



Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química: Discursos expressos sobre a formação docente

Deuzilene Marques Salazar^a, Arminda Rachel Mourão^b, Jocélia Nogueira^c, Simone Oliveira^d

^{a,c,d}Estudante do PPGE-UFAM, ^bProfessora do IFAM, ^bProfessora Doutora do PPGE-UFAM.

ARTICLE INFO

Recebido: 23 de noviembre de 2014

Aceito: 8 de abril de 2015

Palavras chave:

Higher education.
Initial Teacher Education.
Education Programme Course.

E-mail addresses:

deuzilenemarques@gmail.com
arachel@uol.com.br
jocelia.bnogueira@hotmail.com
monesilvavin@bol.com.br

ISSN 2007-9842

© 2015 Institute of Science Education.
All rights reserved

ABSTRACT

This study is in the field of teacher education in chemistry and educational policy and sought to identify models of teacher education expressed in the pedagogical project of the Bachelor's Degree in Chemistry from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas (IFAM). The Educational Project Course (PPC) materializes guidelines, philosophies and assumptions of educational policy proposed by the institution; and should be interrelated with the Institutional Educational Project (PPI) and the Institutional Development Plan (IDP). This paper results from one of the initial steps for the doctorate in education at the Graduate Program in Education of the Federal University of Amazonas. To support and enrich the discussion established dialogue with the author Gomez (1996). The study is based on the methodology proposed by Chouliaraki fit and Fairclough (1999) called Critical Discourse Analysis (CDA) having as base element analysis of the PPC's Degree in Chemistry produced in the period 2002-2012. The results of this analysis indicate that the pedagogical course as discourse is constitutive of the social, as a mode of action and as a form of representation, building social relationships in various way. Each of which also positioning the social subjects in different ways (Fairclough, 2001), PPC Degree in Chemistry from the IFAM becomes instituting and instituted discourses on teacher education as text production, as a discursive practice and social practice.

Este estudo situa-se no campo da formação de professores do ensino de química e das políticas educacionais e buscou identificar os modelos de formação docente expressos no projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) materializa as diretrizes, filosofias e pressupostos das políticas pedagógicas propostas pela instituição e devem estar inter-relacionados com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Este artigo resulta de uma das etapas iniciais para a tese de doutoramento em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Para fundamentar e enriquecer a discussão estabeleceu-se diálogo com o autor Gomez (1996). O estudo fundamenta-se no enquadre metodológico proposto por Chouliaraki e Fairclough(1999) denominado de Análise Crítica do Discurso (ACD) tendo como elemento base de análise os PPC's do Curso de Licenciatura em Química produzidos no período de 2002 a 2012. Os resultados desta análise apontam que o projeto pedagógico de curso enquanto discurso é constituinte do social, como um modo de ação e como uma forma de representação, construindo as relações sociais de diversas maneira, cada uma das quais posicionando os sujeitos sociais também de diferentes maneiras (Fairclough, 2001), o PPC da Licenciatura de Química do IFAM se torna instituinte e instituído dos discursos sobre a formação docente como produção textual, como prática discursiva e como prática social.

I. INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), ainda como Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas, assume a partir de 2002 a oferta dos cursos de formação de professores em ciências e matemática no Campus Manaus-Centro. Ao assumir estes cursos de licenciatura, considerando a demanda por professores de ciências e matemática na capital e interior do Amazonas, o Campus Manaus-Centro (CMC) instituiu um modelo formativo para os cursos de formação de professores para o estado do Amazonas.

Com intuito de contribuir com a discussão sobre as políticas públicas educacionais propõe-se discutir neste texto a seguinte questão: quais os modelos de formação de professores expressos nos projetos pedagógicos do curso de licenciatura em química no período de 2002 a 2012?

Entende-se que o projeto pedagógico é a própria organização do processo de trabalho pedagógico no qual são manifestadas a identidade e a intencionalidade da instituição educacional. Segundo Veiga (2004) o projeto pedagógico é um processo histórico, cultural e dialógico em que diferentes sujeitos, com seus diversos projetos sociais e educacionais, produzem tensões, negociam interpretações e legitimam significados sobre as finalidades educativas, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo pedagógico, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação. Portanto, trata-se de um documento que deve ser analisado não apenas como texto, mas como discurso e efetivação. O projeto pedagógico de curso, doravante PPC, se constitui em um documento definindo uma política cujo texto é uma representação resultante de múltiplas influências e simboliza o discurso oficial.

