

Políticas de formação de professores e contextos emergentes: em discussão os cursos de Matemática licenciatura da UFSM

Marina Lara Silva dos Santos Teixeira

Marilene Gabriel Dalla Corte

Joacir Marques da Costa

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Resumo

Nesta produção, desenvolvida no Grupo de Pesquisa Gestar/CNPq/UFSM, objetiva-se refletir acerca das políticas de formação de professores em suas conexões com os processos de reestruturação curricular dos cursos de Matemática Licenciatura da UFSM, em contextos emergentes na Educação Superior. Trata-se de uma pesquisa exploratória, com base em revisão bibliográfica e análise documental, em que os resultados apontam para a influência das políticas de formação de professores no desenho e organização curricular dos Cursos de Matemática Licenciatura da UFSM, em articulação com as emergências socioeducacionais no contexto da Educação Superior. Identificou-se, nessa direção, como contextos emergentes nos Cursos de Matemática Licenciatura da UFSM: espaços para construção de saberes que potencializem o exercício do magistério de forma crítica, autônoma e flexível, para além dos conhecimentos técnicos da área, na perspectiva de proporcionar uma formação inicial que inverta a lógica do *ensinar a matemática* para *ensinar com a matemática*. Tais contextos, precisam ser considerados com a devida importância, justamente, para que não sejam negligenciados ou se constituam nos processos de reestruturação curricular dos cursos de graduação de maneira aligeirada e descontextualizada das demandas sociais e educacionais da Educação Básica - lócus de atuação profissional dos egressos.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Formação de Professores; Contextos Emergentes; Matemática Licenciatura.

Teacher training policies and emerging contexts: UFSM mathematics courses under discussion

Abstract

In this production, developed in the Gestar/CNPq/UFSM Research Group, the objective is to reflect on teacher education policies in their connections with the curricular restructuring processes of Licentiate Mathematics courses at UFSM in emerging contexts in Higher Education. This is an exploratory research, based on a literature review and document analysis, in which the results point to the influence of teacher education policies on the design and curricular organization of the UFSM Licentiate Mathematics Courses, in conjunction with socio-educational emergencies in the context of Higher Education. In this sense, it was identified as emerging contexts in the Licentiate Mathematics Courses at UFSM: spaces for the construction of knowledge that enhance the exercise of teaching in a critical,

autonomous and flexible way, in addition to technical knowledge in the area, with a view to providing a initial training that reverses the logic of teaching mathematics to teach with mathematics. Such contexts need to be considered with due importance, precisely, so that they are not neglected or constituted in the curricular restructuring processes of undergraduate courses in a streamlined and decontextualized way from the social and educational demands of Basic Education - locus of professional performance of graduates.

Keywords: Public Policy; Teacher Training; Emerging Contexts; Mathematics Degree.

Políticas de formación de profesores y contextos emergentes: los cursos de matemática licenciatura de la UFSM en discusión

Resumen

En esta producción, desarrollada en el Grupo de Investigación Gestar/CNPq/UFSM, se tiene por objetivo reflexionar acerca de las políticas de formación de profesores en sus conexiones con los procesos de reestructuración curricular de los cursos de Matemática Licenciatura de la UFSM, en contextos emergentes en la Educación Superior. Se trata de una investigación exploratoria, con base en revisión bibliográfica y análisis documental, en la cual los resultados señalan una influencia de las políticas de formación de profesores en el diseño y organización curricular de los Cursos de Matemática Licenciatura de la UFSM, en articulación con las emergencias socioeducativas en el contexto de la Educación Superior. Se identificó, en ese sentido, como contextos emergentes en los Cursos de Matemática Licenciatura de la UFSM: espacios para construcción de saberes que potencialicen el ejercicio del magisterio de forma crítica, autónoma y flexible, más allá de los conocimientos técnicos del área, en la perspectiva de proporcionar una formación inicial que invierta la lógica del *enseñar la matemática para enseñar con la matemática*. Tales contextos, precisan ser considerados con la debida importancia, justamente, para que no sean descuidados o se constituyan en los procesos de reestructuración curricular de los cursos de graduación de manera superficial y descontextualizada de las demandas sociales y educacionales de la Educación Básica – lugar de actuación profesional de los graduados.

Palabras clave: Políticas Públicas; Formación de Profesores; Contextos Emergentes; Matemática Licenciatura

Palavras Iniciais

Os movimentos de produção e implementação de políticas educacionais no Brasil constituem-se um campo em mudança, concomitantemente às modificações econômicas, sociais e culturais e tecnológicas dos últimos anos. As políticas educacionais concebidas no final do século XX e início do século XXI, em países da América Latina, acompanham as transformações econômicas, geopolíticas e culturais, que constituem um processo de reestruturação do capitalismo mundial sob a égide dos princípios do neoliberalismo.

Para tanto, a Educação Superior destaca-se no processo de reestruturação do Estado, considerando políticas educacionais relacionadas aos processos de descentralização, a criação de sistemas de avaliação de desempenho e de valorização docente, as reformas curriculares, as novas formas de gestão dos sistemas de ensino e suas instituições, etc.

Catani, Oliveira e Dourado (2001), sinalizam o ideário da flexibilização curricular presente nas reformas educacionais da década de 1990, sob os aspectos dos processos de diversificação e diferenciação da Educação Superior no Brasil, bem como, destacam elementos que desencadearam esses movimentos, dentre eles, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação, Lei n. 9.394/96 (LDB/96) ao mencionar a necessidade de Diretrizes Curriculares para a organização dos cursos de graduação. Com a LDB/96, como um marco regulatório, delibera-se sobre diretrizes curriculares para cursos de graduação, incumbindo a universidade, no exercício de sua autonomia, de fixar currículos de seus cursos e programas. Junqueira e Manrique (2015, p. 627) observam que a LDB/96 se configura com um “[...] espírito de maior flexibilidade para a organização dos cursos na educação”, quando comparada às suas orientações anteriores para os cursos de formação superior de professores.

Compreende-se, que para o exercício da docência, em seus diferentes níveis, torna-se necessária uma formação mínima de nível técnico ou superior, para que os professores sejam reconhecidos como profissionais desta área, conforme Art. 61 da LDB/96 (BRASIL, 1996). Com isso, cabe às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica apresentar um conjunto de elementos básicos a serem contemplados na organização institucional e curricular de cada Instituição de Ensino Superior.

De mais a mais, quando se discute acerca da formação de professores de matemática no Brasil, é imediato considerar os processos de organização curricular dos cursos de licenciatura em matemática, os quais em matéria de políticas públicas, são subsidiados pelas Diretrizes Nacionais. Reconhece-se, então, que nos processos de organização curricular de tais cursos, faz-se necessário formar profissionais comprometidos com a produção do conhecimento matemático e nos processos de ensino-aprendizagem *com* a matemática, aproximando-a aos contextos social e cultural. Com isso, há a possibilidade de desmistificar a matemática como área difícil, temida por crianças e jovens, ressignificando-a cotidianamente.

Nessa direção, os estudos decorrentes desta pesquisa, no bojo das ações e estudos do Grupo de Pesquisa Gestar/CNPq, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), objetivaram refletir acerca das políticas de formação de professores a partir da LDB 9.394/96 e suas interconexões com os processos de reestruturação curricular dos cursos de Matemática Licenciatura da UFSM em contextos emergentes na Educação Superior. Sublinha-se que a noção de contextos emergentes é considerada a partir de Morosini (2014, p. 386), a qual observa que contextos emergentes são, no contexto das sociedades contemporâneas, configurações em construção na educação superior e que estão em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas, sendo “[...] contextos que têm o ethos do desenvolvimento humano e social na globalização, em que há interação com outras formas de contextos [...]”.

A metodologia de pesquisa fundamentou-se nos estudos exploratórios, que em Gil (2004, p. 41) “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...] que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado”. Para tanto, priorizou-se explorar e relacionar elementos teóricos e documentais para subsidiar análises e reflexões acerca da temática de pesquisa, bem como do contexto de dois cursos de Matemática Licenciatura da UFSM, ofertados nos turnos diurno e noturno.

Assim, os escritos a seguir estão subdivididos em: a) Políticas de formação de professores no Brasil a partir da LDB/96: um breve recuo histórico; e b) Contextos emergentes na Educação Superior: um olhar nos cursos de licenciatura em Matemática da UFSM; c) Apontamentos conclusivos.

Políticas de formação de professores no Brasil a partir da LDB/96: um breve recuo histórico

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001) configuram um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem considerados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de Ensino Superior (JUNQUEIRA; MANRIQUE, 2015).

Considerado como elemento esclarecedor e orientador, o Parecer CNE/CP n. 9/2001, discorre sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e apresenta em suas palavras iniciais, um pouco da organização do processo de elaboração, do que viria a se tornar a Resolução

CNE/CP n. 1/2002. A partir do Parecer CNE/CP n. 9/2001 são destacadas três propostas básicas para a estrutura da Resolução: 1) Reforma da Educação Básica; 2) Diretrizes para a formação de professores; 3) Diretrizes para a organização da matriz curricular (BRASIL, 2001).

Com a Resolução CNE/CP n. 1/2002, são instituídas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, organizadas em 19 artigos, que passaram a normatizar questões gerais acerca de: princípios a serem considerados na organização curricular de cada instituição e na formação de professores no que tange o preparo para o exercício profissional específico; objetivos a serem alcançados ao longo da formação; aspectos a serem considerados na elaboração dos projetos pedagógicos de cada curso; orientações relacionadas aos tempos e espaços de carga horária mínima, que serão regulamentados por parecer e resolução específica, subsequente (BRASIL, 2002a). Decorrente do que estava posto nos últimos artigos da Resolução CNE/CP n. 2/2002, institui-se a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, sendo essa definida como mínima e equivalente a 2.800 horas, sendo quatro componentes comuns considerados, a saber.

[...] I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
 II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
 III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
 IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. [...] (BRASIL, 2002b).

Observando ambas as Resoluções, tanto a Resolução n. 1/2002 como a Resolução n. 2/2002, identifica-se que nenhuma disponibilizava orientações acerca da distribuição dos componentes comuns ao longo do curso, apenas a carga horária mínima para cada um. Nesse sentido, remete-se a importância dos processos de reestruturação curricular dos cursos de formação de professores, de modo que estes estejam ancorados em pressupostos das DCNs e em consonância às peculiaridades institucionais.

No contexto de 2015 homologou-se a Resolução CNE/CP n. 2/2015, a qual trata de Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, passando a definir Diretrizes para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Evidenciou-se, com isso, outro aspecto na formação de profissionais da

educação - a formação continuada -, estando esta normativa disposta em oito capítulos e cerca de 25 artigos.

A respectiva Resolução de 2015 configurou-se, então, como principal documento orientador relacionado às Diretrizes Curriculares para Formação de Professores no Brasil, para que houvesse uma compreensão do processo contínuo e inacabado que é a formação de professores, ao unir e regulamentar aspectos da formação inicial com a formação continuada. Entre os avanços e orientações a Resolução priorizou, por exemplo: a) articular a formação inicial e continuada; b) valorizar e adotar princípios como sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, compromisso social e valorização do profissional da educação, gestão democrática, avaliação e regulação dos cursos de formação; c) articular graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão; d) docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico. (BRASIL, 2015).

Cabe destacar que, as normativas relacionadas ao processo de implementação das Diretrizes para Formação de Professores no Brasil, subsequentes a de 2015, discorreram apenas sobre os prazos de implementação da mesma. A Resolução CNE/CP n. 1/2017 e a Resolução CNE/CP n. 3/2018, elucidam os movimentos de adiamento da efetiva adaptação dos cursos de formação de professores, por parte das IES. Compreende-se que esses movimentos de adiamento da implementação das Diretrizes de 2015, estão imbricados à construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, ocorrido paralelamente. Sendo assim, a Resolução CNE/CP n. 1/2019, atribui nova redação do artigo 22 da Resolução do CNE de 2015, revoga as anteriores e institui o prazo final de dois anos para implementação das DCNs, contados da data de publicação da BNCC - instituída pela Resolução CNE/CP n. 2/2017.

Juntamente a isso, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A Resolução n. 2/2019, apresenta um novo cenário aos cursos de formação de professores no Brasil, aproximando-os de princípios formativos das habilidades e competências, que compõem o desenho da BNCC-Educação Básica, a qual apresenta competências gerais descritas em dez itens, e competências específicas agrupadas em três

dimensões, de modo interdependente e sem hierarquia, sendo: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; III - engajamento profissional (BRASIL, 2019b).

De um modo geral, percebe-se a emergência das relações significativas e efetivas entre Educação Básica e Superior quanto a política educacional, perpassando a produção curricular de formação de professores. Embora as DCNs para a formação de professores da Educação Básica, tenha avançado de acordo com os movimentos políticos, históricos, sociais e culturais, pelos quais a educação brasileira passou durante os anos 2000, percebe-se que em relação aos cursos de matemática, em específico, poucas foram as normativas instituídas com as particularidades específicas da área.

Observa-se que as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática passaram a redesenhar a formação dos professores de matemática a partir do Parecer CNE/CES n. 1.302/2001, o qual analisou a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, apresentando em seu relatório inicial uma distinção bem pontual, no que tange a preparação de ambos os profissionais.

Os cursos de Bacharelado em Matemática existem para preparar profissionais para a carreira de ensino superior e pesquisa, enquanto os cursos de Licenciatura em Matemática têm como objetivo principal a formação de professores para a educação básica. (BRASIL, 2001)

O perfil traçado para o egresso de Matemática Bacharelado está pautado num curso de formação com “[...] programa flexível de forma a qualificar os graduandos para a pós-graduação visando a pesquisa e ensino superior [...]” (BRASIL, 2001). Além disso, o Parecer CNE/CES n. 1.302/2001, analisa que “[...] a organização dos currículos das IES deve contemplar os conteúdos comuns a todos os cursos de Matemática, complementados com disciplinas organizadas conforme o perfil escolhido do aluno”. Logo em seguida, lista que conteúdos como o Cálculo Diferencial e Integral, a Álgebra Linear e a Geometria Analítica, bem como, os Fundamentos de Análise, Álgebra e Geometria, estejam presentes no currículo proposto. Também, aborda que os conteúdos da Educação Básica devem estar presentes no “conjunto dos conteúdos profissionais”, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio.

Apenas ao final das propostas são mencionadas, sucintamente, orientações acerca de estágio e, ainda, estas são organizadas na mesma seção que as atividades complementares

de graduação (ACGs). Nos documentos normativos relacionados aos cursos de Matemática, está expressa a concepção de que o egresso, tanto do Bacharelado quanto da Licenciatura, é um matemático em formação. Embora exista uma breve distinção dos perfis, não está pontual e não são especificados aspectos que distinguem a caracterização do perfil dos egressos de tais cursos, permitindo que as IES atendam minimamente a essas orientações quando estruturam os currículos dos cursos de licenciatura em Matemática.

Desde então, apenas a Resolução CNE/CES n. 3/2003, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática, foi instituída com caráter de complementar as normativas anteriores, a fim de orientar os elementos que devem ser explícitos nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de profissionais da Matemática, tais como: a) o perfil dos formandos; b) as competências e habilidades de caráter geral e comum e aquelas de caráter específico; c) os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica; d) o formato dos estágios; e) as características das atividades complementares; f) a estrutura do curso; g) as formas de avaliação (BRASIL, 2003).

Contextos emergentes na Educação Superior: um olhar sobre os cursos de licenciatura em Matemática da UFSM

A universidade tem, cada vez mais, produzido conhecimento compartilhado e contextualizado às demandas sociais. Nesta lógica, precisa (re)articular seus tempos, espaços e práticas de gestão, pautando-se em políticas públicas globais e locais, bem como em “[...] produção de novos conceitos e cultura organizacional da própria existência e funcionalidade da universidade para a formação profissional de qualidade” (DALLA CORTE, 2017, p. 358).

Essa perspectiva da realidade do século XXI é multifacetada e possui muitas interfaces e, sendo assim, outros cenários e demandas surgem, sendo considerados *emergentes* e requerendo uma nova lógica de pedagogia universitária. Uma realidade multifacetada, decorrente de elementos de diversidade e de multiculturalidade, bem como de desafios e acesso rápido à informação, repercute em novos formatos de cultura organizacional institucional e social. A universidade, neste cenário, necessita acompanhar os fatos, os fenômenos, as demandas, as expectativas sociais, culturais e econômicas globais e locais, pautando-se, sobretudo, na sua função socioeducacional e de formação humana dos sujeitos que precisam construir neste *lócus* de formação, múltiplas maneiras de [con]viver e produzir sadiamente e com competência profissional em sociedade.

Tais pressupostos incidem em aprender a [con]viver e produzir conhecimento com base em informações e tecnologias que se (re)configuram em tempo real e cotidianamente, e que exigem de gestores e professores formadores a (re)construção de uma cultura organizacional versátil e diferenciada no que se refere às políticas públicas educacionais (globais e locais) e à transposição das mesmas aos processos de gestão, ensino, pesquisa e extensão. Conforme Morosini e Dalla Corte (2018), estas questões entre outras se constituem contextos emergentes no cenário da Educação Superior, o que compete aos profissionais que atuam nas universidades a compreensão e o domínio de elementos que caracterizam tais contextos.

Tais emergências se constituem [re]configurações e desafios no ideário das IES e incidem ou são decorrentes na/da [re]formulação de políticas educacionais que, neste estudo, se relacionam diretamente à formação inicial de professores. No que se refere aos cursos de licenciatura no Brasil, são várias as demandas que estão imbricadas a contextos emergentes, a exemplo de: fenômeno da globalização; inclusão digital; educação a distância; expansão e diversificação das IES; inclusão e diversidade; interlocução entre Educação Básica e Superior; internacionalização, entre outros. Estas questões incidem em outros modos de pensar a cultura organizacional das IES e no redesenho curricular de cursos de graduação.

Tanto os gestores e professores, quanto os Núcleos Docentes Estruturantes e os Colegiados dos cursos de Licenciatura, precisam estar atentos a tais desafios e demandas, tornando-se conhecedores e com domínio sobre os preceitos e normatizações advindas das políticas educacionais, na perspectiva de que não se tornem tarefeiros, mas, sobretudo, profissionais formadores críticos e posicionados frente a tais contextos e suas implicações à formação de qualidade dos futuros professores.

Dalla Corte (2017) identificou, com base numa pesquisa do estado do conhecimento, quatro dimensões relacionadas a contextos emergentes na Educação Superior e o que se configura emergente nos cursos de licenciatura, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Contextos emergentes nos cursos de licenciatura

DIMENSÕES	CONFIGURAÇÕES DOS CONTEXTOS EMERGENTES
Interlocução Educação Básica e Superior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tecnologias digitais de informação e comunicação articuladas com os estruturantes didáticos na educação a distância. ▪ Ambientes virtuais como um desafio aos formadores e estudantes. ▪ Influência dos organismos multilaterais na [re]formulação de políticas de formação de professores no Brasil. ▪ Desenvolvimento de programas de governo que estabelecem interdependência entre cursos de licenciatura e a Educação Básica, via formação inicial/continuada.
Expansão e diversificação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Políticas de expansão do Ensino Superior, via Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). ▪ Multicampis com estruturas diferenciadas. ▪ Criação e ampliação de IFs. ▪ Cursos de licenciaturas nos Institutos Federais. ▪ Cursos e polos na modalidade a distância. ▪ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.
Diversidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Políticas de assistência estudantil. ▪ Ações afirmativas. ▪ Formação e atendimento personalizado a estudantes com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. ▪ Atividades remuneradas de pesquisa, estágio e extensão na área do curso. ▪ Questões étnico-raciais, gênero, direitos humanos, camadas sociais subalternizadas; desigualdades educacionais, direito de igualdade, interculturalidade, movimentos sociais, acessibilidade, modalidades educacionais, TICs, etc. ▪ Inclusão digital.
Internacionalização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilidade acadêmica. ▪ Estratégias de gestão institucional para internacionalização. ▪ Redes de trabalho e acordos de cooperação. ▪ Núcleos de pesquisa de excelência. ▪ Construção de conceito de cidadania global via internacionalização dos currículos dos cursos de graduação.

Fonte: Adaptado pelos autores, com base em Dalla Corte (2017).

Compreende-se, nessa direção, que o que configura contextos emergentes nos cursos de licenciatura, de modo geral, está intimamente vinculado aos demais cursos de graduação e, sendo assim, contribui para delinear quais sejam tais contextos e sua abrangência, bem como implicações à organização dos processos de gestão administrativa e pedagógica nos cursos de licenciatura, entre eles os de Matemática. Ainda, identifica-se que as dimensões e configurações de contextos emergentes, apontadas por Dalla Corte (2017), são decorrentes

de políticas (educacionais) globais e locais que repercutem em governos e instituições. Por exemplo, no cenário dos cursos de licenciatura, é evidente a existência de Programas voltados à interlocução Educação Básica e Superior, no sentido de fortalecer a formação dos futuros professores e dos professores em serviço.

Outra dimensão muito pontual é a da diversidade, implicando aos cursos de graduação a (re)articulação curricular na perspectiva de formação dos futuros professores e dos professores formadores para o atendimento de estudantes com necessidades especiais e com atenção a temáticas que discutem múltiplas culturas e demandas sociais, além da inclusão digital. Com isso, encontra-se presente a disciplina de Libras, disciplinas voltadas às modalidades educacionais, para discussões sobre gênero, relações étnico-raciais, utilização de ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem, entre outras tecnologias e demandas *emergentes*. Os cursos de licenciatura, neste caso os de Matemática, constituem-se um *lócus* profícuo de valorização e interlocução com/nos contextos de atuação profissional e de diversidade socioeducacional.

No que diz respeito à expansão e diversificação da Educação Superior, nos cursos de licenciatura, evidencia-se que as especificidades alusivas a (re)articulação de espaços e tempos que contemplem a criação de novas unidades, vagas e cursos. Assim como, a diversificação do ensino pela modalidade a distância vem se destacando com a finalidade de promover a democratização do ensino para a promoção do acesso e a permanência na Educação Superior. Entretanto, nos cursos de licenciatura em Matemática da UFSM, apenas verificou-se a oferta do curso noturno.

Ao se referir ao contexto dos cursos de Matemática Licenciatura (diurno e noturno) da UFSM, esta pesquisa adentra a análise dos PPCs dos referidos cursos, buscando elaborar uma síntese dos principais elementos de suas trajetórias históricas, com ênfase nos processos de criação e [re]estruturação curricular, bem como nas suas matrizes curriculares. Os PPCs encontram-se disponíveis no site¹ dos cursos Matemática da UFSM e os dados aqui analisados estabelecem um marco situacional, o qual se dá em termos da caminhada de cada curso e da produção curricular balizada em preceitos da política educacional no Brasil.

O que diz respeito ao Curso de Matemática – Licenciatura Plena (diurno), da UFSM, consta que foi criado em 1961. Já o Curso de Matemática – Licenciatura (noturno) foi estruturado a partir da matriz curricular vigente do Curso de Matemática – Licenciatura

¹ Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/matematica/>>.

(diurno), no ano de 1995, com ingresso no 2º semestre letivo do ano de 1996. No ano de 2000, ambos os Cursos passaram por reformas curriculares com os objetivos básicos de criar o Curso de Matemática na modalidade Bacharelado visando, no futuro, a criação de um Programa de Pós-graduação em Matemática; e adequar a matriz curricular do Curso de Matemática da UFSM às mudanças ocorridas na LDB/96 e às Propostas das Diretrizes Curriculares para Cursos de Matemática.

Decorrente da criação do Curso de Matemática Bacharelado, por meio do vestibular era possível o ingresso ao Curso de Licenciatura-Bacharelado, que deveria compartilhar, obrigatoriamente, um núcleo comum básico de dois anos. Nessa estrutura curricular, a maioria das disciplinas que são específicas à formação do futuro professor da Educação Básica passaram a ser ministradas somente a partir do 5º semestre letivo. Em outubro de 2003, o Curso iniciou um novo processo de reforma curricular que teve como objetivo atender as orientações das Resoluções CNE/CP n. 1/2002 e CNE/CP n. 2/2002. Em abril de 2004, foi aprovada a reforma curricular, implementada no ano letivo de 2005.

Posteriormente, no ano de 2010, o Colegiado do Curso de Matemática constituiu, dois Núcleos Docentes Estruturantes, ambos para encaminhar as reformulações no âmbito de cada curso (Licenciatura e Bacharelado); de modo que as demandas decorrentes do Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que institui a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como componente curricular obrigatório na matriz curricular. Além da necessidade de desvinculação dos graus de Licenciado e Bacharel, fossem atendidas, a fim de cumprir a convocação do Ofício Circular nº 02/2010-CGOC/DESUP/SESU/MEC, referente ao Parecer CNE/CP n.9/2001. O processo de reestruturação curricular iniciado em 2010, resultou na versão 2013 do currículo dos cursos de Matemática da UFSM, com alterações de carga horária, criação de cinco novas disciplinas, de caráter obrigatório e algumas rearticuladas e renomeadas. Ambos os cursos de Matemática Licenciatura (diurno e noturno) permaneceram com ingresso único por meio do processo seletivo realizado anualmente pela UFSM, diferenciando-se apenas em seus semestres letivos de início, bem como, a oferta do número de vagas.

Em 2016, o NDE – Licenciatura iniciou discussões a respeito de uma nova reformulação curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Matemática (diurno) para atender a Resolução nº 02/2015, buscando, principalmente, atender ao mínimo de “§ 1º [...] 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito)

semestres ou 4 (quatro) anos [...]”. Resultou-se, então, na atual versão da matriz curricular dos cursos de Matemática Licenciatura da UFSM, vigente desde 2019, com a carga horária total ampliada de 3.045 horas para 3.215 horas, dentre as quais 2.205 horas em disciplinas formativas, 405 horas de prática educativas, 405 horas de estágios supervisionados e 200 horas de núcleo de opções livres (pelo menos 60 horas em DCG e o restante em ACG). Manteve-se o número de vagas ofertadas e o semestre letivo para ingresso em ambos os cursos (diurno e noturno). No entanto, a sequência aconselhada para a integralização do Curso de Matemática Licenciatura - noturno, passou a ter onze semestres letivos, enquanto o Curso diurno manteve-se distribuído em oito semestres.

Considerando-se as matrizes curriculares dos cursos de Matemática Licenciatura (diurno e noturno), verifica-se que para além do que comumente os autores da área das políticas têm configurado como *contextos emergentes*, nestes cursos, surgem questões emergentes. Essas questões estão muito mais relacionadas às especificidades paradigmáticas da concepção de formação dos futuros professores, bem como as didático-pedagógica, do que propriamente elementos curriculares relacionados a conteúdos da área da matemática.

Assim sendo, verifica-se nos elementos históricos dos processos de reestruturação curricular que existem poucas disciplinas voltadas às temáticas que se configuram emergentes no âmbito da formação de professores para a Educação Básica. Em especial, no que dispõe a Resolução CNE/CP n. 2/2015 quanto a: consciência da diversidade; o respeito às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, outras (BRASIL, 2015).

Destarte, compreende-se que o desenho curricular dos cursos de Matemática da UFSM (diurno e noturno) são relevantes ao exercício da profissão, todavia não se constituem expressivas no que diz respeito a temáticas *emergentes* na sociedade. Ainda há, sobremaneira, uma concepção que engendra a formação docente - ser “especialista em matemática” e “perito em cálculos e raciocínio lógico”, em detrimento dos tão necessários conhecimentos didáticos e metodológicos. Assim como, de planejamento e de avaliação, e de temas socioeducacionais, inclusão e diversidade cultural, significativos à profissão e seu desenvolvimento, tanto quanto conhecimentos da área específica.

Apontamentos conclusivos

Compreende-se que o movimento global da política educacional tem impacto e (re)direciona processos de formulação e execução de políticas de formação de professores no Brasil. Em específico, a busca pelo reconhecimento de políticas de Educação Superior perpassam por dinâmicas de reestruturação curricular dos cursos de licenciatura, em especial cursos de Matemática-Licenciatura.

Esta pesquisa, ao buscar refletir acerca das políticas de formação de professores a partir da LDB 9.394/96 e suas interconexões com os processos de reestruturação curricular dos cursos de Matemática Licenciatura da UFSM em contextos emergentes, possibilita sublinhar as lutas por maior reconhecimento de determinadas áreas/campos na produção curricular - isso, é claro, demandaria uma discussão/pesquisa histórica/política mais exaustiva. Observa-se que os avanços (e alguns retrocessos) na política educacional do Brasil faz com que estes espaços de lutas sejam revisitados, o que, no jogo democrático, reverbera na ressignificação da formação docente e das dimensões/diretrizes que se colocam como relevantes.

Faz-se emergente que nos cursos de licenciatura, particularmente nos de Matemática, seja repensado o currículo para além da produção de um conhecimento técnico da área específica, pois os futuros professores necessitam construir saberes e fazeres que lhes potencializem o exercício do magistério de forma crítica, autônoma, flexível. Isso, agregando conhecimentos da política educacional, da gestão educacional e escolar, do planejamento, execução e avaliação de suas práticas educativas, além de temáticas sociais e culturais, que invertam a lógica do *ensinar a matemática para ensinar com a matemática*.

Entende-se que não é suficiente, sob um aspecto, promover um processo de reestruturação curricular ancorado em retirada de algumas disciplinas da matriz curricular ou mudança de carga horária de outras ou, até mesmo, a criação de novas disciplinas, se, as mesmas, estejam somente vinculadas aos conteúdos específicos da área da Matemática. É preciso olhar os cursos em sua conjuntura e isso implica repensar também, as disciplinas complementares, as disciplinas de aprofundamento, as disciplinas que proporcionam a interlocução teoria e prática, bem como as que contribuem para os futuros professores pensarem e se posicionarem criticamente com relação às temáticas sociais e educacionais na contemporaneidade.

Com isso, será exigido dos docentes formadores novas posturas em relação ao uso dos ambientes virtuais e tecnologias digitais, bem como para com metodologias de ensino e de avaliação, congregando um trabalho docente menos bancário e burocrático e mais proativo, dialógico e inovador.

Assim, os resultados apontam para a importância da temática investigada na dinâmica e organização dos Cursos de Matemática Licenciatura e a necessidade de tais contextos, caracterizados como emergentes, serem considerados nos processos de reestruturação de um curso de formação de professores, independentemente de qual seja a área.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27 dez. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Diário Oficial da União, Brasília, 18 jan. 2002b, Seção 1, p.31. Disponível em: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 20 de mai. de 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.302/2001. **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de matemática, bacharelado e licenciatura.** Diário Oficial da União, Brasília, 05 mar. 2002a, Seção 1, p. 15. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>>. Acesso em: 20 mai. de 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.1/2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/.pdf>>. Acesso em: 20 mai. de 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.2/2002. **Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/159251-rcp002-02/file>>. Acesso em: 24 jun. de 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n. 3/2003. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/.pdf>>. Acesso em: 20 jun. de 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2/2015. **Institui as Diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação**

continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/.pdf>>. Acesso em: 20 jun. de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1/2017. **Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>>. Acesso em: 24 jun. de 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2/2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf>. Acesso em: 24 jun. de 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 3/2018. **Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file>>. Acesso em: 24 jun. de 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1/2019. **Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 jun. de 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.2/2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 24 jun. de 2021.

CATANI, Afrânio. M.; OLIVEIRA, João. F. de; DOURADO, Luiz. F. Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Revista Educação & Sociedade.** Ano XXII, nº 75, agosto/2001.

DALLA CORTE, Marilene G. Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 357-367, set.-dez. 2017. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29023/16529>>. Acesso: 17 abr. 2018.

GIL, Antônio. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas: 2004.

JUNQUEIRA, Sonia. M. da S.; MANRIQUE, Ana. L. Reformas Curriculares em cursos de licenciatura de Matemática: intenções necessárias e insuficientes. **Revista Ciência e**

Educação. Bauru. v.21, n.3. jul/set 2015. Disponível em: <<https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/programas/educacao-para-a-ciencia/revista-ciencia-e-educacao/edicoes-anteriores1301/2015-v-21-n-3/>>. Acesso em: 18 de jun. de 2017.

MOROSINI, Marília C. **Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes.** Revista de Avaliação. Campinas; Sorocaba -SP, v.19, n.2, p. 385-405, jul.2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a07v19n2.pdf>>. Acesso: 10 mai 2018.

MOROSINI, Marília. C.; DALLA CORTE, Marilene. G. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 97-120, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14000/9321>>. Acesso: 20 mai 2018.

PPC. **Plano Político Pedagógico dos Cursos de Matemática, Licenciatura Plena.** Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/matematica/>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

PPC. **Plano Político Pedagógico dos Cursos de Matemática - Licenciatura Plena Noturno.** Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/matematica/>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

Autores

Marina Lara Silva dos Santos Teixeira

Professora da rede Municipal de Ensino de Santa Maria/ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria

E-mail: marinalaraobeduc@gmail.com

Marilene Gabriel Dalla Corte

Professora no Programa de Pós-graduação em Políticas públicas e Gestão educacional e no Programa de Pós-graduação em Educação. Diretora do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria

E-mail: marilenedallacorte@gmail.com

Joacir Marques da Costa

Professor no Programa de Pós-graduação em Políticas públicas e Gestão educacional e no Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria

E-mail: mc.joacir@gmail.com