

Projeto Político Pedagógico do Curso Física da Universidade Federal de Goiás – UFG e suas Relações com os Documentos Oficiais que Regulamentam a Educação Superior no Brasil

PROCÓPIO, Marcos V. R.

RESUMO

O presente trabalho discute como as políticas públicas de educação influenciam diretamente a produção dos Projetos Políticos Pedagógicos tendo como referência o do curso de Física da Universidade Federal de Goiás. Introduzindo o cenário que influencia a formação dos professores de Física envolvendo os modelos de produção.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico, Formação de Professores, Licenciatura

CONTEXTUALIZANDO AS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A política educacional brasileira foi marcada profundamente nos anos 90 em face da nova política de reestruturação econômica advinda do capitalismo. A partir dos anos 80 vimos às economias capitalistas buscarem novas soluções para superar a crise do modelo de produção fordista que se instalou no final dos anos 70. Até então, este era o modelo de produção conhecido, idealizado por Henry Ford que permitia uma produção em série e conseqüentemente maiores lucros.

A partir da crise do modelo fordista, surge um novo modelo conhecido por Toyotismo importado do Japão. Concorde-se com Galvanin, no que diz respeito ao redirecionamento produtivo do Brasil para o modelo japonês, fundamentado pelos princípios toyotistas, que evoluiu e culminou com a revolução da informática, com base na microeletrônica, com desenvolvimento de tecnologias complexas, passando a exigir profissionais com níveis de educação e qualificação mais elevado, polivalentes e flexíveis.

Então, em meio a esse contexto, ocorre em 1990 a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia com o objetivo de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos e que culminou na aprovação da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” que foi a peça chave da reestruturação da política educacional brasileira onde se buscava atender tanto os anseios de uma nova sociedade globalizada quanto de uma sociedade que buscava erradicar o analfabetismo e promover a educação para todos. Esta preocupação fica bem retratada no Art. 4. do plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem da Declaração de Jomtien ao expor que:

“A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores”.

Essa conferência contou com o patrocínio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a População (FNUAP), UNICEF, e também pelo Banco Mundial. No artigo 10 da Declaração de Jomtien com relação à mobilização dos recursos nos diz que:

“Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas (Unesco, 1990)”.

No entanto o Banco Mundial (BM), nesse mesmo período ao analisar como os países periféricos aplicavam seus recursos, principalmente na educação, elaborou quatro orientações que influenciam de maneira explícita e implícita a Educação Superior e suas implicações no Estado e na própria sociedade. Dentre estas a terceira orientação descrita por SGUISSARDI (2008), trás a “redefinição da função do governo no ensino superior”, considerando a participação do governo intensiva e que este deveria estimular as Instituições do Ensino Superior (IES) a buscar recursos financeiros na iniciativa privada. Para SGUISSARDI (2008) o governo, ao se submeter a estas orientações, deve empregar:

“o efeito multiplicador dos recursos públicos” que garanta uma maior autonomia das IES públicas, a ele devendo estar reservado muito menos o suporte financeiro que o poder de controle, via fiscalização e avaliação. No caso da busca de recursos privados pelas IES estatais, “Os governos podem criar incentivos positivos outorgando fundos de contrapartida vinculados aos obtidos de fontes externas”. (1994 :7).

Entretanto concordando com Torres (1998) in Lüdke *et al* (1999):

“O conjunto de propostas educacionais do Banco Mundial são discursos de economistas para serem implementados por educadores e que não levam em consideração os anseios e angústias desses profissionais”, pois são apenas “despejadas” sobre o sistema escolar e precisam ser colocadas em prática pelos professores”.