Neste texto, pretende-se apresentar os modelos formativos assumidos pelo IFAM no período de 2002 a 2012 expressos nos PPC's tendo como referencial as perspectivas de formação docente discutidas por Gomez (1996) e como instrumental teórico-metodológico a Análise Crítica do Discurso.

A Análise Crítica do Discurso, doravante ACD, é um modelo teórico-metodológico que considera a linguagem como prática social e tem como foco os processos e as práticas sociais, o papel do discurso na produção ou reprodução de relações assimétricas de poder.

A ACD refere-se a um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social (Resende, 2011, p.12). Sua concepção interdisciplinar permite o diálogo com diversas outras áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, produção do conhecimento a partir desta interdisciplinaridade. Assim, a ACD produz teorias próprias que sintetizam outras teorias na mediação entre o social e o linguístico. Segundo Resende (2011, p. 21) o propósito das análises em ACD é, portanto, mapear conexões entre escolhas de atores sociais ou grupos, em textos e eventos discursivos específicos, e questões mais amplas, de cunho social, envolvendo o poder.

Fairclough (2001) justifica a necessidade de uma visão crítica das ligações entre eventos discursivos inseridos nas práticas e estruturas sociais:

Por análise 'crítica' do discurso quero dizer análise do discurso que visa explorar sistematicamente relações frequentemente opacas de causalidade e determinação entre (a) práticas discursivas, eventos e textos, e (b) estruturas sociais e culturais, relações e processos mais amplos; a investigar como essas práticas, eventos e textos surgem de relações e lutas de poder, sendo formados ideologicamente por estas; e a explorar como a opacidade dessas relações entre o discurso e a sociedade é ela própria um fator que assegura o poder e a hegemonia (p. 35).

A ligação entre texto e prática social é mediada pela prática discursiva, que envolve a produção, a distribuição e consumos dos textos – gerados a partir de processos sociais e estruturas e interpretados pelos indivíduos ou grupos que produzem significados em sua interação com esses mesmos textos, de acordo com seu posicionamento dentro das estruturas e dos processos sociais.

Para Fairclough o discurso é uma prática textual, uma prática discursiva, uma prática social. Numa visão do discurso como prática textual são examinadas questões ligadas a vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual.

O discurso, como prática discursiva, vem a ser o processo de interação social no qual o texto é uma parte dos processos sociais de produção, de interpretação e de consumo. Na análise do discurso como prática social, o foco são as questões de ideologia, de poder bem como de hegemonia.

Assim, considerando esse referencial teórico-metodológico e sua complexidade neste texto será abordado o discurso como prática discursiva. Assim, inicialmente apresenta-se o contexto de produção do discurso sobre a formação docente expresso no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Licenciatura em Química. Em seguida, discutem-se as perspectivas de formação docente fundamentado em Gomez (1996) e por fim explicitam-se os discursos sobre os eventos discursivos: objetivo geral, processos metodológicos e matriz curricular nos PPC's.

II. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS: SUA INSERÇÃO NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, doravante IFAM, passou por várias denominações mediante as políticas educacionais implementadas no Brasil, voltadas para a educação profissional e educação superior.

O IFAM – *campus* Manaus-Centro foi fundado em 1910, como Escola de Aprendizes Artífices e em 1937 se tornou Liceu Industrial de Manaus. Em 1942 tornou-se Escola Técnica de Manaus e em 1965, Escola Técnica Federal do Amazonas – ETFAM. Em 1994, a Lei nº. 8.948 de 8 de dezembro, entre outras providências, transformou todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Mas, a implantação ficou condicionada à publicação de decreto presidencial específico para cada CEFET, vindo a ocorrer para o CEFET-AM em 2001. A partir de 2001 no decreto de sua implantação passa a tratar da implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do ensino médio e da educação profissional.

Seguindo esses princípios, o Decreto Federal 3.462, de 17 de maio de 2000, previa como uma das atribuições aos CEFETs:

Art. 8º – Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no art. 3º da Lei nº 8.948, de 1994, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para a implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional.

O art. 4º do decreto 5.224 (de 1º de outubro de 2004) determinou que os CEFETs, [...] observadas a finalidade e as características básicas definidas nos artigos 2º e 3º [...], têm por objetivos: VII, ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica. Ao se transformar em Centro Federal de Educação, com autonomia para implantar cursos superiores, de 2002 a 2008, a instituição ampliou seu quadro de pessoal e a oferta de seus cursos¹. Na Tabela I apresentam-se os cursos e modalidades de ensino desenvolvidos no Campus Manaus-Centro (CMC) no ano de 2009.

TABELA I. Quadro dos cursos e modalidades oferecidos de nível médio no Campus Manaus Centro

CURSOS/MODALIDADES	MODALIDADE	Nº DE TURMAS	TOTAL DE ALUNOS
Cursos Técnicos	Integrado	17	683
Cursos Técnicos	Subseqüente	35	1400
Cursos Técnicos	PROEJA	7	215
Cursos Técnicos	EaD	9	450
TOTAL	-	68	2.748

Fonte: PDI, 2008-2013.

¹ Plano de Desenvolvimento Institucional (2008-2013).

Na Tabela II apresentam-se os cursos de nível superior desenvolvidos no Campus Manaus-Centro (CMC) no ano de 2009.

TABELA II. Cursos de Nível Superior 2009.

Cursos	No. de turmas	Total de alunos
Tecnologias	21	578
Licenciaturas	12	269
Engenharias	1	40
Total	34	887

Fonte: PDI, 2008-2013.

Anteriormente, o Decreto Federal nº 6.095, de 24 de abril de 2007 estabelecia diretrizes para integração de instituições federais de educação tecnológica a fim de se constituírem os IFs. A proposta visava formalizar a agregação voluntária de CEFETs, escolas técnicas federais, escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas a universidades federais localizadas no mesmo estado. No projeto de lei de instituição dos IFs, a administração superior é atribuída ao reitor, ao colégio de diretores² e ao conselho superior³.

E assim, complementando o Plano de Expansão da Rede Federal da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou o projeto de lei que criou os 38 institutos federais, dentre os quais o do Amazonas (cf. art. 5º, cap. II, seção I da lei 11.892/2008: [...] Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira). Os institutos federais terão autonomia, nos limites de sua área de atuação territorial, para criar, extinguir cursos, registrar diplomas de cursos oferecidos, mediante autorização de seu conselho superior e ainda, exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

Cada instituto se organiza em estrutura com vários *campi*, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e reitoria (MEC/SETEC, 2008).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) se configura como uma Instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Nesta condição o IFAM integra os seguintes Campi: Campus Coari, Campus São Gabriel da Cachoeira, Campus Presidente Figueiredo, Campus Maués, Campus Parintins, Campus Lábrea e Campus Tabatinga, Campus Manaus Centro, Campus Manaus Distrito Industrial, Campus Manaus Zona Leste.

Ainda na lei 11.892/2008 estabelece-se no artigo 8º que no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, que prevê como objetivo do IF “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º que prevê cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

² Inclui reitor, vice-reitor, pró-reitores e diretor-geral de cada *campus* que integra o instituto (Brasil, 2007).

³ Terá caráter deliberativo e consultivo; sua composição inclui representantes de docentes e discentes, técnicos administrativos e egressos da instituição, da sociedade civil, do MEC e do colégio de diretores do IFET (Brasil, 2007).

O IFAM, enquanto sujeito institucional e política educacional, constitui-se em um evento discursivo cuja produção se alicerçou na configuração da política educacional brasileira, tendo como pano de fundo a educação profissional e os cursos de formação de professores, ou seja, ao mesmo tempo em que institui, é instituinte e instituído de um discurso sobre a formação docente para o Amazonas.

III. FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS E MODELOS

Outro organismo institucional que influenciou a produção do PPC de Licenciatura em Química são as comunidades epistêmicas, ou seja, uma rede de profissionais que atuam na distribuição e na construção de valores e visões de mundo comuns, por intermédio dos pesquisadores de ensino. Por isso, fundamentando-se em Gomez (1996) apresentar-se-á uma proposta que, conforme assinala o autor, pretende ser uma síntese criativa das contribuições dos autores Zeichner (1990a) e a de Feiman-Nemser (1990). Essa proposta distingue quatro perspectivas básicas (perspectiva acadêmica, perspectiva técnica, perspectiva prática, perspectiva de reconstrução social) que contribuíram com a definição de um modelo de formação de professores.

A perspectiva acadêmica na formação do professor/professora ressalta o fato de que o ensino é, em primeiro lugar, um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou. Assim, “o docente é concebido como um especialista nas diferentes disciplinas que compõem a cultura, e sua formação estará vinculada estreitamente ao domínio dessas disciplinas, cujos conteúdos deve transmitir” (Gomez, 1996, p. 354).

Dentro desta perspectiva há dois enfoques: enciclopédico e compreensivo. No enfoque enciclopédico, a concepção e formação do professor/a voltasse para um profissional que tenha como função social a transmissão dos conteúdos da cultura dando-se pouca importância tanto à formação didática da própria disciplina quanto à formação pedagógica do docente – lógica da didática da homogeneidade. No enfoque compreensivo, a formação do professor/a deve possibilitar ao docente, concebido como um intelectual, colocar o aluno em contato com as aquisições científicas e culturais da humanidade. Para isso, o “docente formar-se-á na estrutura epistemológica de sua disciplina, ou disciplinas, bem como há história e filosofia da ciência” (Gomez, 1996, p. 354). Logo, o professor deve aprender a estrutura da disciplina e os processos de investigação com o propósito de aprender a ensiná-la, desenvolvendo o domínio das técnicas didáticas para uma transmissão de conhecimento eficaz. Segundo Gomez (1996), ambos os enfoques, a formação do docente firma-se na aquisição da investigação científica, seja disciplinar ou de didática das disciplinas.

Na perspectiva técnica o professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação. Assim, o docente “é um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos e aplicados elaboram” (Gomez, 1996, p. 357). Verifica-se que a perspectiva técnica induz a superespecialização e, assim, prepara as condições para o isolamento dos profissionais.

Schein (1973 apud Gomez, 1996, p. 357) descreve os programas de formação de profissionais conforme os princípios da racionalidade técnica:

Geralmente, o currículo profissional começa com um corpo central de ciência comum e básica seguido dos elementos que compõem as ciências aplicadas. Os componentes de competências e atitudes profissionais geralmente são denominados práticos ou trabalhos clínicos e podem ser oferecidos simultaneamente com os componentes das ciências aplicadas ou inclusive de forma posterior.

A perspectiva técnica projeta dois modelos diferentes de formação do professor: o modelo de treinamento e o modelo de adoção de decisões. O primeiro tem como propósito fundamental o treinamento de professores nas técnicas, nos procedimentos e habilidades que se demonstrarem eficazes na investigação prévia, numa lógica do processo produto, ou seja, na relação entre comportamentos docentes e rendimento escolar dos alunos. O segundo modelo considera que as descobertas da investigação sobre a eficácia do professor “transforma-se em princípios e procedimentos que os docentes utilizarão ao tomar decisões e resolver problemas em sua vida cotidiana na aula”

(Gomez, 1996, p. 359). O professor deve se apoiar na investigação científica para as tomadas de decisões quanto a intervenção prática dos problemas educativos visando a eficácia docente.

Gomez (1996) aponta duas razões fundamentais que limitam a aplicação da racionalidade técnica na solução dos problemas educativos. A primeira afirma que toda situação de ensino “é incerta, única, mutante, complexa e apresenta conflito de valores na definição das metas e na seleção dos meios” (p. 361). A segunda razão assevera que “não há uma única e reconhecida teoria científica sobre os processos de ensino-aprendizagem que permita a derivação unívoca de meios, regras e técnicas que serão na prática quando se identificou o problema” (p. 361-362).

A formação do professor fundamentada na perspectiva prática se baseará prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. Gomez (1996) apresenta duas correntes distintas: o enfoque tradicional e o enfoque que enfatiza a prática reflexiva.

No enfoque tradicional concebe-se o ensino como uma atividade artesanal, num processo de tentativa e erro, “originando uma sabedoria profissional que se transmite de geração a geração, mediante o contato direto e prolongado com a prática especializada do professor/a experiente” (Gomez, 1996, p. 364). Assim, “a relação mestre-aprendiz é considerado o veículo mais apropriado para transmitir ao novato o conhecimento ‘cultural’ que o bom professor/a possui.

O futuro professor/a é considerado claramente como recipiente passivo desse conhecimento” (Zeichner, 1990, p. 18 apud Gomez, 1996, p.364).

No enfoque reflexivo sobre a prática constata-se o querer superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula. Este enfoque parte da análise sobre a tomada de decisão dos professores no enfrentamento dos problemas complexos da vida da aula buscando compreender como estes se apropriam do conhecimento científico e “como elaboram e modificam rotinas, experimentam hipóteses de trabalho, utilizam técnicas, instrumentos e materiais conhecidos e com reciam estratégias e inventam procedimentos, tarefas e recursos” (Gomez, 1996, p. 365). O problema central deste enfoque é como gerar um conhecimento que não imponha restrições mecanicistas ao desenvolvimento da prática educativa, mas ao contrário que possibilite sua transformação. Neste enfoque o autor examina as diferentes contribuições de autores, dentre eles Dewey, Schwab, Fenstermacher, Schön.

Na perspectiva de reconstrução social, como afirma Gomez (1996), agrupam-se as posições que, com enfoques diferentes, concebem o ensino como uma atividade crítica, uma prática social ética, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem (p. 373). Defendem, conforme o autor, esta perspectiva de formação docente desde aqueles que se fundamentam numa proposta ética concreta de justiça, igualdade e emancipação social nos processos de ensino (Giroux, Smith, Zeichner, Apple e Kemmis), até aqueles que defendem coerência entre princípios, intencionalidades e procedimentos educativos democráticos, sem especificar o modelo concreto de sociedade (Stenhouse, Elliott & McDonald).

Gomez (1996) nos traz elementos que subsidiam a identificação dos modelos de formação docente incorporados ao projeto pedagógico de curso.

IV. MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE: DISCURSOS EXPRESSOS NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Na história da educação brasileira, a formação dos profissionais da educação manteve-se inserido no plano dos projetos inacabados, seja por falta de concepções teóricas consistentes, seja pela ausência de políticas públicas contínuas e abrangentes, seja pela valorização da carreira que acabam por agravar esse quadro, haja vista a grande defasagem de profissionais habilitados em determinadas áreas. O IFAM ao assumir os cursos de licenciatura e de formação

pedagógica definiu modelos de formação docente que se delineia no discurso manifesto no Projeto Pedagógico de Curso, bem como nas práticas educativas incorporadas e desenvolvidas pelos professores formadores.

Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) materializam as diretrizes, filosofias e pressupostos das políticas pedagógicas propostas pela instituição e devem estar inter-relacionados com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI)⁴ e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)⁵. O documento que acompanha a Portaria nº 300/2006 propõe-se a definir as concepções dos PPI, PDI, projeto pedagógico de curso (PPC), de currículo e vai mais longe, acreditando que:

[...] dois desafios devem ser superados pelas IES na construção coletiva de seus projetos e planos: 1) a conjugação do PPI com os PPC, considerando que, apesar da diversidade de caminhos, não há distinção hierárquica entre eles, devendo ambos constituir um processo dinâmico, intencional, legítimo, transparente, em constante interconexão com o contexto da IES; 2) o PDI, em consonância com o PPI, deve apresentar a forma como a IES pretende concretizar seu projeto educacional, definindo as metas a serem alcançadas nos períodos de tempo definidos, e os recursos humanos e materiais necessários à manutenção e ao desenvolvimento das ações propostas (Brasil, 2006, p. 33).

Conforme diz o documento orientador da referida Portaria, o PPI é um “[...] instrumento político, filosófico e teórico metodológico que norteará as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos” (Brasil, 2006, p. 34). Explicita que se assume a visão de mundo, a compreensão do papel da educação superior e o entendimento que a instituição tem de sua contribuição e importância em âmbito local e mais amplo, quando se definirem condições para tanto. O PPI também destaca o significado atribuído ao ensino, à pesquisa e à extensão e como aquela encaminha a indissociabilidade entre eles.

A investigação ao focar em um texto -projeto pedagógico do curso- considera a existência de outros textos circulando simultaneamente e, como os textos são contraditórios, precisam ser lidos tendo como referência o tempo e o contexto particular onde foram produzidos, devendo ser confrontados a outros produzidos no mesmo local e período. Investigar esta tensão e diferença dos discursos nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, como políticas de formação de professores, deve considerar as reinterpretações múltiplas, a identificar conflitos e disputas, coalizão de forças, as vozes manifestadas e silenciadas, ou seja, entender as similaridades, diferenças e singularidades produzidas nesses espaços. Daí a importância de analisar o projeto pedagógico da escola *como* discurso e *no* discurso.

No período de 2002 a 2012 o IFAM desenvolveu dois projetos pedagógicos de curso: um em 2002 e outro em 2008. O primeiro foi elaborado como exigência para a autorização do Curso de Licenciatura em Química do IFAM, através da resolução nº 003 CONDIR/CEFET-AM de 01/08/2002. E o segundo, por força do processo de avaliação das instituições de ensino superior que prevê as adaptações necessárias para atender as exigências da Comissão de Avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação (MEC).

Neste artigo, far-se-á uma abordagem epistemológica sobre três aspectos do Projeto Pedagógico de Curso: objetivos do curso, pressupostos metodológicos e matriz curricular.

a) *Objetivos do curso*

No PPC da Licenciatura de Química do ano de 2002, vê-se como objetivo geral do curso “formar professores para atuar na educação básica, de nível superior, de graduação plena, obedecendo o conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução nº 01 CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002). No PPC da Licenciatura de Química do ano de 2008, vê-se como objetivo geral do curso “Formar professores-pesquisadores com sólidos conhecimentos científico-pedagógicos na área de Química para atuarem na Educação Básica, comprometidos de forma crítico-reflexiva com a qualidade do ensino, a transformação social e a produção e disseminação de conhecimento científico e tecnológico na Amazônia”.

⁴ O Projeto Pedagógico Institucional é um instrumento teórico-metodológico que define as políticas para a organização administrativa e pedagógica das instituições de ensino, norteadas as ações voltadas para a consecução de sua missão e de seus objetivos.

⁵ O Plano de Desenvolvimento Institucional é o documento de planejamento de uma instituição, é o espaço em que se delineiam seus objetivos de longo prazo e as medidas reais necessárias à consecução de tais objetivos. Articula-se ao PPI como sua orientação e deve apresentar os seguintes eixos temáticos: perfil institucional; gestão institucional; organização acadêmica; infraestrutura; aspectos financeiros e orçamentários e avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional.

O IFAM assume seu compromisso quanto a efetivação dos 20% de suas matrículas em cursos de licenciatura, preocupando-se com a formação de professores para atuar na educação básica. Enquanto no primeiro projeto pedagógico a ênfase está no desenvolvimento das competências, o segundo denota um enfoque reflexivo para a prática fundamentado em Schön.

Outro aspecto a salientar sobre o objetivo geral subjacente nos PPC's de 2002 e de 2008 refere-se ao fato de que no primeiro a legislação se destaca como uma premissa fundamental, no segundo PPC vislumbra-se uma preocupação com a construção do conhecimento para a transformação e desenvolvimento local e regional.

b) Pressupostos metodológicos

Os pressupostos metodológicos configuram-se no desenvolvimento do ensino pela equipe pedagógica e docente da instituição. Trata-se da organização, da intencionalidade e do instrumental metodológico para a formação dos estudantes de licenciatura, futuros professores da educação básica.

Assim, no PPC da Licenciatura de Química do ano de 2002, a estrutura metodológica organização visa a ampliação do espaço democrático e numa relação horizontal quando a produção científica envolvendo ensino, pesquisa e extensão ao longo do curso.

No PPC da Licenciatura de Química do ano de 2008, tornam princípios metodológicos a formação de professores-pesquisadores a partir da reflexão-ação-reflexão, a relação dialógica entre os professores formadores e professores em formação, criticidade na perspectiva da transformação social, reflexão sobre o homem e o universo, principalmente no contexto amazônico. Ainda neste PPC-2008, o professor formador deverá promover a aprendizagem reflexiva através de uma relação dialógica, mediada e interativa, explorando múltiplas alternativas para a produção de conhecimento de forma competente e comprometida, visando à transformação social através da qualidade do ensino (Amazonas, 2008, p. 17).

Para tanto, o espaço educativo acadêmico deve constituir-se para a produção/disseminação de conhecimentos, em um intercâmbio vital e cultural entre docentes, discentes e a sociedade, relacionando ensino, pesquisa e extensão. Deve promover a reflexão perturbadora que faz o indivíduo processar o que já sabe em busca de respostas ao que ainda desconhece. Através de estratégias voltadas para a resolução de problemas e o exercício da cidadania, no sentido de aprender a aprender, deve-se promover a reflexão, analisando e reelaborando conceitos em busca da transformação social (Amazonas, 2008, p. 17).

c) Matriz Curricular

A estrutura do Curso de Formação de Professores da Educação Básica-Licenciatura em Química explicitados no PPC 2002 tem como pressupostos:

- Contemplar as exigências do perfil do profissional em Química, levando em consideração a identificação de problemas e necessidades atuais e prospectivas da sociedade, assim como da legislação vigente.
- Garantir uma sólida formação básica inter, trans e multidisciplinar.
- Privilegiar atividades obrigatórias de campo, laboratório e adequada instrumentação técnica.
- Favorecer a flexibilidade curricular, de forma a contemplar interesses e necessidades específicas dos alunos.
- Explicitar o tratamento metodológico a fim de garantir o equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.
- Garantir um ensino problematizado e contextualizado, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
- Proporcionar a formação de competência na produção do conhecimento com atividades que desenvolvam no aluno: o senso de investigação, análise crítica e seleção de informações; identificação de problemas relevantes, realização de experimentos e projetos de pesquisa.
- Estimular atividades que socializem o conhecimento produzido tanto pelo corpo docente como pelo discente.
- Estimular outras atividades curriculares e extracurriculares de formação, como, por exemplo, iniciação científica, monografia, monitoria, atividades extensionistas, estágios, disciplinas optativas, programas especiais, atividades associativas e de representação e outras julgadas pertinentes.

- Considerar a implantação da metodologia deste projeto como experimental, devendo ser permanentemente avaliada, a fim de que possam ser feitas, no devido tempo, as correções que se mostrarem necessárias (Amazonas, 2002).

No PPC 2002, o curso é constituído por oito períodos, cuja estrutura curricular abrange quatro eixos articuladores:

1. Gênese: indagação da vida.
2. Educação-trabalho e tecnologia.
3. Biodiversidade/biotecnologia.
4. Desenvolvimento regional sustentável.

Segundo o PPC 2002 estes eixos interligam e integram campos de conhecimento ou componentes curriculares a serem desenvolvidos em cada período, resultando numa estrutura em forma de espiral, que sugere uma inter-relação entre todos os elementos envolvidos.

Outrossim, no PPC de Licenciatura em Química de 2008, o curso é estruturado em oito períodos, porém a matriz curricular tem como eixo formador Ensinar e Aprender Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias na Educação Básica e abrange quatro áreas do conhecimento, com seus componentes curriculares articuladores:

- Conhecimentos essenciais - são os conteúdos básicos, envolvendo teoria e práticas laboratoriais.
- Educação e contexto bio-psico-social - são os conteúdos específicos para o exercício da docência, considerando as especificidades regionais e o perfil do profissional que se deseja formar.
- Conhecimentos da prática profissional - são atividades como a realização de estágio supervisionado, atividades complementares (atividades acadêmico-científico-culturais) e prática como componente curricular, às quais será atribuída carga horária específica.
- Conhecimentos complementares - são conteúdos essenciais para a formação humanística e interdisciplinar e abrange disciplinas optativas e de livre escolha, com conteúdos da área de formação e de filosofia, história, informática, instrumental de língua portuguesa e línguas estrangeiras, dentre outros. A elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) será inserida neste eixo disciplinar articulador.

IV.1 Nas entrelinhas do PPC: análise crítica do discurso dos modelos de formação docente

A identificação das perspectivas de formação docente expressos nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Licenciatura em Química consiste em um problema social, na medida em que os discursos denotam as concepções de mundo, de sociedade e de educação com que são engendrados o ensino e a aprendizagem. Assim, mapear os discursos circulantes que influenciam a produção do texto permite dar visibilidade aos discursos e mecanismos ideológicos que sustentam a exclusão social impedindo a mudança e a emancipação social.

Com essas considerações, contata-se então que os PPC's, enquanto eventos discursivos, mantém alinhamento com os ditames dos organismos governamentais, por intermédio das legislações e normatizações que regulam a educação superior e, principalmente, a formação dos profissionais de educação, como apresentado na seção I, na qual as instituições dos Institutos Federais compõem esse emaranhado social onde são definidos e redefinidos os atores sociais.

Constata-se, portanto, a imposição do discurso oficial e da comunidade acadêmica na produção do texto dos PPC's, pois ora há centralidade da noção de competência na formação de professores ora o enfoque do ensino reflexivo e professor-pesquisador, fundamentados na valorização da prática como momento de construção do conhecimento.

Este fato suscita a seguinte questão: Qual o modelo ou concepção de formação de professores para a educação no Amazonas?

Quanto a matriz curricular, observa-se que os PPC's de Licenciatura em Química apresentam carga horária maior para as disciplinas relativas aos "conhecimentos específicos da área", embora sejam assegurados em todos os semestres disciplina relativas aos "conhecimentos pedagógicos". Observa-se que os PPC's especificam a concepção, formato e organização dos estágios curriculares supervisionados. Todavia, a questão das práticas exigidas pelas diretrizes

curriculares desses cursos mostra-se indefinida, pois ora se coloca que estão inseridas nas disciplinas constituintes da matriz curricular, sem especificação clara, ora aparecem em separado como disciplinas obrigatórias.

V. CONCLUSÃO

Diante do exposto, afirma-se que os Projetos Pedagógicos de Curso Logo se apropriam dos mesmos conceitos e orientações metodológicas emanados dos organismos institucionais, principalmente do Ministério da Educação, que estabelecem o perfil do professor como um profissional responsável para as resoluções práticas, imediatas e criativas aos problemas do cotidiano escolar, cada vez mais individualizado e particularizado. Como alternativa, o discurso propõe o modelo da profissionalização pautado pela formação reflexiva e pela competência.

Portanto, concorda-se com Freitas (2007) que na defesa de uma política global de formação do profissional da educação, de caráter sócio-histórico, implica:

1. Uma ação conjunta entre as universidades e demais instâncias formadoras e os sistemas de ensino, de maneira a rever a formação básica, assegurar condições dignas de trabalho e formação continuada.
2. A revisão das estruturas das instituições formadoras do profissional da educação, experienciando novas maneiras de organizar a formação do educador e avançando para formas de organização por cursos e programas, para todos os níveis de ensino, contemplando a formação inicial e continuada.
3. O estabelecimento de uma integração permanente entre as instituições de formação do profissional da educação, as entidades organizadas dos trabalhadores da educação e demais entidades da área educacional, na instituição e fortalecimento de fóruns coletivos de debate e indicação de políticas de formação e valorização profissional.

Portanto, propõe-se que a construção de novos processos formativos do professor alinhe-se a um processo democrático que considere o contexto social no qual os sujeitos até então silenciados (professores, estudantes e pais) participem e interajam na definição do Projeto Pedagógico de Curso como texto, como prática discursiva e como prática social.

REFERENCIAS

CEFET-AM Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas. (2002). *Projeto dos Cursos de Licenciatura em Química, Ciências Biológicas, Física e Matemática do CEFET-AM*. Manaus-BRA: CEFET.

CEFET-AM Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas. (2002). *Resolução nº 003 CONDIR/CEFET-AM de 01/08/2002, trata da autorização do Curso de Licenciatura em Química*. Manaus-BRA: CEFET-AM.

IFAM Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. (2008). *Plano de Desenvolvimento Institucional (2008-2013)*. Manaus-BRA: IFAM.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. (2008). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química*. Manaus-BRA: IFAM.

Brasil, Conselho Nacional de Educação. (2002). *Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: MEC.

Brasil, Ministério da Educação e Cultura. (1994). *Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências*. Brasília: MEC.

Brasil, Ministério da Educação e Cultura. (2008). *Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil, Ministério da Educação. (2006). *Portaria n. 300, de 30 de janeiro de 2006. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/2006/avaliacao_institucional. Acesso em 20 ago. 2010.

Brasil, Presidência da República. (2000). *Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000, dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994*. Brasília: MEC.

Brasil, Presidência da República. (2004). *Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências*. Brasília: MEC.

Brasil, Presidência da República (2007). *Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica*. Brasília: MEC.

Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília. Magalhães, I. (Coord. Trad.).

Freitas, H. Costa Lopes de. (2007). A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade, Campinas*, 28(100-especial), 1203-1230. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Pérez Gómez, A. I. (1996). A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre-BRA: Artes Médicas.

Resende, V. de Melo & Ramalho, V. (2011). *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto.

Veiga, I. Passos Alencastro. (2004). Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: Veiga, I. Passos Alencastro & Fonseca, M. (Org.). *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. São Paulo: Papirus. 17ª ed.

Zeichner, K. (1993). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: Fiorentini, Geraldi, Corinta Ma. G., Pereira, Elisabete Monteiro de A. & Fiorentini, Dario. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas-BRA: Mercado das Letras.