

## UMA ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DO CLMD/UFPEL

JOÃO CARLOS ROEDEL HIRDES<sup>1</sup>;  
MAURO AUGUSTO BURKERT DEL PINO<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pelotas – joaocrh@gmail.com

<sup>2</sup>Universidade Federal de Pelotas – mauro.pino1@gmail.com

### 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado intitulada "A Constituição da Docência dos Egressos do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas - UFPel", desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFPel. Ele objetiva analisar as mudanças do Projeto Pedagógico Curricular – PPC do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância – CLMD da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

O Curso de Licenciatura em Matemática a Distância foi aprovado pelo Conselho Superior Universitário da UFPel, através da Resolução nº 1, de 28 de abril de 2004. Na sequência, com o credenciamento da Instituição junto ao Ministério da Educação iniciou a oferta de cursos a distância, inicialmente com o Programa Pró-Licenciatura e, posteriormente, com a Universidade Aberta do Brasil.

Atualmente, o CLMD está em sua sexta oferta pelo programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Ao longo dos seus 12 anos de funcionamento já ofertou aproximadamente 2700 vagas, distribuídas em 35 polos, nos três estados da região sul do Brasil. Este curso formou ao longo de sua trajetória aproximadamente 630 professores de Matemática.

Em 2006 teve início a primeira oferta do curso pelo programa Pró-Licenciatura - ProLic. Este programa objetiva ampliar o acesso a formação inicial através da modalidade a distância para professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos. O ProLic é executado em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior a mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes.

Em 2008 o curso expandiu suas ofertas se credenciando ao sistema UAB e, assim, ocorreu a primeira mudança no PPC. O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, com o objetivo de desenvolver a educação a distância, expandindo e interiorizando a oferta de cursos de educação superior em todo o País. Visa contribuir com a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação. Por isso, as ofertas de vagas são prioritariamente voltadas para a formação inicial de professores da educação básica.

O CLMD, desde sua primeira oferta, já teve três mudanças em seu PPC, desenvolvendo-se, portanto, sob quatro PPCs diferentes. No escopo deste trabalho serão analisados os três primeiros projetos, tendo em vista que o critério de análise leva em consideração investigar os egressos. Tais projetos serão identificados como PPC-ProLic, PPC-UAB1-2, e PPC-UAB3-4.

Ressalta-se que o programa Pró-Licenciatura é desenvolvido no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil, tendo como especificidade o seu público-alvo, conforme descrito anteriormente.

## 2. METODOLOGIA

O presente trabalho se refere a uma pesquisa qualitativa localizada na análise de conteúdo de documentos, ou seja, análise de conteúdo dos Projeto Pedagógicos Curriculares do CLMD. Não se trata de análise documental e segundo Bardin (1977), é importante aproximar as características da análise documental e da análise de conteúdo para mostrar suas diferenças. A autora diz que “a finalidade é sempre a mesma, a saber, esclarecer a especificidade e o campo de ação da análise de conteúdo” (*Ibidem*, p. 45).

Dessa forma, segundo Bardin (1977), o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem. O da análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

Os indicadores, neste caso, são os elementos que compõe a estrutura curricular apresentada em cada projeto no que tange a organização de cada categoria, ou seja: das disciplinas didático-pedagógicas; das disciplinas culturais-cognitivas; das horas de prática; dos estágios curriculares supervisionados ou acompanhados; e das atividades complementares e optativas.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos PPCs se deu sob a luz das pesquisas de Demerval Saviani (2009), Moreira (2012) e Junqueira & Manrique (2015) a partir da construção do entendimento de cada autor sobre o desenvolvimento da formação de professores em cursos de Licenciatura. Saviani (2009) identifica o modelo tradicional de formação de professores no Brasil como sendo, segundo sua denominação, o esquema 3+1. O autor se refere a esta organização da seguinte forma: “três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou ‘os cursos de matérias’, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para formação didática” (*Ibidem*, p. 146).

Junqueira & Manrique (2015) ao tratarem da constituição da identidade da Licenciatura em Matemática, através da promulgação da primeira LDB em 1961, expõe que o curso se formou na integração do Bacharelado com as disciplinas didático-pedagógicas.

Na análise de Moreira (2012, p. 1137), “A licenciatura saiu do 3+1, mas o 3+1 não saiu da licenciatura”, pois apesar das disciplinas didático-pedagógicas serem ministradas no decorrer dos quatro anos do curso, as ideias contidas neste sistema se mantém, a saber, as disciplinas são preparadas e executadas em departamentos diferentes e de forma independente.

Contextualizando, a formação de professores se estruturava a partir da perspectiva da racionalidade técnica. Segundo Diniz-Pereira (2014), este modelo é conhecido como a epistemologia positivista da prática. Desta forma, a formação profissional do licenciando ocorria da seguinte forma: dado um problema, a sua solução residia na estrita aplicação de uma teoria científica ou uma técnica. O professor não se forma para pensar sua prática, mas para repetir o que já está dado.

