera um valor de 15 créditos e os 6 créditos excedentes serão excluídos.

O percurso de seleção e reorganização da carga horária para curricularização da extensão do curso de Química Licenciatura pode ser observado na sequência, na Figura 1.

Figura 1: Organização da creditação das horas de extensão no curso de Química Licenciatura



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Após o processo de seleção de quais componentes seriam excluídos para inserção da carga horária de extensão, precisávamos considerar as possibilidades de alocação dessa nova carga horária no currículo. Nesse sentido foram delineados dois movimentos: o primeiro movimento propõe que parte das 414 h/a, vinculadas a extensão, possam ser inseridas nos seguintes espaços: Estágio em Ensino I – 18 h/a, Estágio em Ensino II – 36 h/a, Estágio em Ensino III – 36 h/a e Estágio em Ensino IV – 36 h/a. Além da inserção de carga horária de extensão em componentes já existentes, ou seja, os Estágios, quatro componentes curriculares serão criados, constituintes do segundo movimento, provisoriamente denominados de Extensão I, II, III e IV, todos constituídos por 72 h/a e destinados a abordagem das áreas da Inorgânica, Orgânica, Físico-química e Analítica. A organização desses componentes curriculares pode ser observada na Quadro III, apresentado nessa dimensão.

Para além dos desafios inerentes ao processo de curricularização da extensão na matriz curricular somasse a esse movimento a necessária implementação da Resolução (CNE/CP 02/2019), que trata da BNC-Formação. De maneira geral a estrutura curricular do curso se organiza por meio de cinco grandes dimensões, sendo elas: Componentes comuns a Universidade, Componentes de formação comum à área, Componentes de formação básica e específica, Componentes de formação pedagógica e Atividades acadêmicas específicas, como expresso no Quadro 2. Sua matriz curricular foi elaborada e (re)organizada considerando o disposto na Resolução (CNE/CP 02/2015) (Brasil, 2015). No entanto, com a publicação da Resolução (CNE/CP 02/2019) a anterior foi revogada e novamente os cursos com foco na formação de professores deverão passar por processo de (re)organização curricular.

A Resolução supracitada, 02/2019, determina que os cursos de Licenciatura, destinados a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, devem se constituir por um mínimo de 3.200 H, mesmo mínimo de carga-horária expresso pela Resolução anterior, que deve se distribuir a partir dos seguintes grupos:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019a, p. 6).

O Grupo I, constituído por 800 H, segundo o expresso no artigo 12, deve ter início no primeiro ano do curso e estruturar-se por meio de três dimensões das competências profissionais docentes, destas pode-se mencionar: conhecimento, prática e engajamento profissional. Além disso, deve abordar treze temáticas, expressas no artigo 12 da Resolução, destas podemos citar: i) currículo e seus marcos legais; ii) didática e seus fundamentos; iii) metodologias e práticas de ensino ou didáticas específicas; iv) gestão escolar; v) educação especial; vi) interpretação e utilização de indicadores de desempenho escolar; vii) desenvolvimento acadêmico e profissional próprio; viii) conhecimento da cultura da escola; ix) compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos; x) compreensão das grandes vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e aprendizagem; xi) conhecimento sobre como as pessoas

aprendem e aplicação desse conhecimento; xii) entendimento sobre o sistema educacional brasileiro; xiii) compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes (Brasil, 2019a).

O Grupo II, constituído por 1.600 H, segundo o que é explicitado no artigo 13, deve iniciar a partir do segundo ano, para esse grupo são apresentadas dez habilidades a serem desenvolvidas, delas podemos mencionar: i) proficiência em língua Portuguesa, falada e escrita; ii) conhecimento de matemática, estatística e indicadores educacionais; iii) compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo; iv) vivência e aprendizagem de linguagem digital; v) resolução de problemas e engajamento em processos investigativos de aprendizagem; vi) articulação entre as atividades práticas realizadas na Escola e na sala de aula de Estágio; vii) vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que promovam a criatividade e inovação; viii) alfabetização, com ênfase na fluência da leitura, compreensão de textos e a produção escrita; ix) articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação; x) engajamento com a sua formação e o seu desenvolvimento profissional (Brasil, 2019a).

