

A licenciatura EAD em Ciências Naturais e Matemática: importância do projeto pedagógico de curso para as práticas pedagógicas

Roberta Pasqualli ^[1], Marie Jane Soares Carvalho ^[2]

[1] roberta.pasqualli@ifsc.edu.br. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina/IFSC.

[2] mariejsc@gmail.com. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS.

RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar as percepções dos gestores, professores e tutores dos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática na modalidade de Educação a Distância (EAD) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil (IFs), acerca da importância dos projetos pedagógicos de curso (PPCs) para as práticas pedagógicas. Como aportes teóricos, baseou-se em Vasconcellos (2008; 2014), Veiga (2006; 2003), Gadotti (2006), Bicudo (1999) entre outros. Metodologicamente, foi organizado em três momentos constituídos de: localizar, entre todos os IFs do Brasil, os cursos objeto da pesquisa; analisar os ordenamentos das instituições ofertantes desses cursos; analisar, cotejar e refletir, por meio da análise ideográfica e nomotética, os achados da pesquisa. A partir das análises realizadas, foram coletadas as seguintes observações sobre o PPC: “é levado em consideração, mas não é o único elemento norteador”; “direciona as ações pedagógicas do curso”; “direciona as ações pedagógicas do curso, porém está mal elaborado”; “desconhecimento do PPC”; “mal elaborado”; “não é levado em consideração”. Sendo assim, entende-se que é urgente e necessário que as discussões acerca dos nortes referenciados nos PPCs e suas repercussões na formação dos estudantes sejam abraçadas como princípio fundamental para a construção de processos críticos de formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação a Distância. Projeto Pedagógico de Curso.

ABSTRACT

The article aims to analyze the perceptions of managers, teachers and tutors of the Licenciatura courses in Natural Sciences and Mathematics in the Distance Education (EAD) modality at the Federal Institutes of Education, Science and Technology of Brazil (IFs), about the importance from pedagogical course projects (PPCs) to pedagogical practices. As theoretical contributions, it was based on Vasconcellos (2008; 2014), Veiga (2006; 2003), Gadotti (2006), Bicudo (1999) among others. Methodologically, it was organized in three moments consisting of: locating, among all the IFs in Brazil, the courses object of the research; analyze the ordering of the institutions offering these courses; analyze, collate and reflect, through ideographic and nomothetic analysis, the research findings. From the analyzes carried out, the following observations about the PPC were collected: “it is taken into consideration, but it is not the only guiding element”; “Directs the course’s pedagogical actions”; “Directs the pedagogical actions of the course, but it is poorly prepared”; “Ignorance of the PPC”; “Poorly designed”; “Is not taken into account”. Thus, it is understood that it is urgent and necessary that the discussions about the norms referenced in the PPCs and their repercussions in the training of students are embraced as a fundamental principle for the construction of critical teacher training processes.

Keywords: Teacher Education. Distance Education. Pedagogical Course Project.

1 Introdução

Os debates acerca da formação de professores por meio da modalidade de Educação a Distância (EAD) vêm, nos últimos anos, sendo incluídos nas agendas das Instituições de Ensino Superior (IES), seja pela urgência da modalidade ou forjados pelas políticas públicas e pelas necessidades e contradições que cercam os cursos de Licenciatura no Brasil.

Tendo como foco a formação de professores por meio da modalidade de EAD no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), destaca-se a complexidade da tarefa, dado o volume de discussões que a subjazem. Quando os IFs foram criados, em 2008, a EAD já se destacava no país por meio de experiências em instituições públicas e privadas. Desde 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 80, destacou que o Poder Público incentivaria o desenvolvimento e a veiculação de programas de EAD, em todos os níveis e modalidades de ensino, ela vem sendo implementada com vistas a encontrar uma identidade que a diferencie da educação presencial. Foi somente a partir de 2002, entretanto, com a implantação do programa Pró-Licenciatura, que a EAD passou a ter o *status* de política pública de ampliação ao acesso à Educação Superior. Desde então, regulamentações foram criadas visando ordenar e qualificar o processo de ensino-aprendizagem na EAD. Essas normatizações também vieram com o intuito de transformar a EAD em uma modalidade que fosse vista além de uma formação paliativa para camadas sociais menos favorecidas, tornando-se assim reconhecida como uma nova conformação de fazer educação.

