

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS**

**VANJA MYRA BARROSO VIEIRA DA SILVEIRA**

**ALTERAÇÕES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM FÍSICA,  
MATEMÁTICA E PEDAGOGIA: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE ALFENAS – UNIFAL-MG EM SUA PRIMEIRA EXPANSÃO.**

Alfenas/MG

2017

**VANJA MYRA BARROSO VIEIRA DA SILVEIRA**

**ALTERAÇÕES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM FÍSICA,  
MATEMÁTICA E PEDAGOGIA: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE ALFENAS – UNIFAL-MG EM SUA PRIMEIRA EXPANSÃO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

Orientadora: Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício.

Alfenas/MG

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca Central – Campus Sede

Silveira, Vanja Myra Barroso Vieira da

Alterações curriculares dos cursos de licenciatura em física, matemática e pedagogia: a experiência da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL - MG em sua primeira expansão / Vanja Myra Barroso Vieira da Silveira. -- Alfenas/MG, 2017.

87 f. -

Orientadora: Helena Maria dos Santos Felício.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2017  
Bibliografia.

1. Currículo - Planejamento. 2. Poder Regulamentar. 3. Capacitação de Professores. I. Felício, Helena Maria dos Santos. II. Título.

CDD-375.001

Ficha Catalográfica elaborado por Marlom Cesar da Silva  
Bibliotecário-Documentalista CRB6/2735

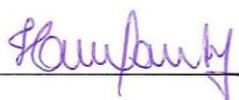
VANJA MYRA BARROSO VIEIRA DA SILVEIRA

**“ALTERAÇÕES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM FÍSICA, MATEMÁTICA E PEDAGOGIA: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG EM SUA PRIMEIRA EXPANSÃO”**

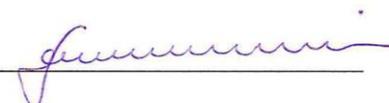
A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 10/08/2017

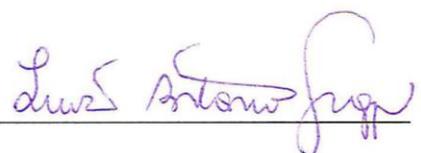
Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG  
– UNIFAL-MG

Assinatura: 

Profa. Dra. Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani  
Instituição: Centro Universitário São Camilo - SP

Assinatura: 

Prof. Dr. Luis Antônio Groppo  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG  
– UNIFAL-MG

Assinatura: 

Dedico a Deus, aos meus pais, Vânia e Aroldo, ao meu esposo, Homero, aos meus filhos, André e Ana Beatriz, e aos meus irmãos pela presença, apoio, incentivo.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, meu sustento em todos os momentos.

À minha família pelo amor e apoio incondicionais, pela compreensão nas ausências, pelos sacrifícios constantes.

À Universidade Federal de Alfenas, por meio da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade oferecida.

À Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício, minha orientadora, pela dedicação e confiança depositadas durante a realização deste trabalho.

À Daniela Schiabel, parceira de projeto, pelo companheirismo.

À minha chefia na UNIFAL-MG, Prof. Paulo Márcio, Profa. Lana e Prof. Alessandro, aos meus colegas de trabalho Geraldo, Ira, Fernanda e Regina e a todos os funcionários do DRGCA pelo apoio e incentivo em todos os momentos.

## RESUMO

Esta pesquisa descreve como se processam as alterações curriculares dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Matemática Licenciatura, Física Licenciatura e Pedagogia (presencial) da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, tendo em vista o meu interesse na área como técnica em assuntos educacionais. Para tanto, foram necessários compreender o conceito de currículo e quais as influências do poder nesta construção e discutir, também, o currículo da formação de professores. Como recursos para a construção das informações utilizamos a análise documental e, posteriormente, entrevista semiestruturada com o presidente do Núcleo Docente Estruturante e com o coordenador de cada um dos Cursos. A partir da análise documental e das entrevistas citadas, construímos o percurso percorrido pelos cursos na construção de projeto político pedagógico, destacando como estas alterações ocorreram de forma a atender à legislação vigente, às necessidades institucionais e, principalmente aos acadêmicos, fatos que foram evidenciados durante a pesquisa.

**Palavras-chave:** Currículo. Alterações curriculares. Poder. Formação de professores.

## **ABSTRACT**

This research describes how the curricular changes of the Pedagogical Political Projects of the Undergraduate Teaching Degrees in Mathematics, Physics and Pedagogy (presence-based classes) of the Federal University of Alfenas - UNIFAL-MG are processed, considering my interest in the area as a technical employee in educational matters. For this, it was necessary to understand the concept of curriculum and what influences the power in this construction and also to discuss the curriculum of teacher training. As resources for the construction of information, we use documentary analysis and, later, semi-structured interview with the President of the NDE (Teaching nucleus of course structuring) and with the coordinator of each Undergraduate Course. Based on the documentary analysis and the interviews mentioned above, we constructed the covered trajectory by each course in the construction of a pedagogical political project, highlighting how these changes occurred in order to comply with current legislation, institutional needs, and especially academic ones, facts that were evidenced during the survey.

**Keywords:** Curriculum. Curriculum plan. Power. Teacher training.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEPE -	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE-	Conselho Nacional de Educação
CONAES-	Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CPC-	Conceito Preliminar de Curso
DCE-	Diretório Central dos Estudantes
DCN's -	Diretrizes Curriculares Nacionais
DRGCA -	Departamento de Registros Gerais e Controle Acadêmico
EFOA -	Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas
Enade -	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ICHL -	Instituto de Ciências Humanas e Letras
IGC -	Índice Geral de Cursos
INEP-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras -	Língua Brasileira de Sinais
MEC -	Ministério da Educação
NDE-	Núcleo Docente Estruturante
PPC-	Projeto Pedagógico do Curso
PPP-	Projeto Político Pedagógico
Prograd -	Pró-Reitoria de Graduação
REUNI-	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SC-	Sem Conceito
SINAES-	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNIFAL – MG -	Universidade Federal de Alfenas - Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEITOS E REFERÊNCIAS LEGAIS</b> .....	<b>13</b>
2.1	O CONCEITO DE CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES .....	13
2.2	CURRÍCULO: ESPAÇO DE DEMARCAÇÃO DE PODER. ....	18
2.3	CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	21
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>30</b>
3.1	PARADIGMA DA PESQUISA .....	30
3.2	LÓCUS, ETAPAS E SUJEITOS DA PESQUISA.....	32
<b>3.2.1</b>	<b>O Lócus: A Universidade Federal de Alfenas – considerações sobre a sua história.</b> .....	<b>32</b>
<b>3.2.2</b>	<b>As etapas de pesquisas e seus sujeitos</b> .....	<b>35</b>
3.3	INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS .....	35
<b>3.3.1</b>	<b>Análise documental</b> .....	<b>36</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Entrevista semiestruturada</b> .....	<b>36</b>
3.4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	37
<b>4</b>	<b>ALTERAÇÕES CURRICULARES E A QUALIDADE NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM FÍSICA, MATEMÁTICA E PEDAGOGIA</b> .....	<b>40</b>
4.1	A EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNIFAL-MG E A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE FÍSICA, MATEMÁTICA E PEDAGOGIA.....	40
4.2	ANÁLISES EXTERNAS DOS CURSOS .....	44
<b>4.2.1</b>	<b>Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes</b> .....	<b>44</b>
<b>4.2.2</b>	<b>CPC – Conceito Preliminar de Curso</b> .....	<b>45</b>
<b>4.2.3</b>	<b>As avaliações externas - breve relato:</b> .....	<b>45</b>
4.3	ANALISANDO AS ALTERAÇÕES CURRICULARES DOS CURSOS.....	50
<b>4.3.1</b>	<b>Curso de Física - Licenciatura</b> .....	<b>51</b>
<i>4.3.1.1</i>	<i>Alterações Curriculares</i> .....	<i>52</i>
<i>4.3.1.2</i>	<i>Currículo e Poder</i> .....	<i>55</i>

<i>4.3.1.3 Currículo e Formação de Professores</i> .....	56
<b>4.3.2. Curso de Matemática Licenciatura</b> .....	57
<i>4.3.2.1 Alterações Curriculares</i> .....	57
<i>4.3.2.2 Currículo e Poder</i> .....	62
<i>4.3.2.3 Currículo e Formação de Professores</i> .....	63
<b>4.3.3 O Curso de Pedagogia</b> .....	64
<i>4.3.3.1 Alterações Curriculares</i> .....	65
<i>4.3.3.2 Currículo e Poder</i> .....	68
<i>4.3.3.3 Currículo e Formação de Professores</i> .....	69
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	71
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	74
<b>APÊNDICES</b> .....	80
<b>ANEXO</b> .....	84

## 1 INTRODUÇÃO

Ao ingressar na Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG como Técnica em Assuntos Educacionais, em abril de 2008, acompanhei na Pró-reitoria de Graduação, até meados de 2015, a implantação de vários cursos e as alterações curriculares de muitos deles. Intrigava-me como ocorriam as modificações dos Projetos Políticos Pedagógicos e quais os motivos dessas alterações.

Ao participar da seleção do Programa de Pós-graduação em Educação, a motivação para estudar este tema tomou conta dos meus pensamentos. Propus-me então a analisar as alterações curriculares de todos os cursos de graduação da Universidade.

Ainda na fase das entrevistas do Processo de Seleção, fui questionada se seria possível a análise de todos os cursos da UNIFAL-MG. Neste momento, comecei a perceber quão audaciosa era minha meta e, após aprovada, com o apoio da professora Helena Felício, fui delimitando meu objeto de pesquisa.

Primeiramente decidi que não analisaria os Cursos de área da Saúde, tendo em vista que são cursos mais antigos e poderia não ter acesso a todas as informações que gostaria. Os bacharelados interdisciplinares também foram excluídos, por serem um modelo novo e, neste caso, o acesso aos referenciais teóricos ainda seriam poucos. Quando pensei em estudar as modificações ocorridas nos cursos de licenciatura, meus olhos brilharam, mas aí veio mais uma missão difícil: a escolha de qual das licenciaturas.

Decidi então delimitar por tempo cronológico e analisar as primeiras licenciaturas implantadas na UNIFAL-MG após a transformação do Centro Universitário em Universidade Federal de Alfenas. Daí me propus analisar as alterações curriculares dos cursos de Física, Matemática e Pedagogia que foram implantados no ano de 2006, buscando perceber o que sustenta essas alterações no âmbito da Universidade.

Durante este percurso, recebi muito apoio da minha família, de vários setores da UNIFAL-MG, dos colegas do mestrado e da minha orientadora. Retornar à sala de aula após 20 anos de formada não foi fácil... assim como não foi fácil conciliar estudo e trabalho. Neste percurso, muitas pedras apareceram: na vesícula, nos rins... muitas nos rins, que acabaram por me tirar de cena em vários momentos. Por várias vezes, pensei em desistir, mas sempre aparecia alguém com uma palavra amiga que me fazia seguir em frente.

Em julho de 2015, despedi-me da Pró-reitoria de Graduação, lugar que me sentia segura, para enfrentar um novo desafio, a direção do Departamento de Registros Gerais e

Controle Acadêmico (DRGCA), e, mesmo mudando o foco do trabalho, neste setor foi possível acompanhar o que acarreta para o aluno as alterações curriculares aprovadas no âmbito da UNIFAL-MG.

Ao iniciar esta pesquisa, tinha como hipóteses que as modificações curriculares dos cursos são apontadas a partir das necessidades do corpo docente. Outra hipótese era que as modificações curriculares ocorridas nas licenciaturas não tinham como foco a formação docente, e que estas podem impactar em diferentes aspectos na formação dos discentes.

Assim, o objetivo desta pesquisa é destacar os fatores que provocam as modificações curriculares nos cursos de Física, Matemática e Pedagogia da UNIFAL-MG, a partir das avaliações externas e das deliberações Colegiadas, apontando o impacto destas para os cursos.

No primeiro capítulo, trago à discussão o conceito de currículo embasado em estudiosos como Miguel Arroyo, Ivor Goodson, Gimeno Sacristán e José Augusto Pacheco buscando aportes teóricos necessários para a análise dos dados. Para descrever as questões curriculares da formação dos professores recorri aos textos de Formosinho e Bernadette Gatti. Neste contexto, as questões relacionadas ao conceito de currículo, as implicações do poder no campo curricular e as considerações sobre formação de professores são discutidas com mais profundidade, buscando o embasamento teórico para a conclusão deste trabalho.

O percurso metodológico da pesquisa ora apresentada foi construído a partir de um projeto maior, intitulado “Desenvolvimento Curricular e Formação: políticas, concepções e práticas”, está configurado como um subprojeto e objetiva destacar os fatores que provocam modificações curriculares nos cursos citados a partir das avaliações externas e das deliberações Colegiadas. A pesquisa foi baseada no paradigma qualitativo, buscou desvelar as lógicas que guiam e sustentam as modificações citadas e toda sua trajetória está descrita no segundo capítulo.

No terceiro capítulo, descrevo as alterações curriculares nestes 10 anos de funcionamento dos cursos pesquisados, por meio de análise documental das avaliações externas e entrevistas com os sujeitos envolvidos nestas modificações. Busco, assim, discriminar as alterações curriculares e quais os motivos que levaram a tais alterações sem perder o foco do conceito de currículo apontado no primeiro capítulo.

Destaco que a pesquisa ora apresentada poderá contribuir para que gestores, docentes e discentes possam compreender a importância do currículo para os cursos.

## 2 O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEITOS E REFERÊNCIAS LEGAIS

Este primeiro capítulo busca compreender o conceito de currículo e suas implicações, destaca a questão do poder neste campo e aborda elementos relacionados ao currículo da formação de professores.

### 2.1 O CONCEITO DE CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES

As discussões sobre currículo vêm assumindo importância e ocupando cada vez mais espaço no campo das pesquisas em educação e se constituem como elemento central deste trabalho.

Primeiramente, cabe destacar que o lexema ‘currículo’ – proveniente do étimo latino *currere* – significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir (PACHECO, 1996). Este conceito aponta duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos.

Por um lado, a sequência ordenada refere-se ao meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos, ou seja, aponta o quê, quando e como ensinar. O currículo deve ser construído a partir do Projeto Político Pedagógico da escola, que viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas como executá-las, além de definir suas finalidades.

A concepção de currículo como um plano de ação pedagógica, apontada por Pacheco (2005), destina-se à obtenção de resultados de aprendizagem, organizados no âmbito da instituição educacional, pressupondo um processo que se divide em três momentos principais, são eles: elaboração, implementação e avaliação, sendo o currículo um projeto, rejeita-se sua compartimentação.

De outra parte, a noção de totalidade de práticas do currículo diz respeito a uma conscientização do professorado sobre o seu papel ativo e histórico e coloca uma perspectiva teórica que se centra mais na relação com a ação, que subentende a ideia do currículo como configurador da prática.

Para Sacristán (2013), o conceito de currículo é de uso relativamente recente e diz respeito ao conteúdo que o aluno estuda no processo de escolarização. A definição simples, esquemática e esclarecedora sobre o conceito de currículo torna-se difícil, em função da própria complexidade e polissemia do conceito. Podemos assim, afirmar que não possuímos

uma teoria fixada por um consenso criado em torno do currículo. E, por isso, o campo em torno do currículo é um território de muitas e inevitáveis discussões.

Ainda, referindo-nos a Sacristán (2013), observamos que em sua origem o currículo significava um território demarcado e regrado do conhecimento. Era, também, definido como uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais regulavam a prática didática que se desenvolvia durante a escolaridade. Para tal, o currículo apresenta duas funções: uma organizadora, que corresponde à delimitação das atividades, bem como os conteúdos a serem desenvolvidos pela instituição educacional, somando as experiências transmitidas pelos envolvidos e tendo como base a sociedade, as políticas, a escola, o professor e, também, o aluno; outra unificadora que consubstancia no projeto pedagógico e é a principal estratégia de definição e articulação de políticas, competências, ações e papéis desenvolvidos. As duas funções possuem um papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar, de determinar que conteúdos serão abordados e estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, delimitando assim o tempo escolar.

Isso implica dizer que essa organização – feita principalmente no Projeto Político Pedagógico de cada instituição educacional – deve levar em conta alguns princípios básicos da sua construção. Entre eles o fato do processo de desenvolvimento do currículo ter sido cultural e, portanto, não neutro, visando privilegiar determinada cultura. Por isso, há a necessidade de uma criteriosa análise e reflexão, por parte dos sujeitos em interação, no caso as autoridades escolares e os docentes com o mesmo objetivo.

Como o currículo não é estático, pelo contrário, ele foi e continua sendo construído, é importante refletir como o processo de produção do conhecimento escolar amplia a compreensão sobre as questões curriculares. Cabe observar que a organização do currículo, muitas vezes, se dá de forma fragmentada e hierárquica, ou seja, cada disciplina é ensinada separadamente e as que são consideradas de maior importância em detrimento de outras recebem mais tempo para serem explanadas no contexto escolar.

Vários autores apontam para a possibilidade de o currículo não ser organizado baseando-se em conteúdos isolados, pois vivemos em um mundo complexo, que não pode ser completamente explicado por um único ângulo, mas a partir de uma visão multifacetada, construída pelas visões das diversas áreas do conhecimento.

Com isso, podemos destacar a importância atribuída ao currículo, às políticas curriculares e o empoderamento do mesmo como definidor de processos formativos, tendo em vista a busca de se distinguir e compreender o currículo como responsabilidade socioeducacional.

Já Goodson (1995) aponta que a história do currículo não é algo fixo, tendo em vista seu caráter social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações, e ao seu caráter de transformação. O autor aponta também que uma análise histórica do currículo deve possibilitar captar os pontos de continuidade, evolução e rupturas. Segundo o pesquisador, é importante ficar atento aos diferentes significados que por meio da história possibilitaram a organização curricular no passado e demonstrar a dinâmica social que o moldou, sendo este processo tão importante quanto o resultado.

Acrescenta ainda, que o objetivo central de uma história do currículo escolar é a de tentar determinar como a dimensão social e cultural moldam de forma dinâmica este currículo, constituído de conflitos e lutas.

Goodson (1995) também destaca que o processo de construção do currículo é um processo social, formado por conhecimentos socialmente válidos. Vejamos então:

É igualmente importante que uma história do currículo não se detenha nas deliberações conscientes e formais a respeito daquilo que deve ser ensinado nas escolas, tais como leis e regulamentos, instruções, normas e guias curriculares, mas que investigue também os processos informais e interacionais pelos quais aquilo que é legislado é interpretado de diferentes formas, sendo frequentemente subvertido e transformado. (GOODSON, 1995, p. 7).

Seguindo esse caminho, podemos acrescentar que a história do currículo precisa buscar meios que lhe permitam localizar os conhecimentos e os saberes bem sucedidos e, também, os fracassados, que foram deslocados a favor de outros com mais prestígio e força.

Arroyo (2011) destaca que o currículo não é apenas um território de disputas teóricas. Quem disputa vez nos currículos são os sujeitos da ação educativa: os docentes-educadores e os alunos-educandos. Os professores e alunos não se pensam apenas como ensinantes e aprendizes dos conhecimentos dos currículos, mas exigem ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que requerem ter vez no território dos currículos.