O Grupo III, estruturado por 800 H de prática pedagógica, deve ser implementado desde o primeiro ano do curso, e subdivide-se em duas dimensões 400 H de Estágio Supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem, e 400 H de Prática dos Componentes Curriculares, que contemple os temas dos Grupos I e II. Fica determinado que a prática pedagógica, inerente a ambas dimensões, deve ser acompanhada por docente da Universidade em conjunto de um professor experiente da Escola, vide inciso 2 do artigo 15. Além disso, todo o processo, inerente as dimensões supracitadas, deve ser firmado via ajuste formal entre Universidade e Escola, conforme expresso no inciso 1 do artigo 15. No que tange ao registro das práticas pedagógicas, fica determinado que os mesmos ocorram por meio do Portfólio, vide inciso 4 do parágrafo 15 da referida Resolução (Brasil, 2019a).

Considerando as determinações impostas pela Resolução (CNE/CP 02/2019) analisamos, cuidadosamente, nossa matriz curricular e delineamos as seguintes opções de reorganização do currículo, expressas por meio do Quadro 3.

Quadro 3: Matriz curricular do curso pós alterações.

Componentes curriculares	CHTe	CHP	CHPV	CHE	CHT
Grupo I – 1.008h/a – 840 H					
Fundamentos de Didática	72	-	-	-	72
Política e Gestão Educacional	72	-	-	-	72
Educação Especial	72	-	-	-	72
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	72	-	-	-	72
Educação em Direitos Humanos	72	-	-	-	72
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais	72	-	-	-	72
Currículo e documentos normativos na Educação Química	54	-	18	-	72
Interculturalidade e Relações Étnico-raciais	72	-	-	-	72
Extensão I	-	-	-	72	72
Extensão II	-	-	-	72	72
Atividades Complementares	-	18	-	-	18
Carga horária de Extensão dos Componentes de Estágio	-	-	-	126	126
Carga horária virtual dos componentes de PCC	-	-	144	-	144
Grupo II – 1.998 h/a – 1.665 H					
Álgebra Linear e Geometria Analítica	72	-	-	-	72
Cálculo Diferencial e Integral I	72	-	-	-	72
Introdução ao Cálculo	72	-	-	-	72
Probabilidade e Estatística	72	-	-	-	72
Física I	72	-	-	-	72
Física II	72	-	-	-	72

Entre o Presente e o Futuro: Adaptações da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Química da UFGD frente aos (Novos?) Documentos Normativos

Mineralogia	72	-	-	-	72
Química Geral I	72	-	-	-	72
Química Geral II	72	-	-	-	72
Química Geral Experimental I	-	36	-	-	36
Química Geral Experimental II	-	36	-	-	36
Química Inorgânica Experimental I	-	72	-	-	72
Química Inorgânica I	72	-	-	-	72
Química Inorgânica II	72	-	-	-	72
Físico-Química Experimental	-	54	-	-	54
Físico-Química I	72	-	-	-	72
Físico-Química II	72	-	-	-	72
Físico-Química III	72	-	-	-	72
Fundamentos de Química Orgânica	72	-	-	-	72
Química Analítica Instrumental	54	-	-	-	54
Química Analítica Qualitativa	54	-	-	-	54
Química Analítica Qualitativa Experimental	-	54	-	-	54
Química Analítica Quantitativa	54	-	-	-	54
Química Analítica Quantitativa Experimental	-	54	-	-	54
Química Orgânica Experimental	-	72	-	-	72
Reatividade de Compostos Orgânicos	72	-	-	-	72
Optativas	126	-	-	-	126
Extensão III	-	-	-	72	72
Extensão IV	-	-	-	72	72
Trabalho de Conclusão de Curso I	-	18	-	-	18
Trabalho de Conclusão de Curso II	-	18	-	-	18
Grupo III – 990 h/a 825H					
Estágio Curricular Supervisionado de Ensino I	-	72	-	18	90
Estágio Curricular Supervisionado de Ensino II	-	72	-	18	90
Estágio Curricular Supervisionado de Ensino III	-	72	-	18	90
Estágio Curricular Supervisionado de Ensino IV	-	126	-	36	162
Estágio Curricular Supervisionado de Ensino V	-	144	-	36	180
Bases Teóricas para a Aprendizagem I	-	36	-	-	36
Bases Teóricas para a Aprendizagem II	-	36	18	-	54
História da Química	-	36	-	-	36
Alfabetização Científica em Química	-	36	18	-	54
Experimentação no Ensino de Química I	-	36	-	-	36
Experimentação no Ensino de Química II	-	36	18	-	54
Informática no Ensino de Química	-	36	36	-	72
Metodologias no Ensino de Química	-	72	18	-	90
Pesquisa no Ensino de Química	-	72	18	-	90
Química e Sociedade	-	36	18	-	54
Formação de Professores de Química	-	36	36	-	72
Carga horária total do curso					
[G1 1.008+ G2 1.998 + G3 990] = 3.996 h/a – 3.330H					