Os três PPCs do curso seguem a normativa da Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002). De acordo com o art. 1º (*Idem*), os projetos pedagógicos dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, terão que respeitar o mínimo

de 2.800 horas integrando teoria e prática distribuídas nas seguintes dimensões: 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-culturais; 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Portanto, o que muda neste aspecto nos diferentes PPCs do curso é a forma de organização do currículo.

Os dois primeiros, o PPC-ProLic e o PPC-UAB1-2, no que tange à estrutura curricular, seguem os mesmos moldes do currículo do Curso de Licenciatura em Matemática modalidade presencial, ou seja, o fluxograma do curso é organizado em disciplinas, distribuídas em oito semestres. O PPC-UAB3-4 trabalha os conteúdos do curso organizado em eixos temáticos, mas também dividido em oito semestres. Assim, verifica-se uma ruptura com a forma de organização das disciplinas expressa nos projetos anteriores.

Com isso, a estrutura curricular do PPC-UAB3-4 foi organizada a partir de oito eixos temáticos, onde cada um deles é preenchido por quatro blocos de conhecimento denominados a partir do que Shulman (1986) considerou essenciais para a formação de professores. São eles: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e o conhecimento do conteúdo no ensino. Sendo o terceiro, o conhecimento de integração dos dois anteriores e constituído de três categorias denominadas: conhecimentos sobre a matéria; conhecimento didático da matéria; e conhecimento curricular da matéria.

Desta forma, cada eixo temático se organiza sob os seguintes conhecimentos: do Conteúdo Matemático para Atuação Profissional do Professor de Matemática (Educação Básica); do Conteúdo Matemático Especializado do Professor de Matemática (Educação Superior); dos Processos de Ensino-Aprendizagem dos Conteúdos Matemáticos; e Conhecimento Especializado de Áreas afins para Atuação Profissional.

Do PPC-ProLic para o PPC-UAB1-2 ocorreu uma reorganização nas horas das disciplinas didático-pedagógica e cultural-cognitiva. Esta mudança buscou aproximar as disciplinas através dos Seminários Integradores, ou seja, em um semestre havia as disciplinas do conteúdo de matemática, as disciplinas de ensino e o seminário prático organizado de tal forma a integrá-las. Assim, atendeu-se as horas de atividades práticas exigidas pela Resolução.

Nos dois primeiros projetos as atividades práticas do currículo foram bem definidas, ao serem distribuídas em disciplinas específicas, mesmo com suas respectivas especificidades. Já no PPC-UAB3-4, a única definição que consta em relação a prática é a quantidade de horas por semestre, ou seja, o projeto não deixa claro a diretriz que o professor deve tomar em suas ações.

Em relação ao Estágio Curricular Supervisionado ou Acompanhado os três projetos se organizam de forma semelhante, diferindo somente na quantidade de horas destinadas para esta atividade.

As atividades complementares e as disciplinas optativas no primeiro projeto são estruturadas primando pela autonomia do aluno, ou seja, ele escolhe os caminhos de sua formação. No segundo, as mudanças ocorreram visando uma melhor organização da dinâmica do curso, ofertando uma série de atividades específicas que ele deve percorrer para atingir a quantidade de horas necessárias para conclusão do curso. No PPC-UAB3-4 o projeto retorna ao modelo apresentado pelo PPC-ProLic.

#### 4. CONCLUSÕES

Verifica-se que os dois primeiros PPCs foram construídos sob a lógica do curso de Licenciatura em Matemática modalidade presencial. Quanto a mudança do primeiro para o segundo PPC, conclui-se que a relação estabelecida foi de atualização, fundamentalmente pelo fato do segundo projeto abarcar uma nova oferta de alunos e de polos, portanto incluindo outras cidades.

Já do segundo para o terceiro PPC houve uma importante ruptura paradigmática. As disciplinas didático-pedagógicas e culturais-cognitivas foram organizadas em oito eixos temáticos, representando a busca de integração destes conteúdos.

Dessa forma, mostra-se que desde o surgimento da Licenciatura em Matemática existe uma superação na forma do esquema 3+1, pois o conteúdo didático-pedagógico passa a ser distribuído ao longo do curso. Porém, verifica-se que independentemente das diferentes formas de organização do Projeto Pedagógico Curricular do CLMD, não foi possível superar a dicotomia “conhecimento específico versus conhecimento pedagógico”, pois as disciplinas são planejadas e executadas de forma ainda independente.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Imprensa Nacional. Brasília, Ano CXXXIX, Nº 42, Seção 1, p. 9, 4 de março de 2002.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: Formação Docente e Transformação Social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Navaraí, v.01, n. 01, p. 34-42, jan-jun. 2014.
- JUNQUEIRA, S. M. da S.; MANRIQUE, A. L., Reformas curriculares em cursos de licenciatura de Matemática: intenções necessárias e insuficientes. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 623-635. 2015.
- MOREIRA, P. C. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 44, p. 1137-1150, dez. 2012.
- SAVIANI.D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p.143-155, jan/abr. 2009.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in theaching. In: **Educational Researcher**. n. 2, v. 15, p. 4-14, 1986.