Foi desta forma que então alguns anos após essa conferência foi elaborada e sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) que não levou em consideração os aspectos históricos e lutas dos professores (Saviani, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi o marco que teve como objetivo colocar o Brasil em consonância com as metas de desenvolvimento supostas por ele e órgãos financeiros internacionais, na intenção da Educação ser também um objeto de formação para o trabalho. A LDB 9394/96, normatiza no Título II os “Princípios e Fins da Educação Nacional” ao descrever no art. 2º que:

“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

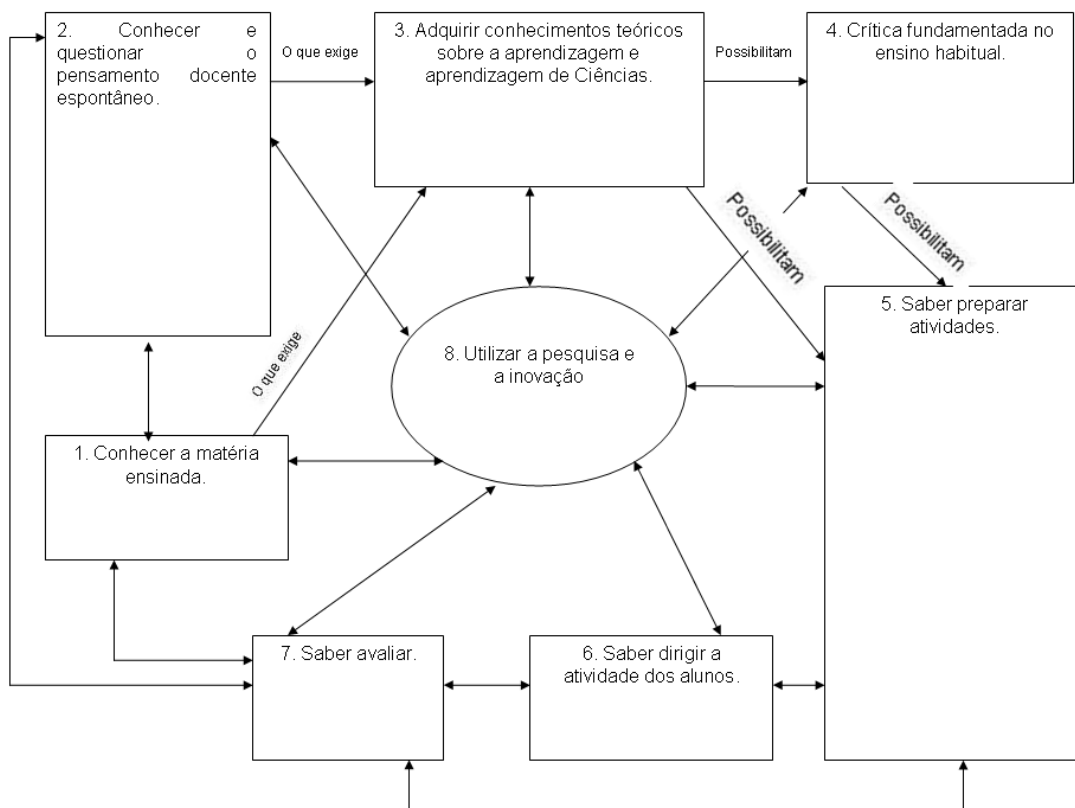
Dentro desta perspectiva a partir desta data a elaboração de diretrizes que regulamenta a formação de profissionais nos princípios norteadores da “competência” e das “habilidades” fica a cargo de resoluções específicas como a 1.034/2001 que normatiza como deve ser feita a formação do docente de Física, definindo suas características, os objetivos e o perfil deste. O objetivo da formação do professor de Física permeia, entre outros, dois princípios evidentes, tanto no discurso das normativas legais do Brasil quanto no discurso de órgãos internacionais, o Mercado de Trabalho e a Formação Sólida.

No PPP de Física da UFG os objetivos desta formação estão em:

“Contemplar a satisfação de demanda do mercado de trabalho (docência); Oferecer ao aluno uma formação sólida com base na qual ele possa desenvolver sua autonomia científica, sua capacidade crítica e sua responsabilidade social, habilitando-o a atuar profissionalmente de forma competente e consciente”.

Fazendo uma leitura destes objetivos e comparando com as resoluções, com a LDB/96, com o PNE, com a Declaração de Jomtien tenta-se constatar a consonância do PPP do curso de Licenciatura em Física com estas. Dentro desta perspectiva de leitura cabe também mostrar a compreensão dos autores Carvalho e Gil-Perez (2006), sobre qual o perfil do egresso dos cursos de licenciatura em ciências e matemática sobre a interpretação ao considerarem:

“O que deverão “saber” e “saber fazer” os professores de Ciências. Proposta baseada, de um lado, na idéia de aprendizagem como construção de conhecimentos com as características de uma pesquisa científica e, de outro, na necessidade de transformar o pensamento espontâneo do professor”.



O PPP DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DA UFG

Para a análise desse PPP do curso de Física da UFG, mais especificamente da Licenciatura em Física, foram levantados critérios dentro dos tópicos que se entende como eixos do PPP. Dentre estes pode-se destacar nos objetivos, por exemplo, a questão extremamente relevante do mercado de trabalho e da formação sólida de uma mão de obra produtiva.

Sabendo que os objetivos do curso de Licenciatura em Física da UFG estão centrados no mercado de trabalho e na formação sólida, pode-se observar sua consonância não apenas com a diretriz 1.034/2001 e a LDB/96, mas também com o Plano Nacional de Ensino (PNE) ao discutir sobre a valorização do magistério dentro do requisito que diz respeito a:

“uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem”.

Já a Declaração de Jomtien discute o papel do profissional da educação na adoção de medidas para garantir a este uma “plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas” Jomtien (1990). Não esquecendo que a “educação básica de qualidade deverá ser reconhecida e desenvolvida, de forma a otimizar sua contribuição” Jomtien (1990).

Após a elaboração da LDB/96 e com a resolução 06/2006 ocorreu à mudança do regime seriado para o semestral neste curso na UFG. Esse novo projeto procura “corrigir falhas e lacunas da matriz curricular, aumentar a flexibilidade na formação dando oportunidade do acadêmico cursar disciplinas optativas e de livre escolha, promover a pesquisa, aprimorar a prática, dentro de outras habilidades” (CNE/CP 1.034/2001). Este foi o motivo da modificação do curso de Licenciatura em Física, ou seja, a adequação da incorporação as novas práticas e novos “instrumentos educacionais”¹, que desde de sua criação, em novembro de 1963 na UFG, teve sua última reformulação em 1992, por meio da resolução 335 CCEP/UFG.

Ao expor o motivo de sua reformulação os princípios norteadores traçaram o perfil deste docente em Física de maneira geral e específica, que se determina pelo:

- ✓ Físico-pesquisador (bacharel);
- ✓ Físico-educador;
- ✓ Físico-tecnólogo;
- ✓ Físico-interdisciplinar.

Dentro destes princípios norteadores contemplam-se as competências e habilidades dividindo-se os currículos em três núcleos: o comum, o específico e o livre². A concepção a respeito das competências e habilidades analisada dentro do PPP do curso de Física é de interdependência entre estas, pois percebe-se claramente que são através das identificações das habilidades que as competências vão dizer a qual perfil o acadêmico vai pertencer. O

¹ Para a LDB 9394/96 “instrumentos educacionais” podem ser, por exemplo, com particular destaque para o uso do computador e acesso à Internet, aconteceram em um passado recente com reflexos importantes em todo processo de ensino e aprendizagem.

² Núcleo comum se deve as disciplinas que acontecem concomitantemente no bacharel e na licenciatura (Física, geral, Matemática, Física Clássica, Moderna e Contemporânea). O Núcleo específico são as disciplinas específicas para cada perfil como, por exemplo, para o Físico-educador os conteúdos abordados estão os da Educação Básica, 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 Médio. Já o Núcleo livre são caracterizados por um conjunto de disciplinas complementares de livre escolha do aluno e devem abranger outras áreas do conhecimento.

curso de Física da UFG desenvolve apenas dois destes perfis o Físico-bacharel e o Físico-educador.

A CNE/CP 1.034/2001 regulamenta as habilidades e competências cujo curso de Física deve procurar desenvolver nos egressos, estas estão presentes no PPP que se **confunde entre as da formação de bacharéis e a de licenciados** (grifos nossos). A confusão se dá quando não há distinção entre as habilidades e competências destes perfis, dando muita ênfase nas técnicas de domínio de conteúdos específicos, como resolver, propor, elaborar, dominar, descrever, diagnosticar, formular problemas experimentais.

Com isso não se deve ater-se apenas a práticas pedagógicas, mas pelo menos garanti-las entre as habilidades e competências para que estas façam parte do curso e conseqüentemente do perfil do egresso. É necessário que haja uma separação entre pelo menos parte destas.

Uma das competências esperadas deste docente de Física pode ser o domínio do processo de avaliação e principalmente a compreensão deste em sua plenitude. É importante que o profissional da educação seja ele qual for, compreenda a diferença entre os termos exame e avaliação. Pois está é delicada, passível de muitas interpretações, por estar, também, inserido na prática pedagógica dos professores de forma inconsciente, já que no seu passado enquanto aluno, deparou-se com uma prática de exames sempre chamada de avaliação. Luckesi (2005) mostra o quão à diferença entre os dois termos é sutil e nem sequer por isso possa ser entendida como uma questão de semântica, quando afirma que em algumas situações:

“Não estão em questão o ensino e a aprendizagem. Importa que o candidato a uma vaga ou a uma certificação pública manifeste aquilo que efetivamente já aprendeu e sabe. Importa a aprendizagem concluída. Na sala de aula importa a aprendizagem em processo”.

Geralmente o professor utiliza-se da avaliação da aprendizagem como uma mera verificação de esquemas³ já constituídos, ou seja, uma verificação do que o educando já sabe e aprendeu. Para Perrenoud (1999) “a partir do momento em que ele (discente) fizer “o que deve ser feito” sem querer pensar, pois já o fez não se fala mais de competências, mas sim de habilidades e de hábitos”.

³ Esquema, levando em consideração a concepção piagetiana que Perrenoud adota, é compreendida como uma estrutura invariável em certas situações que estão de acordo com ações repetitivas.

O professor, no processo de avaliação de aprendizagem, deve respeitar o tempo que cada indivíduo deve ter para “aprender” e explorar as mais variadas habilidades para compreender o grau de formação cognitiva em que este se encontra num determinado espaço de tempo escolar, valorizando o desenvolvimento ocorrido, pois se o educador valorizar apenas a habilidade de memorizar, trivializará a aprendizagem levando a avaliação ao mais baixo nível do pensamento humano. O que para Perrenoud (1999) é uma valorização dos esquemas constituídos, que passam por:

Ligar o desconhecido ao conhecido, o inédito ao já visto, está na base de nossa relação cognitiva com o mundo; porém, a diferença está em que, às vezes, a assimilação ocorre instantaneamente, a ponto de parecer confundir-se com a própria percepção da situação e, outras vezes, precisa-se de *tempo* e de *esforços*, ou seja, de um trabalho mental, para apreender uma nova realidade e reduzi-la ao menos em certos aspectos e de maneira aproximativa, a problemas que se sabe resolver.

Para utilizar-se das competências na avaliação da aprendizagem é necessário que o docente tenha clareza do que é, e de como deve ocorrer o processo de avaliação da aprendizagem, pondo em prática metodologias⁴ que cooperem com um desenvolvimento contínuo do educando. Conhecer teorias e dominar um discurso crítico sobre sua prática, não isenta o professor de desempenhar na sala de aula uma postura tradicional que enfatize a exclusão. Dando lugar a um Darwinismo social⁵, como Chaves (2003) se expressa em de que forma a avaliação vem sendo empregada a partir deste contexto:

“A avaliação, tal qual vem ocorrendo em grande parte nas escolas, explicita uma prática social, na qual o mérito e o esforço pessoal são colocados como molas propulsoras do sucesso, reforçando ainda mais a competição e o individualismo, por meio da valorização dos melhores”.

⁴ Entendem-se algumas formas que o educador pode utilizar como avaliação da aprendizagem.

⁵ Darwinismo Social no sentido de que, quem desempenhar um melhor papel na sociedade conseqüentemente terá mais sucesso.

A avaliação como discutido não é um processo que acontece a parte, logo pode-se compreender que a estrutura de um curso deve sempre estar em consonância com a lei orgânica que possibilita sua criação na tentativa de formar um profissional também orgânico. Portanto a estrutura do curso, seja ele qual for, tem que obedecer às normativas legais que a idealizaram. No caso específico do curso de Física e mais precisamente no de licenciatura em Física sua estrutura merece a devida atenção na sua composição e uma análise mais detalhada.

A delimitação do curso de licenciatura em Física se acentua mais na realização da prática e do estágio curricular, a formação ética e a função social do profissional da educação de Licenciatura em Física não está descrita como um critério de formação ou como uma competência a ser desenvolvida no egresso, mas fica implicitamente a cargo do formador a levantar questões desta estirpe para discussões em sala de aula. O próprio PPP (2003) da UFG do curso de Física deixa claro que “mesmo não sendo incluídas disciplinas específicas na área de ciências humanas na proposta de grade curricular” o assunto deve ser tratado com os futuros professores.

O curso de Licenciatura em Física da UFG que é composto por 2.936 horas está de acordo com a CNE/CP nº 2/2002 que estipula um mínimo de 2.800 horas, dentre estas estão: o Núcleo comum com 1.296 horas (44,2%), o Núcleo específico com 1.280 horas (43,6%), Núcleo livre com 160 horas (5,4%) e as atividades complementares com 200 horas (6,8%), a integralização da carga anual do curso deve ter segundo o art. 2º da CNE/CP nº 2/2002 “a duração da carga horária prevista no art. 1º, que obedecerá os 200 dias letivos/ano, disposto na LDB, será integralizada no mínimo de três anos letivos”. As políticas de estágio e práticas contam com um total de 400 horas para cada. O estágio pode contar com um aproveitamento de parte de suas horas como normatiza o parágrafo único da CNE/CP nº 2/2002 que impõe, “os alunos que já exerçam a atividade docente podem aproveitar até 200 horas do estágio”.

O estágio no curso de Licenciatura de Física está distribuído em quatro semestres, acontecendo a partir do 5º semestre, sendo pré-requisito destes a disciplina de Didática para o Ensino de Física. Portanto a prática como componente curricular do curso trás uma preocupação ao reducionismo do termo, ao discorrer que a “[...] prática não é uma copia da teoria e nem esta é reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria [...]”, CNE/CP nº 28/2001. E o PPP do curso de Física da UFG complementa esta preocupação com o CNE/CP nº 9/2001 esclarecendo que:

“assim, que a prática na matriz curricular dos cursos de formação de professores não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. [...] Nessa perspectiva, o

planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que o futuro professor coloque em uso os conhecimentos”.

Já as disciplinas de Prática de Ensino e a de informática no Ensino de Física acontecem concomitantemente visando segundo o PPP deste curso “uma transposição didática dos diversos conteúdos estudados no curso de licenciatura para o ensino médio” oportunizando as questões práticas envolvidas no ensino. As “disciplinas de prática de ensino encontram-se relacionadas a conteúdos curriculares de natureza científico - cultural e estão distribuídas ao longo do curso, com exceção do 1º e 7º semestres” PPP de Física UFG (2003).

As atividades Acadêmico-científico-culturais propostas na CNE/CP 2/2002 foram entendidas e descritas no PPP de Física da UFG como a participação dos acadêmicos em congressos, seminários, simpósios, mini-cursos, palestras e oficinas. O art. 1º desta no seu parágrafo IV complementa que carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica em nível superior será efetivada mediante a integralização de 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais. Estando em consonância com a LDB/96 no Capítulo IV da Educação Superior no parágrafo III.

Apesar das atividades complementares serem compreendidas como a frequência dos acadêmicos em eventos de divulgação científica a integração ensino, pesquisa e extensão é pouco percorrida no PPP do curso de Física da UFG, e em resumo diz que “o instituto de Física, através de seus professores, busca sempre oferecer aos seus alunos oportunidades de recebimento de bolsas de iniciação científica, de extensão e de licenciatura, através dos quais eles podem desenvolver projetos específicos”. Que também está normatizada na LDB/96 no Capítulo IV da Educação Superior nos parágrafos III e VII, e no art. 44 no parágrafo IV. O parágrafo III citado em dois momentos tanto nas atividades acadêmico-científico-culturais e na integração do ensino, pesquisa e extensão normatiza:

“Incentivar o trabalho de pesquisa e iniciação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”.

A elaboração deste PPP contou com o Diretor e vice que acumula o cargo de coordenador do Instituto, Membros da Comissão de Reformulação do Curso de Física e do Conselho Diretor do Instituto de Física, sendo dentre estes 23 doutores, 5 mestres (2 doutorandos), 2 substitutos e 4 bolsistas CNPq e 1 vinculado a FAPESP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise realizada do PPP do curso de Física da UFG, procurou-se demonstrar que os critérios levantados pelo mesmo se encontram na sua maioria, em consonância com a resolução para o curso de formação em Física, com a resolução geral dos cursos de formação, com a LDB/96, com o PNE de 2000, com a Declaração de Jomtien de 1999 e com alguns autores (Saviani, Perrenoud, Luckesi, Torres).

Percebeu-se que o PPP obedece todas as normativas legais brasileiras, contendo pequenas discrepâncias entre o projeto e o que encontra-se discorrido em documentos, como a Declaração de Jomtien, ao tratar da necessidade de se definir os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos.

No Título VI dos Profissionais da Educação na LDB/96 o art. 61 normatiza a importância da formação dos profissionais da educação e da associação entre teoria e prática, fazendo uma leitura mais atenta do PPP percebe-se que na licenciatura em Física o estágio é algo obrigatório enquanto para os outros perfis desta profissão, já discutidos anteriormente, deve apenas ser estimulado.

Sobre a avaliação da aprendizagem o documento analisado demonstra estar de acordo com que realmente se entende por avaliação, não focando apenas exames pontuais na formação e deixando clara a importância desta ser um instrumento de diagnóstico para que os formadores possam realizar os “ajustes” necessários na formação desse futuro professor ao determinar que “a avaliação será concebida como um processo abrangente, que implicará na reflexão crítica para captar os avanços, resistências e dificuldades [...]” (PPP do curso de Física, 2003).

Referência Bibliográfica

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases do ensino**, lei n°. 9394 de 20/12/1996.

_____ Parecer CNE/CP 09/2001 – Despacho do Ministro em 17/01/2002 publicado na DOU em 18/01/2002, seção 1, pág. 31. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.*

_____ Parecer CNE/CP 28/2001 – Despacho do Ministro em 17/01/2002 publicado na DOU em 18/01/2002, seção 1, pág. 31. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.*

_____ Parecer CNE/CP 01/2002 – republicado na DOU em 09/04/2002, seção 1, pág. 31. Institui as *diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.*

_____ Parecer CNE/CES 9/2002 – publicado na DOU em 26/03/2002, seção 1, pág. 12. *Diretrizes curriculares e orienta a formulação do projeto pedagógico para os cursos de Bacharelado e de Licenciatura em Física.*

_____ Parecer CNE/CES 1.034/2001 – publicado na DOU em 06/11/2001. Institui as *diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Física.*

_____ Congresso Nacional, **Plano Nacional de Ensino (PNE)**. 2000

GIL-PEREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações/** Daniel Gil-Perez, Anna Maria Pessoa de Carvalho; revisão técnica da autora: [tradução Sandra Valenzuela]. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2006. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 26).

LUCKESI, Cipriano Carlos, **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**, 2ª ed. Salvador. Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. **O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO SUPERIOR: revisando teses e posições?** Acessado em 17/09/2008

TORRES, R. M. in Lüdke *et al.* **Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores.** Educação e Sociedade, ano XX, n° 68, dezembro/1999.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtien, Tailândia - março de 1990.