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quando comparamos o currículo expresso no Quadro I e o esboçado no Quadro III, para além da reorganização dos componentes curriculares nos três grupos, que estruturam a Resolução (CNE/CP 02/2019), percebe-se a exclusão de alguns componentes curriculares, a inserção de cinco novos e a alteração da estrutura dos referentes ao Estágio e de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Considerando as orientações expressas na Resolução (CES/CNE 07/2018) e nossa realidade foi proposta a criação de quatro componentes curriculares, centrados exclusivamente na curricularização da extensão, denominados de Extensão I, II, III e IV. Além desse movimento propusemos a incorporação de horas de extensão aos componentes de Estágio I, II, III e IV. Por

demanda do exposto na Resolução (CNE/CP 02/2019) alvitramos a criação de um componente novo, vinculado ao Grupo I, que abordará a temática Currículo e documentos normativos na Educação Química. Como demanda, emergente das discussões do NDE, também alteramos a estrutura do componente de TCC, que anteriormente estava organizado como um único componente, constituído por 36h /a, e nessa nova proposta se subdivide em outro componente, gerando o seguinte formato: TCC I 18 h/a e TCC II 18 h/a.

Existem distintas zonas de divergência entre as Resoluções (CNE/CP 02/2015) e (CNE/CP 02/2019), dentre elas a incorporação explícita de conceitos e princípios inerentes a BNCC do Ensino Médio e de nuances atreladas a pedagogia por competências. Tais direcionamentos precisam ser analisados cuidadosamente no intento de minimizar os impactos inerentes a (re)organização curricular dos cursos. Em nosso contexto, estamos ainda em processo de estudo e análise, mas alguns marcadores podem ser expressos nesse momento, destes podemos mencionar: o cuidado para não ampliarmos o período de integralização do curso; a adaptação dos componentes já existentes a nova Resolução, para que novos não demandem ser criados, e; a necessidade de ampliarmos as discussões tecidas em nosso coletivo para com outros espaços e grupos no intento de que outras paisagens interpretativas possam emergir e ser incorporadas em nosso horizonte compreensivo.

No que concerne ao conceito de competências, que emerge como demanda na Resolução (CNE/CP 02/2019), nos ancoraremos nas discussões tecidas por Kuenzer (2002) na intencionalidade de ressignificar o explicitado no referido normativo, especialmente quando argumenta que a mesma pode ser compreendida em articulação para com o de práxis. Ao discorrer acerca desse conceito de competência como práxis argumenta que compreende:

[...] o conceito de competência como a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. Ele tem sido vinculado à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (Kuenzer, 2002, p. 6).