Em 2006, todas as atividades que estavam sendo realizadas por meio do programa Pró-Licenciatura foram transferidas para um novo sistema, chamado de Universidade Aberta do Brasil (UAB), que até hoje é responsável por parte da oferta de cursos na modalidade a Distância em instituições públicas de ensino superior.

O sistema UAB foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006 e, de acordo com a UAB/MEC (2011), busca:

[...] o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. (UAB/MEC, 2011).

O sistema dá subsídios para a implantação da modalidade de EAD em instituições públicas de ensino superior e apoia as pesquisas destinadas à descoberta e à publicização de metodologias inovadoras aplicadas ao ensino superior.

Quase 15 anos após a EAD ser estimulada pela LDB, os IFs foram criados. De acordo com o Art. 8º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os IFs devem oferecer, entre outros cursos, 20% de suas vagas para cursos de Licenciatura bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática e para a Educação Profissional.

Os IFs, apesar de serem estruturas educacionais relativamente novas, tiveram sua origem na união dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), com muita experiência em ensino médio e técnico, mas com pouca experiência na oferta de cursos de formação de professores. A partir de então, com a obrigação conceitual de formar professores de forma diferenciada da praticada pelas Universidades clássicas, os IFs assumiram mais um desafio: o de formar professores por meio da modalidade de EAD.

No que tange à orientação pedagógica, os IFs devem, segundo Pacheco (2010):

[...] recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos inclusive para as engenharias e licenciaturas (PACHECO, 2010, p.14).

Nesta direção, percebe-se o propósito de que os IFs abandonem o hábito de reproduzir os modelos de formação historicamente construídos. Para os cursos de formação de professores, espera-se, então, que sejam observadas as reais demandas do mundo do trabalho e da cidadania, as características próprias de cada região do país e sua correlação com o contexto global, além da subjetividade inerente à formação de cada estudante.

Sendo assim, articular as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes, utilizando-os como insumos para a elaboração de propostas curriculares que propiciem a formação do homem e do profissional é apenas um dos desafios para os quais os IFs foram criados. Democratizar o acesso ao conhecimento científico e apresentar sua aplicabilidade no mundo do trabalho não é possível sem que haja, entretanto, uma ruptura paradigmática de se fazer educação.

É, então, neste contexto, que o problema desta pesquisa se apresenta e é expresso por meio da seguinte pergunta de estudo: quais são as reflexões oriundas das percepções dos gestores, professores e tutores dos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática na modalidade de EAD nos IFs acerca da importância do PPC para as práticas pedagógicas? Como objetivo principal, destaca-se a intenção de analisar as percepções dos sujeitos citados acerca da importância do PPC para as práticas pedagógicas, dando espaço para reflexões a respeito das relações teórico-práticas estabelecidas.

2 Metodologia

Considerando as perguntas principais da pesquisa aqui apresentadas, como: “Você acredita que o PPC do curso influencia na sua prática pedagógica?” “Suas práticas são influenciadas por outros elementos que não sejam os nortes previstos no ordenamento institucional?” “Que elementos são esses?”, a investigação analisou e refletiu sobre as percepções dos gestores, professores e tutores dos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática na modalidade de EAD nos IFs acerca da importância do PPC para as práticas pedagógicas. O *locus* da pesquisa foram sete Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que ofertavam, até março de 2013, os cursos de Licenciatura em Física, Química, Biologia e Matemática, na modalidade de EAD.

A investigação, delineada metodologicamente pela pesquisa fenomenológica que, segundo Bicudo (1999), não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha com o real vivido, buscando a compreensão do que somos e do que fazemos – cada um de nós e todos em conjunto – foi estruturada em três momentos. No primeiro momento foi mapeado, entre todos os IFs do Brasil, os que possuíam, até março de 2013, cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática na modalidade de EAD ofertados pela UAB ou pela

própria instituição. No segundo momento, foram analisados os ordenamentos institucionais – Projeto Político Institucional (PPI), Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) – e onze PPCs de Matemática, Física, Química e Biologia dos IFs investigados; por fim, foi analisado, cotejado e refletido, por meio da análise ideográfica e nomotética, o fenômeno em questão.

