

O Projeto Pedagógico do Curso de Matemática da Unimontes: quais indícios para a formação de professores?

Isabella Tolentino Prates

Universidade Estadual de Montes Claros
Montes Claros, MG — Brasil

✉ isabellatolentinoprates@gmail.com

 0000-0003-0258-3636


Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida


Universidade Estadual de Montes Claros
Montes Claros, MG — Brasil

✉ shirley.almeida@unimontes.br

 0000-0002-4785-7963



2238-0345 

10.37001/ripem.v14i1.3690 

Recebido • 11/12/2023

Aprovado • 14/02/2024

Publicado • 20/03/2024

Editor • Gilberto Januario 

Resumo: O presente estudo tem como objetivo debater sobre o processo de implantação dos referenciais para a formação docente no curso de Matemática da Unimontes, identificando as convergências e divergências entre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, com uso do método e das técnicas de análise de conteúdo. A problematização sobre o processo de construção e implementação dos referenciais se deu à luz de autores da Pedagogia Histórico-Crítica. No projeto analisado, há indícios de uma proposta de formação inicial de professores pautada pela pedagogia do professor reflexivo, relacionada à epistemologia da prática profissional. Lado outro, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi caracterizada a partir de uma perspectiva mais ampla de formação docente, buscando assegurar princípios norteadores a serem levados em conta nos projetos de licenciatura em cada instituição.

Palavras-chave: Currículo. Formação Docente. Licenciatura em Matemática. Pedagogia Histórico-Crítica.

The Pedagogical Project of Mathematics course at Unimontes: what is the evidence for teacher training?

Abstract: This study aims to discuss the process of implementing the references for teacher training in the Mathematics course at Unimontes, identifying the convergences and divergences between the Pedagogical Project of the Course (PPC) and Resolution CNE/CP nº 2/2015. This is a documentary study with a qualitative approach, using the method and techniques of content analysis. The problematization of the process of construction and implementation of the references took place in the light of authors of Historical-Critical Pedagogy. In the project analyzed, there is evidence of a proposal for initial teacher training based on the pedagogy of the reflective teacher, related to the epistemology of professional practice. On the other hand, Resolution CNE/CP nº 2/2015 was characterized from a broader perspective of teacher training, seeking to ensure guiding principles to be taken into account in the degree projects at each institution.

Keywords: Curriculum. Teacher Training. Licentiate Degree in Mathematics. Historical-Critical Pedagogy.

El Proyecto Pedagógico del curso de Matemáticas de Unimontes: ¿qué evidencias hay para la formación de profesores?

Resumen: Este estudio tiene como objetivo discutir el proceso de implementación de las

referencias para la formación de profesores en el curso de Matemáticas de la Unimontes, identificando las convergencias y divergencias entre el Proyecto Pedagógico del Curso (PPC) y la Resolución 2/2015 del CNE/CP. Se trata de un estudio documental con abordaje cualitativo, utilizando el método y las técnicas de análisis de contenido. La problematización del proceso de construcción e implementación de los referentes se realizó a la luz de autores de la Pedagogía Histórico-Crítica. En el proyecto analizado, se evidencia una propuesta de formación inicial docente basada en la pedagogía del profesor reflexivo, relacionada con la epistemología de la práctica profesional. Por otro lado, la Resolución CNE/CP 2/2015 se caracterizó desde una perspectiva más amplia de la formación docente, buscando asegurar principios orientadores a ser tenidos en cuenta en los proyectos de grado de cada institución.

Palabras clave: Currículum. Formación del Profesorado. Licenciatura em Matemáticas. Pedagogía Histórico-Crítica.

1 Introdução

O campo de formação de professores tem sido permeado por inúmeros debates, caracterizando-se como um espaço de conflitos e de diferentes pontos de vista. Segundo Dourado (2016), questões como projetos de formação, lócus, dinâmica formativa, relação teoria e prática, perfil docente, entre outras, denotam as divergências estruturais que marcam, historicamente, a formação de profissionais para o magistério em nosso país.

Como objeto de políticas públicas e de investigações, a formação docente vem sendo alterada nas últimas décadas trazendo o currículo como centro dessas modificações. Por isso, entendemos a necessidade de compreender e ponderar sobre o tratamento que é dado à formação docente a partir dos referenciais legais, sem perder de vista o amplo cenário político e social.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como alvo os referenciais curriculares para a formação de professores, focalizando o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior. Assim, por meio de pesquisa documental, objetivou-se debater sobre o processo de implantação dos referenciais para a formação docente no curso de Matemática da Unimontes, identificando as convergências e divergências entre o PPC e a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Nosso estudo pauta-se pela seguinte problematização: *O que se pode depreender do processo de implantação dos referenciais curriculares para a formação docente no curso de Matemática da Unimontes, considerando as convergências e divergências entre o PPC e a Resolução CNE/CP nº 2/2015?*

O texto está organizado em cinco seções. Na primeira, a introdução, realizamos uma contextualização legal e histórica sobre a elaboração do PPC de Matemática da Unimontes nos anos de 2019 a 2023, bem como a definição de currículo para uma Pedagogia Histórico-Crítica, teoria que mobiliza conceitos pertinentes à nossa discussão. Em sequência, discorremos sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa, seguidos da análise do PPC de Matemática na terceira seção. Abordamos, na quarta seção, as convergências e divergências entre o PPC e a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Por último, tecemos considerações acerca dos resultados de nossa investigação.

1.1 Bases legais e contexto político da produção do PPC de Matemática

Considerando o objetivo de debater sobre o processo de implantação dos referenciais para a formação docente no curso de Matemática da Unimontes, identificando as convergências

e divergências entre o PPC e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, realizamos a análise documental apoiada no referencial curricular para a formação de professores do curso focalizado em nossa pesquisa.

Assim, verificamos que o PPC contempla na sua organização curricular, entre outros documentos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática (Decreto 6.755/2009 e Parecer 1.302/2001 CNE/CES); e 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 (Resolução CNE/CP nº 2/2015).

Frisamos, aqui, que nosso estudo focaliza, especialmente, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e o PPC, pois compreendemos a necessidade dessa delimitação na análise dos dados. Tal como preconizam Ludke e André (1986), os documentos não só oferecem elementos de análise de maneira contextualizada, como podem apresentar informações provenientes do próprio contexto do qual se originaram.

Tendo isso em vista, justificamos nosso interesse pelo estudo dos referidos documentos por considerar que eles podem oferecer bases para discussões acerca da formação inicial de professores, de forma contextualizada, por estarem compreendidos no interior dessa realidade.

Importante destacar ainda que, na atual conjuntura política e educacional, a formação de professores vem sofrendo um conturbado processo de modificações. De acordo com Ceschini, Ximenes, Chibiaque, Rosa e Mello (2022), esse cenário se revela mediante a tentativa de alinhamento da educação aos preceitos neoliberais, conservadores e performáticos sob a influência das Organizações Internacionais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Destarte, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, a qual passou a orientar os currículos escolares abrangendo toda a Educação Básica em território nacional, instaurou-se a necessidade de reorganização das políticas subsequentes com base na sua proposta, incluindo, portanto, a política de formação de professores. Com isso, após três versões de propostas de Base Nacional Comum para formação de professores¹, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em 20 de dezembro de 2019, uma nova resolução para regulamentar a formação docente, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Pinheiro & Fávero, 2022).

Segundo os autores citados, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 trouxe consigo a proposta de organização do currículo para formação docente por competências, focalizando a formação do aluno a ser ensinado, em alinhamento com a BNCC, na busca pela padronização profissional de acordo com fatores externos, perdendo de vista a formação sólida do professor embasada na *práxis*.