Nesse cenário, precisamos compreender o conceito de competência como práxis a partir do entendimento de que os conhecimentos estão relacionados às competências, mas não se confundem a elas. Diante desse contexto emerge a relevância de compreendermos a relação dialética entre a teoria e a ação, envolvida no conceito de práxis. Kuenzer ao refletir acerca do papel da escola e sua correlação para com o conceito de competências explícita:

Cabe às escolas, portanto, desempenhar com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva. Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho (Kuenzer, 2002, p. 10).

Diante do exposto, ancoradas na compreensão de Ball (1993), na qual argumenta que as políticas públicas educacionais são recontextualizadas no contexto de prática, compreendemos que o conceito de competência como práxis, proposto por Keunzer (2002), pode nos oportunizar

delinear uma paisagem formativa mais próxima ao que defendemos na formação de professores de Química. Paisagem constituída por princípios formativos como a indissociabilidade entre teoria e prática, articulação Universidade e Escola e um entendimento mais alargado do conceito de prática na ação docente, o qual não restringe essa dimensão, apenas, a ação direta com os alunos.

O Esboço de uma Paisagem Compreensiva Acerca de uma Futura Recontextualização no Currículo

Diante do árduo processo, inerente ao estudo dos cenários de reestruturação do currículo do curso de Licenciatura em Química, ante ao que é determinado nas Resoluções (CES/CNE 07/2018) e (CNE/CP 02/2019), tecemos um conjunto de reflexões. Acerca da implementação da Resolução (CES/CNE 07/2018) algumas preocupações, reflexões e problematizações emergem, das quais podemos mencionar: i) a necessidade de que a carga horária do docente responsável pelos componentes de extensão e/ou com carga horária de extensão possa ser contabilizada como atividade de ensino; ii) a demanda de investimento financeiro para realização das ações de extensão no espaço fora da Universidade; iii) a relevância de que se estabeleça o resguardo dos envolvidos por meio de ferramentas jurídicas, similares as do Estágio.

No que tange a Resolução da BNC-Formação, na intencionalidade de identificar possibilidades de recontextualização da mesma, percebemos dimensões/zonas limítrofes, destas destacam-se: a prescrição efetiva e explícita de conteúdos a serem incorporados no currículo; a limitação do currículo à pedagogia por competências; a determinação da abordagem de conceitos atrelados a BNCC aos componentes curriculares; a omissão de conceitos extremamente relevantes, tais como as nuances atreladas a gênero; um retrocesso no que concerne ao conceito de prática e crítica na dimensão docente e a realocação de conteúdos importantes a partir do segundo ano do currículo e não mais no primeiro.

Ainda sobre a Resolução supracitada podemos perceber uma gama de retrocessos, especialmente quando consideramos os avanços estabelecidos pela Resolução anterior, a (CES/CNE 02/2015). Como algumas das zonas problemáticas podemos mencionar o explícito reducionismo do conceito de prática, visto que a Resolução (CNE/CP 02/2019) correlaciona o mesmo, periodicamente, a inserção no espaço in loco da sala de aula na Escola. Há um exercício constante de incentivo para a ida do licenciando para a Escola, desconsiderando outras dimensões, inerentes a prática pedagógica, tão relevantes quanto essa.

Em conjunto a isso estabelece-se a necessidade de firmamento do vínculo do estudante, nas 800 H de prática pedagógica, por meio de ajuste formal entre a Universidade e a Escola. Há ainda o acréscimo de outro fator preocupante, determina-se a necessidade de que este conjunto de horas contenha o acompanhamento, colaborativo, entre professor da Universidade e professor experiente da Escola. Nos questionamos acerca da operacionalização dessas nuances, haja visto que o número de salas de aula, com turmas de Ensino Médio, não tem aumentando, pelo contrário tem diminuído, o que pode afetar a viabilidade da concretização dessas demandas. O aceite, por parte das Escolas, no que se refere aos componentes de Estágio nunca é simples, agora soma-se a esse desafio mais 400 H de Prática nos Componentes Curriculares.

