

O RECUO DA TEORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA UFBA

Fernanda Welter Adams¹

RESUMO

A formação de professores de Química no Brasil foi historicamente marcada pelo modelo 3+1, que não proporcionou uma vivência sólida das discussões teóricas da Educação. Atualmente, as reformas educacionais, como a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a BNC-Formação reforçam uma formação pautada em competências, meritocracia e empreendedorismo, alinhado às demandas capitalistas. Essa abordagem busca formar sujeitos adaptáveis às necessidades do mercado. Em 2007, o curso de Licenciatura em Química da Ufba reestruturou seu currículo, com destaque a Dimensão Prática do currículo, articulando história e filosofia do ser social, Educação e Ciência, para enfrentar o esvaziamento teórico da formação docente. No entanto, este se vê ameaçado com as atuais reformas, que tendem a rebaixar a formação teórica de professores e, conseqüentemente, o currículo da Educação Básica. À vista do exposto, objetiva-se compreender se e como a BNCC e BNC-Formação têm impactado em componentes curriculares na formação inicial de estudantes do curso de Licenciatura em Química da Ufba. A pesquisa se desenvolve com base no materialismo histórico-dialético, tendo entrevistas como instrumento de coleta de dados. A BNCC tem sido discutida em componentes curriculares do curso de Licenciatura em Química da Ufba, de forma crítica e com resistência. Essa resistência tem permitido aos licenciados na fase final do curso desenvolverem uma visão crítica do documento, identificando seu alinhamento às tendências neoliberais e suas limitações para a promoção de práticas educativas transformadoras, com perspectiva *omnilateral*. O curso de Licenciatura em Química da Ufba, por meio principalmente da Dimensão Prática do currículo e dos componentes de Didática e Práxis Pedagógica de Química e Estágio, continua mantendo uma perspectiva de formação de professores que rompe com o tradicional formato 3+1, sendo um exemplo de resistência frente ao rebaixamento teórico na formação de professores e na Educação Básica.

Palavras-chave: Formação de Professores; BNCC; BNC- Formação; Recuo da Teoria; Ufba.

INTRODUÇÃO

O modelo de formação baseado no modelo 3+1 historicamente é o que predomina na formação de professores de Química e apresenta diversas limitações e não é o modelo mais indicado para garantir uma formação de professores na perspectiva histórico-social (Adams, 2018; Siqueira, 2022; Adams; Siqueira; Moradillo, 2022; Adams; Moradillo, 2023). Dessa forma, os autores Adams, Siqueira e Moradillo (2022) apontam para a necessidade de uma formação de professores que supere esse modelo, levando o licenciando a ter o contato com o conteúdo pedagógico desde o início da graduação de forma articulado com o conhecimento científico, nas suas determinações sociais e embebidas dos seus aspectos filosóficos e

¹ Licencianda em Química, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Doutoranda em Ensino História e Filosofia da Ciência pela Universidade Federal da Bahia-UFBA, aadamswfernanda@gmail.com;

históricos, em busca de superar o recuo da teoria vivenciada nos cursos de formação de professores.

Diferente do bacharel em Química, que precisa dominar a Química nos seus fundamentos e na sua aplicação técnica com fins produtivos, e para isso precisa produzir conhecimento novo na Química, o licenciado precisa produzir conhecimento novo na educação química, para isso é preciso ter o domínio dos fundamentos da química nas suas essencialidades conceituais (de como a Química funciona e como o químico pensa a natureza); do seu funcionamento nos processos materiais existentes na realidade social e suas consequências econômicas, éticas e políticas; da sua história como parte constitutiva do desenvolvimento do ser social para dar conta da sua existência, com relevo para os aspectos filosóficos de natureza ontológica e epistemológica; e de como esses conhecimentos químicos, envoltos nas suas determinações sociais, filosóficas e históricas podem ser didatizados para que o processo de humanização dos estudantes ocorra na sua plenitude (Adams; Moradillo, 2023).

Em síntese, o objetivo maior do licenciado é criar meios para tornar esses conhecimentos da química e sobre a química aptos a serem apropriados pelas novas gerações, de forma que esta possa compreender a Química como parte da história social humana. Assim como a Educação Química também precisa ser problematizada, nos seus aspectos filosóficos, históricos e científicos, dentro do campo da reprodução humana, na sua relação reflexiva com a sociedade posta em determinado momento histórico.

Desta forma, o objetivo maior do licenciado é produzir conhecimento novo na área da educação, bem como desenvolver uma prática educativa intencional de forma a produzir a humanidade nos estudantes (Adams; Moradillo, 2023). Portanto, deve ser uma formação que tenha como base um referencial teórico que permita que essa concepção de ensino e de relação com o conhecimento científico, seja construída com os futuros professores e posteriormente com os estudantes da Educação Básica.

A formação tecnicista vem sendo questionada por vários grupos de pesquisa e de formação de professores, no entanto, essa formação acaba sendo reforçada pelas reformas educacionais recentes que chegam no chão da escola e consequentemente no chão da Universidade, quais sejam, Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que visam esvaziar o conhecimento científico ofertado aos estudantes do ensino básico, principalmente dos filhos e filhas da classe trabalhadora, bem como a formação inicial de professores, que a partir da BNC-Formação, propõe uma formação que deve se

pautar em competências e habilidades, minimizando os conhecimentos clássicos das ciências, filosofia e arte.

A formação de professores de Química que busca superar o modelo 3+1, é observada nos cursos de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Bahia (Ufba), que possui um currículo baseado na Dimensão Prática, que deve ser entendida como práxis, constituindo-se nos espaços e tempos do currículo, então a Dimensão Prática do currículo se apresenta como um conjunto de atividades que privilegiam a interação e integração das áreas da educação e da química (Silva *et al.*, 2008; Moradillo, 2010), no qual tem predominado como referencial teórico principal o materialismo histórico e dialético, bem como a Pedagógica Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural.

Assim, se faz de fundamental importância discutir o que entendemos por recuo da teoria baseado principalmente nas discussões de Moraes (2001; 2003; 2004) que apresenta a partir de novas perspectivas de formação de professores, citamos nesse momento a teoria do professor reflexivo, proposta por Donald Schön (1930-1997), defende que o professor deve ser capaz de investigar sua própria prática docente, questionando os objetivos e valores que o orientam, onde observamos uma busca pela reflexão da prática sem a associação com a teoria.

Moraes (2001) qualificou essa decantação como o “fim da teoria” e a promoção de uma suposta “prática reflexiva”, fundada em um “indigesto pragmatismo”. Para a autora, a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, e complementamos na formação de professores, onde a busca pelo saber fazer se torna ainda mais presente com as atuais reformas educacionais.

A formação de professores a cada dia tem sido pensada de forma cada vez mais aligeirada e centrado na prática, levada à secundarização das perspectivas teóricas do ensino. Diante desta perspectiva, a proposição do professor eficaz, competitivo, profissional, avaliado segundo sua produtividade, procura desprendê-lo de qualquer identidade de classe. A relevância às competências individuais, amparada na ideia de profissionalismo, além de objetivar o abandono das reivindicações coletivas, procura desviar o professor da aproximação ideológica com a classe trabalhadora, ou seja, da identificação como trabalhador explorado (Santos, 2013).

Moraes (2001, p. 10) ainda nos mostra que, para a concepção epistemológica que à época ganhava espaço na Educação, a “teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica”, assim se observa que a modernidade e ainda mais a pós-modernidade ganham força no discurso educacional, defendendo a pluralidade da verdade. De acordo com Duayer e

Moraes (1997, p. 28), o que impactou profundamente a busca pela prática pela prática foram os “chamados ideais da modernidade: verdade, justiça, liberdade e emancipação”.

Para Duayer e Moraes (1997), os valores universais da modernidade, e complementamos pós-modernidade, são consumidos pela retórica praticista. A opção deliberada pelo recuo da teoria, pelo rebaixamento reflexivo, pela exorcização dos componentes curriculares que se ocupam diretamente do adensamento teórico da formação, enfim, a implementação de uma formação prática para a prática coloca a formação de professores no caminho de uma pedagogia praticista que deliberadamente dá as costas à constatação de Marx (2017, p. 880) de que “toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente”.

Portanto, essa busca pelo recuo da teoria tem promovido uma busca pela desqualificação da formação de professores, onde a teoria perde espaço para a valorização da pluralidade da verdade. A verdade, portanto, está diretamente relacionada a esse movimento combinado entre prática e teoria, entre objetividade e subjetividade. A verdade não é consenso local, jogo de palavras ou mesmo manipulação das variáveis para atingimento de objetivos específicos, mas o resultado da confrontação entre representação e realidade, nas palavras de Marx, entre o concreto e o concreto pensado (Marx, 2010; Oliveira; Oliveira; Protásio, 2022).

Moraes (2004, p. 98) adverte que o resultado dessa desqualificação foi a constituição de um tipo de profissional “pouco adepto ao exercício do pensamento”. Portanto, uma professor que não incluem no desenvolvimento do seu trabalho educativo uma concepção de mundo, sociedade e Educação, que é fundamental na busca da transformação da sociedade por meio do desenvolvimento pleno de suas capacidades humanas e da consciência filosófica e histórica do real, de desenvolvimento de humanidade, em cada indivíduo singular, em suas máximas possibilidades, por meio do domínio e da apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais elaborados historicamente pela humanidade e das possibilidades de compreensão crítica e desalienada de tais conhecimentos e de suas capacidades de compreensão e de transformação do mundo para a produção e reprodução social por meio do trabalho (Saviani, 2011; Duarte, 2021; Dias; Siquera, 2023).

Nesse ínterim, os professores do curso de Licenciatura em Química da Ufba em sua maioria propõem uma formação de professores rica em teoria, pois quando em contato com o conhecimento acumulado por sua cultura, o homem e a mulher estão em contato consigo mesmos, enquanto gênero, universalidade. (Oliveira; Oliveira; Protásio, 2022). Assim, ao desenvolverem o trabalho educativo os futuros professores, vão realizar com intencionalidade

e a partir de uma concepção de mundo, sociedade e Educação, portanto, promovendo uma articulação entre a teoria e a prática.

Mas, o que se observa na atualidade é o avanço no recuo da teoria, expresso nos na BNCC, BNC-Formação e na Resolução nº 4 de 2024. A nova governabilidade da Educação tem se tornado estratégia de cobrança sobre os sistemas de ensino e professores, do mesmo modo vem direcionando a formação inicial em serviço. Ou seja, percebemos a cada dia o avanço de um movimento explícito nas ações de formação nas quais o fazer prático, imediato ganha relevância, supondo que a dimensão teórica não “responde” ao que verdadeiramente interessaria ao professor na sala de aula (Santos; Silva; Valentini, 2019).

Isto posto, revela-se nas próprias instituições de ensino Superior o recuo do pensamento crítico na formação do trabalhador: subserviente ao capital e força de trabalho sobrando, diante do desemprego estrutural (Santos; Silva; Valentini, 2019). Assim, se faz necessário reconfigurar a formação de professores em todos os espaços, principalmente nas universidades.

Assim, observamos necessidade de uma formação docente que vá além de uma abordagem restrita aos saberes tácitos e subjetivos, enfatizando a importância de valorizar o conhecimento científico e teórico no campo da educação. A crítica reside na superficialidade de uma formação centrada exclusivamente na prática reflexiva desvinculada de fundamentos teóricos robustos, o que pode comprometer a qualidade da educação e o papel transformador da escola. Assim, é necessário que a formação de professores nas universidades seja alicerçada em uma análise crítica que resgate o valor do conhecimento escolar e científico, garantindo que a prática docente seja informada por uma compreensão aprofundada das teorias educacionais e sociais. Apenas dessa forma será possível enfrentar os desafios contemporâneos da educação e resistir ao "recuo da teoria", que ameaça a capacidade da escola de cumprir sua função social.

Á vista do exposto, objetiva-se compreender se e como a BNCC e BNC-Formação têm impactado em componentes curriculares na formação inicial de estudantes do curso de Licenciatura em Química da Ufba.

METODOLOGIA

O presente trabalho se orienta com base no materialismo histórico-dialético (Tozoni-Reis, 2009). A escolha por essa perspectiva teórica justifica-se por ela defender uma Educação que seja um dos espaços de promoção da transformação social, ou seja, da

superação das desigualdades sociais, pelo poder que exerce ao formar pessoas críticas e capazes de transformar as realidades em que vivem. Portanto, essa teoria defende a garantia de uma Educação de qualidade, especialmente para a classe trabalhadora, oprimida e excluída historicamente do acesso aos bens materiais e culturais, permitindo também analisar a formação de professores. A pesquisa foi realizada na Ufba, mais especificamente nos Cursos de Licenciatura em Química diurno e noturno, envolvendo 8 licenciandos. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestrutura e a observação das aulas dos componentes da Dimensão Prática.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, todos os rigores e procedimentos éticos foram realizados. O primeiro passo foi a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Ufba. A aprovação ocorreu em 20 de junho do ano de 2022, sob o número de parecer 5.478.346. A participação dos licenciandos foi então estabelecida por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como garantia ética foi assegurado aos participantes, o anonimato, dessa forma eles serão identificados ao longo da pesquisa por meio de códigos, que foram criados a partir dos seguintes critérios: adotamos a letra E para identificar os licenciandos que participaram das entrevistas, seguidos dos números “1”, “2”, “3”, e assim por diante, para determinar a sequência da ordem de realização das entrevistas, assim, os códigos ficaram de E1 sendo E8 o último entrevistado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os cursos de Licenciatura em Química da Ufba, que possui um currículo baseado na Dimensão Prática desde 2007, que deve ser entendida como práxis, constituindo-se nos espaços e tempos do currículo, então a Dimensão Prática do currículo se apresenta como um conjunto de atividades que privilegiam a interação e integração das áreas da educação e da química (Silva *et al.*, 2008; Moradillo, 2010), no qual tem predominado como referencial teórico principal o materialismo histórico e dialético, bem como a Pedagógica Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural.

Esse currículo foi articulados quatro eixos estruturadores: o da práxis pedagógica no ensino de Química, que contou com um componente curricular: O Professor e o Ensino de Química (QUI A43); o eixo da história e epistemologia no ensino de Química, que contou com dois componentes: História da Química (QUI B07) e História e Epistemologia no Ensino de Química (QUI A45); o eixo da experimentação no ensino de Química, a partir do componente: Experimento no Ensino de Química (QUI A50); e o último eixo do ensino de

Química no contexto, que contou com um componente: Ensino de Química no Contexto (QUI A47).

Completando a Dimensão Prática, os componentes curriculares Projetos em Ensino de Química (QUI B02) e Trabalho de Conclusão de Curso (QUI B03) foram criados para dar conta da pesquisa no ensino de Química. Todos esses componentes curriculares, articulados com os conhecimentos da Ciência/Química, da pedagogia e didática, e trabalhado esses conhecimentos no seu movimento histórico, por dentro de relações sociais objetivadas para dar conta da nossa existência, propiciaram uma grande diferencial do curso de licenciatura para o do bacharel na Instituição.

Com relação aos componentes da Dimensão Prática, foi observado a discussão da BNCC no componente O Professor e o Ensino da Química (QUI A43) com aspectos do histórico da BNCC, a especificidade da Bahia e outros elementos de cunho político, social e econômico associados a organização da BNCC. No componente, História da Química (QUI B07), foi observado a menção ao documento a partir das reflexões dos licenciandos, sobretudo relacionadas a forma como os livros didáticos abordam aspectos da história da Química em sua estrutura, por exemplo, por meio de boxes que apresentam uma biografia de algum cientista ou algum fato relacionado ao conteúdo discutido. No período de acompanhamento do componente, observamos não ser um dos objetivos do componente discutir com a História da Química deve ser desenvolvida na prática pedagógica, visto que esse é um componente cursado pelos estudantes do bacharel como optativa ou núcleo livre.

No componente o Ensino de Química no Contexto (QUI A47), foi observado uma discussão crítica da BNCC a partir da análise de livros didáticos aprovados no PNLD do ano de 2021, sendo que a partir do ano de 2022 os livros de Ensino Médio que chegam as escolas públicas brasileiras não são mais disciplinares e sim organizados pelas áreas de conhecimento, de acordo com as reformas curriculares. Chegando as escolas então para a área de ciências da natureza, 6 volumes com uma média de 80 páginas e com os conteúdos de química, física e biologia organizado de forma interdisciplinar.

Um ponto de destaque dos licenciandos com relação aos livros didáticos analisados foi a falta de sequenciamento dos conteúdos o que eles acreditam que pode dificulta o seu uso pelos professores e estudantes, Siqueira (2022) com a qual concordamos, não permite considerar como um documento que pretende servir como base para os conhecimentos mínimos necessários para a formação em Educação Básica para os indivíduos. A falta de uma organização cronológica ou de um sequenciamento dos conhecimentos científicos, bem como a inexistências de conhecimentos particulares para cada componentes curriculares da área

(Química, Física e Biologia), aliada a manutenção da organização curricular por temas (ou temáticas, a saber: Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo), como ocorria nas demais versões, nos evidencia a adesão da seção da área de Ciências da Natureza ao projeto neoliberal para a educação que dá rumos à BNCC.

Assim como o esvaziamento do conteúdo científico, com destaque ao conteúdo de Química Orgânica que é apresentado em uma das obras analisadas em uma única página. Os conceitos de Química Orgânica são importante parte dos conhecimentos químicos no Ensino Médio para a compreensão da Química dos seres vivos, das substâncias do metabolismo, entre outras (Siqueira, 2022), mas uma área da Química que vem sendo negligenciada pela BNCC em suas três versões como destaca Siquera (2022).

Nos componentes História e Epistemologia no Ensino de Química (QUI A45) e O Experimento no Ensino De Química (QUI A50), não foram observados discussões relacionadas a BNCC, o que se considera como uma pontos a ser revisto na organização dos componentes principalmente para o componente QUI A50, que possui como ementa principalmente discutir as concepções sobre o ensino experimental da Química, o papel dos experimentos na aprendizagem de conceitos, a relação entre Teoria e Prática e a elaboração de Projetos de Experimentos de Química para o Ensino Médio. Portanto, uma discussão que poderia ser precedida da reflexão crítica sobre os possíveis desafios de desenvolver aulas experimentais com a redução da carga horária das aulas de Química, ou mesmo a partir da organização do currículo da Educação Básica a partir de competências e habilidades, o que não foi efetivamente realizado.

Além dos componentes mencionados, a Residência Pedagógica aparece como um espaço de formação privilegiado para a análise da BNCC. Nesse programa, os licenciandos relataram uma abordagem mais sistemática, com orientadores que incentivaram a leitura e a reflexão sobre as mudanças promovidas pelo documento, especialmente no que diz respeito à área de Química. Esse espaço formativo parece ter um papel crucial na construção de um olhar crítico, possibilitando aos licenciandos compreenderem os impactos da BNCC na profissão docente e no ensino de Ciências da Natureza.

Em síntese, os espaços de formação e discussão sobre a BNCC desempenham um papel fundamental na mediação do conhecimento dos licenciandos sobre o documento. Apesar das contribuições significativas de disciplinas como Estágio, Didática e Práxis Pedagógica, e de programas como a Residência Pedagógica, há uma necessidade de ampliar e sistematizar essas discussões, garantindo que os licenciandos tenham uma compreensão mais abrangente e consistente da BNCC e de suas implicações para a prática docente.

A discussão da BNCC nesses componentes, possibilitaram os licenciandos desenvolverem uma visão crítica frente o documento, a seguir alguns excertos que demonstram essa visão:

*Excerto 1 - A BNCC vai dificultar a propagação de um conhecimento científico básico para a população; **vai aumentar a segregação social**; essa reforma é **excludente e desigual**, pois tende a eliminar do currículo disciplinas importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico, como filosofia, sociologia e história, além de diminuir a carga horária da disciplina de Química. E1*

*Excerto 2 - Não vai trazer benefícios, **diminuiu o acesso do aluno a ciência** e dificulta as práticas educativas que podem ser ministradas pelos professores. E3*

*Excerto 3- Eu acredito que proposta da BNCC traz problemas sérios ao ensino, em especial para o **ensino público, dedicado à classe trabalhadora**. A produção da base foi **idealizada por grupos financeiros** que possuem uma ideia bem clara sobre o tipo de formação que desejam. **Para a classe trabalhadora um ensino enxuto, acrítico e pensado para formar sujeitos que estejam aptos para atender as novas demandas do mercado (ainda que não seja o trabalhador que ficará com o lucro desse trabalho)**. É uma política nacional de centralização curricular que passa por cima outras políticas regionais e suas especificidades E4*

*Excerto 4 - A implantação da BNCC, não irá trazer benefícios devido **a redução da carga horária da disciplina de Química**, e os alunos ainda não condições de saber do que gosta ou não gosta, para fazer opção por menos aulas de uma determinada disciplina. E5*

Estes licenciandos destacam as contradições da BNCC para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, principalmente no que se relaciona a sua organização em competências, na redução da carga horária do componente de Química, no esvaziamento do currículo e ainda com relação à falta de maturidade dos estudantes do Ensino Médio, para “escolher” o itinerário formativo. A BNCC tem gerado debates intensos no campo educacional, especialmente no que se refere à redução do acesso ao conhecimento científico e ao enfraquecimento de disciplinas essenciais para a formação do pensamento crítico. Esse problema é apontado pelos licenciandos entrevistados, que destacam consequências significativas para o ensino público e para a sociedade como um todo.

Com relação à BNCC, Adams, Siqueira e Moradillo (2022) discutem que esse é um novo documento, de caráter curricular, que institui uma série de conteúdos e aprendizagens mínimas baseadas em habilidades e competências educacionais para os indivíduos matriculados na Educação Básica, baseado em pedagógicas hegemônicas, principalmente no construtivismo que tem como foco principal um ensino voltado para o “aprender a aprender”. Portanto, a sua organização em competências, a valorização da meritocracia e o

empreendedorismo, demonstram que este documento se volta para atender as demandas do mercado (Adams; Siqueira; Moradillo, 2024).

A visão crítica dos licenciandos demonstra que a BNCC tem sido discutida em componentes curriculares do curso de Licenciatura em Química da Ufba, de forma crítica e com resistência visto que frente a busca pelo esvaziamento do currículo tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, especificamente da formação de professores, o curso busca efetivar uma formação inicial pautada na superação do recuo da teoria, por meio do materialismo histórico-dialético que possibilita aos licenciandos uma visão de mundo, sociedade e Educação que visa a transformação da sociedade a partir da superação das classes sociais, portanto, no modo de produção capitalista.

Essa resistência tem permitido aos licenciandos na fase final do curso desenvolverem uma visão crítica do documento, identificando seu alinhamento às tendências neoliberais e suas limitações para a promoção de práticas educativas transformadoras, com perspectiva *omnilateral*. O curso de Licenciatura em Química da Ufba, por meio principalmente da Dimensão Prática do currículo e dos componentes de Didática e Práxis Pedagógica de Química e Estágio, continua mantendo uma perspectiva de formação de professores que rompe com o tradicional formato 3+1, sendo um exemplo de resistência frente ao rebaixamento teórico na formação de professores e na Educação Básica

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou compreender se e como a BNCC e BNC-Formação têm impactado em componentes curriculares na formação inicial de estudantes do curso de Licenciatura em Química da Ufba. Observou-se que os licenciandos que participaram da pesquisa tiveram contato com a BNCC, por meio dos componentes curriculares da Dimensão Prática, sobretudo o Estágio Supervisionado e de programas como o Residência Pedagógica. Esse contato foi essencial para a construção de uma visão crítica acerca do documento, especialmente entre os licenciandos em fase final do curso. Nesse ínterim, foi possível observar que a BNCC tem penetrado e se efetivado nos componentes curriculares da Dimensão Prática, de Práxis Pedagógica de Química e Estágio do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Bahia, mas em uma perspectiva crítica e de resistência.

Essa percepção crítica pode ser associada à articulação entre a vivência nos componentes da Dimensão Prática e os fundamentos teóricos que permeiam o curso, com destaque para a abordagem do materialismo histórico-dialético. Essa perspectiva teórica

permitiu que os licenciandos compreendessem a BNCC não apenas como um documento normativo, mas como um documento que promove o esvaziamento do currículo da Educação Básica e o trabalho educativo na perspectiva de formar mão de obra alienada para atender as demandas do capital.