O autor aponta que o currículo oficial está cada vez mais pressionado pelos coletivos populares, que exigem o direito de ver suas narrativas também pronunciadas pela escola. Entretanto, esses coletivos, por sua vez, não lutam mais pela escolarização em si; aos poucos passaram a entender que o processo de sua afirmação como sujeitos de direitos não se dá exclusivamente pela escola (promessa apregoada por muito tempo). Agora, a luta é por um pertencimento social amplo, por acesso aos bens materiais e culturais, simbólicos e memoriais, na diversidade de espaços sociais, em que o direito à escola adquire outra

relevância. Assim, os coletivos populares, embalados por um amplo movimento de afirmação, inverteram a antiga lógica: articulam o seu direito à escola, à conquista e ocupação de outros espaços e, com isso, pressionam o currículo oficial para incorporar o resultado de suas lutas.

Ainda destacando Arroyo (2011), percebemos que o currículo oficial não perdeu sua força controladora, mas sim que algo realmente forte inaugurou-se: a possibilidade de que as histórias-memórias dos diversos sujeitos sejam contadas, ainda que por meio de outras linguagens. Assim, não se trata de uma vitória final dos coletivos populares sobre o Estado, mas de uma nova estratégia de luta que tem alterado o lugar da escolarização na visão desses coletivos, e também na visão da academia, que divulgava a ideia de que a escolarização retiraria os brasileiros da subcidadania. Também não se trata de uma prática completamente difundida e consolidada entre os professores, mas apenas de um desenho alternativo de currículo em que os saberes da docência tenham vez.

Na história da educação brasileira, conforme aponta Lopes e Macedo (2002), o pensamento curricular foi fortemente marcado pela linearidade das teorias sócio-filosóficas que embasam as construções teóricas do pensamento burguês. Este referencial marcou a produção no campo do currículo até a década de 1980. No final da década de 1980 e primeira metade de 1990, os estudos, pesquisas e produções no campo curricular caracterizava-se fortemente pelo enfoque sociológico. Ganha força a ideia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente. As produções buscavam, majoritariamente, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder e fundamentava-se em teóricos vinculados à Nova Sociologia da Educação, como Michael Apple e Henry Giroux.

É notório que o século XX é marcado por profundas transformações em todos os campos e dimensões: político, social, econômico e tecnológico. Lopes e Macedo (2002) apontam que, se antes tínhamos como marca deste campo a linearidade e homogeneidade de referências, a partir deste período (anos 1990), as referências ganham a característica da multiplicidade, não apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-. Além disso, a partir da segunda metade da década de 1990, são as grandes marcas e contribuições no campo curricular no Brasil.

Sacristán (2000) aponta que o currículo é fruto da interação recíproca de aspectos culturais, econômicos, políticos e pedagógicos, dependente e integrador do meio social. Se o currículo deve atender, então, às mudanças sociais, logo, podemos dizer que as forças sociais são as bases fundamentais para a elaboração da dinâmica curricular, juntamente com o desenvolvimento humano e a natureza da aprendizagem e do conhecimento (COLL, 2003;

GOODSON, 1995; SACRISTÁN, 2000).

Neste sentido, podemos considerar o currículo como sendo um campo profissional especializado de estudos e pesquisas com o domínio da cultura, da significação, e, também, como um mecanismo ardiloso, pois define a cultura dominante, ao mesmo tempo que é definido por ela.

Podemos também perceber o currículo como um terreno prático, socialmente construído e historicamente formado, com “um corpo disciplinar próprio” (PACHECO, 1996, p. 24), destacando o que aponta Sacristán (2000, p. 34) ao definir currículo como “um projeto seletivo cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”.

Afirma-se que o currículo é o centro da ação educativa e têm influência sobre a qualidade do ensino, delimitando atividades, conteúdos a serem desenvolvidos pela instituição escolar, tomando como base a sociedade, a política, a instituição educacional, o professor e, também, o aluno.

Sacristán (2000) define o currículo como a concretização das funções da própria escola, num momento histórico e social, sendo este uma práxis que expressa a função socializadora e cultural da instituição, traço importante dentro do sistema educativo.

No que se refere ao processo educacional, percebemos que este é um percurso para os alunos, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade. O currículo tem uma certa capacidade *reguladora da prática*, desempenhando o papel de uma espécie de partitura interpretável e flexível, mas, de qualquer forma, determinante da ação educativa. (SACRISTÁN, 1998, p. 105).

De acordo com Arroyo (2011), a reflexão sobre currículo está instalada nas escolas e, durante as últimas décadas, o currículo tem sido tema central nos debates da academia, da teoria pedagógica e da formação docente. Podemos compreender que o currículo ganha uma outra centralidade educacional, pois é o enfoque principal da educação e é só por meio dele que acontecem os processos de mudanças, devendo ser então um instrumento significativo de transformação. Portanto, a organização do trabalho é condicionada pela organização escolar, que por sua vez é inseparável da organização curricular.

As concepções de currículo podem ser descritas como plano de ação pedagógica, como produto que se destina à obtenção de resultados e como projeto/processo, sendo o desenvolvimento curricular um processo complexo e dinâmico, que ocorre nos mais diversos

âmbitos de decisão, dependendo de condições reais, recursos e limitações. Neste sentido, o currículo deve ter uma perspectiva orientadora e não determinante da prática, sendo que este processo de decisão deve acontecer nos mais diversos contextos, em diferentes fases e etapas (político/administrativo, gestão e realização).

Assim, os conflitos em torno da definição do currículo proporcionam uma prova autêntica de luta que envolve as aspirações e os objetivos do processo educacional. É um campo de toda sorte de estratagemas, interesses e relações de dominação, com destaque para o seu poder diferenciador.

Não podemos negar que o currículo é fruto do seu tempo. Apple argumenta que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1994, p. 59).

A instituição educacional em geral, sob qualquer modelo, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza no currículo que se constrói, sendo que o sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo.

A Educação, na busca de tornar-se eficaz e de qualidade, tem passado por constantes mudanças. Nesse sentido, o currículo se destaca por ser um objeto socializador e peça primordial de uma prática pedagógica que visa ao desenvolvimento integral do indivíduo e a construção de sua identidade. Podemos destacar, então, que o currículo constitui alvo de atenção de vários setores, sendo sua centralidade atestada pelas constantes reformulações, bem como pelo incremento de sua produção teórica.

Frente ao exposto, podemos destacar que o currículo não pode ser visto como um produto acabado, mas sim um espaço para constante construção, respeitando os diferentes movimentos sociais, para que o ensino superior possa formar profissionais competentes, dinâmicos e comprometidos com a sociedade.

A concepção de currículo está intimamente ligada às relações de poder, sendo que, por meio do currículo, a classe dominante expressa e impõe sua visão de mundo.

## 2.2 CURRÍCULO: ESPAÇO DE DEMARCAÇÃO DE PODER.

Conforme descrito acima, o currículo como construção social configura-se também como campo das relações, vivendo e instituindo poderes, sendo um artefato de concepção e atualização de formação e interesses.

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. (SILVA, 1996, p. 23).

Ainda analisando Silva (1999), nota-se que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que formam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. Discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares.

De acordo com Moreira e Silva (2001), o currículo está implicado nas relações de poder, tendo em vista que produz identidades individuais e sociais particulares e sua história está vinculada à organização da sociedade e da educação, evidenciando, por assim dizer, a capacidade reguladora do currículo. A partir disso, podemos afirmar que o currículo não é apenas um conceito teórico, mas constitui-se uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas.

Apple (1994) descreve o currículo como mecanismo de controle social (políticas, educacionais e culturais). Aponta que o mesmo não é neutro e nem aleatório e, para deciframos o “porquê” de determinado conhecimento fazer parte do plano da instituição escolar, é necessário que compreendamos quais são os interesses, tendo em vista que estes, frequentemente, direcionaram a seleção e organização do currículo.

As políticas curriculares ocultam as relações de poder e as relacionam às mudanças econômicas, podendo determinar questões mais globais de poder e desigualdade. Conforme destacam Moreira e Silva (2001), o currículo está implicado nas relações de poder, transmitindo visões sociais particulares e interessadas, associando o campo do currículo às categorias de controle e eficiência social, em que:

[...] a sociologia do currículo, voltada para o exame das relações entre currículo, e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social, etc. Reitere-se a preocupação maior do novo enfoque: entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidas. (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 16).

As questões de poder são aqui analisadas, argumentando que uma perspectiva de poder menos hierárquica e vertical, busca a compreensão do currículo como lugar de enunciação que têm implicações na forma como concebemos o poder e, obviamente, nas maneiras que criamos para lidar com ele.

Entendendo o processo educacional como um percurso, e nesse percurso o currículo é o guia do progresso de escolarização, destacamos a função reguladora do currículo na distribuição do conhecimento a ser oferecido. Num processo complexo, em que está em jogo a formação de muitos sujeitos, é preciso organizar e dosar esse conhecimento a ser oferecido, de modo a atender aos interesses sociais, de forma decisiva. Nesse caso, o currículo, além de expressar “o que é” e “o que não é” conteúdo de ensino, estabelece a ordem da distribuição do mesmo conteúdo. Com isso, podemos perceber uma certa capacidade reguladora e controladora do conhecimento no que se refere às questões curriculares. Diz-se certa capacidade controladora na medida em que existe a possibilidade de interpretação desse currículo, uma certa flexibilidade no seu desenvolvimento, por parte dos executores, mas nada que retire do currículo a função de força determinante da ação educativa.

O currículo sempre foi utilizado como forma de controle e as mudanças curriculares acontecem de acordo com os interesses da classe dominante, portanto, o ensino tem sido marcado através dos tempos como forma de controle social e alienação da população.

O currículo escolar tem ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento do aluno. Conforme Moreira e Silva (2001, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Assim, é fácil perceber que as questões de poder nele configurados são determinantes no resultado educacional que se produzirá.

Para Silva (1999, p. 148), quando analisamos a questão curricular algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras, o currículo “é uma questão de saber, poder e identidade”. Na visão do autor, é impossível conceber o currículo de forma ingênua e desvinculada de relações sociais de poder.

Neste sentido, é fundamental compreendermos como o currículo vem sendo construído fazendo necessário perceber que, neste âmbito, esteve e sempre estão presentes as relações de poder.

Segundo Sacristán (2013), o currículo é percebido como uma ponte entre a cultura e as sociedades exteriores às instituições de educação, e também uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância.

Desta forma, o currículo deve ser visto como um problema entre teoria e prática, de um lado, e, do outro lado, a educação e a sociedade. Para Sacristán (1999), há uma necessidade de construção de uma racionalidade dialogada, envolvendo as relações entre os poderes atribuídos aos agentes individuais e sociais que participam da educação: estudantes, responsáveis, professores e representantes da sociedade, com o objetivo de cumprir o desafio da modernização ética e social.

Apple (1994) afirma que o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos. Ele faz parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo.

Nesse mesmo sentido, temos que:

[...] quem está na posição do poder tentará definir o que é admitido como conhecimento, o quanto qualquer conhecimento é acessível para grupos diferentes, e quais são as relações aceitas entre diferentes áreas do conhecimento e entre aqueles que têm acesso a elas e as tornam disponíveis. (YOUNG, 1977 *apud* APPLE, 1994, p. 70).

As abordagens sobre o currículo no ensino superior, segundo Silva e Pacheco (2005), não têm ocorrido com tanta frequência como nos outros níveis de escolarização. Portanto, repensar o currículo no ensino superior proporciona reflexões na busca de conduzir a uma melhoria na qualidade dos cursos de graduação, sendo necessário compreender como seus profissionais são formados e como se dá a formação do profissional da educação.

Deste modo, outro elemento que deve ser considerado ao discutir a questão curricular diz respeito à formação de professores, tendo em vista que este estudo visa descrever as alterações curriculares de cursos de licenciatura. A organização curricular dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação influencia no perfil dos profissionais demandados pela sociedade.

### 2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores vem sendo debatida por vários setores e se coloca como um dos fatores fundamentais que influenciam a qualidade do ensino. Por isso, apresentaremos algumas considerações à respeito desta formação.

Historicamente, a formação de professores foi marcada por interesses políticos, econômicos, sociais e ideológicos. Observa-se que desde 1990 tem ocorrido uma crescente expansão da oferta de cursos superiores que formam professores. Nota-se também que a expansão universitária brasileira, proposta pelo Ministério da Educação - MEC, está atrelada,

principalmente, ao aumento de vagas, implantação de cursos de licenciatura e a oferta de cursos no período noturno.

As diretrizes curriculares da educação traçam o perfil dos cursos de licenciatura e a trajetória de formação do acadêmico e tem como marco regulatório, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, promulgada em 1996 (BRASIL, 1996), que determinou que a formação de professores deve-se dar em nível superior.

No Brasil, assim como em outros países, as Diretrizes Curriculares orientam o planejamento curricular da instituição educacional e são fixadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Essas diretrizes buscam promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os acadêmicos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos.

As diretrizes curriculares constituem procedimentos para que as Instituições de Ensino Superior – IES possam desenvolver inovações pedagógicas de modo a reestruturar os cursos de graduação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996), em seu Capítulo IV, que trata da educação superior, destaca a necessidade da universidade estar articulada com as novas demandas da sociedade. Em seu artigo 53 fica estabelecido que as universidades terão autonomia para fixar os currículos de seus cursos, considerando as particularidades das instituições e as diretrizes gerais pertinentes.

O Plano Nacional de Educação (regulado pela Lei 10.172 de janeiro de 2001), (BRASIL, 2001a) define, em seus objetivos e metas, que se devem estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem. Os Pareceres do CNE 776/97 (BRASIL, 1997) e 583/2001 (BRASIL, 2001b) ressaltam, entre outros aspectos, a necessidade de: assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos; os cursos de graduação a serem desenvolvidos, por meio de diretrizes curriculares que se afastem da ideia de formação como mero instrumento de transmissão do conhecimento; uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada.

Observando o crescimento relativo dos cursos de formação de professores, entre 2001 e 2006, verifica-se que a oferta de cursos de Pedagogia, destinados à formação de professores polivalentes, praticamente dobrou (94%). As demais licenciaturas tiveram um aumento menor nessa oferta, cerca de 52%. Porém, o crescimento proporcional de matrículas ficou bem aquém: aumento de 37% nos cursos de Pedagogia e 40% nas demais licenciaturas. As universidades respondem por 63% desses cursos e, quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 64% das matrículas em Pedagogia e 54% das matrículas nas demais licenciaturas. (GATTI, 2010, p.1361).

Segundo Gatti (2010), com a Lei n. 9394/96, (BRASIL, 1996), as alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação.

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. (GATTI, 2010, p.1357).

Segundo a Secretaria de Educação Superior - SESU (BRASIL, 2015), no balanço realizado sobre as principais políticas e programas que possibilitaram o avanço extraordinário para a democratização e expansão da Educação Superior nos últimos 12 anos, durante este período houve a criação de 18 novas universidades federais, e a duplicação no número de matrículas na rede de universidades públicas federais. Ressalta-se que esta evolução não encontra precedentes na história do ensino superior do país. O crescimento de estrutura foi acompanhado por medidas de valorização da carreira do magistério superior, com novas ferramentas inseridas pela regulamentação revisada no período, como os bancos de professor equivalente, que permitiram ampliar o quadro docente das instituições.

A análise dos resultados obtidos no período, conforme referido no documento, aponta não só a quantidade, mas também a complexidade dos desafios da educação superior brasileira, especialmente com a manutenção da política de expansão de vagas e promoção da qualidade. Dentre os principais objetivos, o documento destaca a democratização do acesso, da permanência e do sucesso; a ampliação da rede pública superior e de vagas nas instituições de ensino superior públicas e o fortalecimento e estímulo às licenciaturas.

Considerando o formato e as metas contidas na Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que institui o Plano Nacional de Educação 2014-2024, percebe-se que alguns dos desafios apontados como prioritários foram contemplados, especialmente no que diz respeito à formação e qualificação de professores para educação básica.

O compromisso com a qualidade da educação básica leva à necessidade de políticas de formação de professores em que: (I) as IES formadoras e redes públicas de ensino estabeleçam maiores vínculos, atendendo às demandas específicas de formação por área ou por campo de conhecimento; (II) o corpo docente seja reconhecido como ator fundamental do sistema educativo, tendo garantias de formação, capacitação permanente e apoio na elaboração de materiais didáticos que permitam tornar efetiva a qualidade do ensino básico.

Cabe destacar, ainda, a necessidade de repensar as metodologias educacionais à luz do fato de que boa parte dos nossos estudantes da educação superior brasileira está alterando rapidamente seu perfil de faixa etária, sua origem socioeconômica e suas expectativas. Dados do Censo de 2013 (INEP, 2013), contidos no documento, mostram que mais de 40% das matrículas na educação superior são de estudantes com mais de 25 anos. No setor privado, eles representam 47% e estão relacionados à expansão das universidades federais, especialmente pela oferta de cursos noturnos.

Portanto, uma das missões das instituições de ensino superior será o de compreender as características que apresentam os alunos ingressantes, qual seu perfil e os impactos que isso pode representar para seu Plano de Desenvolvimento Institucional e para os projetos pedagógicos dos cursos.

A política educacional brasileira para a formação de professores vive um intenso debate no que se refere a legislação que regulamenta a formação dos profissionais da educação no país, tornando a formação de professores tema recorrente nas discussões acadêmicas.

Os objetivos dos cursos de licenciaturas são os de formar professores e sua institucionalização e seus currículos vêm sendo postos em questão, por isso pensamos ser importante chamar a atenção para a formação inicial dos professores, o que envolve diretamente as instituições de ensino superior, em especial as universidades.

Formosinho (2009) destaca que este processo de universitarização da formação de professores acabou por transformar a formação inicial de professores numa formação teórica, afastada das preocupações práticas e a progressiva subordinação das instituições de formação de professores à lógica de ação tradicional do ensino superior em detrimento da formação profissional.

Se, por um lado, o processo de universitarização se traduz em inequívocos, significados sociais e simbólicos e na produção de conhecimento, que valorizam a atividade docente, sobretudo, dos professores da educação infantil e da educação básica, por outro, a academização, entendida como o processo de construção de uma lógica predominantemente acadêmica numa instituição de formação profissional (Formosinho, 2009, p. 76), traduz-se em dificuldades acrescidas na valorização das especificidades profissionais.

Para Roldão (1999), na formação de professores é essencial articular e fazer interagir a diversidade de componentes e, também, de dimensões necessárias à formação de um bom profissional. Trata-se, pois, de operacionalizar as competências requeridas para o desempenho adequado da profissão, cuja função social deve ser compreendida como um processo contextualizado de construção contínua gerida pelo sujeito.

É bem conhecida a afirmação célebre *a melhor prática é uma boa teoria*, que implica aceitar também a sua contrária – a boa teoria só se torna real na boa prática. Qualquer que seja a sua óptica, o certo é que incontáveis horas de debate se gastam entre formadores e formandos acerca desta relação. O que parece claro é que de fato este é um binômio indissociável quando equacionamos qualquer formação profissional. (ROLDÃO, 1999, p.105).

Argumenta, ainda, que há uma zona de tensão entre a dimensão prática e a dimensão teórica nos processos formativos de professores em que o currículo é visto, tradicionalmente, como um aglomerado de disciplinas. A dicotomia teoria e prática constitui-se como uma questão central da formação de professores, porque em torno dela se organizam quase todas as dificuldades identificadas na formação.

Portanto, quando pensamos nos cursos de licenciatura, devemos ter em mente a demanda do curso, a forma como as licenciaturas são ofertadas, sua estrutura, dinâmica curricular e as formas de institucionalização.