Outra nuance que nos assusta e incomoda se refere as imposições que são prescritas na referida Resolução, delegando períodos no curso para inserção de componentes no currículo, Grupos I, II e III. Além de temáticas, expressas nos artigos 12 e 13, que soam como listas de conteúdos a serem inseridos no currículo. Há também a determinação de que as ações desenvolvidas no Grupo III registrem suas atividades no Portfólio. Nos incomoda essa determinação de um único formato de ferramenta, como o Portfólio. Compreendemos a relevância da mesma e a utilizamos com frequência no curso, porém limitar e determinar a sua utilização, como única possibilidade, delinea-se como uma postura enrijecida e autoritarista. Na formação de professores precisamos

trabalhar com distintas ferramentas e formatos de avaliação, reduzir a experiência a uma única possibilidade nos soa como um exercício alienante e excludente.

Outra dimensão que impactou nosso currículo se refere ao alocamento dos componentes de conhecimento específico da Matemática, Física e Química, somente, a partir do segundo ano do curso. Parece-nos pouco interessante limitar o acesso dos licenciando para com o conhecimento específico no primeiro ano, compreendemos que o cenário mais adequado seria a progressiva inserção de todos os conhecimentos desde o primeiro ano do curso.

Existem muitas limitações, inerentes ao que é expresso e determinado na Resolução (CNE/CP 02/2019), especialmente identificamos alguns movimentos de retrocesso, e aproximação a pressupostos de modelos como o da racionalidade técnica. A concepção de currículo, expressa no documento, se centra muito mais na intencionalidade de formar professores capazes de desenvolver e aplicar planejamentos orientados pela BNCC do que de um professor como intelectual crítico e com potência de transformação do cenário educacional. Ante esse cenário, tão complexo e multifacetado, nos assusta vislumbrar os caminhos que o contexto educacional assume em nosso país, nos quais a amalgama entre o presente e o futuro nos remete ao sentimento de retroceder ao passado.

Referências

- Arroyo, Miguel G. (2013). *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ball, Stephen J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, London, v. 13, n. 2, p. 10-17.
- Brasil. (2004a). Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP Nº: 3/2004* de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- Brasil. (2004b). Conselho Nacional de Educação. *Portaria 4.059* de 10 de dezembro de 2004. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2010). *Resolução CEPEC/UFGD 53/2010* de 1 de julho de 2010. Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFGD. Dourados.
- Brasil. (2012a). Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº: 1/2012* de 30 de maio de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
- Brasil. (2012b). Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº: 2/2012* de 15 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.
- Brasil. (2015). Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 02/2015* de 01 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.
- Brasil. (2017a). *Lei 13.415/2017* – Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil. (2017b). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química*. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados.

- Brasil. (2018a). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília.
- Brasil. (2018b). Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 07/2018* de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.
- Brasil. (2019a). Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 02/2019* 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).
- Brasil. (2019b). *Resolução 266/2019* de 19 de dezembro de 2019. Alterações do Projeto Pedagógico do Curso de Química Licenciatura. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados.
- Brasil. (2020a). Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 01/2020* de 27 de outubro de 2020. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
- Brasil. (2020b). *Nota Técnica COGRAD 229/2020* de 11 de maio de 2020. Questionamentos sobre a obrigatoriedade ou não das atividades complementares ou Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento para os cursos de graduação em licenciatura, que para contextualização, como citado na Res. CNE/CP nº 2/2015. Dourados.
- Calixto, V. S. *Horizontes compreensivos da constituição do ser professor de Química no espaço da prática como componente curricular*. (Tese de Doutorado). Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil. 2019.
- Diniz-Pereira, J. E. (2014). Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspec. Dial.: Rev. Educ. Soc.*, 1(1), pp. 34-42.
- Flick, Uwe (2009). *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Freire, Paulo (2016). *Pedagogia do oprimido*. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giroux, Henry A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Kuenzer, Acacia Z. (2002). Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do Senac*, 28(2), pp. 2-11.
- Lüdke, Menga, & André, Marli E. D. A. (2015). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U.
- Marcelo-García, Carlos (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Editora Porto LDA.
- Schön, Donald (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, Tomaz T. (2015). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes.