



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - *CAMPUS OURICURI*
CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA**

MARIA JOSE DE MATOS CARVALHO

**O CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IF SERTÃO PE / *CAMPUS*
OURICURI: PERFIL PROFISSIONAL DO DOCENTE EM QUÍMICA À LUZ DO
PPC DE 2014**

**OURICURI – PE
2023**

MARIA JOSE DE MATOS CARVALHO

**O CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IF SERTÃO PE/CAMPUS
OURICURI: PERFIL PROFISSIONAL DO DOCENTE EM QUÍMICA À LUZ DO
PPC DE 2014**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – *Campus Ouricuri*, para obtenção do título de Licenciada em Química.

Orientadora: Profa. Me. Maria Elyara Lima de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C111 CARVALHO, Maria José de Matos.

O CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFSERTÃOPE / CAMPUS OURICURI : PERFIL PROFISSIONAL DO DOCENTE EM QUÍMICA À LUZ DO PPC DE 2014 / Maria José de Matos CARVALHO. - Ouricuri, 2023.
53 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Ouricuri, 2023.
Orientação: Prof. Msc. MARIA ELYARA LIMA DE OLIVEIRA.

1. Educação. 2. Currículo. 3. PPP/ PPC. 4. Licenciatura em Química. 5. Perfil Profissional.
I. Título.

CDD 370

MARIA JOSÉ DE MATOS CARVALHO

**O CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFSERTÃO-PE
/ CAMPUS OURICURI: PERFIL PROFISSIONAL DO DOCENTE EM
QUÍMICA À LUZ DO PPC DE 2014**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Coordenação do Curso de Licenciatura em Química/*Campus* Ouricuri – Departamento de Ensino do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, como parte dos requisitos necessários e obrigatórios à obtenção do grau de Licenciada em Química.

Ouricuri - PE, 28 de dezembro de 2022.

Aprovada por:

Profa. Ma. Maria Elyara Lima de Oliveira

IFSertãoPE/*Campus* Ouricuri

(Orientadora/Presidente)

Prof. Dr. Renato César da Silva

IFSertãoPE/*Campus* Ouricuri

(Examinador Interno)

Profa. Ma. Cláudia Juliette do Nascimento Araújo Maia

IFSertãoPE/*Campus* Ouricuri

(Examinadora Interna)

AGRADECIMENTOS

A Deus: por ter me concedido a vida, a sabedoria, os sonhos alcançados e principalmente o conforto nos momentos mais difíceis.

Aos meus queridos pais (minha mãe Pedrina e meu pai Francisco) e irmãos (José Leandro, Leonardo e Marilene) que são a certeza de apoio incondicional em minha vida, em quaisquer que sejam as minhas escolhas de caminhada.

A minha orientadora, Maria Elyara, pela orientação segura e precisa, pelos caminhos sugeridos, liberdade de trabalho, paciência e por não desistir de mim. Por tudo, meu muito obrigada!

A minha amiga, Mirele, doce e meiga, por todo apoio e amizade durante a trajetória do curso.

A Jessica por todas as trocas de conhecimento.

A minha prima Maria Aline a quem admiro muito e é fonte de inspiração para mim.

A todos os coordenadores, professores e colegas do Cursos de Química do IFsertãoPE campus Ouricuri.

Ao professor Arthur Francisco de Paiva Alcântara, pela amizade sincera e ajuda inicial, de importância crucial para o encaminhamento deste TCC.

A toda minha família que fez parte dessa trajetória, em especial a Rejane, refúgio e apoio sempre presente quando precisei, eternamente grata a você de todo meu coração!

A minha banca examinadora, por aceitar o meu convite! E, em especial ao professor Renato por toda sua contribuição na minha formação e por toda paciência.

Ao IFSertãoPE e ao *campus* Ouricuri pela a oportunidade

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização da minha formação, que por ventura não foram nomeados nestas linhas, mas, certamente ficarão carinhosamente guardados na lembrança por toda a minha caminhada futura.

Como são preciosos para mim os
teus pensamentos, ó Deus!
Como é grande a soma
deles!

Salmos 139:17

RESUMO

A presente pesquisa é resultado de uma análise documental que teve como objetivo investigar e discutir a proposta de formação inicial de professores de Química por meio da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso de Licenciatura em Química do IFSertãoPE - *campus* Ouricuri-PE. Para a constituição dos dados, foi analisada a grade curricular do curso e as disciplinas que o compõem, tendo como aporte teórico autores que discorrem sobre formação de professores e a importância da análise dos currículos de cursos, a saber: Libâneo (2008), Veiga (2006), Silva (2010), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Borges (2014), dentre outros. Buscou-se ainda, confrontar a análise tomando como norte os dispositivos legais de normatização da educação e as diretrizes nacionais para a formação docente em nosso país. Por meio das análises, observou-se que o curso atende às especificações legais quanto a carga horária para o estágio supervisionado, disciplinas específicas, práticas pedagógicas e as atividades complementares. Mas, existem algumas evidências que precisam ser reajustadas, uma delas é a oferta de algumas disciplinas que são essenciais para a construção do saber do licenciado em química como é o caso da disciplina de química medicinal que é tida como disciplina optativa. E a organização do saber para evitar a fragmentação (uma vez que disciplina do início do curso, que é ofertada no final como é o caso da disciplina História das ciências). Constatamos, portanto, que a estrutura curricular analisada atende em parte as Diretrizes Curriculares Nacionais, necessitando de uma adequação na sua matriz curricular.

Palavras-chave: Currículo. PPP/ PPC. Licenciatura em Química. Perfil Profissional.

ABSTRACT

This research is the result of a documentary analysis that aimed to investigate and discuss the proposal for initial training of Chemistry teachers through the analysis of the Course Pedagogical Project (PPC) of the Chemistry Degree Course at IFSertãoPE - Ouricuri-PE campus . For the constitution of the data, the curriculum of the course and the disciplines that compose it were analyzed, having as a theoretical contribution authors who talk about teacher training and the importance of analyzing the curriculum of courses, namely: Libâneo (2008), Veiga (2006), Silva (2010), Libâneo, Oliveira and Toschi (2012), Borges (2014), among others. It was also sought to confront the analysis taking as a guide the legal provisions for standardization of education and the national guidelines for teacher training in our country. Through the analyses, it was observed that the course meets the legal specifications regarding the workload for the supervised internship, specific disciplines, pedagogical practices and complementary activities. But there are some evidences that need to be readjusted, one of them is the offer of some disciplines that are essential for the construction of the knowledge of the graduate in chemistry, as is the case of the discipline of medicinal chemistry that is considered as an optional discipline. And the organization of knowledge to avoid fragmentation (since it is a subject at the beginning of the course, which is offered at the end, as is the case with the subject History of Science). We found, therefore, that the curricular structure analyzed partly meets the National Curriculum Guidelines, requiring an adaptation in its curricular matrix.

Keywords: Curriculum. PPP/PPC. Chemistry graduation. Professional Profile.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	08
2. CAPÍTULO I - TIPOS DE CURRÍCULO: ASPECTOS HISTÓRICOS E AS TEORIAS DE CURRÍCULO.....	11
2.1 REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO.....	11
2.1.1 Tipos de Currículo: formal, real e oculto.....	11
2.1.2 Teorias de Currículo.....	14
3. CAPÍTULO 2 - PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC): ORIGEM E SUA IMPORTÂNCIA.....	19
3.1 O PPI, PDI, E O CURRÍCULO COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PPC.....	24
3.2 PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMO SE IMPLICAM NA DEFINIÇÃO DOS PERFIS DE FORMAÇÃO DOS FUTUROS DOCENTES?.....	27
4. CAPÍTULO III – O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFSERTÃOPE - CAMPUS OURICURI: ADEQUAÇÕES LEGAIS E PERFIL PROFISSIONAL PARA O LICENCIANDO.....	35
4.1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	36
4.2 IDENTIFICAÇÃO DO IFSERTÃOPE E DO CAMPUS OURICURI.....	36
4.2.1 Histórico do IFSertãoPE.....	37
4.2.1 Definição do IFSertãoPE.....	37
4.2.2 Histórico do <i>Campus Ouricuri</i>	38
4.3 CURSO DE QUÍMICA E PPC: IMPORTÂNCIA DO CURSO, JUSTIFICATIVA PARA SUA IMPLANTAÇÃO E OBJETIVOS DE FORMAÇÃO.....	38
4.3.1 Estrutura Organizacional e a Análise das Ementas.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	49

1. INTRODUÇÃO

O Projeto Pedagógico de um Curso (PPC) é um dos instrumentos de principal importância para a construção do perfil profissional que a instituição deseja formar. É fundamental que o mesmo seja elaborado junto com toda a comunidade escolar e precisa estar em consonância com a realidade dos alunos, da comunidade e com a rotina da escola.

Para Libâneo (2008) o projeto pedagógico curricular é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista objetivos com intenções específicas que atendam da melhor forma o processo de escolarização dos alunos. Sobre isto a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, destacam a importância da elaboração dessa proposta pedagógica para os cursos, como também da participação de todos envolvidos no ambiente escolar para um melhor resultado.

Para Veiga (2006) o Projeto Político-Pedagógico deve ser visto como guia do trabalho educativo desenvolvido em uma instituição e no curso de sua designação. Além disso, sempre é permeado por elementos ideológicos e de adequações a direcionamentos legais, seja a nível nacional, estadual ou municipal. Destarte, pode-se inferir que o PPC da escola é o meio que dará direcionamento a continuidade ao saber do alunado. Nesse sentido, Goodson (apud Lopes, 2007, p. 80), afirma que este documento é o “testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares”.

A Constituição Federal de 1988, a qual fundamenta a responsabilidade de reflexão e expressão sobre a intencionalidade educativa da escola em seu capítulo III, seção I, artigo 206, inciso VI, estabelece como princípio “a gestão democrática do ensino público na forma da lei” (BRASIL, 1988). E no que dispõe o artigo 14 da LDB, nessa construção pedagógica deve-se levar em conta além das peculiaridades da instituição de ensino, a participação dos docentes como também de toda a comunidade em geral.

Também levando em conta o que se fala sobre a abordagem democrática nos processos educativos e no que se refere às licenciaturas em química, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (BRASIL, 2006), o profissional em química precisa estar apto para atuar com uma visão epistemológica que busque romper com a concepção positivista da ciência e a superação da fragmentação dos conhecimentos dos componentes curriculares.

Por outro lado, se esses sujeitos forem abolidos da construção desse processo, ou a proposta curricular não tiver como foco principal a boa qualificação profissional do futuro

licenciado, vários fatores podem ser desencadeados, os quais afetarão diretamente e indiretamente a aprendizagem dos discentes.

Diante dessas reflexões, nosso estudo teve como finalidade responder aos seguintes questionamentos: O PPC do curso de licenciatura em química do IF Sertão PE - Campus Ouricuri revela que tipo de perfil profissional para os futuros docentes de química? Que tipo de saberes são enfatizados para esses profissionais em sua formação inicial por este documento? Qual postura epistemológica e metodológica pode ser identificada na formação inicial dos futuros docentes preconizadas no referido documento?

Para responder a estas indagações tivemos como objetivo geral: traçar o perfil do curso de licenciatura em química do instituto federal do sertão de Pernambuco-Campus Ouricuri a luz do seu PPC. E como ações específicas: analisar o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso de Licenciatura em Química do IF Sertão - Campus Ouricuri-PE; identificar os elementos constitutivos do PPC do curso de Licenciatura em Química do IF Sertão PE; explicitar as relações existentes entre estes elementos e as expectativas de formação dos futuros docentes de química.

Essa pesquisa buscar refletir sobre a importância do PPC como também questionar até que ponto este documento atende aos dispositivos legais que orientam a formação de professores em nosso país. Este estudo justifica-se pela compreensão de que a análise da estrutura curricular aderida por um curso é determinante na formação da identidade do professor e interfere diretamente no profissional formado por esse curso. Além disso, conforme afirmam Heidelmann, Pinho e Lima (2017), as habilidades desenvolvidas irão ser refletidas nas escolas da educação básica, pela atuação dos futuros professores de química. Por isso, é importante o estudo dessa estrutura curricular.

É importante salientar que a construção de nossas compreensões sobre os estudos de currículo, bem como, a busca por desenvolver uma investigação versando sobre os questionamentos e objetivos supracitados, surgiu a partir das experiências que foram construídas ao longo de nossa formação acadêmica durante a graduação em Licenciatura em Química no IFSertãoPE – *campus* Ouricuri. Dentre as experiências vividas destaca-se a participação no Projeto de pesquisa que teve como tema “Construção do Projeto Político-pedagógico como perspectiva de gestão democrática”. Por meio deste surgiu a necessidade de estudar de analisar o PPC do Curso de Licenciatura em Química, pois, como discente do referido curso, surgiram questionamentos sobre as implicações do currículo, das seleções feitas através das ementas e de como isso pode repercutir na formação dos futuros professores de química.

Para facilitar a leitura, este texto foi organizado em três capítulos. No capítulo I, o foco central foi conhecer e abordar as definições do currículo e as teorias que o embasaram. Essas teorias se dividem em três grupos: teorias tradicionais, teorias críticas e as teoria pós-críticas. Cada uma delas trouxe contribuições relevantes para o desenvolvimento e entendimento do currículo.

No segundo capítulo, a discussão se volta para a proposta pedagógica na escola, expondo inicialmente um breve histórico sobre o planejamento, de como ele sempre foi um instrumento importante para o ser humano, em qualquer setor da vida em sociedade. No que se refere à gestão escolar, traremos o aporte do PPP, pois o mesmo representa o planejamento da escola como um todo. Discorre-se também sobre o Projeto Político Pedagógico como sendo uma prática social que se constitui historicamente, naquilo que os educadores produzem nas escolas, como expressão de suas escolhas alternativas diante das contradições, dos impactos, que se apresentam. Neste capítulo também discursamos sobre a gestão democrática ou participativa, bem com sua relevância no meio educacional, e, também, mencionamos as diretrizes que embasam e norteiam a elaboração e execução desse Projeto Político Pedagógico.

Já no terceiro capítulo estão as análises da proposta curricular presente no PPC do Curso de Licenciatura em Química do IFSertãoPE – campus Ouricuri (versão de 2014), capítulo que constitui o cerne de nossa investigação. Nas considerações finais, destacam-se as percepções gerais da análise curricular abordada.

2. CAPÍTULO I - TIPOS DE CURRÍCULO: ASPECTOS HISTÓRICOS E AS TEORIAS DE CURRÍCULO

2.1 REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO

A palavra currículo, ao longo do tempo, tem sido registrada pela literatura especializada a partir de diferentes definições, conquanto, prevalece dentre estas, as que articulam este conceito a especificação de conteúdos, e as que o correlacionam com as experiências que permeiam a aprendizagem. Outras concepções nomeiam currículo como plano, objetivos educacionais, texto e, mais recentemente, como quase sinônimo de avaliação.

Notadamente, percebe-se o quão difícil é, pensar a concepção de currículo. Portanto, consideramos necessário, compreender de modo mais profundo como é possível refletir os elementos apresentados nestas diferentes concepções. É justamente nesse sentido que traçamos nossas reflexões neste primeiro momento.

De acordo com Silva (2010) é plausível pensar na classificação de três grupos de vertentes teóricas que definem o currículo e, conseqüentemente sua forma de efetivação nas instituições de ensino. Cada um desses grupos toma por base a ideia de que existem vários níveis de currículo, a saber: o formal, o real e o oculto. Esses estão imbuídos de uma percepção de educação, que toma por base dimensões concernentes aos aspectos sociais, culturais, históricos, políticos, econômicos e epistemológicos voltados a formação de diferentes tipos de sujeitos, a serem definidos em decorrência das relações sociais construídas em determinados momentos do desenvolvimento humano.

Diante disso, para que possamos entender com maior clareza sobre os diferentes tipos de currículo, é necessário compreender antes de tudo, o que define os supracitados níveis de currículo e como estes implicam na configuração de cada grupo de teorias.

2.1.1 Tipos de Currículo: formal, real e oculto.

O Currículo Formal refere-se ao conjunto de prescrições determinadas pelos sistemas de ensino, oriundas das diretrizes curriculares, produzidas no âmbito nacional, seja por meio do ministério da educação (MEC, como é o caso do Brasil), das secretarias estaduais e municipais de educação, como também nas próprias escolas, com base nos documentos oficiais, nas propostas pedagógicas e nos regimentos escolares.

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 491) é preciso entender que:

O currículo formal ou oficial é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. Podemos citar como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas curriculares dos estados e municípios.

Podemos ainda destacar que, o currículo formal é também conhecido como o currículo prescrito, à medida que, é pensado fora das especificidades de uma sala de aula, a partir de uma visão unilateral, sem ter por base, necessariamente, a compreensão específica de todas as diferentes realidades e regiões que perfazem um país tão diverso como o nosso. Sendo assim, é constituído de um conjunto de conhecimentos que a escola e o sistema de ensino julgam imprescindíveis para os (as) estudantes em determinada disciplina ou em determinado ano escolar.

É justamente nesse sentido que Cooll (1996, apud BORGES, 2014) afirma que o currículo prescrito determina *a priori* e de forma genérica o que deve ser ensinado, definindo também intrinsecamente em que momento tais conteúdos devem ser abordados, como isto deve ser feito e inclusive suas formas de avaliação. Esse caráter de prescrição acaba por “engessar” as possibilidades de atuação dos sujeitos que efetivam os processos educativos no âmbito das instituições de ensino, haja vista o fato de que, cada instituição, apresenta realidades e especificidades bem peculiares, principalmente em um país tão extenso territorial e culturalmente como o Brasil.

A finalidade do currículo formal é muito importante, no sentido de promover a organização dos conteúdos, habilidades e finalidades educativas de um país, mas não dá conta sozinho das demandas que o processo educativo requer para que ele alcance de fato as necessidades formativas de nossos educandos. Justamente, por isso, é que se torna imprescindível pensar nos outros dois tipos de currículo.

O currículo real é a transposição pragmática do currículo formal. É possível dizer que este é a prática propriamente dita em sala de aula e nos espaços escolares, que permeiam os aprendizados dos estudantes.

O currículo real é aquele que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos. Alguns autores chamam de experiência o currículo tal qual é internalizado pelos alunos. É importante ter clareza de que, muitas vezes, o que é realmente aprendido, compreendido e retido pelos alunos não corresponde ao que os professores ensinam ou creem estar ensinando (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 491).

Podemos então dizer que, o currículo real se caracteriza por aquele grupo de conhecimentos e saberes que de fato são vivenciados e compreendidos pelos estudantes, professores e demais membros que compõem o espaço escolar. É esse currículo que ganha sentido no dia a dia da sala de aula, nas relações que se estabelecem entre educadores e educandos, nas individualidades de suas vivências e suas formas de pensar.

O mesmo é formado, por exemplo, de todas aquelas adaptações feitas no cotidiano pelo professor que percebe que um determinado assunto trouxe curiosidade ao aluno, ou das maneiras utilizadas para ligar temáticas as realidades cotidianas dos estudantes. Essa adaptação é o que de fato dá sentido ao aprendizado, e faz com o conhecimento trabalhado e produzido nos espaços das instituições de ensino ganhe vida e tenha repercussões para além daqueles momentos, marcando as histórias e trajetórias dos estudantes e de todos que constroem e reconstróem esse currículo “vivo”.

Além destes dois tipos de currículo, temos ainda o conceito de Currículo Oculto. Este é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o currículo oculto é um conjunto de experiências provenientes de culturas, valores e significados trazidos dos meios sociais, culturais, históricos, políticos e econômicos dos sujeitos que fazem os espaços escolares, e que interferem na aprendizagem e na construção do conhecimento dos estudantes em sala de aula.

Este tipo de currículo é caracterizado como oculto por não ser evidente, rígido e planejado, nem tampouco fazer parte das exigências das diretrizes legais e formais de currículo, mas ainda assim, exercer um papel fundamental na construção da aprendizagem. São os saberes adquiridos além da escola, no seio familiar, com os amigos; ou, ainda no espaço escolar, por meio das brincadeiras dos corredores, na forma de organizar a carteira, na maneira de portar-se frente aos educadores e colegas, são valores, normas, aspectos sociais, saberes e conhecimentos passados de modo informal. São conhecimentos que implicam na forma como cada sujeito lida com o conhecimento e que exigem, principalmente dos professores um olhar atento para perceber tais influências no sentido de intervir de forma adequada para viabilizar o aprendizado de qualidade.

Como se percebe o currículo não se limita a um conteúdo isolado, este é isso e muitos outros elementos ao mesmo tempo; pensar sobre este conceito, implica entender a sua complexidade. É justamente por esta percepção que Cooll (1996, p. 43 apud BORGES, 2014, p. N/P) nos alerta sobre a necessidade de pensar sobre algumas ideias importantes sobre currículo:

[...] I- o currículo é um projeto; II- o currículo situa-se entre as intenções, princípios e orientações gerais e a prática pedagógica; III- o currículo é abrangente; IV- o currículo é um guia, um instrumento útil para orientar a prática pedagógica, uma ajuda para o professor; V- o currículo deve levar em conta as reais condições nas quais vai se concretizar, VI- o currículo não substitui o professor.

Ele nos alerta assim sobre a necessidade de entender que há sempre um planejamento por trás de uma proposta curricular. Isso significa que na definição e organização de conteúdos a serem trabalhados com determinado grupo de estudantes, seja a nível institucional, seja a nível de um país, existe uma finalidade ou finalidades a serem alcançadas.

Estes saberes, por sua vez, não são executados e assimilados por pessoas isentas de experiências e percepções, assim como, estas mesmas pessoas, ao entrar em contato com estes conhecimentos irão também contribuir para que eles sejam reelaborados, reconstruídos e deem margem para configuração de novos saberes. Esse é o curso de produção da humanidade.

Desse modo o currículo é mudança, é saber, é real. E por isso envolve todos estes conceitos e tipos que viemos abordando. E vai sendo explorado e sistematizado nas instituições de ensino por diferentes vias e organizações. É justamente por isso que vieram se consolidando o que viemos a conhecer como teorias de currículo, que vamos conhecer no próximo tópico.

2.1.2 Teorias de Currículo

Para traçar nossas reflexões sobre as teorias de currículo tomaremos como base teórica principal a obra *Documentos de Identidade*, escrita por Tomaz Tadeu da Silva (2010). Nesta, o autor apresenta três grupos de teorias, classificados a partir dos tipos de currículo expressos no tópico anterior. Desta forma: Temos as Teorias Tradicionais, que se pauta da ideia de um currículo formal; As Teorias Críticas e as Teorias Pós-críticas de Currículo que mesclam percepções que compreendem o currículo como real e também como oculto.

Para Silva (2010), a Teoria Tradicional busca ser neutra, tendo como escopo principal promover a identificação dos objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado e proporcionar uma educação acadêmica geral. Esta teve como seu principal precursor o teórico norte-americano John Franklin Bobbitt, que com sua obra “The Curriculum”, publicada em 1918 defendeu a ideia de que o currículo pode ser comparado a uma pista de corrida. Para ele, a vida escolar dos estudantes seria um caminho no qual estes

deveriam alcançar o ponto de chegada, que seria a conclusão de seu curso. Essa conceituação é umas das primeiras compreensões a serem desenvolvidas no âmbito das teorias de currículo, contribuindo para sua sistematização, difusão e aprofundamento.

O momento histórico dessa produção coincidiu com um dos principais períodos de desenvolvimento econômico dos Estados Unidos da América, que exigia a formação de mão de obra para as empresas e indústrias e que necessitava do ajustamento das escolas a esta intencionalidade. Finalidade a qual a produção de Bobitt teve a maior intenção de atender, sua proposta era que a escola funcionasse com o mesmo ritmo de empresas comerciais e/ou industriais (SILVA, 2010).

A indústria precisava de mão de obra qualificada e as escolas deveriam ser capazes de prepará-la. Nesse sentido, o currículo tornava-se uma questão de gestão e organização, ocorrendo de forma mecânica e burocrática. Essa perspectiva de organização curricular pensa o conhecimento de forma hegemônica, neutra, estática e descontextualizada, levando a construção da ideia de um currículo como grade de conteúdo, ideia que permanece até hoje e que limita a percepção do currículo ao seu caráter formal e prescritivo, engessando também as possibilidades da ação educativa no sentido de melhorias (SILVA, 2010).

É somente alguns anos depois, a partir das décadas de 1960 e 1970, momento marcado fortemente pela emergência de inúmeros movimentos sociais e culturais que criticavam de forma explícita a sociedade e suas organizações, que as teorias tradicionais do currículo passam a ser questionadas. Conforme Silva (2010) Louis Althusser com sua obra “A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado”, apesar de falar de não falar diretamente sobre o currículo, apresenta de forma contundente a relação de dependência que há entre escola e estado, e o quanto esta instituição serve ao estado capitalista para sua manutenção e propagação, não podendo ser vista como neutra e objetiva como explicitava Bobitt. Outrossim, é preciso compreender que:

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia (SILVA, 2010, p.33).

O descontentamento com a escola excludente e seletiva foi alvo das críticas provenientes dos novos movimentos sociais. Estes criticavam a despreocupação da educação (centrada em um currículo tradicional) com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, e

acusavam ainda mais o esvaziamento dos conteúdos que eram repassados sem um verdadeiro significado. Complementando os apontamentos de Althusser, Michael Apple, autor do livro “Ideologia e currículo” (2006), aborda em suas discussões a importância de entender os conteúdos curriculares e as propensões por trás da escolha de tais conteúdos e não de outros. A aceitação acrítica, forma para a sujeição e contribui para a manutenção das relações de desigualdade.

Para as teorias críticas, principalmente na visão de Althusser, é por meio das disciplinas e conteúdos ensinados que a ideologia dominante transmite seus princípios e reproduz seus interesses.

[...] a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominantes sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes (SILVA, 2010, p. 32).

Dessa forma, os autores das teorias críticas do currículo defendem que é preciso pensar na existência de um currículo oculto, que está na seleção dos conteúdos que fazem parte do currículo e na exclusão dos conteúdos que não fazem parte, e que a reflexão sobre esse assunto precisa ser feita pelos educadores, pelos educandos, por todos que fazem as instituições de ensino, no sentido de romper com esse ciclo e contribuir para mudanças e transformações não somente na educação, mas na sociedade.

Dando continuidade as reflexões sobre currículo, vale destacar ainda a importância da última categoria de teorias, que é o grupo das Teoria Pós-Críticas. Este grupo surge trazendo uma concepção do currículo a partir do conceito de multiculturalismo. Sobre isto Silva (2007, p. 17 apud EYNG, 2015, p. 138) destaca que: “As teorias pós-críticas operam os conceitos fundamentais de: “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo”.

Os currículos seriam assim, não somente grades de conteúdos puros e organizados de forma gradual e sistemática, pois estes são resultado e serão reflexos de conflitos de poder, aspectos e valores culturais distintos e múltiplos, construções identitárias, étnicas e de gênero. Dessa forma, para Eyng (2015), o multiculturalismo surgiu como uma forma de reação ao currículo hegemônico, que beneficia a cultura branca, europeia, machista e heteronormativa, ou seja, a cultura da classe dominante. Para Silva (2010, p. 85), “o multiculturalismo é um movimento oriundo de exigências dos grupos culturais dominados [...] para assim aderir seus meios culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”.

Em virtude disso, pode-se concluir que as teorias pós-críticas defendem o reconhecimento da pluralidade cultural e diversidade humana, elaborando uma concepção de currículo que dialoga com as categorias de identidade, alteridade e diferença. Nesse sentido, o currículo traz à tona a necessidade de formação humana integral em que seja possível o desenvolvimento da capacidade de olhar através do lugar social do outro, de compreender e respeitar às diferenças étnicas, culturais, sexuais, etc (SILVA, 2010).

De acordo com Silva (2010) o conhecimento é a matéria prima do currículo, não se limitando ao arcabouço de conceitos e definições expressos em uma enciclopédia, mas também, estando presente nas experiências que a instituição oferece aos educandos. É justamente neste sentido que Silva (1996, p. 23) afirma que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

O currículo é um campo penetrado de ideias, culturas, relações de poder e ideologia. Confirmando essa afirmativa é que Moreira e Silva (1997, p. 23) salientam que podemos garantir que esta “é a veiculação de idéias que propaga um panorama do mundo social expandido aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. Por isso, é um dos modos pelos quais a linguagem elabora o mundo social. Por isso, é extremamente importante refletir sobre a presença e intencionalidade do pensamento ideológico nas discussões sobre currículo.

Currículo pode se referir também a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática a teorização. Desta forma, a construção de um currículo é um processo social, onde os fatores epistemológicos, relações de poder, conflitos simbólicos e culturais, entre outros, estarão sempre presentes. Isso fará com que a prática se torne complexa, com enfoques diversos e distintos graus de aprofundamento.

É viável destacar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, ele viabiliza o processo de ensino aprendizagem. Contribuindo com esta análise Sacristán (1999, p. 61 apud SANTOS; CASALI, 2009, p. 210) afirma que: “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdadas e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de Ensino, assim como os Projetos Pedagógicos de Cursos precisam ser vistos também como currículos. Não somente apontamentos das finalidades e organizações das instituições e dos cursos, ou as grades e ementas de conteúdos, mas também como esse resultado e esse construto constante de todas essas dimensões e relações que perfazem e fazem o currículo enquanto essa estrutura dinâmica e complexa que pudemos compreender a partir desta reflexão inicial. Apontamentos que exigem de nossa investigação a necessidade de nos debruçar mais a fundo para entender melhor sobre nosso objeto e realidade de estudo e nos encaminham para o nosso segundo capítulo.

3. CAPÍTULO 2 - PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC): ORIGEM E SUA IMPORTÂNCIA.

Pensar sobre os conceitos de Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é uma reflexão que muitas vezes se encontra situada entre a compreensão destes termos, ora como sinônimos, ora como documentos distintos. Diante destas percepções torna-se necessário refletir melhor sobre estes dois conceitos, buscando entender mais a fundo, de que forma se colocam estas proximidades e diferenças.

O termo “projeto” vem do latim *projectu*, que significa “algo lançado à frente”. Outrossim, um conceito que remete ao planejamento de ações futuras. Sobre isto Veiga (2013) afirma que dentro das instituições de ensino, ao se pensar na elaboração do projeto escolar, precisam estar imersas neste documento, as intenções, ideias e ações a serem executadas na escola, em uma visão a longo prazo e com um propósito a ser executado por todos que compõem a comunidade institucional.

Desta forma, para elaborar este planejamento e deixá-lo explícito no projeto é preciso que se parta de uma visão ampla da instituição, englobando as várias dimensões que perpassam a organização escolar e as ações ali executadas, no sentido de viabilizar o alcance de soluções para os problemas observados. Destarte, a ideia de Projeto Político Pedagógico se dá no sentido de planejar o que a escola precisa fazer a partir do que é possível construir, o que ela pretende realizar com seus alunos, tendo em vista as necessidades dos mesmos, da comunidade e da sociedade em geral.

Veiga (2013, p. 13) ainda complementa:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Depreende-se, a partir desta percepção, que o planejamento coletivo, definido no âmbito da escola, está imergido por aspectos que vão além desta instituição. Pois, são permeados pelos ideais de formação construídos na esfera da sociedade, e que, portanto, nem sempre revelam direcionamentos comuns, principalmente considerando o fato de que podem haver proposições formativas muito distintas socialmente. Proposições estas, que são perpetradas por aspectos econômicos, culturais e históricos. Essa realidade traz para o

planejamento escolar, instituído no PPP das escolas, o seu caráter político¹. Entenda-se, político como a posição tomada a partir do que foi ouvido de toda a comunidade escolar e instituída a partir de um consenso (VEIGA, 2013).

A dimensão pedagógica, por sua vez, corresponde a execução das ações educativas, presentes no trabalho exercido pela gestão escolar, pelos docentes e por todos os que contribuem de alguma forma para a formação educativa dos discentes, com condutas coerentes aos objetivos educativos definidos por meio do PPP. Diz respeito assim, ao trabalho da escola como um todo, principalmente, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, englobando o planejamento das atividades realizadas dentro e fora das salas de aula (abordagem curricular, processo avaliativo, acompanhamento do desempenho dos alunos, projetos de intervenção, planos de ensino, de aula etc).

O projeto político pedagógico vai além de um conjunto de ações a serem realizadas. Este não pode ser visto apenas como um documento a ser elaborado e arquivado ou enviado as autoridades como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Deve ser assim, produzido e vivenciado a todo o momento pela comunidade escolar (FUNDAÇÃO SANTILLANNA, 2016).

Entendemos desta forma, que o PPP é um documento que representa a identidade da instituição em todos os seus aspectos e é através dele que se consegue entender se de fato a perspectiva de organização democrática é vivenciada nas instituições de ensino.

A exigência por um processo de gestão democrática e autônoma nas escolas brasileiras começa a ser estabelecida legalmente a partir da década de 1980, especificamente por meio da Constituição Federal de 1988 e das exigências pautadas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que levanta como sua principal bandeira a importância da gestão democrática do ensino público. A partir disso, iniciam-se também, em nosso país muitas produções teóricas e as pesquisas sobre o Projeto Pedagógico, que refletiram nas mudanças políticas e de organização da educação pública nos anos posteriores (FUNDAÇÃO SANTILLANNA, 2016).

No capítulo que se refere à Educação, a CF de 1988 estabelece no Art. 206, que o ensino será ministrado com base nos princípios de:

¹É preciso que entendamos aqui que o conceito de político, não deve ser confundido com “Político partidário”. O projeto pedagógico das instituições é político, porque é resultado de contradições sociais e, portanto, permeado por diferentes compreensões formativas dos sujeitos, que sairão das escolas para desempenhar atividades nem sempre consensuais no âmbito da sociedade. A escola, portanto, não é isenta desses aspectos, e ter ciência disso, permite aos que elaboram e executam o planejamento institucional, definir uma ação que tenha clareza do que de fato deseja estabelecer como ideal formativo de sua instituição. Esta conceituação foi extraída dos posicionamentos de Dermeval Saviani, em seu livro “Escola e Democracia”, 42ª edição, publicada pela editora Autores Associados, no ano de 2012.

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020).

Desta feita, percebe-se na Carta Magna a referência ao princípio de Gestão democrática, bem como quais valores e finalidades devem perpassar as ações desenvolvidas nos processos educativos em nosso país. No entanto, é somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, que a gestão democrática da escola foi regulamentada e estabeleceram-se orientações para a organização do espaço físico, do trabalho pedagógico e para a participação de pais, alunos e educadores, fortalecendo a articulação entre a instituição e a comunidade (BRASIL, 1996).

Diante dessas mudanças, surgiu a necessidade de criar formas de gerir os processos e as tomadas de decisão nas unidades. A instauração de um Projeto Pedagógico nasceu como um instrumento importante para assegurar à gestão escolar nessas novas perspectivas políticas e educacionais. A escola estabelece assim, o elo para a cidadania e o exercício da gestão democrática, ao possibilitar o diálogo e a participação da comunidade.

A partir disso, o projeto político pedagógico se consolida como mecanismo de uma gestão colegiada, que precisa ser construída por meio da tomada de decisões conjuntas e pautada num processo de reflexão e diálogo constante da comunidade escolar sobre as necessidades, fragilidades e potencialidades apresentadas na vivência escolar. Estas ações devem ter clareza do tipo de sociedade que se formar, bem como do alcance da ação educativa nessa construção.

Destarte, é preciso entender assim, que o Projeto Político-Pedagógico norteia o trabalho educativo proposto pela instituição de ensino como um todo. Sobre esta percepção, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 470-471) salientam que:

[...] A atividade de planejamento resulta, portanto, naquilo que aqui denominamos de projeto pedagógico-curricular. O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação. [...] E curricular porque propõe, também, o currículo, o referencial concreto da proposta pedagógica. O currículo é o desdobramento do projeto pedagógico, ou seja, a projeção dos objetivos, orientações e diretrizes operacionais previstas nele. [...] Supõe-se, portanto, estreita articulação entre o projeto pedagógico e a proposta curricular [...]"

Os autores nos trazem deste modo, a proposta curricular como uma subdivisão das esferas de ação presentes no PPP. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é, assim, um documento da escola que sistematiza a organização do conhecimento no currículo, pois, é através deste que acontece a concretização do ensino por meio da seleção dos conteúdos considerados como imprescindíveis a formação e emancipação dos estudantes.

É preciso entender que quando destacam o termo conteúdos, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) não se limitam a lista de conteúdos técnicos a compor cada área do saber trabalhada nas disciplinas escolares, referindo-se estritamente ao aspecto cognitivo. Em sua abordagem, eles partem da compreensão de currículo como um processo dinâmico, que envolve as várias dimensões formativas dos estudantes. Coadunando-se as vertentes teóricas críticas e pós-críticas de currículo abordadas no primeiro capítulo deste texto.

Veiga (1995, p. 27-28) apresenta uma visão complementar a esta, estabelecendo que na organização tanto do currículo, como do PPP é preciso partir de alguns pontos básicos, a saber:

[...] O primeiro é o de que o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para manutenção de privilégios. [...]O segundo ponto é de que o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado. O terceiro ponto diz respeito ao tipo de organização curricular que a escola deve adotar. [...] O quarto ponto refere-se a questão do controle social, já que o currículo formal (conteúdos curriculares, metodologias e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) implica controle.

O currículo é então o desdobramento do projeto pedagógico, ou seja, a projeção dos objetivos, orientações e diretrizes operacionais previstas; é o processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação pedagógica e uma previsão sistemática e ordenada do percurso acadêmico do estudante (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Enquanto resultado de uma construção coletiva de toda a comunidade escolar, a Proposta Pedagógica Curricular precisa ser vista como um dos elementos que compõem o PPP da instituição; um documento que terá como foco específico os aspectos que direcionam e envolvem a ação docente e aprendizado dos estudantes.

É importante entender que o PPP e o PPC são assim documentos complementares e interdependentes. Pois ambos precisam expressar coerência entre os objetivos organizacionais e epistemológicos do processo educativo que visam ser realizados pela instituição e os direcionamentos pedagógicos a serem traçados para garantir o alcance dos princípios formativos.

Outra informação que precisamos ter clareza, quando se refere ao PPC, é que este nem sempre se apresenta como um documento a parte do PPP. Essa é uma forma de organização que vai variar também em decorrência da definição legal de organização dos documentos institucionais, bem como, do diálogo e direcionamentos definidos pela comunidade escolar.

Ocorre uma variação nesta organização também em decorrência da natureza da instituição educativa, é justamente por isso, que encontramos o uso de nomenclaturas distintas quando pensamos na organização documental das escolas que atendem a educação básica e nas Instituições de Ensino Superior (IES). Os institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia também seguem esta mesma lógica, porém, com um caráter bem específico, à medida que atendem a públicos das duas referidas etapas de ensino, como também a Formação Profissional e a qualificação de formação continuada.

Sobre isto, o decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, define que, dentre os documentos que precisam constar para implementação e manutenção do funcionamento dos cursos ofertados, deve estar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Isto está disposto no Art. 15, inciso II, alínea b. Este é um dos principais documentos que definem o planejamento e organização da instituição, e também precisa ser elaborado a partir de uma construção coletiva envolvendo os vários segmentos que compõem a instituição.

No art. 16 do mencionado decreto ainda é disposto que o PDI precisa ser composto:

I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso; II - projeto pedagógico da instituição; III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede; IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos; V - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime

de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro; VI - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de autoavaliação institucional e de atendimento aos alunos; VII - infra-estrutura física e instalações acadêmicas [...]

Depreende-se a partir deste dispositivo legal, que o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) se configura como um dos elementos que compõem o PDI e deve apresentar a forma como as IFES pretendem concretizar seu plano educacional, deliberando as metas a serem alcançadas nos períodos de tempo definidos, e os recursos humanos e materiais necessários à manutenção e ao desenvolvimento das ações propostas (AIRES, 2014).

A necessidade de configuração do PDI e do PPI tem suas bases na perspectiva da gestão democrática, visão defendida desde a CF de 1988 e na LDB nº 9.394/1996. Como se observa no âmbito das referidas instituições de atendimento ao Ensino Superior, se apresentam documentos que ao mesmo tempo que se assemelham ao que se compreende sobre os PPCs, exprimem elementos mais específicos que nos suscitam a necessidade de refletir sobre estes de modo mais aprofundado.

2.1 O PPI, PDI, E O CURRÍCULO COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PPC.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI), O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) devem ser elaborados, analisados e avaliados respeitando-se as características da organização acadêmica das IES (Universidades, Centros Universitários, Centros Federais de Educação Tecnológica, Faculdades de Tecnologia, Faculdades, Institutos ou Escolas Superiores) e da região onde estas estão inseridas, conforme preconiza a legislação em vigor (SANT'ANA, 2017).

Cada IES nasce com propósitos próprios e se organiza conforme seus dispositivos estatutários e regimentais. A implementação e o controle da oferta das atividades educacionais a que se propõe exigem planejamento criterioso e intencional voltado para o cumprimento de sua função social. É justamente nesse sentido que se torna necessária a construção dos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI). Estes devem ser fruto de um processo de construção democrática e de planejamento estratégico intencionando à construção do futuro da Instituição (OLIVEIRA, 2011).

Na formulação do PDI e do PPI é necessário avaliar o que dispõe as diretrizes e normas educacionais a respeito de termo. Dentre estas, se destacam a Carta Magna, a

supracitada LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (Lei nº 10.861, de 14/04/2004); o Plano Nacional de Graduação, proposto pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – FORGRAD; as propostas de reformulação para a educação superior divulgadas pela UNESCO por meio do documento “Tendências da Educação Superior para o Século XXI”.

Como já citado o PPI está inserido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), por ser o documento que fundamenta as práticas institucionais na área acadêmica, o seu compromisso com as questões sociais, bem como os mecanismos de inserção regional das IES, suas concepções sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação (OLIVEIRA 2011).

O PDI, é elaborado para um período de 5 anos², sendo um instrumento de gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional, às atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver. A necessidade de reestruturação a cada cinco anos se dá pela importância de rever as metas definidas, avaliar os êxitos e os elementos que precisam ser revistos para garantir o desenvolvimento de um trabalho de qualidade tanto na gestão, quanto na manutenção das ações executadas.

Outrossim, os documentos oficiais que apresentam as diretrizes para a elaboração do PDI, PPI e do PPC não oferecem uma metodologia para elaborá-los ou mesmo programá-los. Definem apenas os elementos que devem constar no documento final (SANT’ANA, 2017). Desta forma, é preciso compreender que a definição de cada PPC vai ser delineada em decorrência das orientações legais vigentes, tomando por base, as exigências estipuladas pela LDB nº 9.394/1996 e, conseqüentemente, as resoluções e decretos estabelecidos a partir desta. Caminho que se faz importante, no sentido de garantir a organicidade e adequação dos diferentes cursos de formação de professores a princípios comuns, como também a dar conta das especificidades formativas de cada área do saber para a qual os futuros docentes estarão sendo formados.

De acordo com Reis, André e Passos (2020) após a promulgação supracitada LDB observou-se no cenário das políticas educacionais brasileiras a promulgação de uma série de dispositivos legais no sentido de apontar os direcionamentos para a organização e

²Para mais detalhes ver Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

funcionamento da formação professores, tanto a nível de formação inicial, quanto continuada. Estes documentos podem ser identificados na tabela abaixo:

Tabela 1 – Documentos normativos do MEC de orientação para expansão, regulação e normatização dos cursos de formação de professores no Brasil

DOCUMENTO	INDICAÇÃO
Lei nº 10.172/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Parecer10 CNE/CP 9/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP 1/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP 5/2005	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
Resolução CNE/CP 1/2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
Decreto 6.094/2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica
Decreto 6.755/2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação, inicial e continuada, e dá outras providências.
Lei nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências
Parecer CNE/CP nº 2/2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
Resolução CNE/CP nº 2/2015	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.

Fonte: Reis, André e Passos (2020)

É importante mencionar, que além dos documentos citados, no final do ano de 2019, especificamente no dia 20 de dezembro, o CNE e CP emitiram a Resolução nº 2 que 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).

Todos estes documentos enfocam diferentes ângulos que são subjacentes a formação docente, perpassando pelos planos nacionais de educação que enfocam metas e necessidades concernentes a educação brasileira de forma mais ampla; se esteirando pelas políticas de equiparação da formação docente dos professores que já estão no exercício profissional; e

chegando nas Diretrizes Nacionais para a formação de professores. São dispositivos que envolvem simultaneamente a formação inicial, a formação em exercício e continuada, e as necessidades de reestruturação nas condições de trabalho dos docentes e de oferta educacional com vistas a promoção de uma educação de qualidade.

Situar esse cenário mais amplo nos ajuda a entender de forma mais específica que: pensar a elaboração do PPI, do PDI e do PPC no âmbito das IES e das IFES não é uma tarefa simples, pois, demanda a compreensão e os delineamentos postos pelos dispositivos acima mencionados. Todavia, se estabelece uma dependência direta entre os PPCs e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, portanto, é basilar compreender melhor esta correlação.

3.1 PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMO SE IMPLICAM NA DEFINIÇÃO DOS PERFIS DE FORMAÇÃO DOS FUTUROS DOCENTES?

Em consonância com o PDI e com o PPI, para cada curso a ser ofertado pelas IES deve ser elaborado um Projeto Pedagógico de Curso (PPC). As políticas acadêmicas institucionais contidas no PPI devem ganhar materialidade no PPC. Este é a referência das ações e decisões de um determinado curso em articulação com as especificidades da respectiva área de atuação à qual está relacionado.

Esta exigência é posta pela LDB nº 9.394/1996 como requisito fundamental para organização e funcionamento da formação docente em nível superior (MESQUITA; CARDOSO; SOARES, 2013). Especificamente no artigo 12º, inciso I a referida legislação destaca a importância das instituições de ensino elaborarem e executarem sua proposta pedagógica. Ademais, é reforçada aos docentes a obrigatoriedade de seu envolvimento na construção e reformulação de tal documento, pois é uma ação que perpassa sua formação inicial, no âmbito das IES, como também sua formação continuada no seio do exercício profissional.

Corroborando com esta prerrogativa é que em 1997 a Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMS), ao discutir sobre as ações da reforma da Educação Superior e após diversas alusões jurídicas, ratificam a necessidade da elaboração das propostas pedagógicas e de sua publicidade com elemento imprescindível a qualidade das IES (SILVA JR, 2001).

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, que define as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores é um dos primeiros documentos a estabelecer quais os princípios, concepções e aspectos de organização curricular e de carga horária devem ser preconizados na elaboração dos PPCs dos diferentes cursos de graduação em licenciatura de nosso país. Especificamente, de acordo com o artigo 2º deste documento se destaca que as instituições proponentes de tais cursos e, conseqüentemente, suas propostas pedagógicas devem ter por base os seguintes pressupostos:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Observa-se a partir deste artigo a ênfase na formação de futuros docentes que busquem executar suas ações profissionais de modo a construir processos educativos que conduzam os estudantes a uma progressiva autonomia, a serem sujeitos produtores de conhecimento e não apenas receptores; que possam alinhar os conhecimentos acadêmicos a sua realidade sociocultural e que saibam analisar a realidade buscando intervir nela não somente no sentido de adaptar-se, mas de transformar, sempre que necessário.

Defende-se assim, a formação de professores que compreendam as várias facetas que envolvem a realização de seu trabalho. Para tanto, a mencionada resolução assevera alguns dos princípios norteadores que precisam fazer parte da concepção central e das ações inerentes aos PPCs dos cursos de formação.

O primeiro deles é que precisa haver uma coerência entre os conhecimentos e competências vivenciadas na licenciatura e a prática esperada para esse futuro professor. Isso significa que é preciso que os PPCs e os docentes que o tornam “vivo” no âmbito das IES tenham percepção clara sobre a realidade das instituições de ensino e das áreas de saberes nas quais os futuros docentes poderão atuar. Para isso, é preciso haver um diálogo claro e constante entre escola e universidade, para que ambas estas instituições possam se retroalimentar quanto a melhoria da formação inicial e da formação continuada. Essa compreensão pode ser observada de forma nítida no artigo 3º da mencionada resolução, inciso II, alíneas: “a” e “b”.

- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na

formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais.

O segundo aspecto que se coloca como primordial é que os licenciandos precisam ter a pesquisa como um elemento constante de análise das práticas educativas observadas e também por eles executadas. Isso é que está disposto ainda no artigo 3º, inciso III “a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2002).

Dessa forma, a pesquisa é posta como a construção cotidiana de uma postura investigativa como parte integrante da atuação profissional. Essa implica em atuar com reflexão sobre o conteúdo da disciplina específica a ser ensinada, mas também sobre sua própria prática docente.

Complementando esses apontamentos o artigo 5º destas diretrizes salienta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica; II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade; IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas; V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira. Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

A partir destes elementos é possível depreender que os PPCs deveram tomar a ação-reflexão-ação como princípio metodológico central, o que implica a formação de um sujeito crítico e investigativo, que construa e reconstrua competências nas várias áreas que integram a sua ação docente no sentido de exercer sua função com qualidade e com vistas a promoção de uma sociedade democrática. Desse modo, os cursos de licenciatura precisam formar profissionais que saibam principalmente alinhar os saberes pedagógicos aos saberes técnicos e específicos a cada disciplina, ou as várias disciplinas para os quais esteja adquirindo formação. É justamente nessa vertente que o artigo 6º especifica:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do

conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Estas diretrizes, ainda apresentam no artigo 6º os aspectos que devem ser considerados quanto a definição das matrizes curriculares dos cursos, que também devem compor os PPCS:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V - conhecimento pedagógico; VI - conhecimento advindo da experiência.

Como se observa, defende-se a formação de um profissional docente que adquira conhecimento e competências para saber lidar com as diferentes dimensões e saberes que podem estar imersos no exercício de sua prática docente. Defesa que reforça a necessidade de que os PPCs e os cursos que dele se organizam possam, mais do que tudo, alinhar as ações das IES junto as escolas e demais instituições de ensino formal e não formal nas quais a ação desse profissional seja necessária.

Sobre isto, a supracitada resolução estabelece que a prática docente precisa fazer parte da matriz curricular, assegurando aos licenciandos espaços de interação, diálogo e aprendizado com a escola, que vão além dos estágios. O que significa que a prática pedagógica precisa estar presente desde o primeiro até o último semestre do curso, permeando toda a trajetória acadêmica dos futuros professores.

Em 2015, por meio da Resolução nº 2, promulgada no dia 1º de julho são estabelecidas novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. Uma das grandes inovações deste documento, é o fato de que ele estabelece diretrizes que abarcam também os cursos de formação pedagógica para graduados, de segunda licenciatura e ações para a formação continuada. O que demonstra um grande avanço no sentido de compreender que a formação docente é um processo contínuo, que apenas se inicia na graduação. Este documento reforça mais uma vez a necessidade de coerência entre os documentos que norteiam a administração e organização pedagógica das IES em uma abordagem bem clara posta no artigo 1º, parágrafo segundo:

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do

atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Além desta necessidade de articulação, a supracitada resolução reforça a importância da existência de um diálogo e articulação sólida entre as IES e as instituições de ensino da educação básica, englobando a participação e análise dos elementos defendidos e debatidos nos documentos distritais e estaduais de educação. Outrossim, se corrobora os mesmos princípios postos na resolução nº 1/2002, pela ênfase a articulação entre os saberes específicos, interdisciplinares e pedagógicos; a premência de uma formação inicial e continuada das e nas redes de ensino públicas entendidas como espaços de práxis docente, além da articulação e adequação dos projetos de cursos aos contextos locais e regionais. Outros elementos se colocam de forma mais clara e passam a fazer parte das orientações para a formação docente: ênfase a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais e o debate sobre:

V - A ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 2/2015, Art. 3º, § 6º).

Outros aspectos que merecem destaque em relação a referida resolução é a ênfase sob a necessidade de que os cursos de formação de professores prezem por um trabalho formativo alicerçado no tripé: ensino-pesquisa-extensão, como possibilidade de formação de um profissional de qualidade.

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Refletindo sobre a referida resolução Reis, André e Passos (2020, p. 25) expressam que esta se configurou como um importante documento à medida que reúne discussões ocorridas a nível nacional, que envolveram “[...] participação direta e reconhecimento dos movimentos de educadores e das sociedades científicas da área da educação, **expressando** a concepção e os princípios que balizam a ideia de base comum nacional para a formação de professores”.

Percebe-se assim, que além de um importante elemento da organização acadêmica, o currículo precisa ser concebido como um espaço de formação plural, dinâmico e multicultural, fundamentado nos referenciais socioantropológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos que, alinhados, contribuem para a construção do perfil de egressos dos cursos de licenciatura que de fato busquem contribuir para a construção de uma sociedade efetivamente democrática.

No final de dezembro de 2019, especificamente no dia 20 do referido mês e ano foi lançada a Resolução CNE/CP nº 2 que define as novas 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), dispondo competências gerais e específicas que os licenciandos precisam desenvolver para conseguir efetuar uma prática docente adequada a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC). No texto deste documento a BNC é posta como anexo e não apresenta aprofundamento em suas proposições.

Especificamente em relação as competências específicas o Art. 4º destaca três dimensões fundamentais, que devem se colocar de forma interdependente e complementar na formação dos futuros professores, a saber: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Para cada dimensão são postas competências específicas conforme esta descrição:

[...] § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE Nº 2/2019, Art. 4º).

Percebe-se que por meio destas competências que a formação docente é pensada no sentido de englobar os vários saberes que permeiam o exercício profissional dos licenciados.

Ademais, estes são expressos de forma interdependente, entendendo-se que uma dimensão, como também as competências nestas expressas não se desenvolve se o aporte da outra e vice-versa.

Outro ponto que merece destaque no que concerne a referida resolução diz respeito a distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura, ao apontar a delimitação de quantitativo de horas distribuído no sentido de possibilitar aos docentes maior articulação entre os diferentes saberes que perpassam sua prática, visando efetivar o tripé de ensino-pesquisa-extensão como norte da formação de professores. Essa especificação está posta nos Artigos 10º e 11º, incisos I, II e III:

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.

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, escolas e 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) 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.

Um dos pontos fortes da distribuição expressa é a ênfase a maior participação dos licenciandos em atividades práticas, que envolvam principalmente o diálogo entre ensino superior e educação básica. Elemento que se destaca no sentido de buscar romper com a cisão teoria e prática eminente ao sistema 3 x 1, que durante longo tempo marcou a organização dos cursos de licenciatura em nosso país (PIMENTA; LIMA, 2010). Superar essa fragmentação faz-se muito pertinente, ao viabilizar não somente uma formação mais sólida e contextualizada por parte dos licenciandos, como também amplia o olhar que os futuros professores passam a construir sobre o processo de ensino.

Contraditoriamente, na discussão sobre este mesmo ponto o documento ao tentar especificar de forma minuciosa os elementos que devem constar no currículo dos cursos de formação, acaba por limitar a adequação da organização curricular no sentido de atender as particularidades locais e regionais. Isso é perceptível principalmente no Art. 12º:

Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes –

conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Parágrafo único. No Grupo I, devem ser tratadas ainda as seguintes temáticas: I - Currículos e seus marcos legais: [...] II - didática e seus fundamentos: III - metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados, devendo ser considerado o desenvolvimento dos estudantes, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como a gestão e o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem; IV - gestão escolar com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares da escola e às famílias dos estudantes; [...].

De modo geral, percebe-se que à medida que os documentos foram sendo reestruturados, houve muitos avanços quanto a organização dos cursos de formação de professores, tanto a nível de formação inicial quanto continuada que passaram a ter mais respaldo e direcionamento legais, ganhando em estrutura organização e didático-pedagógica. Porém, observa-se um movimento de retrocesso em alguns pontos, principalmente quanto a esta última resolução.

Para nossa discussão específica nesta investigação, a reflexão traçada permite perceber a cadeia de interdependência organizacional que permeia e delinea a elaboração, organização e manutenção dos Projetos Pedagógicos de Curso e seus consequentes, currículos. Percebe-se ainda que não é possível pensar um documento curricular sem estabelecer os pontos de contradição que envolvem as várias dimensões do processo educativo.

Todo este movimento nos encaminha para a construção do nosso último capítulo, que versará mais pontualmente sobre a análise do PPC do curso de Licenciatura em Química do IFSertãoPE – Campus Ouricuri.

4. CAPÍTULO III – O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFSERTÃOPE - CAMPUS OURICURI: ADEQUAÇÕES LEGAIS E PERFIL PROFISSIONAL PARA O LICENCIANDO

O Projeto Pedagógico de curso precisa ter uma ligação direta aos demais documentos institucionais - o PDI e o PPI – visto que, é através dele que se concretizam as políticas e os pressupostos filosóficos e pedagógicos projetados pelas IES para a formação dos estudantes. Nesse sentido, um dos elementos constitutivos do PPC, portanto, é o currículo.

Estes referenciais instituem o currículo como um conjunto de elementos que integram os processos de ensinar e de aprender num determinado tempo e contexto, garantindo a identidade do curso e o respeito à diversidade regional (VEIGA, 2013). O mesmo é construído coletivamente, tendo como orientação básica as Diretrizes Curriculares Nacionais. O aperfeiçoamento do currículo deve considerar, também, os resultados dos processos da avaliação.

Nesse documento de orientação acadêmica devem constar, dentre outros elementos: conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas no perfil do egresso; estrutura curricular; ementário, bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.

Deste modo, define a identidade formativa dos profissionais que serão ali formados, englobando aspectos que englobam o desenvolvimento humano, científico e profissional. Esse perfil profissional precisa estar alinhado a definição de concepções pedagógicas claras, que por sua vez, repercutem na construção das orientações metodológicas para o ensino e a aprendizagem, a avaliação, o currículo e a estrutura acadêmica de funcionamento de determinado curso.

Nesse documento de orientação acadêmica devem constar, dentre outros: o histórico do curso; sua contextualização na realidade social, o que possibilita articulá-lo às distintas demandas da sociedade; a aplicação das políticas institucionais de ensino, de pesquisa, quando for o caso, e de extensão, bem como todos os elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais, assegurando a expressão de sua identidade e inserção local e regional.

Partindo disso, no capítulo que segue iremos investigar se o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Química do IF sertão campus Ouricuri versão 2014 apresenta o

perfil profissional instituído pela Resolução CNE/CP n. 01. 2002, a qual foi a base da sua formulação³.

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo configura-se como uma análise documental descritiva, de abordagem qualitativa. O objeto de estudo foi a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Química, ofertado na modalidade presencial, pelo IFSERTÃOPE *Campus* Ouricuri. Neste documento estão estabelecidos os conteúdos, as metodologias, e as avaliações a serem desenvolvidas junto a formação inicial de professores com vistas ao exercício da docência em química.

Para investigar esse objeto se fez necessário utilizar o método da análise documental. Para tanto, utilizamos como fonte de coleta de dados o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química do IFSERTÃOPE - *Campus* Ouricuri, além dos documentos que o regulamentam, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, fazendo um comparativo principalmente entre Resolução CNE/CP n° 01/2002, a qual foi a base de formulação do referido PPC, a Resolução CNE/CP N° 2/2015 e a Resolução CNE/CP N° 2/2019.

É importante ressaltar que a Pesquisa documental envolve análises de formas de registro como fonte primária de informação (GIL, 2002), todavia, em nossa construção investigativa iremos contrapor os elementos encontrados nas fontes primárias, correlacionando-os as reflexões teóricas que trouxemos em nossos dois primeiros capítulos.

Portanto, na análise dos dados, tomamos como orientação as leituras de autores que tratam dos conceitos de: currículo, PPC, formação de professores e avaliação das finalidades formativas dos cursos que se voltam a formação inicial dos docentes.

4.2 IDENTIFICAÇÃO DO IFSERTÃOPE E DO CAMPUS OURICURI

Neste tópico sera apresentado origem, localização e estrutura, característica e funcionamento do IFSertãoPE como também do *campus* Ouricuri.

³ Vale ressaltar aqui, que o foco desse trabalho está na análise do PPC do curso de licenciatura em química do IFSERTÃOPE *campus* Ouricuri versão 2014, essa informação se faz necessária, uma vez que, no decorrer da minha pesquisa foi aprovado um novo PPC (agora no ano de 2022) embasado nas diretrizes e normativas recentes. Sendo que a minha pesquisa teve início em 2019. Vale lembrar, também, que a análise foi feita dentro da resolução n°1 de 18 de fevereiro de 2002 a qual foi a base da formulação desse PPC.

4.2.1 HISTÓRICO DO IFSERTÃOPE

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE) é oriundo da Escola Técnica Federal de Pernambuco a qual implantou no ano de 1983 o primeiro campus avançado de Escola Técnica Federal do país no município de Petrolina-PE, funcionando na Escola Otacílio Nunes de Souza até a inauguração do prédio próprio em 1989⁴.

Segundo dados obtidos através do PDI e do Site institucional do IFSertãoPE, após a fundação do imóvel, foi instaurada a Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela, criada em 1988, a qual ofertava ensino de 2º grau profissionalizante em cursos da área agrícola, tornando-se uma autarquia federal em novembro de 1993. Logo depois no ano de 1999, foi implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina (Cefet-Petrolina), mediante a transformação e mudança da denominação.

Dois anos após a implantação do centro federal, a Unidade Descentralizada de Ensino de Petrolina (Uned) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (Cefet-PE) foi transmutada para o Cefet-Petrolina. Assim, este passou a abranger duas unidades: uma localizada na área rural de Petrolina, chamada Unidade Agrícola, e outra, na área urbana, chamada Unidade Industrial. Em dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, com os Institutos Federais, surgindo assim o IFSERTÃOPE.

4.2.1 DEFINIÇÃO DO IFSERTÃOPE

O Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE) é uma instituição que oferta o ensino superior e o ensino básico nas modalidades de ensino profissionalizante integrado e subsequente. Com característica pluricurricular e multicampi (do qual faz parte o campus Ouricuri) é uma autarquia federal portadora de autonomia, administrativa patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), monitorada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), e dirigida por seu Estatuto, Regimento, Organização Didática e pelas legislações em vigor.

Habilitada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, que visa melhorar a ação sistêmica da educação, interiorizar e socializar

⁴<https://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/a-instituicao/historico-inst#:~:text=A%20origem%20do%20Instituto%20Federal,Nunes%20de%20Souza%20at%C3%A9%20a>

o conhecimento, popularizar a ciência e a tecnologia, desenvolvendo os arranjos produtivos sociais e culturais locais, com foco na redução das desigualdades sociais.

4.2.2 HISTÓRICO DO CAMPUS OURICURI

O *campus* Ouricuri do IFSertãoPE foi inaugurado em 2010 e está localizado na Estrada do Tamboril, s/n, no município de Ouricuri-PE. Ocupa um espaço total de 49.923,5 m², dos quais 7.108,5 m² são de área construída. O *campus* também possui uma Fazenda com 51 hectares.

Conforme informações encontradas no site institucional, sua estrutura física é composta por uma sala de professores, dez salas de aulas (uma com lousa interativa), sala de bolsistas, uma biblioteca, uma cantina, uma unidade de atendimento individualizado do Setor de Assistência à Saúde, cinco laboratórios e uma sala para o Núcleo de Estudos em Agroecologia. Além disso, com a ampliação do prédio a Agroindústria vai contar com sete laboratórios (Processamento de Leite, Processamento de frutas, Processamento de carnes, Processamento de produtos apícolas, Controle de Qualidade, Análise Sensorial e Panificação e Confeitaria), o Núcleo de Pesquisa em Abelhas e o Núcleo de Agronegócios, além de sala de aula e de pesquisa.

Atualmente, o *campus* oferece 10 cursos, distribuídos nas modalidades Médio Integrado (Agropecuária, Informática e Edificações), Subsequente (Agropecuária, Informática, Agroindústria e Edificações), Proeja FIC (Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão e Operador de Processamento de Frutas e Hortaliças) e superior (Licenciatura em Química).

Além de Ouricuri, o *campus* beneficia outros nove municípios do Sertão do Araripe e um do Sertão Central: Araripina, Bodocó, Exu, Granito, Ipubi, Moreilândia, Santa Cruz da Venerada, Parnamirim, Trindade e Santa Filomena.

4.3 CURSO DE QUÍMICA E PPC: IMPORTÂNCIA DO CURSO, JUSTIFICATIVA PARA SUA IMPLANTAÇÃO E OBJETIVOS DE FORMAÇÃO

São vários os documentos legais que norteiam a construção do PPC de licenciatura em química do IFSertãoPE - *campus* Ouricuri. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, estabelece as bases para a proposição de cursos de formação profissional para atuação na educação básica. Em seu artigo 62, define que a formação para atuar na educação

básica será feita em nível superior e reforça, em seu artigo 87, que só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

A proposta de formação em nível superior tem como objetivo erradicar um grande número de professores inabilitados a exercerem a profissão do magistério. Dentro deste contexto o *Campus Ouricuri* do IFSertãoPE assume o compromisso de contribuir com a formação desses profissionais que irão atuar no ensino médio e profissional. Essa oferta se dá por meio do Decreto nº 3.462/2000, que dá autonomia aos Centros Federais de Educação Tecnológica⁵ para assim, conceder a oferta de cursos de licenciatura.

Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no art. 3 da Lei n 8.948, de 1994, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional (BRASIL, 2000)⁶.

Em seu artigo 67, a LDB discorre sobre a valorização do magistério e destaca no inciso I que o ingresso no magistério público dar-se-á exclusivamente por concurso público de provas e títulos, buscando assegurar que apenas profissionais habilitados devam assumir o magistério. A partir desta finalidade o Curso de Licenciatura em Química é estruturado para possibilitar ao educador/cidadão, uma formação abrangente e interdisciplinar de modo a atender ao que se determina na resolução CNE/CP n. 02 de 19 de fevereiro de 2002.

O curso de licenciatura em química é ofertado na modalidade presencial pelo IFSERTÃOPE - campus Ouricuri. O público dessa modalidade de ensino são os egressos do ensino médio, selecionados por intermédio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O mesmo possui uma carga horária total de 3.135, com duração mínima de 08 (oito) semestres. Vale destacar que, na Resolução CNE/CP nº 2/2002, a carga horária mínima exigida é de 2800 horas e o curso oferta 335 horas a mais.

De acordo com o PPC do curso de química (2014) a formulação da proposta curricular aconteceu coletivamente por meio de encontros presenciais semanais, tendo início em março de 2011, sendo a mesma elaborada por todos os docentes das diversas áreas de conhecimento da referida. Nesse quesito, a instituição como também o quadro de professores cumpre com as exigências propostas nos artigos 12 e 13 da LDB nº 9.394/1996, que em seus respectivos

⁵ Hoje transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei 11.892/2008.

⁶ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2000/decreto-3462-17-maio-2000-377149-publicacaooriginal-1-pe.html>

incisos I propõe aos estabelecimentos de ensino a elaboração da sua proposta pedagógica inteirando os docentes nessa organização (BRASIL,1996).

Um ponto que podemos destacar é a ausência de mais representações da comunidade interne e externa na elaboração do mesmo. Fato este que carece atenção, pois, como destaca Zanlorenzi e Pinheiro (2010), para um projeto pedagógico cumprir sua função verdadeira o mesmo deve constar de forma direta com a participação de toda a comunidade escolar em sua elaboração, pois assim será mais fácil a identificação de problemas vigentes do cenário escolar e de suas possíveis soluções.

Além disso, há uma contradição referente ao início da elaboração do PPC do curso, haja vista o fato de que a Resolução de nº 68 autoriza a proposta curricular e aprova o funcionamento deste a partir do segundo semestre do ano de 2010. E no documento indica é indicado que seu início de elaboração ocorreu em março de 2011. Apenas a partir dos documentos não é possível verificar elementos que esclareçam de fato como se deu esse processo. Aspecto que somente seria possível a partir de uma pesquisa de campo, envolvendo os sujeitos que fizeram parte da comissão de elaboração, finalidade esta que não se aplica a nossa investigação.

Na elaboração do referido curso os autores se embasam nos temos a seguir:

A partir dos anos 90 o crescente número de matrículas na educação Básica, gerou alguns problemas, dentre eles está à falta de professores em algumas áreas do conhecimento, como a da Química. A partir disso a oferta por cursos superiores na área se faz evidente. Desta forma, com a perspectiva de atender a demanda regional e considerando que o Campus Ouricuri do IF Sertão-PE dispõe de suporte legal para abertura de Licenciaturas em nível superior, a instituição embarca neste desafio no sentido de ofertar o curso de Licenciatura Plena em Química, não perdendo de vista ressalvas quanto ao compromisso com a qualidade e atualização curricular permanente (IF SERTÃO- PE CAMPUS OURICURI – PPC, 2014).

E tem como objetivo:

Formar professores de química e de ciências para o ensino básico de modo a atender as demandas da Região de Desenvolvimento do Sertão do Araripe. Promover uma reflexão crítica acerca do papel das ciências da natureza em nossa sociedade a partir do entendimento de sua dinâmica sócio-histórica. Promover a apropriação de novas tecnologias mediacionais na educação científica, de modo que os futuros professores possuam uma compreensão dos processos de produção e uso destas tecnologias, reconhecendo seu potencial e suas limitações (IF SERTÃO- PE CAMPUS OURICURI – PPC, 2014, p. 16).

As disciplinas que compõem o *corpus* curricular estão distribuídas ao longo dos oito períodos do curso, sendo a carga horária distribuídas da seguinte forma: 2010 horas de atividades para os conteúdos curriculares de natureza específica da área de química; 330 horas de prática pedagógica; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda

metade do curso, 90 horas de disciplinas eletivas, 105 horas de trabalho de conclusão de curso e 200 horas para outras formas para as Atividades Acadêmico-científicas. Essa carga horária está de acordo com as normativas, considerando que estas exigem que pelo menos um terço da carga horária disciplinar seja dedicado às disciplinas de conteúdos pedagógicos.

4.3.1 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E ANÁLISE DAS EMENTAS

A estrutura curricular vigente no curso investigado pode ser visualizada no Quadro 1. Essa é a primeira configuração curricular do curso, que foi aprovada, por meio do PPC no ano de 2014. É importante situar que uma nova versão de PPC para o referido curso encontra-se em vias de aprovação. Porém, como nossa investigação já está finalizando não conseguimos dar conta de uma análise a mais nesse sentido. Possibilidade que pode ser explorada em uma investigação posterior.

Quadro 1. Matriz do Curso de Licenciatura em Química do CAMPUS OURICURI/IFSERTÃOPE

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA						
	Sem	CCC	CPP	CES	AC	EL	TCC
INTRODUÇÃO A QUÍMICA EXPERIMENTAL	1º	60					
Fundamentos da matemática	1º	60					
ANÁLISE E PRODUÇÃO DE TEXTOS-	1º	30					
METODOLOGIA CIENTÍFICA	1º	30					
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	1º	30					
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO	1º	30					
FUNDAMENTOS DE QUÍMICA	1º	60					
PRÁTICA PEDAGÓGICA I	1º		45				
QUÍMICA INORGÂNICA I	2º	30					
QUÍMICA GERAL I	2º	60					
FUNDAMENTOS DE BIOLOGIA	2º	60					
CÁLCULO I	2º	60					
INFORMÁTICA BÁSICA	2º	30					
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	2º	30					
FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	2º	30					
PRÁTICA PEDAGÓGICA II	2º		45				
QUÍMICA ORGÂNICA I	3º	60					
CÁLCULO II	3º	60					
DIDÁTICA I -	3º	60					
PRÁTICA PEDAGÓGICA III	3º		45				
QUÍMICA GERAL II -	3º	60					
QUÍMICA INORGÂNICA II	3º	60					
QUÍMICA INORGÂNICA III	4º	30					

QUÍMICA ORGÂNICA II	4º	60					
FÍSICA BÁSICA I	4º	60					
INGLÊS INSTRUMENTAL BÁSICO	4º	30					
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	4º	30					
DIDÁTICA II –	4º	60					
PRÁTICA PEDAGÓGICA IV	4º		45				
FÍSICO- QUÍMICA I	5º	60					
QUÍMICA ORGÂNICA III	5º	60					
ESTATÍSTICA APLICADA	5º	30					
FÍSICA BÁSICA II	5º	60					
FUNDAMENTOS DE ÁLGEBRA LINEAR	5º	60					
PRÁTICA PEDAGÓGICA V	5º		45				
FÍSICO-QUÍMICA II	6º	60					
INFORMÁTICA APLICADA AO ENSINO DE QUÍMICA	6º	30					
FÍSICA BÁSICA III	6º	60					
BIOQUÍMICA	6º	60					
PRÁTICA PEDAGÓGICA VI	6º		45				
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	6º			100			
Trabalho de Conclusão de Curso I	6º						45
FÍSICO-QUÍMICA III	7º	60					
DISCIPLINA ELETIVA	7º	30					
LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS	7º	30					
QUÍMICA ANALÍTICA QUALITATIVA –	7º	90					
PRÁTICA PEDAGÓGICA VII	7º		30				
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	7º			150			
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	7º						60
QUÍMICA ANALÍTICA QUANTITATIVA	8º	90					
QUÍMICA AMBIENTAL	8º	60					
HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS	8º	30					
DISCIPLINA ELETIVA	8º	60					
PRÁTICA PEDAGÓGICA VII	8º	30					
ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	8º			150			
ELETIVAS						90	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES					200		
TOTAL		2010	330	400	200	90	105

LEGENDA: CCC: componentes comuns curriculares; CPP: componente de prática pedagógica; ES: Estágio supervisionado; AC: Atividades acadêmico-científico-culturais; TCC: Trabalho de conclusão de curso.

Fonte: Elaboração própria baseado no Projeto Pedagógico do Curso (2014).

Conforme pode ser observado no Quadro 1, esse curso foi organizado de forma a constituir-se de 2010 horas de conteúdos curriculares teórico-prática; 310 horas de prática como componente curricular; 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais, 105 horas de trabalho de conclusão de curso e 400 horas de estágio curricular supervisionado, cujo desenvolvimento se dá a partir do sexto semestre.

Percebe-se que a carga horária total desse curso é de 3.135 (três mil cento e trinta e cinco) horas distribuídos em 8 (oito) semestres com duração de 4 (quatro) anos, o que estava em conformidade com Resolução CNE/CES nº 2/2002. Todavia, considerando o fato de que foi promulgada outra Resolução com o estabelecimento de novas Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores em 2015 (Resolução CNE nº 2/2015) o PPC do mencionado curso já deveria ter sido atualizado em meados de 2016. Esse foi um fato exigido pelo art. 22 da referida resolução, que estabelece que os cursos de formação de professores que já se encontram em funcionamento deverão se adaptar às prerrogativas desta no prazo de dois anos, a partir da data de sua publicação. Ou seja, já está findado o prazo de adequação e o curso ainda não teve um novo PPC aprovado. Ademais, em 2019 foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 2, outra normativa de reestruturação de Diretrizes para a formação inicial de professores, a qual está norteadando o processo de reformulação do PPC atualmente.

Sobre a realização do estágio supervisionado, constata-se que totaliza 400 (quatrocentas) horas, dividido em três etapas: Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II e Estágio Supervisionado III (IFPE, 2014). E tem por objetivo segundo regulamento presente no PPC do curso:

Artigo 3º - O estágio tem como objetivo oportunizar ao estagiário a realização de atividades práticas em escolas de Educação Básica, que possibilitem a aplicação de conhecimentos, a formação de atitudes e o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à prática profissional.

Para Krasilchik (2004) o estágio é o momento mais importante da formação do futuro professor, pois é neste que o licenciando se insere efetivamente em sala de aula, passando a se enxergar como professor, dotado de obrigações e responsabilidades. Além disso, para o professor que recebe o aluno de licenciatura em sua sala o estágio é um momento de formação continuada, à medida que são estabelecidas relações entre escola e universidade, e entre professor-monitor e professor de prática de ensino. Para Pimenta e Lima (2004), o estágio é uma oportunidade de formação tanto para quem não exerce o magistério, quanto para quem já o exerce numa proposta de formação em que todos refletem sobre a prática docente.

Um ponto relevante de se mencionar quanto à carga horária das disciplinas de estágio supervisionado do curso em análise é como esta aumenta conforme se avança nos períodos do curso. Segundo Krasilchik (2004) o tempo de estágio deve ser incluído no horário dos alunos. Diante disso acreditamos que esse aumento gradual da carga horária de estágio reflete num amadurecimento do aluno de licenciatura: inicialmente estando presente em sala como um imitador de modelos, buscando unir teoria e prática, a medida que se aproxima da realidade,

confrontando com as tendências de ensino aprendidas no curso de formação, até ser capaz de refletir sobre sua prática, construindo sua identidade docente (PIMENTA; LIMA, 2004).

Como Krasilchik (2004, p. 168) destaca “os estágios só poderão servir plenamente a seus fins, se os estagiários passarem a sentir-se elementos da escola, e não estranhos a ela”. Por esse motivo, o diálogo entre todas as partes envolvidas na inserção do estagiário na escola é essencial para a criação de um espaço de cooperação e aprendizado mútuo.

Sobre a estrutura do estágio fica estabelecido segundo o PPC de 2014 que no sexto semestre o estudante deve cumprir 100 horas de estágio e realizar a regência no 9º ano do Ensino Fundamental ou 1º ano do Ensino Médio; em relação ao segundo e terceiro estágios que acontecem no 7º e 8º período o estudante atuará no ensino médio (IFSERTÃOPE *CAMPUS* OURICURI - PPC, 2014).

Na avaliação do Estágio Supervisionado, o PPC do curso destaca que em cada estágio realizado, o aluno é avaliado pelos professores supervisores, através das visitas e do relatório, e pelo professor de química da escola concedente que responderá uma ficha ao final do estágio sobre o desempenho do licenciando em sala de aula.

Diante disso, o estágio está em conformidade com o art. 1º, inciso II da Resolução CNE nº 2/2002 que define a carga horária mínima para a realização do estágio supervisionado como de 400 (quatrocentas) horas, o que é preconizado no referido PPC em análise. Ademais, se percebe nas ementas dos estágios uma preocupação com a necessidade de articulação entre a formação dos licenciandos em química e sua compreensão e atuação na realidade educacional presentes nas escolas de execução das atividades de estágio.

Conforme determinado no PPC (IFSERTÃOPE *CAMPUS* OURICURI, 2014), as atividades acadêmico-científico culturais constam de 200 (duzentas) horas. Essas atividades complementares estão em conformidade com os parâmetros definidos no Art. 13, inciso IV da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002) que estabelece o mínimo de 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento. Essas atividades ocorrem de acordo com o interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

Referente ao desenvolvimento de prática como componente curricular, o curso prevê um total de 330 (trezentos e trinta) horas. Os componentes curriculares que envolvem a prática educativa estão presentes em todos os semestres do curso, e são voltados para fazer a ligação entre teoria e prática na vivência pedagógica do discente. A prática referida na resolução diz respeito as disciplinas de prática pedagógica que são ofertadas no curso desde o primeiro semestre até o oitavo e tem o objetivo de articular a teoria com a prática por meio de

aula teórica e projetos interdisciplinares. De acordo com o Art. 1, I da Resolução nº 2 (BRASIL. Conselho Nacional de Educação, 2002) ficam estabelecidas 400 (quatrocentas) horas mínimas de prática como componente curricular e que sejam distribuídas ao longo do processo formativo. Nesse curso investigado, é cumprida e seguida a orientação de distribuição da carga horária de prática pedagógica ao longo do curso, porém não é ofertada a carga horária mínima exigida para prática como componente curricular.

Outro ponto que podemos destacar referente as disciplinas de prática pedagógica e o fato de que as referencias bibliográficas estabelecidas nas ementas das disciplinas tendem a se repetir nas diferentes disciplinas e períodos de oferta. Ademais, as ementas acabam por ser bastante generalistas e algumas tão semelhantes que parecem tratar dos mesmos pontos de reflexão. Esta organização pode, além de não permitir uma compreensão clara e coerente por parte dos licenciandos em relação aos conhecimentos pedagógicos, criar uma visão equivocada por parte dos mesmos em relação a abordagem de tais disciplinas em sua formação.