No que se refere à formação de professores, observa-se uma fragmentação formativa que, segundo Gatti (2013; 2014), mesmo com as novas iniciativas em políticas de formação docente, continua sem solução a questão dos currículos e das formas institucionais quanto à formação inicial de professores – na verdade, quanto ao cerne dessa formação.

Quanto às formas institucionais e aos currículos relativos à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas formativas e nos currículos se faz necessária. As emendas feitas nesses cursos por normas parciais já são muitas. A fragmentação formativa é clara, as generalidades observadas nos conteúdos curriculares também, o encurtamento temporal dos cursos é constatável nas suas práticas. A autora indica que é preciso integrar essa formação em propostas curriculares articuladas e voltadas a seu objetivo precípuo, com

uma dinâmica nas instituições de ensino superior mais proativa e unificada. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados para a função social da escolarização. Assim, entendemos que formação inicial de professores assume um papel fundamental como locus de constituição de um professor que precisa adquirir conhecimentos, saberes profissionais, experiências para lidar com a diversidade no interior das escolas e, como tal, não há desenvolvimento curricular sem desenvolvimento profissional dos professores, processos que devem andar juntos.

Segundo Gatti (2009), a formação de professores no país ainda sofre os impactos do crescimento efetivo, recente e rápido das redes públicas e privadas e um dos aspectos a se considerar é a formação dos professores, sua carreira e perspectivas profissionais. Dentre os fatores que interagem na composição dos desafios à formação de professores, temos a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, o que tem provocado a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização.

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje. Estudos de décadas atrás já mostravam vários problemas na consecução dos propósitos formativos a elas atribuídos. (GATTI, 2010, p.1359).

Segundo Stano e Fernandes (2015), compreender como se relaciona a institucionalização do fazer docente no cotidiano de seu exercício profissional permite uma reflexão acerca do currículo marcado pelas ondas de mudanças globais em curso. Destaca, ainda, que na “perspectiva de um currículo com vistas à qualidade da Educação, tem-se a premência de se estabelecer um desenho curricular que garanta o caráter emancipatório dos sujeitos envolvidos”. (STANO; FERNANDES, 2015, p.47).

Ainda para Gatti (2013-2014), há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores, em nível superior, no Brasil, que precisa ser enfrentado. No que diz respeito às licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, mas é um processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária sendo necessário superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar. Aqui, a criatividade das instituições, dos gestores e dos professores do ensino superior está sendo desafiada e este

desafio não é pequeno quando se tem tanto uma cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos poderes, como interesses de mercado de grandes corporações.

Neste sentido, o currículo é um instrumento socializador, um elemento imprescindível à prática pedagógica e tem um papel fundamental na educação. Repensar o currículo no ensino superior proporciona reflexões que buscam conduzir a uma melhoria na qualidade dos cursos.

Na Universidade, podemos considerar que a formação de professores constitui-se como um dos elementos mais importantes para a mudança de paradigma e inclusão de novos sujeitos no ensino superior.

Podemos, então, afirmar que, diante dos desafios do ensino superior e diante dos desafios dos cursos de licenciatura, é necessário desenvolver currículos para que estes profissionais possam assumir novos papéis impostos pela sociedade contemporânea, tendo em vista que a questão da formação de professores assume cada vez mais importância ante as exigências que são colocadas à educação básica de crianças e adolescentes na sociedade, considerando que os cursos formadores de professores passaram a ser oferecidos predominantemente em nível superior e obedecem às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. Neste sentido o currículo da formação de professores deverá conseguir construir, ao longo do curso, o perfil profissional docente apoiado na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais.

Para Arroyo (2011) a atividade do professor não se reduz, de forma alguma, a validar o controle das instâncias superiores sobre a escola. Entretanto, essas instâncias tiveram o poder de bloquear a “*arte de educar*” dos professores, isto é, de governar o campo das possibilidades de se ensinar de outras maneiras, com práticas inventadas, criadas e imaginadas pelos professores, ou seja, bloquearam a autoria profissional do professor e seus saberes docentes. Embora alguns queiram negar essa relação, não se pode desconsiderar que são os eventos sociais, culturais e políticos que convocam a docência para a ação. E é isso que desbloqueia a arte de educar ou a autoria docente.

Neste sentido, a construção dos currículos precisa ser alterada de modo que seja flexível e permanente, contando com a participação ativa dos professores e dos acadêmicos a partir da realidade existente em cada instituição. Na ótica de Moran; Behrens; Masetto (2000), a lógica do trabalho dos professores se altera na medida em que a dinâmica de “dar aulas” envolver múltiplas metodologias, múltiplos lugares e espaços, assim como várias modalidades de tempo. Os professores serão gestores e/ou mediadores dos processos de aprendizagem e do currículo, integrando as dimensões técnica, pedagógica, política e ética. O professor será,

inevitavelmente, na acepção de Moran (2000), “um pesquisador em serviço”.

Goodson (2008) aponta que o currículo, nas diferentes áreas do ensino superior, poderia configurar a pesquisa como princípio formador e componente essencial da formação e de sua organização, o que possibilitaria a formação do novo profissional, criaria diferentes situações e usaria dados de pesquisa para o ensino e a aprendizagem. Essa perspectiva, supostamente viria para superar a organização disciplinar “[...] como o arquétipo da divisão e da fragmentação do conhecimento em nossas sociedades”. (GOODSON, 2008, p. 28).

Conforme nos aponta Pacheco (2005) uma organização curricular baseada apenas em competências pode conduzir à ruptura da desarticulação dos saberes, da avaliação exclusivamente final, centrada nos conteúdos assimilados com o intuito de certificar uns, em detrimento da não certificação de outros. Neste contexto, a Universidade enfrenta novas exigências de qualificação, buscando ser capaz de desenvolver competências, tornar-se flexível e aberta a mudanças.

A tentativa de encontrar respostas adequadas aos desafios da sociedade do conhecimento sobre a reorganização curricular se impõe como um dos desafios postos ao ensino superior, principalmente para a formação de professores, cujo currículo—precisa ser (re)pensado e dinamizado. Devemos também entender que a organização curricular não se faz necessariamente por disciplinas, neste sentido, o currículo pode ser concebido como um sistema articulado e indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, que possibilite ao estudante a integralização de seu curso.

Deste modo, entendemos que as orientações científicas e pedagógicas no ensino superior devem ser norteadas por uma organização de um currículo flexível, capaz de atender às exigências de cada unidade curricular, de cada docente e de cada aluno, respeitando as diversidades de sujeitos.

Levando em consideração que todas as versões de uma dinâmica curricular devem se refletir nas mudanças sociais, podemos afirmar que todas elas são um recorte determinado por condições sócio históricas da realidade, projetando-se em um lugar específico para seu funcionamento. Conforme Sacristán (2000, p. 21), “se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura”. Assim, quando olhamos para a última versão de uma dinâmica curricular, devemos encontrar nela formação necessária e atualizada para que o aluno possa desenvolver atividades de pesquisa e ingresse no mercado de trabalho no contexto em que está inserido.

Para tanto, quando discutimos o currículo da formação de professores e as suas

alterações, devemos assegurar maior flexibilidade na organização curricular, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos estudantes, além de superar o “currículo mínimo” e a mera concepção de transmissão do conhecimento.

Podemos, assim, entender o currículo como um dos dispositivos mais importantes da organização educacional, sendo que o conhecimento está no centro desta importância e saber elucidar suas especificidades passa a ser uma responsabilidade social vinculada às questões educacionais da sociedade. Neste sentido, devemos conceber o currículo como campo de debate, como currículo formativo nos faz problematizar mutuamente o campo do pensar e do fazer educacional.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Abaixo apontamos como esta pesquisa se desenvolveu, seus paradigmas, lócus, etapas e sujeitos da mesma, além dos instrumentos para a coleta de dados.

#### 3.1 PARADIGMA DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo averiguar quais os fatores que provocam mudanças no currículo dos Cursos de Física, Matemática e Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas. Foi um processo que teve seu início na elaboração do projeto de pesquisa para participação na seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa “Cultura, práticas e processos na educação”.

Este tema surge a partir do desenvolvimento das atividades profissionais na Pró-Reitoria de Graduação da UNIFAL-MG, quando percebemos a frequência de processos encaminhados pelos Colegiados dos Cursos, solicitando algum tipo de alteração na dinâmica curricular destes. Esta situação nos inquietou e desta inquietação pessoal surgiu o interesse em pesquisar quais os fatores que provocam tais alterações e como as mesmas são pensadas e analisadas no que se refere à formação de professores.

A pesquisa é parte de um projeto maior, intitulado “Desenvolvimento Curricular e Formação: políticas, concepções e práticas”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Anexo I) e este trabalho, configurado como um subprojeto, tem como objetivo destacar os fatores que provocam as modificações curriculares nos cursos de Física, Matemática e Pedagogia da UNIFAL-MG, a partir das avaliações externas e das deliberações Colegiadas.

A pesquisa baseou-se no paradigma qualitativo e buscou obter "a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16), correlacionada ao contexto do qual os sujeitos fazem parte, preservando o que cada curso tem de único, de particular, sem visar a generalização e comparação dos resultados. Além disso, valorizou a perspectiva dos próprios participantes, procurando desvelar as lógicas que guiam e sustentam suas ações pedagógicas, que viabilizem as propostas das alterações curriculares.

Deste modo, a presente pesquisa se caracteriza como um estudo crítico e descritivo, uma vez que busca o entendimento de um fenômeno, envolvendo significados, valores e atitudes, os quais possibilitam aprofundar as relações dentro do processo social (MINAYO, 2001).

Segundo Gil (2009), pesquisadores preocupados com a atuação prática costumam realizar pesquisas descritivas. E tendo em vista os objetivos desta pesquisa, buscamos descrever as alterações curriculares dos cursos de nossa universidade, tentando perceber quais são os motivos que as sustentam no âmbito da Universidade.

Conforme os apontamentos de Bogdan e Biklein (1994), nossa opção foi por desenvolver uma investigação de abordagem qualitativa, que, segundo os autores, enfatiza a descrição do fenômeno estudado e a teoria fundamentada.

A investigação qualitativa envolve pegar nos objetos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível da sua mente de modo a discernir o seu valor como dados. Significa aperceber-se da razão por que os objetos foram produzidos e como isso afeta a sua forma bem como a informação potencial daquilo que está a estudar. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 200)

Na pesquisa qualitativa os pesquisadores buscam explicar o porquê dos fenômenos, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova dos fatos, pois os dados analisados não são métricos e se valem de diferentes abordagens.

Investigar as alterações curriculares dos cursos a partir de sua própria perspectiva implica a construção de um método coerente com a natureza deste tipo de trabalho. Dessa forma, preserva-se o que cada curso tem de único, de particular, sem visar à generalização ou comparação dos resultados. Esse enfoque visa atingir o objetivo de descrever os fatores que provocam modificações curriculares procurando desvelar as lógicas que guiam e sustentam suas ações pedagógicas, que viabilizem as propostas de alterações curriculares.

Por meio da inter-relação dos dados à medida que foram colhidos, fomos construindo a teoria de ‘baixo para cima’. Como afirmam os autores: “não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50).

Tratando-se de um estudo descritivo, com uma abordagem qualitativa, utilizamos uma amostra intencional, a qual se alicerça, conforme Minayo (2001) e Gil (2009), na escolha de um subgrupo da população, (conjunto estabelecido de elementos que detém determinados atributos). Neste caso, os presidentes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e os Coordenadores de Cursos, com base nas informações disponíveis, podem ser considerados representativos do universo a ser estudado. Minayo (2001) observa que a abordagem qualitativa não se apoia no critério numérico para assegurar sua representatividade, e sim no

aprofundamento e abrangência da compreensão dos sujeitos da pesquisa.

### 3.2 LÓCUS, ETAPAS E SUJEITOS DA PESQUISA.

Abaixo destacamos a UNIFAL-MG, local desta pesquisa, suas etapas e seus sujeitos.

#### 3.2.1 O Lócus: A Universidade Federal de Alfenas – considerações sobre a sua história.

Em consonância com a abordagem qualitativa, compreende-se que os locais a serem pesquisados, neste caso os cursos de licenciatura implantados em 2006 na primeira expansão UNIFAL-MG , precisam ser compreendidos no contexto da história da instituição a que se pretende realizar a pesquisa. Portanto, construímos a seguir uma breve contextualização da Universidade Federal de Alfenas.

Quadro 01- Oferta de cursos na UNIFAL-MG

Continua

Ano de implantação	Curso	Considerações importantes
1914	Odontologia	Curso com ingresso semestral
1915	Farmácia	Curso com ingresso semestral
1977	Enfermagem	Curso com ingresso anual
1999	Nutrição	Em 2007 teve ampliação no número de vagas
1999	Ciências Biológicas	Foi desmembrado em modalidades no ano de 2002, iniciou a Licenciatura e em 2003 o Bacharelado. Em 2007 o Curso Ciências Biológicas passou a ter ênfases Ciências Médicas e Ciências Ambientais
2003	Química Bacharelado	Curso com ingresso anual
2006	Matemática (Licenciatura)	Foi alterado o semestre de ingresso.
	Física (Licenciatura)	Foi alterado o semestre de ingresso.
	Ciência da Computação	Foi alterado o semestre de ingresso.
	Pedagogia	Foi alterado o semestre de ingresso.
2007	Química (Licenciatura)/ <i>Expansão I</i>	Curso com ingresso anual

<b>Quadro 1 (Continuação)</b>		
<b>Ano de implantação</b>	<b>Curso</b>	<b>Considerações importantes</b>
2007	Geografia (Bacharelado e Licenciatura)/ <i>Expansão I</i>	Foi alterado o semestre de ingresso.
2007	Biotecnologia/ <i>Expansão I</i>	Curso com ingresso anual
2008	Transformação do Curso de Ciências Biológicas com Ênfase em Ciências Médicas em Biomedicina	Início do Curso de Biomedicina
2009	História (Licenciatura)/ <i>REUNI</i>	Curso com ingresso anual
	Letras: habilitação em Português ou Espanhol (Bacharelado/Licenciatura)/ <i>REUNI</i>	Foi extinto o Bacharelado, sendo ofertada 40 vagas na Licenciatura.
	Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado)/ <i>REUNI</i>	Curso com ingresso anual
	Fisioterapia/ <i>REUNI</i>	Curso com ingresso anual
	Química (Licenciatura a distância)	Ofertado em vários polos.
	Ciências Biológicas (Licenciatura a distância)	Ofertado em vários polos.
2009	Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia/ <i>REUNI</i>	Este curso possibilita o ingresso nos Cursos de Engenharia Ambiental, Engenharia de Minas, Engenharia Química.
2009	Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia/ <i>Expansão II</i>	Este curso possibilita o ingresso nos Cursos: Ciências Atuariais, Administração Pública, Ciências Econômicas com ênfase em Controladoria
2012	Pedagogia (Licenciatura à distância).	Ofertado em vários polos.
2014	Medicina (que faz parte do “Programa Mais Médicos” do Governo Federal)	Curso com ingresso anual

Fonte- Elaborado pela autora

A Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, segundo o histórico disponível no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2016-2020) (UNIFAL-MG, 2015), foi fundada em 1914 como Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas e constituída sob a

forma de Autarquia, em Regime Especial, pelo Decreto nº 70.686/72. Em 03 de abril de 1914 foi implantado o Curso de Bacharelado em Farmácia e, em 1915, o Curso de Bacharelado em Odontologia. Em 1977 foi implantado o Curso de Bacharelado em Enfermagem e Obstetrícia; em 2000, os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas e Bacharelado em Nutrição. Foi transformada em Centro Universitário Federal (Efoa/Ceufe), especializado na área de saúde, pela Portaria MEC nº 2.101/2001 em 1º de outubro de 2001. Em 2003, foi criado o Curso de Bacharelado em Química. Em fevereiro de 2004, foram iniciadas as atividades do Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD. Em novembro de 2004 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES recomendou o Programa de Pós-graduação (mestrado) em Ciências Farmacêuticas. O curso de mestrado iniciou suas atividades em agosto de 2005.

Pela Lei Federal nº 11.154 de 29 de julho de 2005, o Centro Universitário - Efoa/Ceufe foi transformado em Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

Os Cursos de Física e Matemática tiveram sua implantação aprovada pela Resolução nº 14/2003, de 21/10/2003 do Conselho Universitário da Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas, mas, apesar de aprovados, estes cursos não entraram em funcionamento. Esta Resolução foi Revogada pela Resolução nº 031/2006, do Conselho Superior da Universidade Federal de Alfenas.

A Resolução nº 008/2006 do Conselho Superior da UNIFAL-MG aprovou a implantação dos Cursos de Pedagogia, Ciência da Computação (Bacharelado), Biotecnologia, Geografia (Licenciatura), Geografia (Bacharelado), Ciências Biológicas (Bacharelado – Modalidades: Meio Ambiente e Ciências Médicas), Física (Licenciatura), Química (Licenciatura) e de Matemática (Licenciatura), como resultado da participação da Universidade no Programa de Expansão do Ensino Superior coordenado pelo MEC.

Em dezembro de 2006, foi também realizado o processo seletivo para os novos cursos de Licenciatura em Química, Licenciatura em Geografia, Bacharelado em Geografia e para o curso de Biotecnologia, os quais tiveram início em fevereiro de 2007. Nesse mesmo processo houve também a ampliação do número de vagas para os cursos de Nutrição, Ciências Biológicas (Bacharelado), Ciências Biológicas (Licenciatura) e Química (Bacharelado). No total 445 vagas foram criadas no ano de 2006. O número de alunos matriculados chegou a 1779 em março de 2007. Destes, 293 (16,5%) estavam matriculados no período noturno. A implantação destes cursos foi marco institucional, já que estes cursos foram os primeiros cursos a serem ofertados em período noturno, e tendo em vista que a Universidade contava,

até então, apenas com um curso de Licenciatura.

Após a implantação dos cursos acima citados, em 2009 iniciaram os cursos de Licenciatura em Letras, Ciências Sociais e História, dentre vários outros cursos. Atualmente, a Universidade conta com 33 cursos de graduação, que oferecem por ano, na graduação, 1561 vagas.

Para enriquecer o campo visual, organizamos, no quadro abaixo, as informações relacionadas ao crescimento progressivo da UNIFAL-MG no que diz respeito às ofertas dos cursos.

### **3.2.2 As etapas de pesquisas e seus sujeitos**

A presente pesquisa foi efetivada em três etapas. Na primeira etapa, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental a partir de autores e estudiosos relacionados à área do currículo. Além disso, houve a análise da legislação disponibilizada pelo Ministério da Educação e pela UNIFAL-MG.

Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas (Apêndice I) com o Presidente do NDE e com o Coordenador de cada Curso, tendo sido realizada um total de seis entrevistas, que seguiram um roteiro conforme pode ser verificado no referido apêndice.

Na última etapa, os dados coletados foram analisados e confrontados com as alterações ocorridas, embasado nas teorias e legislação aqui apresentadas. Os entrevistados foram identificados com letras de A a F para garantir o sigilo e anonimato.

Quanto aos Critérios de Inclusão/ Exclusão, utilizamos a inclusão intencional, em que participaram da pesquisa o Coordenador do Curso de Física, Matemática e Pedagogia e o presidente do NDE. Porém, como o Coordenador teve a portaria de nomeação publicada com dois meses de antecedência do primeiro encontro, a entrevista foi realizada com um membro do Colegiado, assim como com os Presidentes dos NDE que tiveram suas portarias publicadas neste mesmo período, tendo em vista que não participaram das discussões e/ou ainda podem não ter conhecimento sobre o andamento das mesmas.

### **3.3 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS**

Para compreender os fatores que provocam as alterações curriculares, servimo-nos dos seguintes instrumentos para a coleta de informações: a análise documental e a entrevista semiestruturada, as quais descrevemos a seguir.

### **3.3.1 Análise documental**

A pesquisa documental teve como eixo os estudos das alterações dos Projetos Político-Pedagógico dos cursos da UNIFAL-MG, objetos desta pesquisa e os dados lançados no Sistema Acadêmico da instituição, as atas dos Colegiados dos Cursos, assim como a legislação vigente.

Para cada alteração curricular, há um lançamento no Sistema Acadêmico da Universidade, que gera uma nova versão. Dependendo da decisão Colegiada, os acadêmicos são migrados para esta nova versão.

Para Triviños (1987) a análise documental é um dos tipos de estudo descritivo que fornecem ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações. Neste caso, busca reunir as informações sobre as alterações curriculares dos cursos investigados desde sua implantação até os dias atuais. Para tanto, verificamos cada um dos Projetos Político Pedagógicos e todas as alterações ocorridas nestes 10 anos de funcionamento. Todos os Projetos foram consultados e as alterações estão descritas no próximo capítulo.

Também, analisamos os relatórios de avaliação externa, no que se refere ao Eixo Organização Didática Pedagógica, destacando os apontamentos das comissões avaliadoras e os conceitos obtidos de cada curso em cada uma das avaliações externas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP.

### **3.3.2 Entrevista semiestruturada**

Também realizamos a entrevista semiestruturada com os coordenadores dos cursos e presidentes do NDE. Os participantes foram esclarecidos da pesquisa que estava sendo realizada conforme termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE I), exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Este instrumento de coleta de dados é extremamente rico no campo das ciências humanas, pois possibilitou a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, ou pensam, sobre as alterações curriculares de uma forma mais fidedigna.

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é

uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL 1999)

No que se refere à entrevista semiestruturada propriamente dita, observamos que essa técnica, segundo Triviños (1987), em geral, é aquela que parte de certo questionamento básico, apoiada em teorias, que interessa à pesquisa e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, que vão surgindo à medida em que a entrevista avança. Além do mais, ela permite que o entrevistado se expresse de forma mais livre e espontânea em suas considerações, podendo introduzir novos elementos ao roteiro preestabelecido.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram após o contato com os documentos e a técnica denominada análise de conteúdo (Esteves, 2006), foi utilizada para a triangulação dos dados coletados tomando como base as alterações curriculares, as entrevistas e as dinâmicas curriculares do curso (pesquisa documental), e o que diz a bibliografia referente à temática estudada.

### 3.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para a análise dos dados deste trabalho, tomamos como referência a obra de Laurence Bardin (2006), visando atingir o objetivo proposto, buscando dar resposta aos questionamentos levantados inicialmente. Para tanto, a análise científica de dados teve como foco refletir sobre as particularidades dos dados pela técnica de análise de conteúdo.

Assim, entende-se a análise de conteúdo como um processo meticuloso e lento de (re)organização a partir dos conteúdos gerais da mensagem oriundos das unidades de contexto, de cada entrevista. Trata-se de um procedimento simplificado, porém dispendioso, para classificar os diferentes elementos contidos no perfil de necessidades docentes na sua generalidade, visando explicitar o que essas necessidades apontam em termos estritamente metodológicos: o interesse não está na descrição dos conteúdos, mas, sim, no que estes nos poderão ensinar após serem tratados. Isso porque a análise de conteúdo objetiva inferir conhecimentos a partir das condições de produção (do contexto) do emissor da mensagem (dos coordenadores de Curso e presidentes dos NDE's) e do seu meio, buscando responder o que levou a tal mensagem e que consequências provocam. Logo, não importa apresentar e/ou quantificar respostas em função das perguntas realizadas, mas organizar o sentido que as necessidades formativas assumem, buscando compreender suas manifestações de origem e de significado.

As variáveis de produção que são inferidas na análise de conteúdo contribuem para a

compreensão das necessidades no sentido de sua expressão e de suas implicações que, guardadas as proporções de distinção, são consensuais no que se referem à necessidade de compreender para além da mensagem superficial, buscando as variáveis inferidas que são interferentes em sua manifestação.

O método da análise de conteúdo se realizou por meio dos seguintes passos: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação (BARDIN, 2009, p. 121).

Na primeira fase, denominada pré-análise, no que diz respeito aos documentos, foi feita uma organização do material, em que se estabeleceu um esquema de trabalho preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Envolveu a leitura, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, tendo como norteadoras as alterações curriculares explícitas nesses documentos.

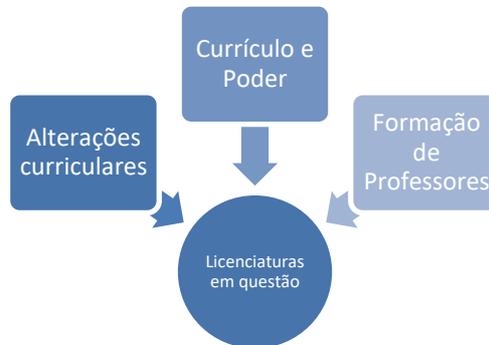
No que diz respeito às entrevistas, esta primeira fase compreendeu a escuta detalhada do material gravado em áudio para identificar as concepções dos entrevistados sobre as alterações curriculares, tendo como norteadores os mesmos elementos elencados anteriormente.

Na segunda fase, ou fase de exploração do material, foram escolhidas as seguintes categorias: poder, alterações curriculares e formação de professores, como elementos fundamentais para compreender a dinâmica de um curso.

Na terceira fase do processo de análise do conteúdo, denominada de tratamento dos dados e interpretação, buscou-se torná-los significativos e válidos, por intermédio da sua interpretação. Essa interpretação vai além do conteúdo manifesto dos documentos, pois interessa como ocorreram as alterações curriculares dos cursos em questão. A natureza qualitativa da pesquisa, baseada essencialmente na percepção do como ocorrem e/ou manifestam-se as alterações curriculares, possibilitou uma aproximação da complexidade da dinâmica das dificuldades e dos anseios dos envolvidos nestas alterações.

Para melhor compreensão, segue abaixo um fluxograma representativo das categorias selecionadas:

Figura 1- Fluxograma das categorias selecionadas



Fonte - Elaborado pela autora.

A partir dessa estruturação, buscamos analisá-los com toda a sua riqueza, respeitando a forma de registro, pistas importantes na construção e compreensão dos fatores que provocam as alterações curriculares. Como afirma Triviños (1987), as descrições dos fenômenos estão impregnadas de significado que o ambiente lhe imprime, produto de uma visão subjetiva. Desta forma, a interpretação dos resultados tem como base a percepção de um fenômeno no contexto da UNIFAL-MG.

## **4 ALTERAÇÕES CURRICULARES E A QUALIDADE NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM FÍSICA, MATEMÁTICA E PEDAGOGIA**

Este capítulo destina-se à interpretação dos dados coletados partindo da contextualização da expansão da UNIFAL-MG, da compreensão das avaliações dos cursos e das avaliações externas, com destaque para as entrevistas realizadas e o levantamento das alterações curriculares, levando à análise no que se refere aos conceitos apresentados no primeiro capítulo.

### **4.1 A EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNIFAL-MG E A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE FÍSICA, MATEMÁTICA E PEDAGOGIA.**

A primeira fase de expansão do Ensino Superior Federal, denominada de Expansão I, compreende os anos de 2003 a 2007 (BRASIL, 2015). Neste período, foram criadas oito universidades federais em diversos estados, dentre estas, a Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

Com a transformação de Centro Universitário em Universidade Federal de Alfenas no ano de 2005, iniciou-se um período de elaboração de projetos de implantação de novos cursos e, também, um estudo para viabilizar a implantação de cursos que já tinham sido aprovados pelo Conselho Superior e que não haviam sido implantados. Várias comissões foram criadas com o objetivo de estudar a viabilidade de implantação de novos cursos.

Dos estudos e apontamentos dessas comissões, foi deliberada a implantação dos cursos de Pedagogia, Ciência da Computação (Bacharelado), Biotecnologia, Geografia (Licenciatura), Geografia (Bacharelado), Ciências Biológicas (Bacharelado – Ênfases: Ciências Ambientais e Ciências Médicas), Física (Licenciatura), Química (Licenciatura) e de Matemática (Licenciatura).

Após 2007, com a instituição do Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), inicia-se na UNIFAL-MG outro estudo sobre a abertura de novos cursos. Lembramos que o REUNI compõe uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tem como objetivo principal a criação de condições para a ampliação do acesso e permanência do estudante na Educação Superior, no nível de graduação, bem como o melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas

universidades federais.

Foi tomada como pressuposto básico pela equipe que instituiu o REUNI a orientação presente na Constituição de 1988 de se construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O resultado dessa transformação ainda é de difícil apreensão porque está “em movimento”, mas torna-se impossível negar o grau de alterações que a relação universidade-sociedade sofrerá. Impactos cognitivos, relacionais e na própria instituição universitária serão inevitáveis.

A educação superior, por outro lado, não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública. [...] O país encontra-se em um momento privilegiado para promover, consolidar, ampliar e aprofundar processos de transformação da sua universidade pública, para a expansão da oferta de vagas do ensino superior, de modo decisivo e sustentado, com qualidade acadêmica, cobertura territorial, inclusão social e formação adequada aos novos paradigmas social e econômico vigentes, conforme preconizam as políticas de educação nacionais (GRUPO ASSESSOR, 2007, p.9).

Inserida nesse processo, é preciso considerar que a UNIFAL-MG participou tanto do processo de Expansão I, como do REUNI e alcançou uma ampliação significativa na oferta de vagas e abertura de novos cursos, aliada à implantação de mais três unidades, uma em Alfenas, uma em Poços de Caldas e outra em Varginha.

Para se ter uma noção, em 2005, segundo dados da Pró-Reitoria de Planejamento de Desenvolvimento Institucional<sup>1</sup>, o Centro Universitário de Alfenas ofertava 320 vagas, sendo que destas apenas 20 eram ofertadas no período noturno. Em 2006, houve uma ampliação de 200 vagas, e destas 160 eram ofertadas no noturno. O quadro abaixo demonstra o crescimento da Instituição de 2005 a 2015:

---

<sup>1</sup> Dados disponíveis em <<http://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/unifal-numeros>>, agrupando informações quantitativas sobre ensino, pesquisa, extensão e administração da UNIFAL-MG. Acesso em 16 out. 2015.

Quadro 2 - Evolução do número de vagas da UNIFAL-MG

Evolução do número de vagas						
Período/Ano	2005	2006	2009	2012	2015	% de ampliação de vagas em 10 anos
Vespertino	0	0	40	40	40	400%
Noturno	20	160	657	792	792	3960%
Integral	300	360	792	1207	1267	422,33%
Total de Vagas	320	520	1486	2039	2099	655,94%

Fonte: UNIFAL-MG, Proplan<sup>2</sup> (Adaptado)

Com isso, houve uma ampliação no número de matrícula de 1363 em 2005 para 6248 em 2015, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 3 - Evolução do número de matrículas da UNIFAL-MG

Evolução do número de matrícula					
Período/Ano	2005	2006	2009	2012	2015
EAD	0	0	70	721	465
Vespertino	0	0	117	167	133
Noturno	20	275	1084	2208	2047
Integral	1343	1485	1330	3453	3603
Total de Matrícula	1363	1760	3061	6549	6248

Fonte: UNIFAL-MG, Proplan<sup>3</sup> (Adaptado)

A instituição ofertava, em 2005, seis cursos de graduação. Hoje oferta trinta e três cursos. Em 2005 eram ofertados os Cursos de Odontologia, Farmácia, Enfermagem, Nutrição, Química Bacharelado e Ciências Biológicas Bacharelado. Em 2006 tiveram início os cursos

<sup>2</sup> Disponível em <<http://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/sites/default/files/Evolu%C3%A7%C3%A3o%20do%20N%C3%BAmero%20de%20Vagas.pdf>>, acesso em 11 nov. 2015.

<sup>3</sup> Disponível em <<http://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/sites/default/files/Evolu%C3%A7%C3%A3o%20do%20n%C3%BAmero%20de%20matr%C3%ADculas.pdf>>, acesso em 11 nov. 2015.

de Ciência da Computação, Física, Matemática e Pedagogia.

Nota-se que neste período houve uma grande ampliação dos cursos de Licenciatura e, também, a oferta de curso no período noturno, de forma a atender um dos objetivos da expansão universitária: a demanda de uma camada social excluída dos cursos superiores, que são os trabalhadores. Além disso, a implantação das licenciaturas visa buscar uma articulação da educação superior com a educação básica.

Destacamos a seguir como foi a evolução do número de cursos e se estes estão vinculados à programas específicos do governo federal:

Quadro 4 - Evolução do número de cursos da UNIFAL-MG

<b>Evolução do número de cursos por meio de Programas</b>						
Período/Ano	Anterior a 2005	2006	2007	2009	2012	2015
Sem Programa	6	-	-	-	-	-
Expansão Fase I	-	5	5	4	-	-
Expansão Fase II	-	-	-	4	-	-
REUNI	-	-	-	10	-	-
Cursos a distância	-	-	-	2	1	
Expansão do Ensino Médico	-	-	-	-	-	1
<b>Total de Cursos</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>16</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>33</b>

Fonte: UNIFAL-MG, Proplan<sup>4</sup> (Adaptado)

Além dos acompanhamentos internos da Universidade realizados pelos Colegiados dos Cursos, NDE, Colegiado da Pró-Reitoria de Graduação, CEPE e Conselho Universitário, os Cursos são avaliados externamente por meio do Enade, pelo INEP/MEC.

Entendemos que um curso bem estruturado, com um currículo adequado à realidade pode favorecer para a formação acadêmica nas mais diversas áreas do conhecimento, por isso descreveremos algumas avaliações pelas quais os cursos passaram e as notas recebidas pelos mesmos.

<sup>4</sup> Disponível em < <http://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/sites/default/files/Evolu%C3%A7%C3%A3o%20do%20N%C3%BAmero%20de%20Cursos.pdf>> acesso em 11 nov. 2015.

## 4.2 ANÁLISES EXTERNAS DOS CURSOS

Os Cursos de Graduação são avaliados externamente pelo Ministério de Educação, conforme prevê a Portaria Normativa MEC nº 40/2007 (BRASIL, 2007b), que institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.

### 4.2.1 Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. O Enade é obrigatório e a situação de regularidade do estudante no Exame deve constar em seu histórico escolar.

A primeira aplicação do Enade ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento.

O objetivo do Enade é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2004).

O SINAES é composto também pelos processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional que, junto com o Enade, formam um tripé avaliativo, permitindo conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior (IES) de todo o Brasil. As notas variam de 0 (zero) à 5 (cinco), sendo este último o valor de excelência.

O resultado do Enade dos cursos analisados nesta pesquisa pode ser verificado no seguinte quadro:

Quadro 5 - Resultado do Enade dos cursos de Física, Matemática e Pedagogia da UNIFAL-MG.

Enade	Cursos		
	Física	Matemática	Pedagogia
2011	3	5	4
2014	4	4	5

Fonte: Inep<sup>5</sup> (Adaptado)

<sup>5</sup> Dados podem ser consultados em < <http://Enadeies.inep.gov.br/EnadeIes/EnadeResultado/>>, acesso em 15 out.

Os resultados do Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, constituem-se insumos fundamentais para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior: Conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), normatizados pela Portaria MEC nº 40 de 2007, republicada em 2010. Esses indicadores mensuram a qualidade dos cursos e das instituições do país, sendo utilizados tanto para o desenvolvimento de políticas públicas da educação superior quanto como fonte de consultas pela sociedade.

#### **4.2.2 CPC – Conceito Preliminar de Curso**

O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é um indicador de qualidade que avalia os cursos superiores. Os instrumentos que subsidiam a produção de indicadores de qualidade dos cursos são o Enade, aplicado a cada ano por grupo de áreas do conhecimento, e as avaliações feitas por especialistas diretamente na instituição de ensino superior. Quando visitam uma instituição, os especialistas verificam as condições de ensino, em especial aquelas relativas ao corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica e demais insumos, conforme orientação técnica aprovada pela CONAES.

O CPC, assim como o Conceito Enade, também é calculado por Unidade de Observação e é divulgado anualmente para os cursos que tiveram pelo menos dois estudantes concluintes participantes e dois estudantes ingressantes registrados no Sistema Enade. Os cursos que não atendem a estes critérios não têm seu CPC calculado, ficando Sem Conceito (SC).

Nas avaliações do CPC de 2011, o Curso de Física obteve nota 4, Matemática obteve nota 5 e Pedagogia nota 4. Já em 2014, houve novo ciclo avaliativo e o Curso de Física obteve nota 4, Matemática obteve nota 4 e Pedagogia nota 4.

#### **4.2.3 As avaliações externas - breve relato:**

Analisando os Relatórios de Avaliação do Curso de Física disponibilizados pela Pró-Reitoria de Graduação, observamos que no Eixo Organização Didática Pedagógica as maiores notas atribuídas foram para a atuação do coordenador do curso e para o estágio

supervisionado e prática profissional. A avaliação foi realizada nos dias 29/09/10 a 02/10/10 e aponta que:

o corpo docente possui excelência na pesquisa, porém carece de atuação homogênea e, em maior intensidade, em extensão universitária. Nota-se, também, que a pesquisa em ensino de física é incipiente e concentrada em poucos docentes, assim como a inexperiência generalizada em atuação profissional na área de formação dos discentes (docência no ensino básico). (Relatório de Avaliação de Reconhecimento do Curso de Física).

A partir desse apontamento podemos perceber um privilégio de algumas áreas do curso e fazer uma relação com o que aponta Sacristán 2000, de que o currículo é um campo profissional especializado de estudos e pesquisas com o domínio da cultura, da significação e, também, como um mecanismo ardiloso, pois define a cultura dominante, ao mesmo tempo que é definido por ela.

Os conteúdos curriculares são bem distribuídos e equilibrados conforme Parecer CNE/CES nº 1.304/2001. Observou-se a ausência das disciplinas mecânica clássica e eletromagnetismo como pertencentes ao núcleo comum e que deveriam ser oferecidas como obrigatórias em complemento aos estudos gerais das Físicas I a IV. As disciplinas são relevantes, atualizadas e guardam coerência com os objetivos e perfil do curso. Sobre as optativas, observa-se a ausência de disciplinas relacionadas ao ensino e ao ensino de física... As atividades de estágio estão englobadas nas disciplinas de Laboratório de Ensino de Física, a partir do 5º período do curso. (Relatório de Avaliação de Reconhecimento do Curso de Física)

Com os apontamentos da Comissão de Avaliação *in loco* as disciplinas ligadas à área de mecânica clássica e eletromagnetismo foram incluídas como disciplinas curriculares do núcleo comum. As alterações curriculares ocorridas posteriormente não tratavam das questões apresentadas pelos avaliadores com relação à oferta de disciplinas optativas ligadas à área do ensino e ensino de física, onde observamos que estas não foram ofertadas, conforme pode ser observado a seguir no QUADRO V, que trata das alterações curriculares do Curso de Física.

O Relatório contempla ainda que:

Os conteúdos curriculares são coerentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme previsto no Parecer CNE/CES 1304/2001, para cursos de Física, e na Resolução CNE/CP 02/2002, para os cursos de licenciatura. O Estágio está previsto na matriz curricular, com carga horária de 405 horas, maior do que a prevista na Resolução CNE/CP 02/2002. O PPC prevê a inserção de Libras na estrutura curricular do curso, inserido no conteúdo das disciplinas Fundamentos da Educação Inclusiva I (60h) e Fundamentos da Educação Inclusiva II (60h), como disciplinas obrigatórias, com carga

horária total no ensino de Libras de 60 horas, conforme Lei 5626/05. O curso possui carga horária total de 3245 horas, sendo 405 horas de estágio supervisionado, 200 horas de atividades complementares (Atividades Formativas) e o restante dedicado às atividades de ensino/aprendizagem, conforme Parecer CNE/CP 28/2001 e Resolução CNE/CP 02/2002... Há previsão de Trabalho de Conclusão de Curso com conteúdo fixado e regulamentação contendo critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação e diretrizes técnicas relacionadas à sua elaboração. (Relatório de Avaliação de Reconhecimento do Curso de Física)

Observamos que o Curso, conforme apontado pela Comissão, atende às Diretrizes Nacionais propostas e os Pareceres do Conselho Nacional de Educação para a área. Porém, há carência em atividades de extensão.

A avaliação do Curso de Matemática ocorreu de 22 a 23/05/11 e o curso recebeu nota 4 de um total de 5 pontos em todas as dimensões relativas ao “Eixo Organização Didática Pedagógica”. Destacamos abaixo alguns apontamentos apresentados:

O número de vagas ofertadas anualmente, 40 (quarenta), é compatível com a dimensão do corpo docente e com a infraestrutura da IES, embora exista uma evasão considerável e altos índices de reprovação em disciplinas fundamentais do curso. O número de alunos matriculados no curso em 2011/1 é 118 e o número total de formandos em 2010 foi 7. (Relatório de Avaliação de Reconhecimento do Curso de Matemática)

Com relação aos conteúdos das disciplinas, seus objetivos, ementas e bibliografia, os avaliadores destacaram:

Os conteúdos das disciplinas, apresentados no PPP, na sua maioria, são coerentes com os objetivos do curso, estão atualizados, têm carga horária compatível, além de atenderem ao exigido nas Diretrizes Curriculares Nacionais. As ementas, os programas e a bibliografia sugerida das disciplinas são coerentes com o perfil do egresso e estão atualizadas. Ainda assim, existem conteúdos do ensino básico que deveriam ser discutidos com profundidade e que não compõem o currículo do curso, a exemplo de Geometria Espacial, Combinatória e Matemática Discreta. Existem diversas disciplinas com conteúdo avançado em lugar de temas relacionados à matemática básica que não são discutidos, como resolução de equações algébricas usando radicais, os problemas clássicos de impossibilidade de construção usando régua e compasso, herdados dos gregos, e os fundamentos da teoria dos números. (Relatório de Avaliação de Reconhecimento do Curso de Matemática)

No que diz respeito à metodologia de ensino, procedimentos de avaliação, interdisciplinaridade, o relatório aponta que:

a metodologia de ensino e os procedimentos de avaliação praticados estão

em sintonia com a concepção do curso e refletem, na medida do possível, compromisso com a interdisciplinaridade, com a formação de cidadãos independentes, com responsabilidade social e preocupados com o desenvolvimento do espírito científico. (Relatório de Avaliação de Reconhecimento do Curso de Matemática)

No que se refere à adaptação do aluno à Universidade, projetos de iniciação científica e à docência, podemos destacar que:

a universidade não mantém um projeto que promova a adaptação do aluno ao projeto acadêmico da UNIFAL-MG, orientando-o para uma transição suave e organizada do Ensino Médio para o Superior, enfatizando que o discente deve se tornar empreendedor de sua própria formação, a partir de uma postura independente e autônoma. Existe a possibilidade de atendimento psicopedagógico pelos docentes. Existe um programa de monitoria para atendimento extraclasse e as disciplinas Fundamentos de Matemática I e Introdução à Lógica são adequadas como disciplinas de nivelamento, conforme nos foi relatado na reunião com os discentes. Existem diversos projetos de Iniciação Científica e Iniciação à Docência e atividades de monitoria que funcionam como práticas profissionais. (Relatório de Avaliação de Reconhecimento do Curso de Matemática)

A Comissão de avaliação aponta que não há projeto para a transição do Ensino Médio para o Superior. Neste caso, podemos citar Sacristán (2000); Coll (2003); Goodson (1995) ao indicar o currículo como fruto da interação recíproca de aspectos culturais, econômicos, políticos e pedagógicos, dependente e integrador do meio social. Esse fato pode ser entendido como uma falha e justificar a grande evasão considerando o número de desistentes no curso, tendo em vista que o Projeto pressupõe um conhecimento que, muitas vezes, o acadêmico não possui, fato que causa impacto sobre o curso e que provocou alterações da dinâmica curricular.

Frente aos apontamentos apresentados pela Comissão de Avaliação, observamos que alguns itens foram atendidos, como a oferta da disciplina Geometria Espacial, chamada de Geometria Plana e Espacial, com carga horária de 120 horas. Porém as disciplinas Matemática Discreta e Combinatória ainda não compõem a dinâmica curricular do Curso.

No relatório, os avaliadores citam que a Universidade se comprometeu com a implantação da disciplina de Libras, fato que, analisando as alterações curriculares, observamos que realmente ocorreu.

A avaliação do Curso de Pedagogia foi realizada de 26 a 29/10/11 e no Eixo Organização Didática Pedagógica recebeu nota máxima em 5 itens de um total de 15; nota 4 em 6 itens; nota 3 em coerência da bibliografia e autoavaliação do curso e nota 2 em atendimento ao discente. Destacamos a seguir alguns apontamentos gerais apresentados:

O Curso apresenta carga horária total de 3260 horas (PPC 2010), em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN's), distribuídas em 300 h de Estágio, 160 h de atividades formativas e 2800 h de disciplinas, das quais 2220 correspondem a parte teórica e 580 de práticas. Às 3260 horas estão distribuídas em 8 semestres, com disciplinas com carga horária de 30h, 45h, 60h, 90h, 100h. (Relatório de Avaliação de Reconhecimento do Curso de Pedagogia)

Sobre as alterações curriculares, a comissão destaca:

Sobre o funcionamento do curso, importante se faz relatar a incidência de alterações curriculares nas turmas em andamento. Além disso, foi constatado pela presente Comissão modificação de nomes, cargas horárias e conteúdos de disciplinas. Tais modificações refletem, inclusive, na carga horária total do curso para algumas turmas (embora nunca menos que 3200 horas). Foram verificados documentos que explicitam tais mudanças (como diferentes matrizes curriculares dos semestres, horários de aulas e históricos dos alunos). (Relatório de Avaliação de Reconhecimento do Curso de Pedagogia)

Com relação à metodologia, aos conteúdos das disciplinas, seus objetivos, ementas e bibliografia, os avaliadores destacaram:

A metodologia, a matriz curricular, os conteúdos curriculares e a bibliografia, analisados *in loco* pela Comissão, expressos nas ações realizadas em diversos momentos do curso (verbalizados inclusive durante as entrevistas realizadas com os docentes, discentes e coordenação de curso), estão coerentes com um Curso de Pedagogia, com ênfase na formação do docente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para gestão de instituições de ensino e a atuação deste profissional em espaços formais e não formais. (Relatório de Avaliação de Reconhecimento do Curso de Pedagogia)

No que se refere a programa de nivelamento e atendimento psicopedagógico, a Comissão aponta que não há por parte da instituição alguma ação neste sentido.

Pela avaliação, observa-se que o Curso de Pedagogia apresenta coerência com as Diretrizes Curriculares Nacionais e está de acordo com as legislações vigentes. No entanto, destacaram que a disciplina de Libras não era ofertada e, conseqüentemente, o curso não atendia ao Decreto 5626/2005. Ressaltamos que a disciplina de Libras já foi incluída como disciplina curricular obrigatória.

Em relação aos conteúdos inerentes à temática Educação das Relações Étnico-Raciais, foi identificada sua inserção por meio dos conteúdos da disciplina Antropologia no 1º período.

Os Programas de nivelamento ainda não foram implantados e, apenas em 2016, a Universidade começou a desenvolver um trabalho de atendimento psicopedagógico.

#### 4.3 ANALISANDO AS ALTERAÇÕES CURRICULARES DOS CURSOS

As instituições de ensino superior têm autonomia para alterar a dinâmica curricular de seus cursos, devendo esta alteração ser aprovada pelo Colegiado Superior da Instituição, com registro em ata da instância deliberativa.

Para tanto, alguns critérios devem ser observados, de acordo com a Portaria Normativa MEC nº 40/2007 (BRASIL, 2007b) e a dinâmica curricular deve atender às orientações das diretrizes curriculares do curso. Cabe à instituição observar, no mínimo, o padrão de qualidade e as condições em que se deu a autorização do curso. As dinâmicas devem ser disponibilizadas aos alunos e as alterações devem ser informadas imediatamente ao público, de modo a preservar os interesses dos estudantes e da comunidade universitária. Além disso, devem ser apresentadas ao MEC, na forma de atualização, por ocasião da renovação do ato autorizado em vigor (Portaria MEC 40/2007, artigo 32).

A instituição deve informar aos discentes antes de cada período letivo, os programas do curso e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições (Lei 9394/96, artigo 47).

Cabe ressaltar que o aluno não tem direito adquirido no que tange à dinâmica curricular, ou seja, é possível que a dinâmica curricular inicialmente proposta se altere ao longo do curso, em função de necessidades internas apresentadas pelo próprio curso, ao longo do seu desenvolvimento.

A UNIFAL-MG, no que concerne especificamente à organização curricular, propõe intensificar o assessoramento na elaboração dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de graduação, adotando novos marcos norteadores que incluem, necessariamente, a flexibilização como um de seus princípios. A Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), por meio do Departamento de Apoio Pedagógico, procura cumprir o seu papel de articuladora desse movimento de atualização pedagógica dos cursos de graduação, buscando fornecer elementos teóricos e práticos para subsidiar os profissionais envolvidos na complexa função de adequar os currículos de graduação às novas demandas formativas.

Para operacionalizar a organização curricular de um determinado curso, deve-se considerar a natureza da área do conhecimento, de cada colegiado de curso e de cada NDE.

Conforme o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (UNIFAL, 2016a) e o Regimento Interno da Prograd (UNIFAL, 2016b) o Colegiado de Curso é uma instância acadêmica propositiva, consultiva e deliberativa, com função pedagógica. Cada colegiado de curso é constituído pelo Coordenador, Vice-coordenador ou Coordenador Adjunto, representantes docentes e representante discente. O NDE é um colegiado constituído de um grupo de docentes com atribuições acadêmicas de acompanhamento, que atua no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do Projeto Político Pedagógico de um curso de Graduação (UNIFAL, 2010).

O NDE é constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam liderança acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição. O núcleo atua no desenvolvimento do curso e deve ter pelo menos cinco docentes em sua constituição.

Após descrevermos sobre as avaliações dos cursos, passaremos agora a apontar as alterações curriculares e analisá-las com base nas categorias apresentadas no capítulo II, a saber: alterações curriculares, currículo e poder e a formação de professores. Faremos agora uma análise das alterações ocorridas, tomando como base as entrevistas, as alterações curriculares e o referencial teórico descrito do Capítulo I.

Primeiramente, descreveremos as alterações ocorridas no Curso de Física, em seguida as ocorridas no Curso de Matemática e posteriormente as do Curso de Pedagogia.

É importante considerar que todos os três cursos são ofertados no período noturno, com ingresso anual (sempre no primeiro semestre letivo). O Curso de Física, a partir do primeiro semestre de 2016, passou a ser ofertado na Unidade Educacional Santa Clara em Alfenas e os Cursos de Matemática e Pedagogia são ofertados na Sede da Universidade.

#### **4.3.1 Curso de Física - Licenciatura**

O Projeto de implantação do Curso de Física - Licenciatura foi aprovado pelo Conselho Superior, pela Resolução 014/2003 de 21/10/2003, entretanto, a autorização para o seu início ocorreu somente em 20/3/2006. O curso foi reconhecido pela Portaria MEC nº 1.140 de 20/5/2011.

O curso de Física será aqui analisado conforme os apontamentos descritos anteriormente no que se referem às alterações curriculares, a currículo e poder e à formação de professores.

#### 4.3.1.1 Alterações Curriculares

Em 2007, 2008 e 2011 o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Física - Licenciatura foi reestruturado, as atas disponibilizadas pela Prograd correspondente ao período de 2006 a 2015 indicam as seguintes alterações no referido curso:

Quadro 5 - Alterações curriculares do Curso de Física da UNIFAL-MG

Continua

Projeto Político-Pedagógico do Curso	Dados das alterações	Motivações/observações
Projeto de Implantação (Aprovado pelo Conselho Superior, pela Resolução 014/2003 de 21/10/2003. (Em 20/3/2006 foi autorizado o início do curso). Processo N° 23087.000295/2006-19	Aprova alteração referente à <b>exclusão do pré-requisito da disciplina Geometria Analítica para disciplina Álgebra Linear.</b> (Aprovada pelo Conselho Superior, pela Resolução N° 006/2007 de 14/3/2007). Processo N° 23087.000434/2007-87	A exclusão do pré-requisito foi solicitada por um docente da área <b>para igualar as condições de acesso</b> aos alunos do curso de Física, que poderiam cursá-la com os cursos de Ciência da Computação e Matemática.
Projeto Político-Pedagógico (Aprovado pelo Conselho Superior, pela Resolução 027/2007, de 6/7/2007). Processo N° 23087.001447/2007-73	Aprova <b>alteração do código e da ementa da disciplina Biofísica</b> do curso de Física. (Aprovada pelo Conselho Superior, pela Resolução N° 048/2009 de 17/12/2009. Publicada em 21/12/09). Processo N° 23087.006620/2009-91	Houve aqui a aprovação de um novo Projeto, porém não encontramos justificativas nas atas do Colegiado que possam evidenciar os motivos de tal alteração na disciplina de Biofísica.
Projeto Político-Pedagógico (Aprovado pelo Conselho Superior, pela Resolução N° 053/2008 de 22/12/2008). Processo N° 23087.004721/2008-47	Novo Projeto	- A pedido dos novos docentes houve um <b>reposicionamento de disciplinas e mudança de carga-horária e ementa.</b> - <b>Disponibilização de uma hora em cada semana</b> para atividades extras e estudos complementares e monitoria. - <b>Redistribuição de carga horária a partir do 5º período para atender a Resolução CNE/CP 1, de 18/2/2002,</b> que institui as Diretrizes Curriculares de Professores da Educação Básica.

Quadro 5 (Continuação)		
Projeto Político-Pedagógico do Curso	Dados das alterações	Motivações/observações
Projeto Político-Pedagógico (Aprovado pelo CEPE, pela Resolução N° 64/2011 de 21/12/2011). Processo N° 23087.006394/2011-63	Aprova alteração referente à <b>inclusão de pré-requisitos</b> para as disciplinas: Estágio Supervisionado II, III e IV (Aprovada pelo CEPE, pela Resolução N° 017/2013 de 21/5/2013, publicada em 22/5/2013). Processo N° 23087.002479/2013-34	
	Aprova as seguintes alterações: 1. As <b>disciplinas optativa</b> Curricular I e Optativa Curricular II passam a ser oferecidas nos sétimo e oitavo períodos, respectivamente. 2. A disciplina Fundamentos de Astronomia passa de 90 horas (60 teóricas e 30 práticas) para apenas 60 horas (teóricas). 3. A disciplina Física Biológica passa a ser optativa e a ser denominada Biofísica (60 horas teóricas). 4. Altera a carga horária total do curso de 3255 para 3165 horas. (Aprovada pela Resolução n° 023/2014/CEPE, de 23/05/2014, publicada em 26/05/2014). Processo N° 23087.003570/2014-58	Criação de uma disciplina que <b>revise conceitos matemáticos do ensino médio</b> e revisão da ementa da disciplina Introdução aos Conceitos da Física para que possa revisar conceitos do ensino médio.
	Aprova, para os acadêmicos ingressantes em 2011, 2012 e 2013, a retirada de pré-requisito das disciplinas Estágio Curricular I, Física I, Física II, Física III e Física IV para a disciplina Estágio Curricular Supervisionado III. (Aprovada pelo CEPE, pela Resolução n° 024/2014, em 14/07/2014, publicada na mesma data). Processo N° 23087.002867/2014-04.	

Fonte: Elaborado pela autora

A primeira alteração teve um impacto significativo para os discentes, tendo em vista que a oferta anual da disciplina impedia que os alunos dependentes pudessem avançar no curso. A igualdade do acesso e a necessidade de distinguir e de relacionar de forma pertinente

são lógicas necessárias para que se possa trabalhar em prol da elucidação sempre necessária nos âmbitos do currículo, da formação e da atividade político-educacional que o envolve.

Com o ingresso de novos docentes, novos alunos e as vivências experienciadas a partir da última reestruturação, uma nova dinâmica foi proposta visando à qualificação do currículo de forma a atender aos novos anseios e propostas que vieram surgindo desde então.

Um dos entrevistados aponta que:

Atualmente estamos no processo de revisão de nosso PPC. É um processo de discussão que transpassa o NDE e é feito com todos os docentes que compõem o departamento de Física. Nossas principais discussões versam sobre como podemos pensar e reformular as Unidades Curriculares obrigatórias e eletivas, do curso de Licenciatura em Física, para que nosso egresso possa ter uma formação ampla, contudo, não rasa. Desse modo, todas as ementas estão sendo discutidas e reestruturadas para que os conceitos clássicos em Física sejam bem trabalhados, mas que os acadêmicos sejam também introduzidos à conceitos contemporâneos, os quais estão por trás de toda a tecnologia moderna e ciência de fronteira. Além disso, estamos discutindo como contemplar no curso as diretrizes do MEC sobre Unidades Curriculares de cunho pedagógico e ações extensionistas como vitrine para as práticas pedagógicas. (Entrevistado A)

Com relação às necessidades de alterações curriculares, o entrevistado B assinala que:

dados o avanço nas demandas tecnológicas e sociais, temos que pensar na formação dos futuros docentes em Física para que, como tal, eles possam tratar tanto de assuntos tradicionais, como sobre assuntos modernos que estão sempre sendo atualizados e apresentados na mídia. Dessa forma, o processo de reestruturação deve ser contínuo. (Entrevistado B)

A Comissão de Avaliação do Curso de Física apontou a necessidade de alteração curricular para que fosse ofertada uma disciplina que revisasse os conceitos do ensino médio, fato que foi aprovado e já está implantado no curso.

Outro ponto relevante nas alterações curriculares foi a de disponibilização de uma hora em cada semana para atividades extras, estudos complementares e monitoria. Concordamos com Arroyo (2011) quando compreendemos que o currículo ganha uma outra centralidade educacional, pois é o enfoque principal da educação e somente por meio dele que acontecem os processos de mudanças, devendo ser então, um instrumento significativo de transformação. Portanto, a organização do trabalho é condicionada pela organização escolar, que por sua vez é inseparável da organização curricular, fato que podemos verificar nas alterações curriculares citadas.

Corroborando com o exposto, o Entrevistado B aponta que as alterações curriculares são propostas a partir dos novos olhares dos docentes contratados com reposicionamento de disciplinas e mudança de carga horária e ementa.

Tendo em vista que se trata de uma atividade dinâmica, conforme Goodson (2005), o objetivo central do currículo escolar é a de tentar determinar como a dimensão social e cultural moldam o currículo, constituído de conflitos e lutas. O entrevistado A destaca que “em um novo Projeto que está para ser aprovado as atividades de extensão estão contempladas”. Esse apontamento, da necessidade do projeto contemplar ações de extensão, foi realizado pela Comissão de Avaliação como um dos itens que deveria ser revisto no Projeto Pedagógico do Curso.

#### *4.3.1.2 Currículo e Poder*

Silva (1996) afirma que o currículo é um dos locais privilegiados em que se entrecruzam saber e poder. Currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados, fato que podemos observar na fala do Entrevistado A: “atualmente estamos no processo de revisão de nosso Projeto Político Pedagógico, é um processo de discussão que transpassa o NDE e é feito com todos os docentes que compõem o departamento de Física”. Destacamos aqui a importância da discussão de todos os docentes do Curso de Física e não apenas do Departamento de Física. Outro ponto de destaque que nos remete a Silva (1996) é a ausência de discentes na discussão das alterações, que, conforme apontado nas entrevistas, “os discentes têm pouco envolvimento com o curso, se preocupam mais em assistir aula e retornar para suas casas”. Na UNIFAL-MG, o discente representante do curso, indicado pelo Diretório Central dos Estudantes - DCE, possui direito a voz e voto junto às instâncias colegiadas. Neste sentido, entendemos que há espaço para as discussões e muitas vezes estes espaços de discussão não são ocupados. Outra questão apontada pelo Entrevistado B é a de contemplar no curso as diretrizes do MEC sobre Unidades Curriculares de cunho pedagógico e ações extensionistas como vitrine para as práticas pedagógicas.

A Comissão de Avaliação Externa indica que as disciplinas são relevantes, atualizadas e guardam coerência com os objetivos e perfil do curso. Citam a ausência de disciplinas como mecânica clássica e eletromagnetismo. Notamos aqui uma inconsistência nos apontamentos da Comissão, na medida em que discriminam a relevância das disciplinas, sua atualização e coerência, e ao mesmo tempo apontam ausência de disciplinas. Observa-se aqui que o Projeto foi reestruturado e as disciplinas indicadas pela Comissão de Avaliação foram incluídas e já fazem parte do rol disciplinas ofertadas pelo Curso.

Destaca a Comissão de Avaliação, o papel do NDE e do Colegiado do Curso como lócus ou fórum de discussão e de reformulação e também da Comissão de Estágio, como condição para o atendimento de objetivos específicos.

Sobre a atividade docente, o entrevistado A afirma que o número de docentes é suficiente, porém a carga de atividades administrativas acaba por comprometer as atividades de ensino.

Quanto aos apoios institucionais, destaca o entrevistado que as discussões do Núcleo das Licenciaturas têm fornecido parâmetros para atendimento às diretrizes do MEC. No entanto, houve poucas discussões com a Prograd e uma limitação de tempo para exercer as atividades de ensino, pesquisa e extensão, destacando novamente a sobrecarga de atividades administrativas.

Moreira e Silva (2001) apontam que o currículo está implicado nas relações de poder e uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas. Neste sentido podemos destacar a importância do NDE, do Colegiado do Curso e do Núcleo das Licenciaturas como espaço de discussão. Por outro lado, nos causa preocupação quando o entrevistado aponta que a sobrecarga de atividades administrativas comprometem as atividades de ensino, tendo em vista que as práticas pedagógicas podem estar comprometidas pelo excesso de atividades impostas pelos órgãos superiores.

#### *4.3.1.3 Currículo e Formação de Professores*

Nota-se, dentre as alterações curriculares propostas, a modificação de algumas ementas, a inclusão de pré-requisitos, a oferta de disciplinas optativas, carga-horárias alteradas. Observa-se aqui o empenho do Colegiado do Curso e do NDE de distinguir e compreender um currículo de forma a organizar o conhecimento formativo, na busca de atender às exigências da formação de professores, principalmente no que se refere aos Estágios Curriculares.

Conforme apontado pela Comissão de Avaliação Externa, a pesquisa em ensino de física é incipiente e concentrada em poucos docentes. Analisando a oferta das disciplinas optativas, de acordo com o documento disponibilizado pela Prograd, até o segundo semestre de 2016 nenhuma optativa foi ofertada na área de ensino e ensino de física.

Frente ao exposto e destacando o empenho do NDE e do Colegiado do Curso, concordamos com Gatti (2010) ao afirmar que, mesmo com a Lei nº 9394/96, verifica-se nas licenciaturas a prevalência da formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno

espaço para a formação pedagógica.

As alterações curriculares dos estágios contrapõem o entendimento de Formosinho (2009) sobre o processo de universitarização da formação de professores, de que a formação inicial de professores se transformou numa formação teórica em detrimento da formação profissional. Nota-se nas alterações curriculares aprovadas uma grande preocupação com os estágios, fato positivo que merece destaque.

#### **4.3.2. Curso de Matemática Licenciatura**

Após a análise do Curso de Física, passaremos agora à do Curso de Matemática.

O Projeto Político-Pedagógico de implantação do Curso Matemática foi aprovado pelo Conselho Superior, pela Resolução 014/2003 de 21/10/2003 e, em 20/3/2006, foi autorizado o início do curso. Para analisar as alterações curriculares do referido curso, consultamos as atas do Colegiado do Curso disponibilizadas pela Prograd correspondente ao período de 2006 a 2013.

O curso de Matemática foi analisado levando em consideração as alterações curriculares, o currículo e poder e, também, a formação de professores.

##### *4.3.2.1 Alterações Curriculares*

A primeira alteração ocorreu em 2007 com exclusão do pré-requisito da disciplina Cálculo Diferencial e Integral para a disciplina Física Teórica e Experimental I, com o objetivo de igualar aos demais cursos da Universidade que ofertavam a disciplina.

Em 2007 e 2008, o Projeto foi alterado pelas Resoluções N° 026/2007, de 06/07/2007 e N° 049/2008, de 22/12/2008. O Projeto de 2008 permaneceu inalterado até 2012. Todas estas alterações podem ser observadas no quadro abaixo:

Quadro 6 - Alterações curriculares do Curso de Matemática da UNIFAL-MG

Continua

Projeto Político-Pedagógico do Curso	Dados das alterações	Motivos
Projeto de implantação (Aprovado pelo Conselho Superior, pela Resolução 014/2003 de 21/10/2003. Em 20/3/2006 foi autorizado o início do curso). Processo Nº 23087.000294/2006-66	Aprova alteração referente à exclusão do Pré-requisito da disciplina Cálculo Diferencial e Integral para a disciplina Física Teórica e Experimental I. (Aprovada pelo Conselho Superior, pela Resolução Nº 005/2007, de 14/03/2007). Processo Nº 23087.000433/2007-32	A exclusão do pré-requisito da disciplina Física Teórica e Experimental I foi solicitada para igualar o pré-requisito exigido ao Curso de Física e tem parecer favorável do docente responsável.
Projeto Político-Pedagógico (Aprovado pelo Conselho Superior, pela Resolução Nº 026/2007, de 06/07/2007). Processo Nº 23087.001448/2007-18	Novo projeto	
Projeto Político-Pedagógico (Aprovado pelo Conselho Superior, pela Resolução Nº 049/2008, de 22/12/2008 - publicada em 23/12/2008). Processo Nº 23087.004439/2008-60	Novo projeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As disciplinas que contemplam estágio foram alocadas para o quinto período e posteriores para atender a Resolução CNE/CP 1, de 18/2/2002, que institui as Diretrizes Curriculares de Professores da Educação Básica.</li> <li>- Inserção do pré-requisito Trabalho de Conclusão de Curso I para Trabalho de Conclusão de Curso II.</li> <li>- as turmas 2006/2 e 2007/2 adequaram às mudanças em função da solicitação do reconhecimento do curso.</li> </ul>

<b>Quadro 6 (Continuação)</b>		
<b>Projeto Político-Pedagógico do Curso</b>	<b>Dados das alterações</b>	<b>Motivos</b>
<p>Projeto Político-Pedagógico (Aprovado pelo CEPE pela Resolução N° 054/2012, de 17/12/2012 - publicada em 18/12/12). Processo N° 23087.006045/2011-41</p>	<p>Altera pré-requisito da disciplina Cálculo Diferencial e Integral A: onde constam as disciplinas Matemática Elementar I e Matemática Elementar II deverá constar somente Matemática Elementar II. (Aprovada pelo CEPE, pela Resolução n° 008/2014, de 10/02/2014, publicada em 13/02/2014). Processo n° 23087.000204/2014-47.</p> <p>- Alteração da ementa e de pré-requisito da disciplina Prática de Ensino e Estágio II. Pré-requisito: de Matemática Elementar I e II para Prática de Ensino e Estágio I.</p> <p>- Alteração de pré-requisito e da carga horária de estágio da disciplina Prática de Ensino e Estágio IV. Pré-requisito: de Prática de Ensino e Estágio II para Prática de Ensino e Estágio III; Carga horária: de 30/30/90 para 30/30/135.</p> <p>-Alteração de segmento textual do Projeto Político-Pedagógico para: “O estágio pode, ainda, assumir a forma de atividades de extensão ou de graduação, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social”. (Aprovada pelo CEPE, pela Resolução n° 008/2015, de 22/06/2015, publicada em 23/06/2015). Processo n° 23087.004585/2015-14.</p> <p>-Aprova a retificação do Projeto Político-Pedagógico, para fazer constar as seguintes modificações, para os alunos ingressantes a partir do 1° (primeiro) semestre letivo de 2013:</p>	<p>-O Projeto foi alterado após uma reflexão sobre os problemas encontrados no Projeto Pedagógico que estava em vigência e da necessidade de formar um professor qualificado para atender as demanda do ensino fundamental e médio.</p> <p>-fortalecer a base conceitual dos alunos ingressantes</p> <p>-A inclusão do pré-requisito da disciplina foi solicitada por meio de parecer da Pró-Reitoria de Graduação.</p>

<b>Quadro 6 (Continuação)</b>		
<b>Projeto Político-Pedagógico do Curso</b>	<b>Dados das alterações</b>	<b>Motivos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alteração das ementas de disciplinas: Seminários I, código DCE391 e Matemática Elementar I, código DCE390, ambas do 1º período da dinâmica 4; e Matemática Elementar II, código DCE393, do 2º período da dinâmica 4.</li> <li>- Troca de pré-requisitos da disciplina: Equações Diferenciais Ordinárias, código DCE466, eletiva para a dinâmica 4, onde consta “Cálculo Diferencial e Integral B e Álgebra Linear”, deverá constar “Cálculo Diferencial e Integral A”. (Aprovada pelo CEPE, pela Resolução nº 035/2015, de 15/12/2015, publicada em 16/12/2015). Processo nº 23087.010576/2015-62.</li> </ul>	

Fonte: Elaborado pela autora

A primeira alteração, assim como apontado no curso de Física, se deu para que os acadêmicos pudessem avançar no curso, em função de sua oferta anual, e prosseguir os estudos. As alterações no estágio curricular objetivavam atender à legislação vigente e as demais alterações foram incluídas para atender ao perfil profissional desejado, nomeadamente, a formação de professores.

As alterações no projeto de implantação foram necessárias, pois, conforme aponta um dos entrevistados:

Havia alguns erros estruturais identificados por nós (professores). Porque há regras de diretrizes que regem o curso de Matemática, então baseado nessas diretrizes foram incluídas às grandes áreas da Matemática, as disciplinas da área de Educação. No projeto de implantação haviam disciplinas de outras áreas que, não eram consideradas importantes, uma vez que não constam nesta resolução, por exemplo, o curso tinha várias disciplinas de Química, tinha muitas disciplinas de Física, então, nós reformulamos o projeto, a fim de deixar de acordo com as diretrizes que regem os cursos de Matemática, assim, mudamos as disciplinas com o intuito de adequá-las a resolução. (Entrevistado C)

Com relação às alterações do Projeto Pedagógico, o entrevistado aponta que estão tentando fazer um caminho que pretende flexibilizar a parte de conteúdo matemático. E acrescenta:

Se você pegar, por exemplo, o primeiro projeto, a gente abdicou de algumas disciplinas da Matemática, a fim de trabalhar algumas questões ligadas ao ensino, agora, nesse projeto atual que estamos reformulando, também, determinados conceitos matemáticos que trabalhávamos em um nível mais avançado, estamos tentando aproximar a uma perspectiva de ensino fundamental e médio. A tendência é essa flexibilização do conteúdo, a fim de obter um ensino com menos conteúdo matemático e mais questões de ensino. (Entrevistado C)

Com esses apontamentos, remetemo-nos a Sacristán (2013), que entende que o processo de desenvolvimento do currículo não é neutro e que há a necessidade de uma criteriosa análise e reflexão, por parte dos sujeitos em interação, no caso as autoridades escolares e os docentes com o mesmo objetivo, fato que podemos observar na fala dos entrevistados.

Para refletir sobre o que apontam a respeito da preocupação com a formação de professores ao tentar aproximar de uma perspectiva do ensino fundamental e médio, podemos acrescentar o que foi relatado pelo entrevistado D:

A comissão de avaliação apontou o Projeto Político Pedagógico do curso como adequado às diretrizes Curriculares Nacionais, porém com a necessidade da inclusão de algumas disciplinas consideradas importantes e que não faziam parte do rol de disciplinas da dinâmica curricular. O NDE iniciou uma ampla discussão, pois além de atender os apontamentos levantados pela comissão do CONAES, queríamos também tomar medidas para diminuir a evasão no curso e o choque inicial com que os estudantes se deparavam ao chegar. (Entrevistado D)

Ainda sobre a evasão de aluno do Curso, fato que têm levado a muita discussão e estudo por parte dos docentes, o outro entrevistado acrescenta:

Fizemos um acompanhamento, de cerca de dois anos, com os alunos que ingressaram no curso com a nota do ENEM, nesse acompanhamento nós analisamos, a nota do aluno no ENEM, e também seu desempenho no curso, além de sua competência nas disciplinas ligadas ao ensino. Porque, como sabemos, o primeiro ano do curso de Matemática é basicamente o nivelamento do ensino fundamental e médio, então, teoricamente não mostramos um conceito novo ao aluno, mostramos conceitos que em teoria ela já deveria ter aprendido. Desse modo, estamos procurando entender qual o limiar, porque há alunos que obtiveram uma nota até razoável na redação e na matemática no ENEM, mas ele entra na universidade e o desempenho é muito fraco, o que sentimos é que, por mais numerosas as estratégias que criamos, ainda assim não conseguimos recuperar tanta deficiência que eles veem. (Entrevistado C)

Observamos aqui que a organização curricular se dá por uma sequência de conteúdos, partindo-se da ideia do simples para o complexo, em que o currículo é visto como experiência

cumulativa de conhecimentos, com objetivos e conteúdos definidos *a priori*. Conforme defende Pacheco (1996), o conceito de currículo pode ser entendido como uma de sequência ordenada, que se refere ao meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos, aponta o quê, quando e como ensinar, fato discutido tanto pelo Colegiado do Curso quanto pelo NDE. Observa-se um empenho dos dois órgãos colegiados para que Projeto Pedagógico possa viabilizar sua operacionalização no sentido de orientar as atividades que serão desenvolvidas pelos acadêmicos.

Nota-se, porém, que a questão que envolve a prática busca elementos mais dinâmicos, elementos estes que o currículo aponta sua real existência. Diferentes currículos podem ser criados por meio de sua interação com a prática, tecendo no cotidiano alternativas curriculares ricas e significativas. De acordo com Sacristán (2000), o currículo é um campo profissional especializado de estudos e pesquisas com o domínio da cultura, da significação, e, também, um mecanismo ardiloso, pois define a cultura dominante, ao mesmo tempo que é definido por ela, o que nos remete às questões ligadas ao currículo e ao poder, que será discutido a seguir.

#### 4.3.2.2 *Currículo e Poder*

Ao analisar as entrevistas e as alterações curriculares do curso de Matemática, nos remetemos a Silva (1999), quando considera que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que formam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. Essas considerações podem ser observadas na fala do Entrevistado D:

O PPC é constantemente discutido nas reuniões do NDE que acontecem frequentemente. Avaliamos nestas discussões o desenvolvimento da nova estruturação, o impacto sobre os alunos e sobre o corpo docente. (Entrevistado D)

Nesse sentido, concordamos com Moreira e Silva (2001), pois o currículo está implicado nas relações de poder, tendo em vista que produz identidades individuais e sociais particulares e sua história está vinculada à organização da sociedade e da educação, evidenciando, por assim dizer, a capacidade reguladora do currículo, a partir da qual, podemos afirmar que o currículo não é apenas um conceito teórico, mas constitui-se uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas. Vejamos então o que aponta o

Entrevistado:

Acho que a gestão universitária “empurra com a barriga” várias questões, jogando para o NDE ou Colegiado do curso resolverem por si mesmos (ou não resolverem) algumas questões. (Entrevistado D)

As discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares. É o que vimos em Silva (1999) e o que observamos na fala de um dos entrevistados:

Disciplinas de outras áreas que não eram consideradas importantes foram retiradas do projeto para seguir as diretrizes que regem o curso de Matemática. (Entrevistado C)

Moreira e Silva (2001) destacam que a preocupação com o currículo deve se pautar a favor dos grupos e classes oprimidas. Porém o entrevistado D aponta que acadêmicos ficam preocupados com alterações curriculares que possam atrapalhar os planos de integralização deles e não participam das discussões.

O currículo é percebido como uma ponte entre a cultura e as sociedades exteriores às instituições de educação, segundo Sacristán (2013). Porém, no Projeto Pedagógico do Curso de Matemática, não observamos ações que possam fazer esta ligação, é o que aponta o Entrevistado D: “Que eu me lembre, a comunidade não é mencionada no nosso Projeto Político Pedagógico”.

O Entrevistado C aponta que um dos objetivos do curso é formar um professor qualificado para atender às demandas do ensino fundamental e médio.

#### *4.3.2.3 Currículo e Formação de Professores*

Passaremos, então à análise do currículo do Curso de Matemática e a formação de professores.

No Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), quando diz respeito à formação e qualificação de professores para educação básica, observa-se um compromisso com a qualidade da educação básica que leva à necessidade de políticas de formação de professores. Percebemos no Curso de Matemática uma preocupação com esta formação, conforme a colocação do Entrevistado:

O PPC tem como foco a formação de professores, e em vista do retorno obtido em pesquisa feita com os egressos do curso, o projeto tem cumprido seu papel, pois a maior parte dos egressos está atuando na área da educação

matemática. (Entrevistado D).

No primeiro capítulo, ao analisarmos Gatti (2013-2014), observamos que na formação de professores há uma fragmentação formativa, mesmo com as novas iniciativas em políticas de formação docente. O Entrevistado C corrobora com essa visão ao apontar que “a tendência é essa flexibilização do conteúdo, a fim de obter um ensino com menos conteúdo matemático e mais questões de ensino”.

Ainda citando Gatti (2013-2014), no que diz respeito às licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas. Trata-se de um processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária, sendo necessário superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar, que é o que vem tentando fazer o Curso de Matemática conforme o apontado por um dos entrevistados. Merece destaque o trabalho do Colegiado e do NDE no enfrentamento dos desafios impostos na formação de professores, onde o Projeto do curso que será reestruturado já está em discussão e levantamentos estão sendo feitos com os egressos, docentes envolvidos buscando levantar, conforme o entrevistado D, “o que não deu certo e propor as mudanças necessárias”.

Na formação de professores é essencial articular e fazer interagir a diversidade de componentes, conforme apontado por Roldão (1999), trata-se de um processo contextualizado de construção contínua. Porém o entrevistado D aponta que:

Acho a Universidade um pouco apática. Um exemplo disso é uma resolução de mais de dez anos que fala sobre a creditação universitária. Algumas universidades, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e a Universidade de Brasília - UNB já implementaram o sistema de creditação há vários anos, e a nossa universidade nem sequer discute o assunto. Acho que o apoio pedagógico cumpre bem o seu papel quanto às questões técnicas quando o consultamos. (Entrevistado D)

Concordamos com Arroyo (2011), ao descrever que a atividade do professor não se reduz a validar o controle das instâncias superiores. A ação docente é que desbloqueia a arte de educar, sem, contudo, desconsiderar os eventos sociais, culturais e políticos que convocam a docência para a ação.

#### **4.3.3 O Curso de Pedagogia**

Passaremos neste momento a analisar as alterações curriculares ocorridas no Curso de Pedagogia.

O Projeto Político-Pedagógico de implantação do Curso de Pedagogia foi aprovado pela Resolução Nº 008/2006 de 20/3/2006. O curso de Pedagogia da UNIFAL-MG foi o primeiro a ser ofertado por instituição pública num raio de 250 km.

O curso de Pedagogia foi analisado, neste trabalho, levando em consideração as alterações curriculares, o currículo e poder e, também, a formação de professores.

#### 4.3.3.1 Alterações Curriculares

Com a posse dos docentes contratados para o Curso de Pedagogia, várias alterações foram implementadas, conforme pode ser verificado no quadro abaixo. As alterações aqui destacadas correspondem às análises das atas do Colegiado do curso no período de 2006 a 2016:

Quadro 7 - Alterações curriculares do Curso de Pedagogia da UNIFAL-MG

Continua

<b>Projeto Político-Pedagógico do Curso</b>	<b>Dados das alterações</b>	<b>Motivos</b>
Projeto de implantação do Curso de Pedagogia. (Aprovado pelo Conselho Superior, pela Resolução Nº 008/2006 de 20/3/2006). Processo Nº 23087.001765/2005-72	Projeto de implantação.	
Projeto Político-Pedagógico (Aprovado pelo Conselho Superior, pela Resolução Nº 032/2007 de 6/7/2007). Processo Nº 23087.000698/2007-31	Aprova alteração dos códigos das Disciplinas Matemática I, Matemática II, Matemática III e Metodologia do Ensino de Matemática do Departamento de Ciências Biológicas para o Departamento de Ciências Exatas, sendo codificadas como DCE151, DCE152, DCE153 e DCE154, respectivamente. (Aprovada pelo Conselho Superior, pela Resolução Nº 060/2007 de 21/12/2007). Processo Nº 23087.003698/2007-92	Alterado para atender a solicitação de mudança tendo em vista que os docentes responsáveis pelas disciplinas estão lotados no Departamento de Ciências Exatas.
Projeto Político-Pedagógico (Aprovado pelo Conselho Superior, pela Resolução Nº 045/2008 de 27/11/2008 - publicada em 28/11/2008). Processo Nº 23087.004098/2008-22	Os alunos que ingressaram em 2006/2 e 2007/2 migraram para essa nova dinâmica, com uma nova dinâmica de adaptação. Aprova alteração para atender as Diretrizes Curriculares do Curso. É a seguinte: acréscimo de 45 horas na Dinâmica Curricular do Curso, distribuídas nas Disciplinas Prática de Projetos I do sétimo período, Prática de Projetos II do oitavo período e Avaliação Institucional no	Alteração efetivada para atender as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), com base na docência da educação infantil e séries iniciais, além de ênfase na gestão educacional.

<b>Quadro 7 (Continuação)</b>		
<b>Projeto Político-Pedagógico do Curso</b>	<b>Dados das alterações</b>	<b>Motivos</b>
	oitavo período com 15 horas práticas em cada uma (Aprovada pelo Conselho Superior, em 4/10/2009). Processo N° 23087.002482/2009-71	
Projeto Político-Pedagógico referente à reestruturação do Estágio Curricular para a turma ingressante em 2009/1. (Aprovado pelo CEPE, pela Resolução N° 20/2010 de 20/09/2010 - publicada em 21/09/2010). Processo N° 23087.005224/2010-81	Aprova as seguintes alterações no PPP do Curso de Pedagogia 2009/1: cancelamento da disciplina Gestão Escolar no quinto período e oferta da mesma no sétimo período, transferência da disciplina Mídias e Educação do sétimo período para o oitavo período. (Aprovada pelo CEPE, pela Resolução N° 37/2010 de 21/12/2010 - publicado em 22/12/2010). Processo N° 23087.006585/2010-44	-Superar a fragmentação dos estágios curriculares; reorganizar a correspondência entre os tempos formativos e as disciplinas existentes. Aprofundar as bases formativas em pesquisa, e de modo específico da pesquisa em educação. Estimular a percepção sobre os processos educativos.
Projeto Político-Pedagógico para ingressantes a partir de 2011/1. (Aprovado pelo CEPE, pela Resolução N° 38/2010 de 21/12/2010 - publicado em 22/12/2010). Processo N° 23087.006586/2010-99	Aprova a alteração da Dinâmica Curricular referente à inclusão da disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras), com carga horária de 30h teóricas, como disciplina curricular obrigatória. (Aprovada pelo CEPE, pela Resolução N° 054/2011 de 07/12/2011 - publicada em 08/12/2011). Processo N° 23087.006669/2011-69	Para atender a legislação vigente sobre a obrigatoriedade do ensino de Libras.
Projeto Político-Pedagógico (Aprovado pelo CEPE, pela Resolução N° 065/2011 de 21/12/2011- publicada em 22/12/2011). Processo N° 23087.006816/2011-09	Aprova alteração da carga horária do TCC II de 200 para 205 horas e a carga horária total do curso de 3295 para 3300 horas para os alunos ingressantes a partir do primeiro semestre letivo de 2011. (Aprovada pelo CEPE, pela Resolução N° 040/2014, de 09/12/2014, e publicada em 11/12/2014) Processo N° 3087.010557/2014-55.	

Fonte: Elaborado pela autora

Todas as alterações propostas visavam atender a legislação vigente e/ou a fragmentação dos estágios curriculares, reorganizando o tempo formativo com as disciplinas ou, conforme citado, por solicitação dos novos docentes nomeados.

Um dos entrevistados aponta:

O NDE começou a discutir a respeito das novas diretrizes, é uma discussão delicada, uma vez que as pessoas não entendem que estamos pensando num curso para a universidade, elas acham que estamos pensando num Projeto individual, ou seja, cada um

pensando seu próprio projeto de curso. Mas em grande medida é o NDE que tem pensado e socializado com o coletivo.” (Entrevistado E)

Pelo exposto nos remetemos a Sacristán (2000), que define o currículo como a concretização das funções da própria escola, num momento histórico e social, sendo este uma práxis que expressa a função socializadora e cultural da instituição. Esse é um traço importante dentro do sistema educativo, tendo em vista o destaque do entrevistado quando afirma “pensar um Projeto Pedagógico para a Universidade”.

Quando questionado sobre como surgem as necessidades dessas alterações curriculares, o entrevistado descreve que elas ocorrem a partir de dois movimentos:

o primeiro movimento de necessidade surge com as leis, como Libras, por exemplo, que foi um levantamento realizado em dois mil e onze e o curso não contemplava, e precisamos adequar imediatamente isso. E agora tem essa mudança de trezentas para quatrocentas horas de estágio, inserção de discussão da diversidade étnico-racial que o curso não faz, e nós temos sentido – e acho que o movimento também é um pouco esse – a realidade dos nossos alunos, por exemplo, nós não tínhamos mais a disciplina de Produção de Texto e percebemos no cotidiano que para o primeiro período essa disciplina faz falta, então tem esse movimento, que a lei nos obriga a fazer determinadas mudanças e a realidade nos mostra que o curso precisa melhorar para atingir a necessidade dos alunos. (Entrevistado E)

Podemos, com esta fala, perceber o currículo como um terreno prático, socialmente construído e historicamente formado, com um corpo disciplinar próprio, conforme Pacheco (1996), que toma como base a sociedade, a política, a instituição educacional, o professor e, também, o aluno.

A Comissão de Avaliação do Curso de Pedagogia destacou a incidência de várias alterações curriculares nas turmas em andamento, porém foram apresentados documentos que explicitam tais mudanças, com destaque de que o Curso está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Analisando as alterações curriculares do Curso, observa-se uma preocupação de todos os envolvidos em propiciar uma maior integração entre cursos, bem como a garantia das especificidades dos campos profissionais, Nesse sentido, destacamos o que aponta o entrevistado E:

A realidade nos mostra que o curso precisa melhorar para atingir as necessidades dos alunos. (Entrevistado E)

Outro ponto de destaque foi que “as reuniões são abertas a todos os professores que

queiram participar, e aí é um problema que nós não conseguimos a adesão de todo corpo docente, vão poucos e sempre os mesmos que aparecem”.

No entanto, para discutir esse ponto, vamos nos remeter à questão do currículo e poder, que será analisado a seguir.

#### 4.3.3.2 *Currículo e Poder*

Silva (1999) defende que quando discutimos a questão curricular algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras e que é impossível conceber o currículo de forma ingênua e desvinculada de relações sociais de poder. Quando não há adesão de todo o corpo docente quando se discute as alterações curriculares de um grupo, entendemos que essa construção curricular acaba por atender às necessidades apontadas apenas pelos sujeitos envolvidos, ficando à parte as questões de todo o grupo.

Neste sentido, é fundamental compreendermos como o currículo vem sendo construído fazendo-se necessário perceber que, neste âmbito, esteve e sempre estarão presentes as relações de poder.

O curso de Pedagogia possibilitou que os alunos que estavam há muito tempo fora da escola tivessem a oportunidade de fazer um curso superior, atingindo uma das metas da expansão universitária, conforme o Entrevistado F sinaliza:

Na Pedagogia temos um fato interessante que cerca de trinta por cento das alunas são oriundas da EJA, ou seja, muito tempo fora da escola, vinte, trinta anos, desse modo, coisas básicas como localização do conteúdo em uma apostila tínhamos que ensinar para as alunas, e vimos a necessidade de mexer no curso em relação a isso. (Entrevistado F)

Com isso, ações tiveram que ser articuladas, pois, conforme um dos entrevistados:

O aluno chegar ao sexto período para fazer um projeto de TCC e diz para o professor assim: — Eu não sei escrever. Então nós percebemos que não é só a falta dessa disciplina, mas a própria dificuldade do aluno que acaba de sair do Ensino Médio. (Entrevistado E)

Nota-se nas entrevistas e análises das alterações curriculares do Curso em questão que há um busca constante por uma construção social desde currículo, envolvendo as relações entre os poderes atribuídos. Além disso, o Curso de Pedagogia tem repensando as metodologias educacionais à luz do perfil do estudante, sua origem socioeconômica e suas expectativas, sem deixar de lado a qualidade do Curso.

Vejamos o que aponta o entrevistado:

E o que queríamos era tentar resolver aquele dilema que se instaurou na universidade, que os alunos vêm do Ensino Médio sem base, sem aqueles conhecimentos necessários, e aí não dá para a universidade ficar acusando a escola básica sem que ela faça um movimento de, bom agora esses alunos são nossos e o que vamos fazer em relação a isso. (Entrevistado E)

Destacamos aqui as discussões do Curso de Pedagogia que vão ao encontro dos apontamentos de Silva e Pacheco (2005), ao repensar o currículo no ensino superior de modo a proporcionar reflexões na busca de conduzir a uma melhoria na qualidade do curso de graduação, compreendendo como seus profissionais são formados e como se dá a formação do profissional da educação.

#### *4.3.3.3 Currículo e Formação de Professores*

Veremos agora como o Curso articulou a formação de professores no que se refere às alterações curriculares.

A formação de professores vem sendo debatida por vários setores e se coloca como um dos fatores fundamentais que influenciam a qualidade do ensino. Não podemos negar que esta formação é marcada por interesses políticos, econômicos, sociais e ideológicos, conforme relatado no primeiro capítulo deste trabalho. Vejamos o que ressalta um dos entrevistados do Curso de Pedagogia sobre as alterações no estágio, que estão diretamente relacionadas com a formação dos professores:

O primeiro impacto que é visível, e esse não tem como se furtrar, está no estágio, quando passamos uma carga horária de trezentas para quatrocentas horas é uma grande mudança, especialmente para um curso com um alto percentual de alunos trabalhadores. Se os nossos alunos que trabalham levam cerca de cinco anos e meio para terminar o curso, tenho preocupação que eles demorem sete anos e meio para terminar, há alunos que terminaram todas as disciplinas, mas estão devendo o estágio, porque trabalham e não conseguem concluí-lo. Fora isso tem os dez por cento de creditação da extensão para serem inseridos na carga horária, então se a gente inserir trezentos e vinte oito horas às três mil duzentas e oitenta horas, vai pulverizar de mais, se acrescentarmos isso o curso passa a ter três mil e seiscentas horas, a única certeza que nós temos é que o curso não vai poder continuar com apenas oito semestres, está impossível com oito períodos alguém se formar, com todas essas demandas que estão aí. (Entrevistado E)

Vejamos que Roldão (1999) aponta que, para formar professores, é essencial articular e fazer interagir a diversidade de componentes e dimensões necessárias à formação de um bom profissional e esta preocupação pôde ser observada nas entrevistas.

Ainda analisando Roldão (1999), observamos que há uma zona de tensão entre a dimensão prática e a dimensão teórica nos processos formativos de professores e que a dicotomia teoria e prática constitui-se como uma questão central da formação de professores. Em torno dela se organizam quase todas as dificuldades identificadas na formação, sendo uma delas a falta de professores no curso. Vejamos o que destaca o entrevistado:

Nós temos, um bloqueio em termos nacionais que é a contratação de professores, não é que a instituição não seja sensível à demanda, mas sabemos que no atual cenário, a contratação, para não dizer que está impossível, está impraticável. E a orientação que nós temos, considerando o cenário, é trabalhar com a demanda real, porque não dá para ficarmos criando disciplinas partindo do pressuposto de que vamos ter professores, por outro lado se nós não forcarmos essa criação da demanda a contratação não vem. (Entrevistado E)

Gatti (2013-2014) nos faz também refletir sobre o quanto as formas institucionais e os currículos da formação de professores merecem atenção, tendo em vista que a fragmentação formativa é clara, as generalidades observadas nos conteúdos curriculares também, o encurtamento temporal dos cursos é constatável nas suas práticas. Isso é a grande preocupação no Curso de Pedagogia, de integrar os currículos voltando para a função social da escolarização.

Podemos destacar aqui, na finalização deste trabalho, a fala de um dos entrevistados, a constatação que me acompanhou desde os primeiros dias de meu trabalho na Universidade:

A realidade nos mostra que o curso precisa melhorar para atingir a necessidade dos alunos. (Entrevistado 2)

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que, ao longo deste trabalho, surgiram diferentes propostas de alterações curriculares e a riqueza dos estudos neste campo decorre do caráter conflitual das diversas concepções de currículo. O currículo é uma práxis, não um objeto estático. Como práxis, é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto cultural e da socialização são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Desse modo, analisar os currículos significa estudá-los no contexto em que se configuram e por meio do qual se expressam em práticas educativas.

Ao analisarmos o conceito de currículo e as alterações curriculares dos cursos podemos considerar que o currículo que existe hoje é fruto de uma construção histórica em que estiveram presentes conflitos sociais, rupturas e ambiguidades. Muitas alterações foram propostas para atender as Diretrizes Curriculares dos Cursos ou determinadas leis, e também, atender a demandas dos próprios docentes.

Considerando nosso enfoque, no ensino superior os currículos dos cursos de graduação muitas vezes são elaborados de forma unilateral, não existindo a participação dos acadêmicos na elaboração de seus conteúdos. No caso dos cursos analisados, observamos uma participação efetiva dos docentes. Muitas das alterações propostas e aprovadas partiram justamente destes, na busca de melhor atender às necessidades dos acadêmicos.

Observa-se que nos Projetos de Implantação dos Cursos a UNIFAL-MG tomou como base currículos de Instituições renomadas para a elaboração e passaram despercebidos os aspectos sociais e culturais da região. Arroyo (2011) nos faz refletir sobre como currículo, seu ordenamento, suas hierarquias, a segmentação dos conhecimentos em disciplinas, e carga horária condicionam o trabalho docente. Destaca também que a organização curricular afeta a organização do trabalho docente e do trabalho dos acadêmicos.

Frente ao exposto, podemos destacar que precisamos avançar e adotar o conceito de currículo como construção social, tanto em nível de processo quanto de prática, tendo em vista que as leis específicas sobre os conteúdos curriculares fazem parte de um contexto que emerge de uma reflexão sobre o campo curricular, que toma para si uma responsabilidade social e pedagógica de suma importância.

Observamos também que as disciplinas, a maioria da vezes, são trabalhadas de forma

fragmentada, sem contextualização, não conseguindo esclarecer ao acadêmico os objetivos teórico-práticos relativos a elas.

Os dados da pesquisa evidenciaram que tanto os coordenadores de curso como os presidentes dos Núcleos Docentes Estruturantes demonstraram amplo conhecimento e domínio das atividades que exercem. Mesmo aqueles que estão no cargo há pouco tempo se apresentaram empenhados nas questões relativas ao currículo do curso.

Tendo o currículo capacidade e poder de inclusão que possibilita falar, discutir e contrastar novas visões educacionais e imaginar o futuro, podemos destacar que o currículo dá forma à educação, sendo este um componente formador da realidade. É, também, a expressão e a concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições. O ensino superior não fica de fora deste contexto, pois, a cada período de nossa história, nossas universidades são incumbidas de formar defensores do sistema vigente, e a UNIFAL-MG não é diferente.

A formação de professores não tem sido capaz de dar resposta às complexas solicitações sociais que se têm apresentado à escola e aos professores em conformidade com a responsabilidade social que é atribuída à educação. Vimos, durante as entrevistas, a angústia de alguns entrevistados no que diz respeito à permanência do acadêmico na instituição e também no que se refere às deficiências advindas do ensino médio, que interferem no desempenho destes de modo a necessitar de alteração dos Projetos Pedagógicos.

Percebemos, pela fala dos entrevistados, um empenho por parte de todo o grupo na busca de mecanismos para que o curso alcance patamares de excelência e, talvez, por isso haja um número considerável de alterações curriculares nos projetos pedagógicos analisados.

Fica também evidente, segundo alguns entrevistados, que algumas alterações curriculares foram necessárias tendo em vista as supostas deficiências escolares dos acadêmicos provenientes do ensino médio, em função do déficit no que diz respeito a pré-requisitos do curso.