É importante destacar que a análise ideográfica tem por objetivo trabalhar com o destaque das ideias individuais expostas no discurso e apresentadas por textos descritivos. Já a análise nomotética parte das ideias destacadas nos discursos da análise ideográfica e segue buscando características gerais ou da essência do fenômeno, evidenciadas por categorias que indicam grandes regiões de generalização e que, nesse movimento, abrem-se para a compreensão e interpretação do fenômeno que é sempre situado no mundo da vida dos sujeitos (PASQUALLI, 2013).

Participaram da pesquisa 12 gestores de EAD – G; 16 professores pesquisadores – PP; 26 professores formadores – PF; e 31 tutores – T. Cabe aqui destacar que alguns dos sujeitos investigados exerciam mais de uma função no momento da pesquisa.

Sobre os sujeitos investigados, destaca-se: 1) quanto à identidade de gênero: 54% de mulheres e 46% de homens; 2) quanto ao tempo de trabalho na educação: (a) 24% até 5 anos; (b) 22% até 10 anos; (c) 19% até 15 anos; (d) 19% até 20 anos e; (e) 16% mais de 20 anos; 3) quanto à formação acadêmica: (a) 9% graduados; (b) 30% especialistas; (c) 52% mestres e; (e) 9% doutores.

Na análise ideográfica, os resultados foram produzidos a partir das falas de professores formadores, professores pesquisadores, tutores e gestores, dos cursos de Ciências Naturais e Matemática oferecidos na modalidade de EAD pelos IFs do país. Os depoimentos foram individuais, sem a interferência de terceiros, baseados em questionamentos previamente elaborados. Elementos não existentes nos questionamentos diretos foram apresentados sem que houvesse, contudo, interferência do pesquisador. Foi o momento de olhar as frestas, aquilo que se anuncia como saber sem necessariamente perguntar.

Na análise nomotética, as falas dos sujeitos foram encaminhadas em direção das generalidades, ou seja, de características básicas compreendidas nas formas de manifestação do fenômeno, passíveis de interpretação.

É esse movimento de pesquisa, no que se refere às percepções dos sujeitos citados acerca da

importância do PPC para as práticas pedagógicas e na apresentação de seus desdobramentos analíticos, que se explora a seguir.

3 Alguns resultados

O mapeamento dos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática na modalidade de EAD no Brasil indicou que eles eram oferecidos pelos IFs de/a/o: Roraima, Pará, Alagoas, Ceará, Pernambuco, Paraíba, Maranhão, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Espírito Santo, Triângulo Mineiro.

No que diz respeito à análise documental dos ordenamentos institucionais – Projeto Político Institucional (PPI), Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os onze Projetos PPC de Matemática, Física, Química e Biologia, pode-se afirmar que todos os documentos, de alguma forma, contribuíram para que a elucidação do problema fosse alcançada, especialmente no que tange à identificação de que a escrita documental, por vezes, foge da práxis.

Os PPCs apresentam-se em consonância com a legislação vigente, mas não agregam elementos capazes de dar conta da diversidade oriunda da modalidade de EAD. São, na sua maioria, réplicas dos documentos de criação dos mesmos cursos oferecidos na modalidade presencial. Pôde-se observar, também, a partir do confronto entre as falas dos sujeitos investigados e dos documentos institucionais, certo descompasso entre o que se planeja e o que se realiza.

Do cruzamento entre a análise documental e as falas dos sujeitos investigados para as perguntas: “você acredita que o PPC do curso influencia na sua prática pedagógica? Suas práticas são influenciadas por outros elementos que não sejam os nortes previstos no ordenamento institucional? Que elementos são esses?”

As falas foram transcritas na íntegra. Ao ouvir as falas durante a transcrição, foi produzido o episódio ideográfico denominado “conversa sobre o PPC dos cursos” que, de forma geral, se apresenta neste texto diluído ao longo dos resultados apresentados na sequência.

Desse episódio ideográfico, foram geradas seis ideias nucleares, próprias da pesquisa fenomenológica, a saber: (a) o PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador das práticas pedagógicas; (b) o PPC direciona as ações pedagógicas do curso; (c) o PPC direciona as ações pedagógicas do curso porém está mal elaborado (d); há desconhecimento do PPC; (e) o PPC está mal elaborado; e (f) o PPC não é levado em consideração na materialização das práticas

pedagógicas. A partir das ideias nucleares identificadas nas falas dos sujeitos investigados, buscou-se um entrelaçamento conceitual para a compreensão do fenômeno.

Tendo em vista o que destaca Veiga (2006, p. 12) sobre o PPC ser “um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade”, observou-se, como primeiras ideias nucleares, a importância dada ao PPC, quando se analisam ideias nucleares, como: “PPC direciona as ações do curso” e que o “PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador” do trabalho docente.

É fundamental recordar que o PPC apresenta, [...], entre outros elementos: conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas no perfil do egresso; estrutura curricular; ementário, bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infra-estrutura [sic] de apoio ao pleno funcionamento do curso (BRASIL, 2006, p. 35).

Dessa forma, na sequência, para fins de sistematização, apresenta-se o agrupamento das falas classificadas como ideias nucleares relacionadas às ideias nucleares apresentadas acima:

Em geral, a função da escola é uma só: formar cidadãos críticos capazes de intervir numa sociedade em busca de uma sociedade mais justa que prima por valores. Mas cada instituição vai ter suas peculiaridades para que possa atender a esses fins, e é neste momento que o Projeto Político vai direcionar isso, mostrar os caminhos a seguir para obter êxito (T21).

O Projeto Político fornece um mapa para nortear nossa ação, mas se você entende um projeto político como o germe de processo em andamento. Ele é dinamicamente influenciado pelas particularidades das várias comunidades discentes envolvidas (PF37, PP37).

É óbvio que influencia e muito, como fazer o planejamento da aula, a caracterização dos objetivos a serem obtidos em cada aula. O conhecimento de todo arcabouço do curso e saber para que serve cada disciplina e porquê essas disciplinas se encontram no curso (PF28).

O projeto Político é o documento que norteia todas ações de uma instituição. Logo, se não

tiver monitoramentos, as ações se perdem no princípio da descontinuidade. A minha prática é alicerçada em três elementos: planejamento, execução e avaliação (T29).

Sim, ele direciona o planejamento do curso e a integração entre as disciplinas. A experiência profissional contribui para agregar a visão de mercado que os ingressantes em curso de licenciatura devam adquirir (PF2, PP2).

Ele determina em linhas gerais a maneira de conduzir a disciplina e como avaliar os alunos. Outros elementos são a minha experiência pessoal-profissional e interpessoal (PF10, PP10, T10).

Sem sombra de dúvidas o PPC é fundamental para dar clareza e discernimento sobre os caminhos que os profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem sigam. Sobre minha prática, acredito que a organizo de modo a seguir o que foi pensado, sem deixar de lado os saberes que adquiri durante estes anos de experiência (T44).

A prática do professor deve, sim, ser orientada pelo Projeto Pedagógico do curso, mas não apenas por ele. A história de vida do aluno, o seu contexto, a realidade do polo, entre outros elementos que constituem a EAD, também podem influenciar essa prática e sugerir diferentes caminhos para que os momentos de aprendizagem se concretizem (T31).

Certamente, o PPC influencia o docente, pois faz todo o delineamento do planejamento docente. Entretanto, o referencial que subsidia o fazer individual do docente é norte para a geração de novos discursos que ultrapassam o PPC (PP 50).

Um PPC bem construído é um pilar para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, mas por si só não faz educação. São necessários outros pilares: formação profissional, capacitação em serviço, avaliação de resultados e comprometimento e o aperfeiçoamento constante buscando a realização no que faz. Esses elementos juntos contribuem definitivamente para a oferta de uma educação de qualidade (PF4, PP4).

Todo PPC deve nortear o andamento de um curso, e com o do EAD não é diferente. Você deve observá-lo para que sua prática pedagógica além favorecer o aprendizado da sua disciplina sirva de subsídios para outras do próprio curso. Além do PPC, tudo o que vivencio na minha vida profissional seja no EAD como na modalidade presencial e nos projetos de pesquisa colaboraram na minha prática educativa (PF13, PP13).

Influencia indiretamente, pois permeia as ações mais gerais. A minha prática é influenciada pelas turmas e suas dificuldades. Isso realmente me faz, a cada momento, repensar quais são as melhores formas de proporcionar produção do conhecimento e consequentemente, aprendizagem (PF15, PP15, T15).

É possível ampliar as atividades do PPC do curso, mas deve ser seguido um roteiro de atividades semanais por conta dos prazos rigorosamente definidos pela coordenação do curso. As datas são definidas no Calendário Acadêmico do curso semestralmente. É possível ampliar os conhecimentos dos alunos que são orientados a pesquisar sobre vídeos, artigos, etc. Mas é imprescindível seguir o livro do componente curricular (PF19).

O Projeto Pedagógico com certeza influencia na prática pedagógica. Contudo minha prática docente, independente da modalidade de atuação é influenciada por outros elementos como a cobrança dos conteúdos abordados, o estímulo psicológico para a aprendizagem e a importância do estudo (G3, PF39).

Observa-se, nas falas anteriores que o PPC é reconhecido como instrumento norteador dos processos de ensino-aprendizagem, indiferentemente da modalidade de ensino em que se atua. A partir do olhar de Gadotti e Romão (2001), destaca-se que o PPC não pode negar a história da instituição de ensino em que está inserido. "Sempre confronta esse instituído com o instituinte. Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo" e, por isso, todo PPC é, também, político. (GADOTTI e ROMÃO, 2001, p. 37).

Compreende-se que o PPC só fará sentido ao docente se ele entender a inteireza do seu processo de construção: suas bases históricas, filosóficas e epistemológicas e os porquês de tais conteúdos ou métodos terem sido privilegiados em detrimento de tantos outros. É um desafio da EAD e da educação presencial que o docente compreenda o seu lugar e sua importância na materialização de um PPC.

Também cabe destaque às observações de que alguns “outros” elementos também carecem de um olhar mais apurado, já que, para os sujeitos da pesquisa, são complementares para a garantia de um processo formativo crítico e consciente.

Entende-se que a elaboração do PPC é o ponto de referência para a construção da identidade de um curso e é também a base para a formação de cidadãos críticos, profissionais éticos e qualificados a essas exigências. Vasconcellos (2008), destaca que o PPC, enquanto instrumento teórico-metodológico:

visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. E uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELLOS, 2008, p. 143).

Veiga e Resende (2001) contribuem para a reflexão, afirmando que:

O projeto político pedagógico, [...] passa a ser o único instrumento democrático para que a comunidade escolar possa se organizar e construir dentro de seu espaço, a sua autonomia, que será o impulsionador da descentralização de suas ações e o fortalecimento de atitudes democráticas e comunicativas (VEIGA e RESENDE, 2011, p. 113).

Nesta direção, compreende-se o papel do PPC nos cursos na modalidade de EAD, em que os espaços físicos não são compartilhados e os sujeitos da ação docente (professores pesquisadores, professores formadores e tutores), na grande maioria das vezes, não participaram do processo de sua elaboração, como o principal instrumento de unidade para a formação dos estudantes.

Ainda sobre isto, Souza e Carnielli (2003, p.142), afirmam:

O projeto político-pedagógico, portanto, apresenta-se como um instrumento de clara natureza democrática, ao possibilitar a apropriação coletiva pelos sujeitos da comunidade escolar, da competência de planejar o trabalho pedagógico que será realizado na escola e de lhe conferir a sua dimensão política. (SOUZA & CARNIELLI, 2013, p. 142).

Sendo assim, compreende-se que o PPC é um instrumento de mediação entre a proposta de natureza científica e organizacional da instituição de ensino e as necessidades da comunidade de um modo geral. E, para a formação de sujeitos com uma visão crítica de mundo, de sociedade e de cidadania, o PPC precisa colaborar para a efetivação de uma prática reflexiva e a implementação de novas ideias, implicando a busca de saberes concretos, contexto em que a teoria e a prática estejam inter-relacionadas.

Na sequência, com base no movimento ideográfico da pesquisa, constituíram-se mais duas ideias nucleares: o “PPC direciona as ações pedagógicas do curso, porém está mal elaborado” e o “PPC mal elaborado”. As falas agrupadas na sequência apontam fragilidades no processo de elaboração e execução do PPC.

Um bom plano de curso pode ser o sul para qualquer curso, e a distância a importância é igual. A organização com os prazos é de fundamental importância. Tudo o que for marcado precisa se realizar, senão cai no descrédito. Porém, o projeto político está diretamente ligado às questões econômicas, muitas vezes por questões de logísticas ou por falta de repasse do governo. Não tínhamos passagens para ir até ao polo e nem diária, já aconteceu de irmos aos polos, no interior do Estado, com recursos próprios, e alguns casos não nos foi ressarcido (PF5, T5).

Muitas vezes, o Projeto Político de Curso é construído a toque de caixa, sem envolver profissionais de todas as áreas ou ainda para atender interesses político-eleitorais. Depois, quando aparecem os problemas, aí são chamadas outras pessoas para ajudar a corrigir os erros. Portanto, há instituições que visam mais interesses pessoais do que institucionais (PF8, PP8).

Apesar do reconhecimento destacado nas ideias nucleares anteriores, percebe-se que ainda existe a necessidade de que seja dada a devida importância ao PPC para que ele não seja considerado um mero documento burocrático, mas sim, uma ferramenta que norteie todo o trabalho pedagógico no curso e que instigue qualidade de ensino-aprendizagem.

É fundamental atentar ao que Veiga (2003) nos diz quando afirma que o PPC:

na esteira da inovação regulatória ou técnica, está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores (VEIGA, 2003, p. 272).

O PPC não deve ser um documento de autoria individual. É um instrumento de construção coletiva que indica, de forma organizada, as direções do trabalho pedagógico para que todos tenham acesso a uma formação crítica e qualificada. Também não pode estar à mercê de decisões políticas partidárias nem tampouco vinculado a grupos que detêm controle econômico sobre a instituição de ensino. Gadotti (2006) enfatiza que:

todos não terão acesso à educação enquanto todos – trabalhadores e não trabalhadores em educação, estado e sociedade civil – não se interessarem por ela. A educação para todos supõe todos pela educação (GADOTTI, 2006, p. 40).

Por fim, as duas últimas ideias nucleares, embora apareçam em menor quantidade nas falas, encaminham nossas reflexões para a preocupação com a formação dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática na modalidade de EAD nos IFs, no Brasil. São elas: “desconhecimento do PPC” e “PPC não é levado em consideração”. Sobre esses aspectos, os profissionais assim declaram:

O PPC não influencia em minha prática pedagógica. Até porque na IES onde atuo eu desconheço este instrumento. Na escola onde leciono no Ensino Fundamental também não o conheço. Minhas práticas são influenciadas através do convívio com outros colegas professores. Observando posturas favoráveis ao ensino e aprendizagem. Além da influência

que tive enquanto aluna, muitas vezes levamos para a sala de aula a metodologia que fomos formados (T42).

A maior parte das vezes o PPP do curso é deixado de lado no dia a dia (PF33, PP33, G2).

Às vezes o que está no PPP não é aplicado na prática (T30).

Como afirma Gadotti (2006), as instituições de ensino, enquanto espaços de discussão e formulação de ideologias, tem papel fundamental na transformação da sociedade. Rodrigues (2003) concorda:

A escola não é um lugar onde cada um pode fazer o que quer: ela é um lugar onde todos trabalham para a realização de um projeto coletivo de sociedade, em primeiro lugar, e de um projeto coletivo de uma dada comunidade, em segundo, projeto este a que todos se obrigam e ao qual têm o dever de respeitar (RODRIGUES, 2003, p. 78).

O autor aponta o PPC como um instrumento que possibilita a articulação do trabalho escolar, superando o individualismo e contribuindo, assim, para a realização de um projeto de educação. Na mesma direção, Vasconcellos (2014) destaca que além de o PPC possibilitar a melhor articulação das ações desenvolvidas pela escola, o diálogo necessário para sua elaboração possibilita uma maior aproximação com a realidade e a construção de uma proposta que seja marcada, de fato, pela identidade do grupo.

Para Vasconcellos,

A identidade se constrói na alteridade e não na confusão de ideias, posicionamentos e personalidades. Cada instituição deverá traçar o seu caminho; porém, este caminho poderá ser tanto mais interessante quanto maior a oportunidade de diálogo com outros sujeitos também posicionados (VASCONCELLOS, 2014, p.17).

Finalizando a articulação das percepções e influências acerca do PPC e da relação teoria-prática dos professores dos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática na modalidade de Educação a Distância nos IFs no Brasil, na sequência, apresenta-se uma síntese da pesquisa realizada.

4 Considerações finais

Durante a caminhada da pesquisa documental, bibliográfica e de campo, o fenômeno foi tratado de forma a trazer à luz discussões sobre as percepções dos gestores, professores tutores dos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática na modalidade de EAD, nos IFs, do Brasil, acerca da importância do PPC para as práticas pedagógicas.

Durante a análise das falas sobre o “você acredita que o PPC do curso influencia na sua prática pedagógica?” “Suas práticas são influenciadas por outros elementos que não sejam os nortes previstos no ordenamento institucional?” “Que elementos são esses?”, ficou clara a importância que os sujeitos da pesquisa depositam no PPC, mas que somente ele não é determinante para tal, já que também afirmam serem influenciados por outros elementos como, por exemplo, a formação profissional, a capacitação em serviço, a prática dos colegas de trabalho, as experiências vivenciadas como estudantes e a avaliação de resultados.

Compreende-se que o local de fala dos sujeitos da pesquisa é influenciado pela própria modalidade de educação, já que a EAD, em determinadas situações, pode afastar os sujeitos da ação docente (o material didático é elaborado por meio de participação em editais pelo professor pesquisador, o professor formador planeja a oferta das unidades curriculares e os tutores executam). Há o que se costuma chamar de divisão precarizada do trabalho docente, situação em que o tutor, que é quem atende de forma mais próxima o estudante, é quem menos tem contato com o PPC, desconhecendo-o algumas vezes, apontando um sério problema de gestão educacional.

Essa constatação aparece nas falas que se destaca como negativas já que, mesmo em número inferior, aparecem em quantidade suficiente para serem transformadas em uma categoria de ideias nucleares e sejam fonte de preocupação. “Não conhecer o PPC” do curso em que atua e, ainda “não levar em consideração o que o PPC aponta” em sua prática pedagógica diária parece-nos ser uma demanda de discussões institucional emergente e reforça a importância do estudo realizado e apresentado neste texto.

Também surgiram relatos de experiências negativas quanto ao processo de elaboração e execução do PPC. A fragilidade destacada se dá, na opinião dos sujeitos da pesquisa, por interesses

individuais na elaboração do documento e também por problemas de ordem financeira, de natureza da própria modalidade, descaso político, ou mesmo pelas questões geográficas desfavoráveis.

Em um país de dimensões continentais como é o Brasil, ousar formar professores por meio da modalidade de EAD em locais onde é preciso viajar, às vezes por dias, de barco, para se chegar ao polo presencial não é uma tarefa simples. As dificuldades de infraestrutura e de acesso à internet também merecem destaque. A falta da contrapartida dos poderes estaduais e municipais também foram destaque como fator de prejuízo à formação.

Em síntese, é urgente e necessário que as discussões acerca dos nortes referenciados nos PPCs e suas repercussões na formação dos estudantes sejam abraçados como princípio fundamental para a construção de processos críticos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Portaria nº 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.unisalesiano.edu.br/cpa2019/leis/Portaria_n300.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BICUDO, M. A. V. A contribuição da Fenomenologia à Educação. In: BICUDO, M. A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (Org). **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação**. São Paulo:1999.

GADOTTI, M. **Um legado de esperança**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **AutoADnomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação profissional e Tecnológica**, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>.

php?option=com_content&view=article&id=14428.
Acesso em: 20 ago. 2020.

PASQUALLI, R; CARVALHO, M. J. S. Os saberes docentes nos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos institutos federais do Brasil. **Ciênc. educ. (Bauru)**, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132016000200523&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 20 ago. 2020.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola:** O transitório e o permanente na educação. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SETEC/MEC. **Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica:** Concepções e Diretrizes, 2010.

SOUZA, R. A., & CARNIELLI, B. L. (2003) **Os Efeitos do Projeto Político Pedagógico na Gestão Escolar, segundo a concepção dos Alunos. Estudos em Avaliação Educacional**, nº 28, jul-dez. UAB/MEC. Universidade Aberta do Brasil (2011). Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18. Acesso em: 20 ago. 2020.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico.** 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

VEIGA, I. P. A., RESENDE, L. M. G, (Org.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. 17 ed. Campinas: Papyrus, 2011.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e projeto Político-Pedagógico:** uma relação regulatória ou emancipatória? Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.