Ademais, Pinheiro e Fávero (2022) pontuam que a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 desconsiderou todo o trabalho de adequação curricular que estava acontecendo nas Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o país, tendo em vista as orientações da

¹ Após a aprovação da BNCC, inaugurou-se, no CNE, um movimento para modificar o conteúdo da Resolução CNE/CP nº 2/2015, processo este que desencadeou três propostas que visaram estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, de forma a incorporar as determinações constantes neste documento, sendo a terceira versão consubstanciada a partir do Parecer da BNC–Formação, de 18 de setembro de 2019. Este terceiro Parecer antecedeu a aprovação do Parecer nº 22, de 7 de novembro de 2019, que foi homologado pela Portaria nº 2.167, publicada no Diário Oficial da União, de 20 de dezembro de 2019. Com isso aprovou-se nova resolução para a definição de diretrizes para formação inicial de professores da Educação Básica, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Pinheiro & Fávero, 2022).

Resolução CNE/CP nº 2/2015, cujo prazo de implantação nem tinha sido esgotado.

Para Ceschini *et al.* (2022), a falta de condições para avaliar o processo de implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 revelou, também, a influência neoliberal e conservadora nas decisões políticas, visando o controle do trabalho docente. Sendo assim, a política de reformulação curricular proposta para a formação de professores revelou o poder que é exercido sobre o que e como se ensina e, ainda, como esse processo deve ser avaliado levando-se em conta interesses econômicos.

Assim, após manifestações das entidades representativas ligadas à formação de professores, em 19 de setembro de 2022, o próprio CNE publicou um Comunicado² informando sobre sua mobilização, mediante comissão própria, por alterações da Resolução CNE/CP nº 2/2019 frente às questões apresentadas pela comunidade educacional, o que indica, nesse ínterim, a sua suspensão.

Com base no exposto, o curso de Matemática da Unimontes, não distante dessa realidade, está contemplado na Resolução CNE/CP nº 2/2015, a despeito da atual demanda proveniente da Resolução CNE/CP nº 2/2019. Importante salientar que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi amplamente discutida e bem-aceita, despontando-se a reivindicação da sua retomada pelo Movimento REVOGA BNC-Formação³ (Movimento Nacional pela defesa da formação de professores/as — curso de Pedagogia [Monape], 2023). A Resolução foi considerada uma conquista para a área, sendo aprovada num contexto democrático, de diálogo entre o governo e as instituições públicas educacionais, expressando um projeto nacional de educação brasileira que visou atender às peculiaridades e à diversidade educacional existente no país (Ceschini *et al.*, 2022).

Ressaltamos que as problematizações ora evidenciadas, cujo foco são os referenciais curriculares para a formação de professores, em especial do curso de Matemática da Unimontes, procederam-se à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Sendo assim, buscaremos, na próxima seção, elaborar os preceitos que envolvem o currículo partindo dessa teoria.

1.2 Currículo e Pedagogia Histórico-Crítica

A palavra currículo vem do latim *curriculum* e pode ser definida como caminhada, corrida, percurso. Sendo assim, currículo pode representar a trajetória da humanidade em seu processo de apreensão do conhecimento científico a ser selecionado pela escola. Nesse projeto de escolarização, o currículo possui uma função social que se refere à organização da reflexão pedagógica do aluno de modo que passe a pensar a realidade seguindo uma determinada lógica (Coletivo de Autores, 2012).

Malanchen (2014) pondera que a discussão sobre currículo não pode perder de vista o seu aspecto político, pois, ao orientar que tipo de formação preconiza oferecer aos indivíduos, esse instrumento poderá interferir necessariamente no modo como eles irão atuar na sociedade. Assim, da maneira como está organizado, fundamentado, e pelos conteúdos albergados para conduzir o trabalho educativo, o currículo revela um caráter teleológico, pois possui finalidades

² Comunicado relativo à Resolução CNE/CP nº 2/2019. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 19 de setembro de 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/divulgacao>. Acesso em: 22 de maio de 2023.

³ O Movimento “REVOGA BNC-Formação” trata-se de um manifesto conduzido por meio da Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020, criada em 30 de março de 2023, congregando entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores e à educação. Tais organizações se mobilizaram em prol da formação de professores(as) pela reivindicação da retomada da implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Monape, 2023).

e propósitos não aparentes, mas que se revelam a partir dos desdobramentos do ato educativo. O currículo possui, então, uma intencionalidade mediante uma visão de sociedade a ser alcançada, apresentando uma perspectiva de formação humana (Malanchen, 2014).

Para Saviani (2020), precursor da Pedagogia Histórico-Crítica, o currículo diz respeito a todas as atividades existentes no interior da instituição de ensino que, ao mobilizarem os recursos materiais e humanos, buscam atender a uma finalidade, a qual refere-se à educação do indivíduo. Nessa direção, o currículo trata do conteúdo da educação e da sua distribuição no tempo e no espaço. Vale ressaltar que o conteúdo da educação, segundo o autor, não se refere a qualquer saber, mas, precisamente, ao saber sistematizado, pois o conhecimento do senso comum ocorre independentemente da escola. Ou seja, a escola existe justamente para que haja o acesso ao saber elaborado.

De forma sintética, “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2020, p. 21). Assim, ao utilizar o termo “nucleares”, o autor justifica que essa noção pode sanar o problema presente na escola, que tem se deslocado das atividades essenciais para as atividades secundárias, distanciando-se, muitas vezes, da sua atividade nuclear que é a de propiciar o ingresso do indivíduo à cultura letrada, de maneira que se lhe garanta a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber sistematizado. Em vista disso, o autor faz um alerta – o que é considerado secundário ou extracurricular pode ser trabalhado somente se não houver prejuízo dos conteúdos essenciais (ciências, arte e filosofia).

Nesse sentido, o saber sistematizado que irá compor o currículo deve ser dosado e sequenciado, promovendo-se, assim, as condições de sua transmissão e assimilação. O que a Pedagogia Histórico-Crítica preconiza, portanto, é a educação democratizada, considerando que a cultura letrada precisa estar disponível a todos de igual modo.

No contexto educacional brasileiro, porém, existe uma proposta que vem predominando não somente no discurso oficial, como também nos próprios fundamentos para a formação de professores, a qual remonta às reformas implementadas pelo Governo brasileiro na década de 1990, e está alinhada à Teoria Reflexiva (Sousa, 2018). De acordo com a autora, essa corrente diz respeito às ideias que preconizam a aprendizagem como processo que ocorre mediante a solução de questões práticas do dia a dia e que se estenderão ao longo da vida. Numa linha pragmática do conhecimento, valorizam-se os saberes experienciais no entendimento de que sua construção só ocorre a partir da experiência, e é por meio dela que advém o pensamento reflexivo.

Essa concepção pauta-se pela justificativa de que os cursos de formação de professores são demasiadamente teóricos, e a teoria tem se mostrado desconexa da prática. Por esses motivos, alega-se que esses profissionais, no exercício da profissão, não conseguem compreender os processos mentais dos estudantes. Além disso, Sousa (2018) alerta que os teóricos da Teoria Reflexiva apresentam um discurso atraente, porém cheio de armadilhas. Apesar de apregoarem justiça social, desvalorizam a teoria clássica no âmbito acadêmico, e desconsideram questões econômicas, políticas e sociais que circundam o trabalho docente.

A despeito das teorias que enfatizam a prática no processo formativo, a Pedagogia Histórico-Crítica identifica-se como formulação teórica que propõe a unidade entre teoria e prática, compreendendo a educação como mediação no interior da prática social global (Saviani, 2019). Por outro lado, o autor acrescenta que essa teoria, visando articular a educação com os interesses da classe trabalhadora, empenha-se em orientar o trabalho educativo a partir da concepção de métodos que estimulem a criatividade e a iniciativa dos estudantes, sem dispensar a iniciativa do professor.

Considerando a lógica dialética, compreende-se o fenômeno educativo como processo que incorpora a categoria de mediação, permitindo que os estudantes passem de uma “inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (Saviani, 2019, p. 147).

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica preconiza que os indivíduos não só se apropriem dos conteúdos, como conheçam a trajetória de sua construção, concebendo os conhecimentos a partir de sua historicidade para aprimorarem os já existentes (Moraes & Galvão, 2021).

Em vista disso, Saviani (2020) buscou identificar os principais tipos de saberes implicados no fenômeno educativo, os quais devem ser dominados pelos professores e, conseqüentemente, compor o seu processo formativo, podendo, assim, orientar a organização e o currículo para a formação docente. Esses saberes são relativos a: atitudes (saber atitudinal); compreensão do contexto (saber crítico-contextual); conhecimentos específicos correspondentes às disciplinas curriculares (saberes específicos); teorias educacionais (saber pedagógico); e questões didático-curriculares (saber didático-curricular), os quais oferecem indicativos para a nossa análise.

Destaca-se que o modo como esses saberes se constituem e se expressam está relacionado a um eixo comum que se manifesta na diferença entre os saberes decorrentes da experiência de vida (*sofia*) e os conhecimento metódicos e sistematizados (*episteme*), formas estas que atravessam os saberes categorizados com maior ou menor intensidade.

Nessa perspectiva, os saberes a serem dominados pelos professores se pautam em razão do objetivo propriamente pedagógico, que está relacionado ao desenvolvimento dos estudantes. Nessa linha, Duarte (2021) compreende que o pleno desenvolvimento humano, isto é a formação omnilateral, em todas as dimensões, não só faz parte da necessidade de mudança da realidade atual como só poderá ser alcançada a partir da superação das relações de produção capitalista. E é nesse sentido, conforme o autor, que haverá condições para que os indivíduos se apropriem das riquezas materiais e imateriais, para que se efetivem a universalidade e a liberdade na vida de cada um.

Por fim, a Pedagogia Histórico-Crítica preconiza a formação humanizadora, considerando que o papel da educação deve ser o de propiciar o desenvolvimento de cada indivíduo, para que tenha condições de intervir na sociedade de forma crítica e consciente. O processo de formação pensado a partir dessa teoria pode combater o movimento que tem descaracterizado os conhecimentos teóricos, e o conseqüente esvaziamento do papel da educação, que tem sido dominada objetivando reproduzir a sociedade capitalista.

2 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Tendo em vista que o objetivo do nosso estudo é debater sobre o processo de implantação dos referenciais para a formação docente no curso de Matemática da Unimontes, identificando as convergências e divergências entre o PPC e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, centramos nossas atenções na matriz curricular sem descuidar dos aspectos legais que regem esse segmento.

Para tanto, realizamos uma pesquisa documental, que, de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), constitui-se enquanto procedimento pelo qual aplicam-se métodos para compreensão e análise de diversificados tipos de documento. Segundo os autores, esse procedimento pode oferecer ricas informações possibilitando ampliar a compreensão do objeto de estudo a partir de contextualização histórica e sociocultural.

Cellard (2012) explica que os documentos como fonte de informações articulam a dimensão temporal à apreensão do aspecto social do fenômeno. Assim, podem representar uma totalidade de vestígios da atividade humana em épocas passadas, sendo que, frequentemente, apresentam-se como único testemunho de atividades específicas que ocorreram num determinado momento.

Considerando as características apresentadas, compusemos o *corpus* de nossa pesquisa, que se constituiu, principalmente, do PPC de Matemática e da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Por se tratar de documentos públicos, estão disponíveis para consulta na página do curso, no site da Universidade e, no caso da Resolução, no Diário Oficial da União (DOU). Cabe ressaltar, ainda, que procuramos o coordenador do referido curso, à época, tornando-o ciente do propósito de nossa investigação. Recolhemos as suas assinaturas mediante o Termo de Concordância da Instituição para Participação em Pesquisa, de forma a atender os seus preceitos éticos. Em vista disso, salientamos que o projeto da pesquisa fora submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unimontes, sendo aprovado no dia 14 de maio 2022, sob o Parecer nº. 5.408.713.

Finalizada essa etapa, procedemos com a análise propriamente dita, cuja natureza é qualitativa. Para tal fim, recorremos à análise de conteúdo enquanto método de investigação. Esse método pode ser compreendido por um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, de modo sistemático e objetivo, pretende extrair evidências que possibilitem a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção e recepção dessas comunicações (Bardin, 2016).

Gomes (2007) observa que a análise de conteúdo se constitui, também, numa técnica de investigação que possibilita a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências da mensagem que é emitida. O autor destaca os procedimentos de categorização, inferência, descrição e interpretação no uso para esse tipo de análise, ressaltando que o momento da interpretação, enquanto etapa final do processo, representa a síntese entre o problema de pesquisa, os resultados obtidos, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada.

Nesse sentido, procedemos à leitura do material, decompondo e distribuindo as partes por categorias que se formaram ao longo do estudo. Seguimos com a descrição, sistematização e análise dos resultados dessa categorização e, finalmente, considerando a questão de pesquisa *o que se pode apreender do processo de implantação dos referenciais curriculares para a formação docente no curso de Matemática da Unimontes, considerando as convergências e divergências entre o PPC e a Resolução CNE/CP nº 2/2015?*, e apoiadas na fundamentação teórica, interpretamos os dados, ponderando acerca dos sentidos que eles conferem ao nosso objetivo de debater sobre o processo de implantação dos referenciais para a formação docente no curso de Matemática da Unimontes, identificando as convergências e divergências entre o PPC e a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

3 Análise do PPC de Matemática

A LDBEN nº 9394/1996 prevê que, no exercício de sua autonomia, as universidades organizem os currículos de seus cursos e programas, observando as diretrizes gerais pertinentes. Por via dessa observação, pode-se considerar que os PPCs dos cursos de graduação, como pontua o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras [ForGRAD] (2000), consistem num conjunto de orientações indispensáveis para a política acadêmica compreendendo a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, a flexibilidade curricular, a formação integral, a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática, definindo-se

como um “instrumento balizador para o fazer universitário, devendo, por consequência, expressar a prática pedagógica do(s) curso(s), dando direção à ação docente, discente e de gestores” (ForGRAD, 2000, p. 2).

Isto posto, partimos para a caracterização e contextualização do PPC do curso de Matemática (Licenciatura) da Unimontes, o qual foi aprovado pela Resolução nº 150 – CEPEX/2019. Após a identificação e contextualização do Curso, bem como do PPC, pretendemos desenvolver nossa análise a partir desse documento como forma de debater sobre o processo de implantação dos referenciais para a formação docente no Curso. Dessa forma, procederemos com a categorização para síntese do estudo, sendo que a análise fora realizada à luz da Pedagogia Histórico-Crítica

O curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes forma professores licenciados para atuar na Educação Básica e é ofertado na modalidade presencial. Possui duração de quatro anos e regime escolar semestral. É desenvolvido nos turnos diurno e noturno, na cidade de Montes Claros e, no turno noturno, em São Francisco e Joáima. No caso de Joáima, ressalta-se que não serão ofertadas vagas para novas entradas devido à reduzida demanda na localidade. Todavia, existe a previsão de sua implementação no *campus* de Janaúba, após aprovação pela Unimontes, com oferta de vagas semestrais.

O curso de Matemática, no Brasil, possui seus marcos iniciais a partir da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, sendo caracterizado por uma formação centrada em conteúdos específicos de Matemática e de Física. Nessa época, despontou-se o modelo de formação de professores apelidado 3+1, no qual formavam-se bacharéis em Matemática nos primeiros três anos, a partir dos conteúdos específicos, seguindo-se a formação didática por mais um ano.

Em Montes Claros, o curso de Matemática (Licenciatura) foi implantado no ano de 1968 com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Desde então, vem buscando acompanhar os avanços decorrentes da sociedade, especialmente no que se refere aos avanços teóricos e tecnológicos como campo de inovação. Na atualidade, esse curso ofertado pela Unimontes contribui, especialmente, para o atendimento da demanda das regiões Norte, Nordeste e Vale do Jequitinhonha do estado de Minas Gerais, por profissionais da área de Matemática (Unimontes, 2019).

No PPC de Matemática, está registrado o reconhecimento da necessidade de adequação do projeto em conformidade com as políticas públicas e diretrizes curriculares nacionais. Portanto, as reformulações apresentadas no documento sugerem as mudanças provenientes das leis, decretos e resoluções que ancoram as orientações curriculares. Registra-se, ainda, que o processo de decisões que implicaram na sua estruturação decorreu de reuniões do Colegiado de Coordenação Didática do Curso e do Núcleo Docente Estruturante (NDE), bem como das discussões com a participação de representantes discentes, caracterizando-se por uma construção democrática. Aponta-se, ainda, que foi eleita uma comissão para atuar na redação e consolidação da versão final do PPC (Unimontes, 2019), o qual foi aprovado e encaminhado para institucionalização.

Assim, seguindo com as nossas discussões, trataremos da análise dos dados e conclusões possíveis a partir das categorias elencadas, quais sejam, perspectiva de formação de professores no PPC, saberes docentes e relação teoria-prática, estrutura e organização curricular.

3.1 Perspectiva de formação de professores

Em sua justificativa, o PPC de Matemática (Unimontes, 2019) apresenta a intenção de

formar professores segundo as demandas da sociedade tecnológica atribuída à atual conjuntura, marcada por constantes e vertiginosas mudanças. O documento pressupõe a definição de conteúdos mínimos básicos de Matemática, para que os estudantes se tornem capazes de atuar nessa sociedade. Isto é, a ideia presente é a de definir conteúdos escolares, na formação básica, dos quais os estudantes devem se apropriar para se tornarem “cidadãos verdadeiramente emancipados” (Unimontes, 2019, p. 15). Nesse sentido, o currículo do professor de Matemática deve traçar o perfil profissiográfico docente para que possa atuar nessa formação básica.

Em se tratando do *National Council of Supervisors of Mathematics* (NCSM), a matriz curricular de Matemática discute sobre as habilidades relacionadas aos conhecimentos matemáticos, as quais estão associadas às expectativas concernentes às competências básicas de que os estudantes necessitarão na vida adulta, tanto no que se refere ao emprego quanto em relação à educação posterior (Unimontes, 2019).

Ainda, de acordo com as referências apresentadas, o currículo preconiza uma perspectiva construtivista para o desenvolvimento do conhecimento matemático, visando a qualidade profissional a fim de que reflita na melhoria da aprendizagem de Matemática dos estudantes da Educação Básica. Conforme está registrado, “os programas de formação de professores devem propiciar aos licenciandos experiências que os ajudem a criar ao mesmo tempo um embasamento teórico-conceitual específico e pedagógico” (Unimontes, 2019, p. 16).

A ideia também se faz presente no objetivo geral do Curso, em que se assinala o propósito de propiciar uma formação inicial de professores de Matemática para atuarem no Ensino Fundamental e Médio, mais adequada e de melhor qualidade. Em continuidade, reitera-se que a formação acadêmica deve desenvolver as competências e habilidades necessárias ao exercício da docência na Educação Básica, processo esse que deverá resultar em um novo perfil profissional.

Ao apresentar sua concepção de Curso, o currículo de Matemática cita a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento referencial para a construção do projeto, buscando, assim, atender a sua proposta. Salienta-se que a BNCC possui como cerne o desenvolvimento de competências pelo estudante da Educação Básica. Desse modo, abaliza dez competências gerais que integram um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes a serem desenvolvidas por ele. Nesse sentido, o PPC (Unimontes, 2019) evidencia o alinhamento entre as propostas previstas no currículo de formação docente e as propostas da BNCC, baseando-se em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissional.

Em relação à proposta registrada no projeto, fazemos menção ao movimento que caracterizou o campo educacional no Brasil, com marcos iniciais na década de 1990, ligado às reformas educacionais implementadas pelo poder público e que, como ressaltamos, apresenta uma determinada concepção de sujeito e de profissionalidade.

Nesse contexto, Silva e Cruz (2021) evidenciam um processo de desvalorização profissional caracterizado pelo gerencialismo, o qual é identificado como uma ideologia cujo propósito é inserir no setor público um modelo de gestão empresarial. Tal modelo se caracteriza pela flexibilização administrativa, descentralização, tanto no que se refere às decisões dos indivíduos quanto ao financiamento, e centralização mediante avaliação de resultados. As autoras explicam que essas medidas, aliadas ao discurso de competência e de produtividade, apresentam um novo modelo de organização de trabalho, com orientação funcionalista. A profissionalidade, nessa linha, deve se adequar às novas demandas associadas ao “sociometabolismo” do capital.

Assim, as habilidades e competências são associadas ao desenvolvimento de

potencialidades requeridas ao trabalhador, visando produzir um profissional eficiente, capaz de se adaptar às mudanças do mercado de trabalho. Os novos padrões de produção e a revolução tecnológica exigem um novo tipo de profissional com habilidades gerais de comunicação, abstração e alto nível de conhecimentos gerais. Segundo as autoras, são habilidades próprias para serem desenvolvidas no ambiente escolar, pois não é possível aprender todo o necessário na fase adulta, no chão das fábricas. Trata-se de um novo padrão de exploração que resulta na criação de novas formas de organização do trabalho, refletindo no currículo escolar.

Silva e Cruz (2021) acrescentam que as modificações do trabalho, efeito das estratégias do modo de produção capitalista, reclamam ajustes em vários planos da sociedade, trazendo consequências como a crise do trabalho abstrato expressando o desemprego estrutural e a precarização do trabalho.

O plano da formação humana recebe contornos de enquadramento do novo tipo de trabalhador demandado pelo capital em que, nesse ponto, é possível identificar um quadro hegemônico de propostas educativas na intenção da conformação técnica e ideológica do novo trabalhador às perspectivas da pedagogia das competências, baseada nas noções de empregabilidade e empreendedorismo. (Silva & Cruz, 2021, p. 6)

Conforme as autoras, o projeto de formação humana volta-se para a conformação técnica e ideológica do novo trabalhador mediante os pressupostos da pedagogia das competências. Essa concepção possui fortes relações com o construtivismo, entre outras pedagogias do aprender a aprender⁴, tendência que apresenta estreita ligação com os estudos relacionados aos saberes tácitos e à epistemologia da prática reflexiva, os quais vinculam a noção de competência à mobilização de conhecimentos, tendendo ao desempenho satisfatório e imediato de acordo com situações experienciais (Lavoura, Alves & Júnior, 2020).

Como é possível depreender, as mudanças das relações sociais de produção capitalista são incorporadas nos processos de formação, trazendo a competência associada ao modelo neoliberal como base para a organização do currículo. Nesse sentido, o currículo implica em processos formativos com uma visão pragmática de conhecimento, limitado ao valor da sua aplicabilidade nas situações práticas cotidianas.

À vista disso, sinalizamos que, embora registre em sua justificativa o propósito de formar cidadãos verdadeiramente emancipados, o documento analisado contraria o nosso entendimento sobre o sentido de formação para emancipação. Aliás, o PPC de Matemática (Unimontes, 2019) faz uso do termo “emancipados” somente uma única vez ao longo de suas 168 páginas, associando à apropriação de conteúdos mínimos básicos de Matemática pelos estudantes de forma que passem a melhor atuar na sociedade. Por outro lado, corroboramos Silva e Cruz (2021) com a perspectiva de que uma formação verdadeiramente emancipadora requer a consciência dos indivíduos sobre a realidade social de forma que se tornem sujeitos ativos da história.

Para Ferreira (2020), a BNCC estabelece uma relação subalterna dos conteúdos curriculares em relação às competências e habilidades demandadas aos estudantes, uma vez que elas se tornam o eixo do processo educacional. Assim, a relativização dos conteúdos pode

⁴ Segundo Duarte (2001), o lema “aprender a aprender”, presente na maioria dos ideários pedagógicos contemporâneos, está associado à noção de constante adaptação dos seres humanos a um mundo dinâmico, isto é, “aprender a aprender” significa aprender a adaptar-se. Nessa concepção, depreende-se a descaracterização do papel escolar tendo em vista que esse espaço volta-se ao saber cotidiano, cabendo promover um ambiente propício a variados tipos de interações. Essa noção vem sendo desenvolvida desde o início do século por meio das ideias da Escola Nova.

revelar que os conhecimentos são utilizados necessariamente para se alcançar novos meios que possibilitem a melhor adaptação dos indivíduos à sociedade.

Ao delinear o currículo mediante dimensões formativas apresentadas como conhecimento, prática e engajamento profissional, compreendemos, ainda, que o PPC de Matemática (Unimontes, 2019) também pode refletir no esvaziamento da formação política e pedagógica dos licenciandos, uma vez que, como afirmam Lavoura, Alves e Júnior (2020), tal delineamento pode acarretar numa formação de profissional submisso e acrítico, pois negligenciam-se os determinantes históricos, sociais, políticos e econômicos da realidade social.

Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades e competências como princípio formativo acaba secundarizando os conhecimentos curriculares, haja vista que o currículo preconiza formar um profissional prático, adaptável às constantes mudanças da sociedade. Em outras palavras, objetiva-se moldar o futuro trabalhador para atender às exigências do mercado de trabalho, incerto e imprevisível, sendo que o seu sucesso ou insucesso depende, sobretudo, da sua habilidade em manusear o conhecimento em caráter contingencial.

3.2 Saberes docentes e relação teoria-prática

No currículo analisado, assinala-se que o ensino de Matemática pressupõe não somente o conhecimento do conteúdo específico, como também é necessário que o professor domine conhecimentos didático-matemáticos. Nesse sentido, o conhecimento do professor é organizado a partir do modelo de Conhecimentos Didático-Matemáticos, englobando três dimensões: a dimensão matemática, que se refere aos conhecimentos comuns e aplicados da Matemática; a dimensão didática, relacionada aos conhecimentos emanados do processo de ensino e aprendizagem; e a dimensão meta didático-matemáticas, compondo os conhecimentos sobre critérios da idoneidade didática, como os métodos avaliativos e os conhecimentos sobre normas e metanormas, associada à promoção da reflexão sobre melhores potencialidades da prática.

Esses critérios para organização dos saberes docentes possuem estreita relação com a concepção do professor reflexivo, uma vez que articula os conhecimentos ao processo de reflexão-na-ação. Ademais, se tomarmos como referência a categorização de saberes que devem integrar o processo formativo dos licenciandos, apreçoada por Saviani (2020), identificamos que tanto o saber pedagógico, relativo às teorias educacionais, quanto o saber crítico-contextual, atinente às condições socio-históricas que determinam a tarefa educativa, são preteridos nesse modelo.

Compactuamos com o que está registrado no PPC de Matemática (Unimontes, 2019a), na medida em que destaca a interação professor-aluno e a escolha adequada do material didático como elementos essenciais no fazer pedagógico. No entanto, entendemos que a preocupação em atender a diversidade de profissionais que atuam na área, segundo saberes vocacionais, pode provocar a banalização dos conhecimentos. Como está proposto no currículo, o intuito é orientar o processo formativo a partir das afinidades de cada estudante em relação a cada área de Matemática. Assim, almeja-se uma formação “engajada com a pluralidade de saberes emergidos das vocações naturais de cada um” (Unimontes, 2019, p. 20). Nesse sentido, a proposta prevê formar diferentes perfis de sujeitos, buscando promover os avanços em consonância com as necessidades da sociedade atual.

Na relação teoria-prática, o documento preconiza uma formação que visa superar as “lacunas teóricas” decorrentes de fragilidades conceituais existentes em processos formativos cujas formas de materialização têm se esgotado na técnica e formalidades conceituais. Tendo essa crítica como partida, ressalta-se que a formação de qualidade requer o equilíbrio tanto no

que diz respeito a essas formalidades, quanto na aplicabilidade do conhecimento.

Entendemos que a dinâmica do mundo tecnológico em constante transformação não permite que curso algum seja limitado pelos conhecimentos específicos que em breve podem não atender mais as suas necessidades. Deste modo, a formação do profissional da área de ensino da Matemática deve propiciar uma visão mais abrangente do mundo em que vivemos e a fundamentação teórica, prática e investigativa necessária para que o professor conheça o significado de suas opções e se comprometa com elas, tanto na teoria, quanto na prática; conheça a dimensão epistemológica do que está ensinando, bem como reflita sobre a relação dos alunos com o conhecimento e a função do saber, articulando a teoria, a prática e a pesquisa no processo de formação de professores de matemática. (Unimontes, 2019, p. 54)

O documento traz, após a citação, ponderações acerca da dimensão sociocultural no contexto das instituições de ensino, e cita a imprescindibilidade de se desenvolver as capacidades no licenciando segundo a orientação dos quatro pilares da educação para o século XXI — aprender a conhecer, a ser, a conviver e a fazer. Tratando-se dos pilares considerados bases da educação para a atualidade, Duarte (2001) explicita os interesses hegemônicos em trazer para a educação princípios morais de aceitação, sobretudo no que se refere ao pilar “aprender a conviver”. Segundo ele, esses princípios só reforçam a conformação dos sujeitos à realidade desigual, exploradora e excludente.

Ademais, o projeto prevê situações que preconizem a articulação teoria-prática mediante a Prática como Componente Curricular. Dessa forma, propõe a realização de atividades práticas, como Tutorias e Monitorias, Prática como Componente Curricular, Práticas de Laboratório, Estágio Curricular Supervisionado, como meios de contemplar a relação teoria-prática na formação dos futuros professores, promovendo os elementos necessários para se desenvolver os conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da profissão.

Assim, conforme verificamos em nossas análises, a preocupação manifesta no documento resta na promoção de competências e habilidades demandadas aos professores de Matemática de forma a se assegurar os resultados esperados pelos estudantes da Educação Básica. Nesse sentido, os conhecimentos são válidos, tendo em vista que estabelecem relação direta com o exercício profissional, entendendo que o mundo tecnológico e suas constantes mudanças requerem a formação de profissionais segundo essas demandas.

Portanto, entendemos que o enfoque curricular pode repercutir na relativização dos conhecimentos na formação dos professores, uma vez que preconiza a ênfase na prática mediante a busca de preparação profissional cuja atenção recai na eficiência social.

3.3 Estrutura e organização curricular

No tocante à estrutura e organização do curso de Matemática (Licenciatura), o PPC (Unimontes, 2019) distribui a carga horária total de 3200h, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, acrescidas de 360h de creditação curricular em extensão, ao longo dos oito semestres de curso (Unimontes, 2019).

Os componentes curriculares estão distribuídos em quatro eixos: 1) Conhecimentos Específicos de Matemática; 2) Conhecimentos Didático-Matemáticos; 3) Formação Geral Docente; e 4) Conhecimentos Experiencial e Profissional. Tais eixos procuram contemplar diferentes categorias do conhecimento na formação do professor de Matemática, estão relacionados entre si e não se vinculam a componentes curriculares específicos. Desse modo, abrangem atividades teóricas e práticas, bem como as temáticas transversais, a saber: Educação

Inclusiva, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, e Educação na Cultura Digital.

Ademais, aponta-se a preocupação com essa forma de organização, que distribui os conteúdos em ordem crescente de dificuldade de acordo com os objetivos do Curso, atribuindo-se tal disposição a uma formação humanística. O Quadro 1, a seguir, mostra a distribuição da carga horária do Curso por núcleos de formação, definidos na Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Quadro 1: Organização curricular por núcleos de formação/carga horária

Núcleo/Resolução de Aprovação	Conhecimentos e Conteúdos	Carga Horária
Núcleo de formação I	Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais	960 h
Núcleo de formação II	Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino	1990 h
Núcleo de formação III	Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular	620 h

Fonte: Elaboração das Autoras (2023)

De acordo com o Quadro 1, pode-se verificar que a carga horária do Curso está distribuída em três núcleos, sendo que a carga horária predominante corresponde ao núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional.

O Quadro 2, a seguir, ilustra a distribuição de carga horária por componente curricular e seus núcleos correspondentes.

Quadro 2: Carga horária por componente curricular/distribuição ao longo do curso

Componente curricular	Carga horária	Distribuição	Núcleos correspondentes
Aulas teóricas	1830 h	Ao longo dos oito períodos.	Núcleos I e II
Aulas práticas de ensino/laboratório	320 h	Ao longo dos oito períodos.	Núcleo I
Prática como Componente Curricular	400 h	Inseridas no interior das áreas ou disciplinas, desde o início do curso.	Núcleo I
Estágio Curricular Supervisionado	400 h	Desenvolvido nos últimos quatro períodos do curso correspondendo aos Estágios I, II, III e IV.	Núcleo II
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC)	260 h	Ao longo dos oito períodos.	Núcleo III
Creditação de atividades de extensão	360 h	Ao longo dos oito períodos.	Núcleo III

Fonte: Elaboração das Autoras (2023)

A análise do Quadro 2 permite depreender que são distribuídas 1830h para atividades teóricas; 400h para o Estágio Curricular Supervisionado; 400h para a Prática como Componente Curricular; e um total de 620h destinadas ao núcleo de estudos para enriquecimento curricular. São ofertadas, também, aulas práticas de laboratório, que correspondem a 320h do total do Curso.

No Curso de Matemática, as atividades teóricas são concebidas como a parte do currículo relacionada ao desenvolvimento de conceitos, de proposições, de cada um dos conteúdos presentes no curso, no tocante à área da matemática, bem como no que se refere à parte pedagógica e diversificada da formação. Além disso, as atividades práticas, como Prática como Componente Curricular, Práticas de Laboratório, e Estágio Curricular Supervisionado, são apresentadas como a principal forma de mediar a compreensão dos objetos matemáticos com o intuito de propiciar ao acadêmico a construção dos conhecimentos dentro de um contexto. Essas atividades serão articuladas com as atividades teóricas, no interior das disciplinas, e devem ser contempladas em todos os períodos do Curso.

As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) e as atividades de extensão também se constituem enquanto componente curricular, correspondendo a atividades diversas a serem desenvolvidas pelos acadêmicos ao longo do Curso. O projeto também prevê, a partir do 6º período, o desenvolvimento de disciplinas optativas pelos estudantes, que poderão optar por uma das quatro áreas de abrangência da Matemática – Estatística, Educação Matemática, Matemática Pura e Matemática Aplicada – de forma a direcionar sua formação. Assim como apresenta-se a possibilidade de se cursar disciplinas eletivas como forma de contemplar as metas para a flexibilização curricular⁵ da Universidade.

Ao verificarmos as questões pertinentes à estrutura e organização do currículo de Matemática, compreendemos que a proposta busca pela articulação entre atividades teóricas e atividades práticas como forma de propiciar o desenvolvimento de competências e habilidades, para que os professores possam atuar na Educação Básica eficazmente. Os componentes curriculares são distribuídos por núcleo de formação, com suas respectivas cargas horárias. Ademais, nota-se, nessa distribuição, uma ênfase no estudo dos conhecimentos das áreas específicas, prevalecendo os componentes curriculares relacionados a esse saber.

Ademais, o PPC apresenta outros aspectos de igual relevância para a composição curricular. De forma sucinta, podemos explicitá-los por meio da internacionalização, em atendimento à Resolução nº 041 – CEPEX/2018; da possibilidade de oferta de disciplinas e de conteúdos na modalidade a distância, sem ultrapassar o limite de 20% da carga horária total do curso; da frequência mínima exigida para aprovação do acadêmico em cada disciplina, que corresponde a 75% da carga horária; e do tratamento especial aos estudantes em condições especiais, conforme a Resolução CEPEX – 051/2006. A avaliação da aprendizagem, do curso e do respectivo projeto também é abordada. Enquanto a avaliação da aprendizagem está focalizada no desempenho dos estudantes, a avaliação do curso é caracterizada de forma sistemática e periódica, sendo efetivada por meio de atuação conjunta, pelo NDE em consonância com os departamentos e colegiado.

⁵ De acordo com registro na Resolução nº 040 – CEPEX/2018, o princípio da flexibilização curricular consiste em um dos princípios estruturantes do currículo das licenciaturas da Unimontes, significando a oportunidade de os estudantes definirem parte de seu percurso formativo, em consonância com a organização curricular, definida nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Ela ocorre por meio da oferta de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, aplicando-se à oferta de componentes curriculares optativos, eletivos e complementares que integram o currículo (Resolução nº 040 – CEPEX/2018. Aprova a Política Institucional da Unimontes, para a Valorização da Formação Inicial e Continuada de Professores do Magistério da Educação Básica. Disponível em: https://unimontes.br/wpcontent/uploads/2019/05/resolucoes/cepex/2018/resolucao_cepex040.pdf.

4 Convergências e divergências entre o PPC de Matemática e a Resolução CNE/CP nº 2/2015

Sabe-se que uma das condições para elaboração de um PPC é a consonância com as diretrizes gerais e com as normas emanadas da instituição de ensino. Esse alinhamento depende do trabalho coletivo de diversos agentes, os quais estão inseridos num contexto específico, condicionado por fatores históricos, sociais e políticos. Sendo assim, o movimento que decorre do processo de implantação de diretrizes nos currículos de licenciatura pode gerar diversas implicações no que se refere aos sentidos produzidos em tais propostas.

Mediante o exposto, buscamos apresentar, nesta seção, uma discussão sobre as convergências e divergências identificadas entre o PPC e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a qual 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.

Ao nos referirmos à Resolução CNE/CP nº 2/2015, recorreremos às contribuições de Pinheiro e Fávero (2022), que trazem uma discussão acerca da concepção pedagógica e de sujeito presente em sua narrativa, com indícios da perspectiva de formação docente por ela perpetrada. Assim, concordamos com as ideias desses autores quando apontam que a referida Resolução apresenta elementos que consubstanciam a base de uma formação humana que vai além da orientação para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, o documento apresenta uma importante característica ao assegurar a Base Nacional Comum para a formação docente em sintonia com a ideia de educação como um processo emancipatório.

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (Brasil, 2015, p. 5-6)

Sendo assim, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 trata a formação docente como compromisso com projeto social, político e ético visando contribuir para a construção de uma sociedade justa e democrática, e promovendo a emancipação dos indivíduos. Apresenta, ainda, a concepção de docência como ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico. E, como concepção de currículo, um conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social (Brasil, 2015).

Além disso, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 é proposta como instrumento que visa garantir a valorização do profissional do magistério, a articulação entre formação inicial e continuada, primando a organicidade entre as instituições e os entes federados, e a superação da fragmentação das políticas educacionais.

Lado outro, observamos que o PPC de Matemática se alinha à BNCC, haja vista que a proposta curricular para a formação dos futuros professores volta-se para o desenvolvimento de habilidades e competências previstas nesse documento. Depreende-se, daí, a perspectiva de uma formação centrada em preparar sujeitos com características as quais o mercado de trabalho postula. Entendemos que, nessa concepção, a formação humana em sua complexidade é preterida. A formação por competências denota um tipo de formação pragmática, resultando no empobrecimento dos conhecimentos científicos, acadêmicos e escolares, uma vez que o

interesse está em garantir o desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender” por parte dos estudantes. Descaracteriza-se a função social dos professores, tornando-os comprometidos com a manutenção da ordem vigente.

Por conseguinte, não podemos perder de vista as ideias propostas pela Pedagogia Histórico-Crítica, ao explicitar que o currículo precisa estar relacionado às atividades essenciais a serem desenvolvidas no âmbito escolar, para que não perca sua especificidade. Nessa perspectiva, a seleção do conhecimento não é aleatória, mas deve ser baseada naquilo que é necessário para que o indivíduo compreenda a realidade. Ao ser apropriado pela classe trabalhadora, o conhecimento pode ser convertido em força material, possibilitando a plena consciência das relações sociais de produção, assim como da viabilidade de mudança (Gama & Duarte, 2017).

Nessa linha, a análise e discussão direcionam-se para os saberes docentes e a relação teoria-prática abordados nos documentos de nossa análise. Dessa forma, verificamos que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 registra que a ação educativa envolve dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas e, por esse motivo, ressalta que a sólida formação dos profissionais do magistério compreende o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar tanto a visão como a atuação desses profissionais.

Na Resolução CNE/CP nº 2/2015, postula-se, ainda, que a formação inicial e continuada deve contemplar uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Sendo que a efetiva e concomitante relação entre teoria e prática são definidas enquanto aspecto indispensável para o desenvolvimento dos conhecimentos pertinentes ao exercício da docência (Brasil, 2015).

Mediante as acepções do fazer docente, dos saberes teóricos e práticos necessários ao exercício de sua função, registrados nas diretrizes, sem se desprezar a relação teoria-prática como expressão da *práxis*, compreendemos uma perspectiva curricular que busca ampliar os horizontes formativos, sobrepujando tentativas de padronização via noções de competências.

Apesar dessas constatações, depreendemos que o PPC de Matemática sofre influências da perspectiva da “prática reflexiva”, condição que pode engendrar em processos formativos que enfatizam a prática, em detrimento da teoria. Assim, atribui-se à formação docente a necessidade de desenvolver habilidades matemáticas buscando atender às demandas da sociedade tecnológica e suas constantes transformações.

Para a estrutura e organização curricular, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 estabelece a Base Nacional Comum e os seus princípios norteadores, quais sejam, sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação. Esses princípios, tal qual destaca Dourado (2016), não se caracterizam enquanto currículo mínimo, mas como forma de indicar eixos formativos que devem ser levados em contato nos projetos de formação em cada instituição.

Cabe ressaltar que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 considera a formação docente, respeitando-se a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições. Nessa direção, define três núcleos de formação, os quais compreendem:

I — núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades

educacionais [...];

II — núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino [...];

III — núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. (Brasil, 2015)

De acordo com o que está registrado na Resolução CNE/CP nº 2/2015, a distribuição da carga horária total do curso, a ser contemplada na elaboração curricular, deve compreender pelo menos 2200h dedicadas às atividades relacionadas aos núcleos I e II.

Além disso, determina-se o mínimo de 3.200h de efetivo trabalho acadêmico, em cursos que durem, no mínimo oito semestres ou quatro anos, contemplando, ainda, 400h de Prática como Componente Curricular, distribuídas ao longo do curso; 400h para o estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, considerando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; e 200h de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme o núcleo III definido na Resolução CNE/CP nº 2/2015, no inciso III, do art. 12 (Brasil, 2015).

O mínimo de 2200h, estabelecidas para o desenvolvimento das atividades atinentes aos núcleos de formação I e II, são cumpridas no PPC de Matemática, o qual prevê um total de 2950h para dedicação a essas atividades, conforme verificado em seção anterior.

Além disso, o PPC também prevê carga horária para a Prática como Componente Curricular, o Estágio Curricular Supervisionado e as AACC, compatível com o que está estabelecido nas diretrizes. A carga horária mínima exigida também é cumprida, e excedida, ponto que compreendemos positivamente, frente às possibilidades de adensamento dos conteúdos mediante uma carga horária amplificada.

Outro ponto relevante diz respeito à disposição atinente ao tempo dedicado às dimensões pedagógicas nas licenciaturas, presente na Resolução CNE/CP nº 2/2015. De acordo com a referida Resolução, os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino deve ser predominante no Curso de Pedagogia; ao passo que nas demais licenciaturas, não deve ser inferior à quinta parte da carga horária total. Assim, com base nessa determinação, identificamos que o PPC de Matemática, o qual deveria dedicar pelo menos 640h, conforme prevê a legislação, propõe 660h da carga horária destinada aos componentes curriculares que se relacionam às dimensões pedagógicas, se considerarmos a carga horária prevista para a prática nesse somatório.

Se tomarmos como base a carga horária prevista para o Curso de acordo com o PPC/Matemática, a qual corresponde a 3570h, esse montante seria um pouco maior, correspondendo ao mínimo de 714h, isto é, a quinta parte da carga horária total a ser dedicada à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino. Para chegar a esse resultado, consideramos as disciplinas ditas “pedagógicas” que compõem as ementas das disciplinas obrigatórias, sendo contabilizada a carga horária teórica e prática.

Diante dessa constatação, entendemos que o tempo dedicado ao estudo sistemático das disciplinas pedagógicas, nesse curso de licenciatura, poderia ser mais bem aproveitado, uma vez que compreendemos, tal qual pontua Saviani (2020), que esse tipo de saber é o que oferece bases para a construção da concepção educativa, possibilitando a definição da identidade dos professores como profissionais distintos dos demais.

5 Considerações finais

Diante das análises que foram se estabelecendo ao longo do texto, chegamos ao momento em que trazemos nossas considerações finais acerca de aspectos da formação de professores da Educação Básica, identificados na matriz do curso pesquisado e nas Diretrizes Curriculares Nacionais que a orientam.

Assim sendo, e considerando o nosso objetivo de “debater sobre o processo de implantação dos referenciais para a formação docente no curso de Matemática da Unimontes, identificando as convergências e divergências entre o PPC e a Resolução CNE/CP nº 2/2015”, destacamos as seguintes considerações.

O PPC de Matemática (Unimontes, 2019) ampara-se na perspectiva construtivista para o desenvolvimento do conhecimento matemático, com o objetivo de qualificar os futuros professores que irão atuar na Educação Básica. Registra-se, ainda, o seu alinhamento à BNCC, cuja proposta central é o desenvolvimento de competências gerais pelos estudantes, o que, a nosso ver, sinaliza um modelo gerencial para a formação. Como efeito, se estabelece uma formação alinhada aos preceitos do mercado, buscando-se formar um profissional flexível, adaptável e competitivo (Unimontes, 2019).

Depreende-se, daí, que a dinâmica curricular faz uma associação imediata com o desempenho profissional, escapando-se a formação do indivíduo numa perspectiva mais ampla. Além disso, o foco no desenvolvimento de habilidades e competências em alinhamento com a BNCC, preconiza uma formação instrumentalista e prescritiva, baseada na racionalidade prática.

Entendemos, que a proposta de formação fundamentada, sobretudo, nos preceitos do mercado de trabalho, aliena os indivíduos, tornando-os conformados com o estado atual das coisas. Por isso, preconizamos que o currículo de formação de professores precisa estar vinculado à problemática educativa, uma vez que são os objetivos educativos que se relacionam ao desenvolvimento do indivíduo e sua consequente humanização.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015, por sua vez, preconiza uma proposta de formação para além do mundo do trabalho, numa perspectiva humanizadora. Esse documento visa assegurar a Base Nacional Comum para as orientações curriculares, respeitando a diversidade educacional e a autonomia pedagógica das instituições. A base é pautada pela concepção de educação como um processo emancipatório e permanente.

Nesse sentido, defendemos que é preciso romper com as propostas pedagógicas baseadas na concepção de “aprender a aprender”, secundarizando a teoria em nome da prática reflexiva. Por outro lado, a Pedagogia Histórico-Crítica pressupõe que o trabalho pedagógico esteja fundamentado a partir da união entre teoria e prática, consubstanciando a *práxis*. A prática, ao mesmo tempo em que opera enquanto fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria, depende desta para que se torne consistente e coerente: “sem a teoria, a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir” (Saviani, 2007, p. 108).

Essa ação consciente, a partir da articulação teoria e prática, põe em movimento a atividade pedagógica, compreendendo a educação como mediação no seio da prática social. Sob essa perspectiva de atuação, os processos formativos viabilizam o acesso aos conhecimentos, historicamente acumulados, tornando os indivíduos agentes ativos para a construção de uma nova sociedade. Isso, numa perspectiva revolucionária de superação do capitalismo. Sendo assim, essa compreensão complexa, a partir da lógica dialética, visa articular

o trabalho pedagógico com a transformação da realidade.

Ademais, cabe ponderar que a formação pautada pela Pedagogia Histórico-Crítica, cujo compromisso envolve a transformação da sociedade, por si só não garante a efetiva mudança. Conquanto, esse modelo de formação, ao propor um processo calcado nos conhecimentos teóricos e práticos dos professores, poderá formar profissionais engajados para desafiar o estado atual das coisas e, dessa forma, aguçar as contradições existentes na sociedade em prol de sua alteração.

Referências

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Tradução de L. A. R. A. Pinheiro. São Paulo, SP: Edições 70.
- Brasil. *Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015*. (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. Brasília, DF: CNE.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEB.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. (2019). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. *Comunicado relativo à Resolução CNE/CP nº 2/2019*. (2022). Brasília, DF: CNE.
- Cellard, A. (2012). A análise documental. In: Poupart, J.; Deslauriers, J.; Groulx, L. H.; Laperrière, A.; Mayer, R. & Pires, A. (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de A. C. A. Nasser. (3. ed., pp. 295-316). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ceschini, M. S. C.; Ximenes, F. A.; Chibiaque, F. M.; Rosa, M. C. C. & Mello, E. M. B. (2022). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: tecendo relações. *Research, Society and Development*, 11(12), 1-19.
- Coletivo A. (2012). *Metodologia do Ensino de Educação Física*. (2 ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Dourado, L. F. (2016). Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. *Comunicação & Educação*, 21(1), 27-39. São Paulo, SP.
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2021). Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: Saviani, D. & Duarte, N. *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. (pp. 70-106). Campinas, SP: Autores Associados.
- Ferreira, C. G. (2020). O conceito de clássico e a pedagogia histórico-crítica. In: Malanchen, J.; Matos, N. S. D. & Orso, P. J. (Org.). *Educação escolar, currículo e sociedade: o problema*

- da Base Nacional Comum Curricular*. (pp. 109-136). Campinas, SP: Autores Associados.
- ForGRAD. Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. (2000). *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação*.
- Gama, C. N. & Duarte, N. (2017). Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. Dossiê Dermeval Saviani: Cinquenta Anos de Trabalho e Educação. *Interface*, 21(62), 521-530.
- Gomes, R. (2007). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: Minayo, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. (26. ed., p. p. 79- 107). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lavoura, T. N.; Alves, M. S. & JÚNIOR, C. L. S. (2020). Política de Formação de Professores e a Destruição das Forças Produtivas: BNC-Formação em debate. *Práxis Educacional*, 16(37), 553-577. Vitória da Conquista, BA.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU.
- Malanchen, J. (2014). Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares. In: *Anais do X Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul* (pp. 1-14). Florianópolis, SC.
- MONAPE et al. (2023). *Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015*. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/frente-nacional-pela-revogacao-das-resolucoes-cne-cp-02-2019-e-01-2020-e-pela-retomada-da-implementacao-da-resolucao-cne-cp-02-2015>
- Moraes, P. G. & Galvão, A. C. (2021). Experiências Curriculares dos Municípios de Cascavel (PR) e Bauru (SP): a Pedagogia histórico-crítica como referência para o ensino de Geografia. In: Hermida, J. F. (Org.). *A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública*. (pp. 149-171). João Pessoa, PB: Editora UFPB.
- Pinheiro, A. P. & Fávero, A. A. (2022). Um olhar reflexivo sobre a Base Nacional Comum de Formação-BNC-Formação. *Olhar de Professor*, 25, 1-20.
- Sá-Silva, J. R.; Almeida, C. D. & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), 1-15.
- Saviani, D. (2007). Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 99-134.
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2020). A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. In: Malanchen, J.; Matos, N. S. D. & Orso, P. J. (Org.). *Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular*. (pp. 18-57). Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, K. A. C. P. C. & Cruz, S. P. S. (2021). Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. *Práxis Educacional*, 17(46), 89-104.
- Sousa, J. F. A. (2018). Referencial Teórico e Formação de Professores: uma análise necessária. In: Matos, N. S. D.; Sousa, J. F. A. & Silva, J. C. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores*. (pp. 63-80). Campinas, SP: Armazém do Ipê.

UNIMONTES — Universidade Estadual de Montes Claros. Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. (2019). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática*. Montes Claros, MG.

UNIMONTES — Universidade Estadual de Montes Claros. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. (2018). *Resolução n° 040 - CEPEX/2018, de 18 de abril de 2018*. Aprova a Política Institucional da Unimontes, para a Valorização da Formação Inicial e Continuada de Professores do Magistério da Educação Básica. Montes Claros: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.