Contemplar a disciplina de Educação Inclusiva Libras (7º semestre), tem sido um ponto crucial na proposta pedagógica do curso. Uma vez que a resolução a qual rege esse PPC não estabelece a obrigatoriedade dessa disciplina. É somente no Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Art. 9º que fica estabelecida a inclusão de Libras como disciplina curricular obrigatória, inicialmente nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, com ampliação progressiva aos demais cursos de licenciatura no país (BRASIL, 2005).

Vale ressaltar que de modo geral, a disciplina de libras tem como objetivo a inclusão, sendo que a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 (BRASIL, 1988) garante a todos o direito à educação. Sendo assim, a inclusão da disciplina de Libras no PPC do curso de licenciatura é de suma importância para a formação dos futuros professores, sendo a base inicial para a discussão e reflexão sobre aspectos inclusivos. Desse modo, da análise realizada, pode-se inferir que os objetivos apresentados nas disciplinas de Libras que estão acordados na ementa, possibilitam aos licenciando ter um conhecimento teórico e prático da Libras.

Diante do estudo realizado na matriz curricular do curso foi possível analisar que a proposta curricular não estabelece pré-requisito para os estudantes cursarem as disciplinas posteriores do curso. Ou seja, o aluno pode optar por pagar disciplinas do 8º período tendo cursado apenas o primeiro período. Essa organização abre possibilidade para que o discente venha a cursar certas disciplinas sem nenhum embasamento anterior, o que pode fragmentar

sua formação e dificultar uma compreensão gradual e interdisciplinar dos conteúdos. Segundo afirma Libâneo (1994) quando os alunos não tem habilidades suficientes e ou não dominam a base do conteúdo o professor deve adaptar sua metodologia para superar a necessidade desses alunos.

[...] Outras vezes, ainda, tempo maior pode ser dedicado a exercício de fixação e consolidação. Por exemplo, pode acontecer que os alunos dominem perfeitamente os conhecimentos e habilidades necessárias para enfrentar a matéria nova; nesse caso, a preparação e introdução do tema pode ser mais breve. Entretanto, se os alunos não dispõem de pré-requisitos bem consolidados, a decisão do professor deve ser outra, gastando-se mais tempo para garantir uma base inicial de preparo através da recapitulação, pré-testes de sondagem e exercícios. (LIBÂNEO, 1994, p.32).

Os apontamentos de Libâneo são pertinentes, porém, considerando as possíveis mudanças de professores que podem existir ao longo do curso, não é possível garantir que existirá uma continuidade de abordagem, tampouco que todo professor terá essa postura de acolhimento e adequação metodológica as necessidades dos estudantes, apesar de ser uma exigência posta inclusive na própria LDB (1996).

Na grade curricular do curso analisado podemos observar ainda a oferta da disciplina de História das Ciências no último período do curso. A ementa da disciplina especifica que:

1. Atomismo grego: seus precursores e seguidores; 2. Alquimia; 3. Idade Média; 4. Transição para uma química moderna - possibilidades na ordem empírica; 5. Revolução na química; 6. Intenso século XIX; 7. Crepúsculo do século XIX e alvorecer do século XX; 8. Átomo dos físicos; 9. A invenção da mecânica quântica; 10. As duas grandes guerras; 11. Os desafios da química na pós-modernidade; 12. Química verde e biodiversidade.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

1. FARIAS, R. F. de; NEVES, L. S. das; SILVA, D. D. da. História da química no Brasil. 1ª ed. São Paulo: Editora Átomo, 2004.
2. BOVET, D. Vitórias da química: a conquista do direito à saúde. 1ª ed. Brasília: Editora UNB, 1993.
3. FARIAS, R. F. de. Para gostar de ler História da química. 1ª ed. São Paulo: Editora Átomo, 2003.
4. FARIAS, R. F. de. Para gostar de ler História da química. 1ª ed. Volume 2, São Paulo: Editora Átomo, 2004.
5. FARIAS, R. F. de. Para gostar de ler História da química. 1ª ed. Volume 3, São Paulo: Editora Átomo, 2005.

COMPLEMENTAR

1. CHASSOT, A. A ciência através dos tempos. 1ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 1994.
2. VANIN, J. A. Alquimistas e químicos: o passado, o presente e o futuro. 6ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 1994. (IF SERTÃO PE – CAMPUS OURICURI – PPC, 2014).

Como se observa a ementa e as referências da referida disciplina abordam a discussão sobre o surgimento das ciências, dentre elas a Química. Conhecimento que se faz necessário

ser apresentando ao licenciando em formação desde o primeiro semestre, considerando que é preciso que os futuros professores construam uma visão histórica sobre o processo de construção do conhecimento na ciência para eu possa, conseqüentemente ter uma visão mais completa sobre a química. A presença dessa disciplina no último semestre demonstra uma contradição com a perspectiva de formação histórica e interdisciplinar defendida nos dispositivos legais supracitados.

De modo geral parece-se que mesmo com certas inconsistências o perfil de professor de química defendido e proposto a partir do PPC do Curso de Licenciatura em química do IFSertãoPE – campus Ouricuri se mostra alinhado a uma formação que preconiza a importância da formação de licenciados que possam articular os saberes: específicos, experienciais, curriculares e específicos. Isso é observado pela presença de disciplinas pedagógicas em todos os semestres. Pela ênfase ao estágio e pelo destaque também a disciplinas de formação como a LIBRAS fundamentais a uma prática docente democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa pesquisa podemos perceber a importância de um PPC, e como este revela os delineamentos formativos e as opções conceituais e epistemológicas de formação a ser ofertada. Isso nos reforça a proposição de Veiga (2013) e Libâneo (1994) de compreensão de não neutralidade do currículo, e de seu caráter político, ideológico e filosófico. Ademais é um documento que revela em sua articulação com o ideal de educação e sociedade que se almeja, à medida que se compreende que definir um PPC, é definir que tipo de profissional se deseja inserir na ação social.

Um elemento que nos chamou a atenção a partir desse estudo é a necessidade de melhor descrição do percurso de construção do PPC, haja vista que não fica claro ao leitor o momento e o trajeto específico de sua formulação. Pensamos que seja importante ter todas as informações pertinentes ao curso descritas no PPC, pois tais coisas ajudam a contar a trajetória do curso, quais os objetivos, intenções, adequações legais, valores, entre outros. Assim, tendo suporte nos documentos oficiais, foi possível constatar conformidades e também lacunas a serem ajustadas para que essa formação inicial de professores capacite e prepare profissionais autônomos como se espera na educação contemporânea.

As conformidades estão relacionadas à carga horária de estágio supervisionado e atividades complementares e práticas como componentes curriculares. A atual matriz curricular contempla importantes e obrigatórias, temáticas, tais como Libras e química ambiental. Porém, apresenta lacunas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos e disciplinas específicas da área que se apresentam como disciplinas optativas, como é o caso da disciplina de Química Medicinal, por exemplo, que devia ser disciplina obrigatória dentro da grade curricular para assim contribuir no conhecimento do educando.

Sobre as disciplinas que compõem a grade curricular podemos observar também que não se estabelece requisito e organização do saber adquirido. Disciplinas que embasam o conhecimento do discente são ofertadas no final do curso e a falta de pré-requisito interfere na continuidade e coerência entre os saberes abordados. Outro fato também é a carga horária voltada para a prática pedagógica do curso, a qual não é ofertada no tempo proposto pela resolução que o rege. Portanto, ao término deste estudo, é possível considerar que a estrutura curricular analisada atende em parte a legislação vigente e as diretrizes oficiais. Porém, necessita de muitas adequações quanto aos pontos supracitados.

Como discutimos ao longo deste estudo, toda proposta curricular, traz implicitamente uma concepção de sociedade, de educação e conseqüentemente de sujeito a ser formado. Sobre este ponto, é perceptível que o PPC analisado expressa a percepção de uma sociedade que exige um perfil profissional que valorize a integração entre os saberes das dimensões que perfazem a formação docente, uma vez que busca alinhar teoria e prática, principalmente através dos estágios, das disciplinas de prática pedagógica e das disciplinas experimentais. Isso significa que a sociedade precisa de profissionais que compreendam a perceptiva de flexibilidade formativa. Além disso, se pensa numa concepção de educação que forme sujeitos integralmente. Todavia, como a sociedade mudou bastante nos últimos anos, principalmente com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, com o atravessar de uma pandemia, bem como das mudanças legais e governamentais, existem muitos elementos que precisam ser reajustados diante dessa nova conjuntura. Ação que provavelmente buscou ser executada através do novo PPC, aprovado pela resolução nº 57 do Conselho superior, de 04 de novembro de 2022. Porém, esta é uma análise para um próximo estudo.

REFERÊNCIAS

BORGES, Flávio Pascoal. Currículo Formal e Funcional: a formação coletiva no estado do Paraná. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**: Produção Didático-pedagógica, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_gestao_pdp_flavio_pascoal_borges.pdf. Acesso em: 15 set 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 3/1998 - **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1998.

BRASIL. Senado. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educa**, 1993.

EYNG, Ana Maria. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, Champagnat, Curitiba, 2015. Disponível em

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/5080/14697>. Acesso em 15 set 2021.

FUNDAÇÃO SANTILLANA. **Projeto político-pedagógico**: orientações para o gestor escolar - textos Comunidade Educativa CEDAC. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em https://www.comunidadeeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Livro_PPP.pdf. Acesso em 15 jan 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projeto de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HEIDELMANN, Stephany Petronilho; LIMA, Maria Celiana Pinheiro; PINHO, Gabriela Salomão Alves. **Caminhos e descaminhos da formação docente: Uma análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Química no Rio de Janeiro**. Química Nova na Escola (online), v. 39, n. 3, p. 261-267, 2017.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: Edusp, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. F.; ZANLORENZI, C. M. P; PINHEIRO, L. R. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Ibpx, 2010.

MESQUITA, N. A. S.; CARDOSO, T. M. G SOARES, M. H. F. B. **O projeto de educação instituído a partir de 1990: caminhos percorridos na formação de professores de química no brasil**. *Quim. Nova*, Vol. 36, No. 1, 195-200, 2013.

MESQUITA, N. A. S.; SOARES, M. H. F. B. **Aspectos Históricos dos Cursos de Licenciatura em Química no Brasil nas Décadas de 1930 a 1980**. Química Nova, v.34, n. 1, p.165174,2011. Disponível em: http://quimicanova.sbq.org.br/imagebank/pdf/Vol34No1_165_30-AG09717.pdf; Acesso em: Ago. 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, G. N. F. **Projeto Pedagógico Institucional – PPI: uma breve reflexão sobre o documento**. II Congresso Internacional (IGLU). Florianópolis, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

SAN'ANA, Tomás Dias (et al). **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino**. Alfnas: FORPDI, 2017.130 p.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; CASALI, Alipio Marcio Dias. Currículo e Educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de Professor**. 2009, 12 (2), 207-231. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68419274001>. Acesso em 20 out 2021.

SCHNETZLER, R. P. **A Pesquisa em Ensino de Química no Brasil: conquistas e perspectivas.** *Química Nova*, supl. 1, p. 14-24, 2002.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução as teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo.** São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola:** uma construção possível. 29 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

ZAINKO, M. A. S. **Políticas de formação do professor e qualidade da educação básica:** o projeto pedagógico das licenciaturas, os condicionantes da qualidade, o perfil dos professores e o desempenho dos estudantes no Estado do Paraná: análise dos projetos políticos pedagógicos de cursos de licenciaturas. Universidade Federal do Paraná, Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional, Curitiba: UFPR, 2015.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas.** Lisboa.