Analisando as questões apresentadas, compreendemos que o currículo é o tecido que impulsiona os sujeitos a construírem sua profissionalidade, abrindo ou fechando possibilidades. Não pretendemos, com este estudo, lançar modelos ou propostas fechadas a serem seguidas, mas sim contribuir para a superação de modelos atuais.

Pensamos que os currículos dos cursos de ensino superior precisam ser formulados tendo a participação de todo seu corpo docente e levando em consideração as necessidades regionais dos discentes. Não é mais possível ficarmos nos lamentando das desigualdades do sistema capitalista e nos colocarmos como “coitados”, “sem oportunidades”, e acreditamos

que um passo importante em relação a isso seria um currículo elaborado de acordo com a realidade local e dando a oportunidade de uma construção plural.

A elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero. Não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico.

Analisando a realidade da UNIFAL-MG e dos cursos pesquisados, observamos que todos os elementos desta têm implicação no currículo e são afetados por ele. Neste sentido, o currículo deve contribuir para uma construção interdisciplinar que sirva para a integração de conhecimentos. Podemos observar ainda que é uma exigência a compreensão do currículo da formação dos professores como o conjunto de princípios e diretrizes intencionalmente traçados, os quais levam em consideração as conjunturas gerais e locais, as relações sociais existentes, as possibilidades e estratégias que asseguram ao processo de formação a sua finalidade esperada. O currículo deve apontar para o processo de superação da lógica tradicionalmente residente nas instituições de ensino superior que atuam na formação dos professores, tornando-se, assim, o eixo impulsionador de outro cenário institucional, traduzido pela associação da qualificação acadêmica com o compromisso ético-profissional, e de novas posturas dos atores que a compõem.

É importante destacar que a organização curricular apresenta influências significativas na forma pela qual o profissional exercerá sua prática. Portanto, esta organização curricular deve estar direcionada para a formação de identidade profissional, bem como para o perfil desejado.

Esperamos que os assuntos aqui tratados possam servir como ponto de partida para uma reflexão mais aprofundada sobre os grandes desafios curriculares dos cursos de graduação da UNIFAL-MG e como motivação para outras pesquisas de teor semelhante. Cabe destacar que, com este trabalho, pude responder o meu questionamento inicial sobre as alterações curriculares dos Projetos Políticos Pedagógicos, porém outra dúvida surgiu: qual o impacto destas alterações para os acadêmicos que já estão com o curso andamento?

Este questionamento poderá ser respondido em outro momento, em outra pesquisa, quem sabe!

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M., et al. *Reflexões sobre práticas docentes de qualidade no ensino superior*. Curitiba: Editora CRV, 2015.

APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 21-52.

BARDIN, L. (2006). *Análise de conteúdo*. (Tradução de L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Seção 1. p. 1. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> . Acesso em: 17 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 776/1997. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF, 3 dez. 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer77697.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1. p. 1. Brasília, DF, 10 jan. 2001 (2001a). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)> . Acesso em: 17 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 583/2001. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF, 4 abr. 2001 (2001b). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>> . Acesso em: 17 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 de abril de 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em: 17 out. 2016

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*,

Brasília, DF, 25 de abril de 2007 (2007a). Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em: 17 out. 2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. *Diário Oficial da União*. Seção 1. pp. 39-43. Brasília, DF, 13 dez. 2007 (2007b). Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/condicoes\\_ensino/2007/Portaria\\_n40.pdf](http://download.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2007/Portaria_n40.pdf)> . Acesso em: 17 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1. p. 1. Brasília, DF, 26 abr. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)> . Acesso em: 17 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192)>. Acesso em: 17 out. 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editoras, 1994.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2006.

COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 2003, 200 p.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Formação de professores: um estudo internacional comparativo. *Revista de Educação PUC –Campinas*, v.1, n.4, p. 24-32, junho/1998.

FELÍCIO, H.M. S, COIMBRA, L.C. A ação docente no Ensino Superior: indicativos da articulação teoria e prática. In: ABRAMOWICZ, MERE, et al. *Reflexões sobre práticas docentes de qualidade no ensino superior*. Curitiba: Editora CRV, 2013.

\_\_\_\_\_. A formação do docente universitário: estatuto legal, políticas e perspectivas atuais. In: ABRAMOWICZ, MERE, et al. *A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior: desafio de uma formação /organização*. Curitiba: Editora CRV, 2015.

FLORES, M. A.; FLORES, M.. O professor, agente de inovação curricular. In PACHECO, José A. ; PARASKEVA, J. M. ; SILVA, A. M., org. *Reflexão e inovação curricular*. actas do Colóquio sobre Questões Curriculares, 3, Braga, 1998”. Braga : Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1998. p. 79-100. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/657>> Acesso em: 02 nov.2015.

FORMOSINHO, J.. *A academização da formação de professores*. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009, (pp.73-92).

GATTI, A. B.. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: *Cadernos Cedes. Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 mai.2016.

\_\_\_\_\_. A Formação inicial de professores para a Educação Básica: as Licenciaturas. In: *Revista USP*, São Paulo. n 100, p. 33-46. DEZEMBRO/JANEIRO/FEVEREIRO 2013-2014.

GATTI, A. B.; BARRETO, E. S. de S.. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C.. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2009.

GOODSON, I.. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis, Editora vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Currículo: teoria e prática*. Petrópolis, Editora Vozes, 1995.

GRUPO ASSESSOR. (Portaria n.552 SESu/MEC, de 25/06/2007). *Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*. Plano de desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC-Secretaria da Educação Superior, 2007.

INEP. Censo Escolar da Educação Superior 2013. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2015.

LOPES, A. C.; MACEDO, E.. O Pensamento Curricular no Brasil, In - *Currículo: debates contemporâneos*. Rio de Janeiro: Petrópolis: Ed. Cortez, 2002.

MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*. v. 6, n. 2, p. 98-113, jul/dez 2006.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 6. ed. Campinas: SP, Papyrus, 2000, p. 11-66.

MORAN, J. M., MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 6a. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2000, p. 67-132.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da S.. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 5ª- ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A.. *Formação e avaliação de professores*. Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção escola e saberes).

PACHECO, J. A.. *Currículo: teoria e práxis*. Porto Editora: Portugal, 1996.

\_\_\_\_\_. *Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto Editora: Portugal, 2005.

ROLDÃO, M. do C.. *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Colibri Artes Gráficas. Lisboa, 1999.

\_\_\_\_\_. *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto Editora: Portugal, 1999.

SACRISTAN, J. G.. *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. *Poderes instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

\_\_\_\_\_. *Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia*

española. In: *II Seminário Internacional: Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUCSP, 1998. p. 85-108.

SILVA, A. C. R; PACHECO, J.A. Organização curricular por competências no ensino superior: dificuldades e possibilidades. *Actas do Colóquio sobre Questões Curriculares, 3, Braga, 2005*. Braga : Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/352.pdf>. Acesso em: 02 de nov. 2015

SILVA, Carlos M. R. *Tornar-se professor: desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional*. Universidade do Minho, 2011

SILVA, T. T. da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Porto Editora: Portugal, 2000.

STANO, R.C.M.T; FERNANDES, S.F. O currículo e suas configurações: das práticas de ensino à qualidade da educação. In: ABRAMOWICZ, MERE, et al. *A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior: desafio de uma formação /organização*. Curitiba: Editora CRV, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S.. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Universidade Federal de Alfenas. UNIFAL-MG. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 21 de 9 de novembro de 2010. Aprova o Núcleo Docente Estruturante – NDE da UNIFAL-MG. Alfenas: UNIFAL-MG, 2010. Disponível em < <http://www.unifal-mg.edu.br/secretariageral/files/file/CEPE/2010/Res021-2010CEPE.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. UNIFAL-MG. Plano de Desenvolvimento Institucional 2016 a 2020. Alfenas: UNIFAL-MG, 2015. Disponível em < <http://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/pdi-periodo-2016-2020>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. UNIFAL-MG. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 15 de 15 de junho de 2016. Estabelece o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da Universidade

Federal de Alfenas e dá outras providências. Alfenas: UNIFAL-MG, 2016 (2016a). Disponível em <[http://www.unifal-mg.edu.br/secretariageral/files/file/CEPE/2016/Resolucao\\_15-2016%20alterada%20pela%2027-2016.pdf](http://www.unifal-mg.edu.br/secretariageral/files/file/CEPE/2016/Resolucao_15-2016%20alterada%20pela%2027-2016.pdf)> Acesso em: 11 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. UNIFAL-MG. Conselho Universitário. Resolução nº 14 de 9 de agosto de 2016. Aprova o Regimento Interno da Pró-reitoria de Graduação da UNIFAL-MG e dá outras providências. Alfenas: UNIFAL-MG, 2016 (2016b). Disponível em <[http://www.unifal-mg.edu.br/secretariageral/files/file/Consuni/2016/Resolucao\\_14-2016%20%20alterada%20pela%20Res%2016-2016.pdf](http://www.unifal-mg.edu.br/secretariageral/files/file/Consuni/2016/Resolucao_14-2016%20%20alterada%20pela%20Res%2016-2016.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2016.

YOUNG, Michael, F. D. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### Roteiro da Entrevista

Título da pesquisa: Flexibilização e consolidação das dinâmicas curriculares dos cursos de Licenciatura da primeira expansão da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG.

Orientadora: Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício

Aluna: Vanja Myra Barroso Vieira da Silveira

Este instrumento foi elaborado com o objetivo de colher dados qualitativos a respeito das alterações curriculares dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura da primeira expansão da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG.

#### 1. Perfil pessoal/ profissional:

( ) Coordenador de Curso      ( ) Presidente do NDE

Formação Universitária: \_\_\_\_\_

Quanto tempo atua:

No ensino superior: \_\_\_\_\_ na UNIFAL-MG: \_\_\_\_\_ no Curso: \_\_\_\_\_

No Colegiado do Curso \_\_\_\_\_ no NDE: \_\_\_\_\_

Unidade Acadêmica de origem: \_\_\_\_\_

#### 2. Questões para discussão:

##### 2.1 O Projeto Político Pedagógico do Curso e formação de professores.

- Como o PPP foi construído?
- Como é construído o PPP do curso? Revisado... discutido com os professores...
- Considerando que se trata de um curso de Licenciatura, como o PPP configura a formação de professores? (é prioridade?... é adequado às Diretrizes...

##### 2.2 As alterações curriculares do PPP do Curso em questão.

- Como surge as necessidades para realizar as alterações curriculares?
- O que é privilegiado para realizar as alterações curriculares? (necessidades de quem??? professores? conteúdos? alunos? legislação?...)
- Como é feito as alterações...?

##### 2.3 Parâmetros utilizados para modificar o Projeto Político Pedagógico.

- O que é levado em conta para as alterações curriculares?

- Como analisa a relação professores (números e formação...) x atividades curriculares do PPP para integralização do curso?

#### 2.4 Apoio/ encaminhamentos institucional para as questões ligadas às alterações curriculares?

- Que tipo de apoio.....

#### 2.5. Diretrizes...

- Frente às novas diretrizes..... como ele percebe o impacto no currículo do curso? (impacto positivo e negativo...)
- que alterações estão sendo pensadas... propostas...
- Como essas alterações pretendem ser implementadas....

Cronograma: As entrevistas estão previstas para ocorrerem no período de junho a julho de 2016.

Duração: Em torno de duas horas.

As entrevistas foram gravadas em áudio visando garantir fidedignidade aos discursos e não se perder nenhum dado ao reconstituir a sessão. Tal atitude assegura a posse de um material confiável para posterior análise.

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TÍTULO DA PESQUISA: FLEXIBILIZAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DAS DINÂMICAS CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA PRIMEIRA EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG.**

Eu, \_\_\_\_\_portador (a) do  
CPF \_\_\_\_\_, residente na

\_\_\_\_\_, telefone

\_\_\_\_\_, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade da pesquisadora Vanja Myra Barroso Vieira da Silveira, orientado pela Profª Dra. Helena Maria dos Santos Felício, do Instituto de Ciências Humanas e Letras da UNIFAL-MG.

**Assinando este termo de Consentimento, estou ciente de que:**

- (\*) Este estudo tem como justificativa identificar como se processam as modificações curriculares nos cursos de licenciatura implantados na primeira expansão da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.
- (\*) O objetivo deste estudo é descrever os fatores que provocam modificações curriculares nos cursos de Física, Matemática e Pedagogia da UNIFAL-MG.
- (\*) Durante o estudo serão realizadas entrevistas com o Coordenador do Curso e com o presidente do Núcleo Docente Estruturante a fim de investigar fatores que provocam modificações curriculares nos cursos citados.
- (\*) Durante a atividade de entrevistas serão realizadas gravações em áudio, mediante consentimento do participante.
- (\*) As informações obtidas serão utilizadas para a construção da dissertação do Mestrado em Educação da UNIFAL-MG e posteriormente poderá ser publicada.
- (\*) Os procedimentos da pesquisa não causarão desconfortos ou riscos a minha integridade física, psíquica ou moral.
- (\*) Minha participação virá, assim, beneficiar o estudo e o aprofundamento deste no campo do currículo.
- (\*) Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a

minha participação na referida pesquisa.

(\*) Estou livre para interromper, a qualquer momento, minha participação na pesquisa.

(\*) Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo

(\*) Os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima.

(\*) Os resultados da pesquisa serão informados aos participantes da pesquisa assim que os mesmos forem analisados.

(\*) O trabalho será encaminhado para a sua publicação na literatura científica especializada.

(\*) Poderei contatar o Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal de Alfenas para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa por meio do telefone (35) 3299-1067.

(\*) Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Vanja Myra Barroso Vieira da Silveira, (35) 3293-1577.

(\*) Este Termo de Consentimento foi confeccionado em duas vias, sendo que uma via permanecerá em meu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

Alfenas, de de 2016.

---

(nome, assinatura do voluntário)

## APÊNDICE C - CARTA CONVITE

Alfenas, 20 de maio de 2016.

A Sua Senhoria o (a) Senhor (a)

Prof.(a) Dr. (a) \_\_\_\_\_

Coordenador (a) do Curso de \_\_\_\_\_

**Assunto: Autorização para realização de pesquisa**

Prezado (a) Senhor (a),

Dirigimo-nos a Vossa Senhoria para verificar a possibilidade de realização de pesquisa que visa analisar as alterações curriculares ocorridas nos cursos de graduação implantados na primeira expansão da Universidade Federal de Alfenas-UNIFAL-MG. O presente trabalho pretende descrever como ocorrem as alteração curriculares nestes cursos, embasados em teorias sobre currículo e flexibilização curricular e, também, por meio de entrevistas com o Coordenador do Curso e com o Presidente do Núcleo Docente Estruturante.

A Pesquisa faz parte do Projeto Pesquisa que será desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, cuja orientadora é a Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício. A pesquisa vincula-se ao estudo, por mim desenvolvido como exigência para a obtenção do título de mestre no referido Programa.

Esclareço que a pesquisa atende as diretrizes no que se refere ao consentimento, sigilo e anonimato.

Respeitosamente,

\_\_\_\_\_  
Vanja Myra Barroso Vieira da Silveira

Mestranda - Programa de Pós-Graduação em Educação

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício

Orientadora - Programa de Pós-Graduação em Educação

## ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E FORMAÇÃO: POLÍTICAS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

**Pesquisador:** Helena Maria dos Santos Felício

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 45793615.0.0000.5142

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.189.364

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de projeto complexo na área de Desenvolvimento Curricular a ser desenvolvido por uma equipe composta pela coordenadora e mais três pesquisadoras, alunas do mestrado em Educação. Tem como objetivo analisar os processos de desenvolvimento curricular e a formação dos sujeitos em diversos contextos educacionais, e utilizará um conjunto diversificado de procedimentos para a coleta de informações, tais como entrevistas semi-estruturadas, observação participante, grupo focal, análise documental e registro de diário de campo, e tem como referencial a Teoria Crítica do Currículo.

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo geral da pesquisa, que é analisar os processos de desenvolvimento curricular e a formação dos sujeitos em diferentes contextos educacionais, está bem formulado e articulado tanto com o tema quanto com o aporte teórico-metodológico proposto.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O projeto apresenta de forma clara os riscos e benefícios para os sujeitos da pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa, a ser desenvolvida por uma equipe de quatro pesquisadores em diversos contextos educacionais, prevê tanto análise documental quanto trabalho de campo, lançando mão de um conjunto variado de procedimentos de coleta de dados. As diversas frentes de trabalho estão unidas não apenas pela

**Endereço:** Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

**Bairro:** centro

**CEP:** 37.130-000

**UF:** MG

**Município:** ALFENAS

**Telefone:** (35)3299-1318

**Fax:** (35)3299-1318

**E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.189.364

coordenação da pesquisadora principal, mas também pelo mesmo objetivo e pelo mesmo aporte teórico, o que permitirá trocas de experiências no desenvolvimento das investigações e rearranjos de percurso, quando necessários.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação obrigatória foram assinados e anexados: os Termos de Autorização para Realização da Pesquisa concedidos por cinco instituições de ensino e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os diferentes sujeitos da pesquisa.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O colegiado do CEP acata o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto Detalhado.doc	01/06/2015 21:42:16		Aceito
Outros	001 Anexo I Autorização Pró Reitoria de Graduação.pdf	01/06/2015 21:43:19		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	002 Anexo II Termo de consentimento.doc	01/06/2015 21:43:35		Aceito
Outros	003 Anexo III Roteiro Observação.doc	01/06/2015 21:44:10		Aceito
Outros	004 Anexo IV Roteiro Grupo Focal.doc	01/06/2015 21:44:37		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	005 Anexo V Termo de consentimento.doc	01/06/2015 21:44:54		Aceito
Outros	006 Anexo VI Roteiro inicial grupo focal.doc	01/06/2015 21:45:15		Aceito

**Endereço:** Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

**Bairro:** centro

**CEP:** 37.130-000

**UF:** MG

**Município:** ALFENAS

**Telefone:** (35)3299-1318

**Fax:** (35)3299-1318

**E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.189.364

Outros	007a Anexo VII Autorização Escola Tereza Paulino.pdf	01/06/2015 21:45:39		Aceito
Outros	007b Anexo VII Autorização Escola Arlindo Silveira.pdf	01/06/2015 21:47:04		Aceito
Outros	008 Anexo VIII Roteiro inicial para entrevista.docx	01/06/2015 21:47:44		Aceito
Outros	009 Anexo IX Autorização escola Paraquacu.pdf	01/06/2015 21:48:21		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	010 Anexo X Termo de consentimento.doc	01/06/2015 21:48:45		Aceito
Outros	011 ANEXO XI Roteiro Observação.doc	01/06/2015 21:49:17		Aceito
Outros	012 ANEXO XII Roteiro Entrevista.doc	01/06/2015 21:49:47		Aceito
Outros	013a Autorização Escola Tancredo Neves.pdf	01/06/2015 21:50:23		Aceito
Outros	013b Autorização Escola Tereza Paulino.pdf	01/06/2015 21:51:25		Aceito
Outros	014 Anexo XIV Roteiro de Observação.doc	01/06/2015 21:52:00		Aceito
Folha de Rosto	Folha de rosto.pdf	02/06/2015 13:22:37		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_512839.pdf	02/06/2015 13:24:07		Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ALFENAS, 24 de Agosto de 2015

---

**Assinado por:**  
**Cristiane da Silva Marciano Grasselli**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

**Bairro:** centro

**CEP:** 37.130-000

**UF:** MG

**Município:** ALFENAS

**Telefone:** (35)3299-1318

**Fax:** (35)3299-1318

**E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br