Nesse sentido, o curso de Licenciatura em Química da Ufba, por meio principalmente da Dimensão Prática do currículo e dos componentes de Práxis Pedagógica de Química e Estágio, continua mantendo uma perspectiva de formação de professores que rompe com o tradicional formato 3+1, hegemônico no Brasil nos cursos de Licenciatura em Química, sendo um exemplo de resistência frente ao rebaixamento teórico na formação de professores, e em particular a atual barbárie com a reforma do Ensino Médio, e sustentando um currículo com predomínio de uma concepção de mundo, ser humano, ciência e educação de base materialista e histórica.

Concluimos que o curso de Licenciatura em Química da Ufba avança e apresenta uma nova perspectiva de formar professores, a partir do enfrentamento do recuo da teoria, apresentando aos futuros professores a escola como um dos espaços para se compreender o mundo, principalmente nos seus aspectos científicos, filosóficos e artísticos, sem abrir mão da compreensão da reprodução humana ao longo da história, do surgimento das sociedades de classes

REFERÊNCIAS

- ADAMS, F. W. Docência, Formação de Professores e Educação Especial nos Cursos de Ciências da Natureza. 264 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.
- ADAMS, F. W.; MORADILLO, E. F. de. A visão de licenciandos em Química sobre os possíveis impactos em sua formação inicial: em busca da resistência. **Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química**, v. 04, n. 1, 2023. <https://doi.org/10.56117/resbenq.2023.v4.e042306>.
- ADAMS, F. W.; SIQUEIRA, R. M.; MORADILLO, E. F. de. Base Nacional Comum Curricular na Formação Inicial de Professores de Química: o que pensam os licenciandos. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–26, 2022.
- ADAMS, F. W.; SIQUEIRA, R. M.; MORADILLO, E. F. de. A Disciplina Química E As Atuais Reformas Educacionais.. In: **Anais do XXII Encontro Nacional de Ensino de Química**. Anais...Belém(PA) UFPA, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xxii-encontro-nacional-de-ensino-de-quimica-397660/813569-A-DISCIPLINA-QUIMICA-E-AS-ATUAIS-REFORMAS-EDUCACIONAIS>. Acesso em: 20 de jan. de 2025.
- DIAS, J. V. B. C.; SIQUEIRA, R. M. O recuo da teoria nas atuais reformas curriculares analisadas a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química**, v. 04, n. 1, 2023. <https://doi.org/10.56117/ReSBEnQ.2023.v4.e042311>.

- DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo (2 ed.). Autores Associados, 2021
- DUAYER, M.; MORAES, M. M. C. M. de. Neopragmatismo: a história como contingência absoluta. Rio de Janeiro: **Revista Tempo**, v. 4, p. 27-48, 1997.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K. **O Capital. Livro III**: O processo global da produção capitalista. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MORADILLO, E. F. A dimensão prática da licenciatura em química da Ufba: possibilidades para além da formação empírico-analítica. Tese (Doutorado em Ensino História e Filosofia da Ciência) -Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.
- MORAES, M. C. M. de. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em Educação. Braga: **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.
- MORAES, M. C. M. de. Iluminismo às avessas como contexto da pós-graduação no Brasil. Ijuí: **Revista Educação UNISINOS**, v. 5, n. 9, p. 79-101, 2004.
- MORAES, M. C. M. de. **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- OLIVEIRA, A. da R.; OLIVEIRA, N. A.; PROTÁSIO, A. R. Recuo aa Teoria e Pedagogia Praticista. **Revista Dialectus**, nº 25, p. 246-267, 2022.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações (11 ed.). Autores Associados, 2011.
- SILVA, J. L. P. B.; MORADILLO, E. F.; PENHA, A. F.; PIMENTEL, H. O.; CUNHA, M. B. M.; OKI, M. C. M.; BERAJANO, N. R. R.; LOBO, S. F. A dimensão pratica na licenciatura em Química. In: ZANON, L. B; ECHEVERRIA, A. R. (Org.). **A formação Química e pedagógica nos cursos de graduação em Química do país**. Injui: Unijui, 2008.
- SANTOS, M. L. dos. Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professores. 2013. 239p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2013.
- SANTOS, M. L dos; DA SILVA, M. M.; VALENTINI, S. Pós-modernidade e o recuo teórico na formação docente. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 225–244, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2832>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- SIQUEIRA, R. M. **Currículo e Políticas Curriculares na perspectiva histórico-crítica**: ensino médio e química em análise. Appris, 2022.
- TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

