



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ MELINHO DE LIMA NETO

**O SENTIDO DA FORMAÇÃO DOCENTE: NARRATIVAS DOS ALUNOS DO
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA UFRN-CERES-CAICÓ.**

FORTALEZA

2020

JOSÉ MELINHO DE LIMA NETO

O SENTIDO DA FORMAÇÃO DOCENTE: NARRATIVAS DOS ALUNOS DO CURSO
DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA UFRN-CERES-CAICÓ.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: História e Memória da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(s) autor(a)

- L698s Lima Neto, José Melinho de.
O sentido da Formação Docente : narrativas dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática da UFRN-CERES-CAICO. / José Melinho de Lima Neto. – 2020.
169 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade.
1. Formação Docente. 2. Pertencimento. 3. Ensino de Matemática. I. Título.

CDD 370

JOSÉ MELINHO DE LIMA NETO

O SENTIDO DA FORMAÇÃO DOCENTE: NARRATIVAS DOS ALUNOS DO CURSO
DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA UFRN-CERES-CAICÓ.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: História e Memória da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade.

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Sidney Guerra Reginaldo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Rogério Santana
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Flávio Muniz Chaves
Faculdade Padre Dourado/IDJ

Prof. Dr. Carlos Augusto Pereira Viana
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Aos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática, CERES/Caicó, e em especial aos que colaboraram para construção deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Retorno dizer a mesma frase que mencionei em minha dissertação: Se você está lendo esta página é porque eu consegui. E não foi fácil chegar até aqui. Do processo seletivo, passando pela aprovação, até a conclusão do mestrado, foi um longo caminho percorrido. Nada foi fácil, tampouco tranquilo, então venho agradecer.

À minha esposa, Larissa Layerr Oliveira de Medeiros e Lima, por acompanhar integralmente todo o desenvolver deste trabalho, apoiando nos momentos que mais precisei, amo você.

Ao meu pai, José Melinho de Lima Filho, e à minha mãe, Maria Ribeiro de Lima, que sempre fizeram de tudo para que isso acontecesse, amo vocês.

Ao meu irmão, Jáder Ribeiro, e minha irmã, Lívía Maria, que tenho um carinho muito grande pelos dois e posso contar qualquer hora, amo vocês.

Ao meu orientador, Professor Dr. Francisco Ari de Andrade, pela confiança e oportunidade de trabalhar ao seu lado.

Aos professores, Sidney Guerra Reginaldo, José Rogério Santana, Flávio Muniz Chaves e Carlos Augusto Pereira Viana, que prontamente aceitaram o convite para compor a banca.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por sempre ser transparente com os documentos solicitados para construção deste trabalho.

Aos meus ex-alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que fizeram parte desta Tese e colaboraram significativamente, em especial o Curso de Licenciatura em Matemática, CERES/Caicó.

Aos meus colegas professores do Curso de Licenciatura em Matemática, CERES/Caicó, pelas experiências compartilhadas.

Aos meus amigos de mestrado, Eveline Azevedo, Karlane Holanda e Adriano Ferreira, pelas conversas e debates enriquecedores.

À minha grande amiga, Luzianny Rocha, pelas orientações e conversas enriquecedoras.

Enfim, aos que acreditaram e incentivaram para construção de mais uma etapa na minha vida.

“O otimista é um tolo, o pessimista, um chato.
Bom mesmo é ser um realista esperançoso.”
(SUASSUNA *apud* ESTADÃO, 2017).

RESUMO

A presente pesquisa objetiva compreender o sentido da Graduação em Matemática na visão dos alunos da UFRN–CERES-CAICÓ por meio de narrativas de um grupo de discentes do referido curso, fazendo um panorama histórico da construção e implantação do Centro de Ensino Superior do Seridó. As narrativas trazidas pelos estudantes foram analisadas como fonte para o entendimento da representação acerca da formação acadêmica e docente no sistema educacional brasileiro. A proposta de construção do sentido da formação que os alunos fazem no Ensino Superior eleva o sentimento de pertencimento à Universidade, na medida em que colabora com a autoestima, por destacar sua condição de protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Ao serem envolvidos numa atividade que propõe a elaboração de narrativas de formação, os alunos passam a perceberem-se como parte integrante do processo educacional, e tendem, por meio de tal procedimento, a construir uma representação acerca da relação com o saber e sua formação em tal nível de ensino, no atual contexto do Ensino Público Federal. A pesquisa foi desenvolvida na cidade de CAICÓ-RN, com alunos regularmente matriculados no Curso de Licenciatura em Matemática, no *campus* da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Admite-se que tal estudo seja oportuno para facilitar o entendimento do processo ensino-aprendizagem, uma vez que envolveu alunos da graduação como sujeitos participantes da pesquisa, ao mesmo tempo em que as narrativas discentes apontaram as expectativas da formação, para atuação no sistema da educação básica da região. Esse estudo foi oportuno, pois colocou em evidência o significado que elaboram da formação universitária com vistas ao mundo do trabalho.

Palavras-chave: Formação Docente. Pertencimento. Ensino de Matemática.

ABSTRACT

This research aims to understand the meaning of Mathematics Graduation in the view of UFRN–CERES-CAICÓ students through the narratives of a group of students in the Mathematics Degree course, providing a historical overview of the construction and implementation of the Higher Education Center of Seridó. The narratives brought by the students were analyzed as a source for understanding the representation about academic and teacher training in the Brazilian educational system. The proposal to build the meaning of the training that students do in Higher Education raises the feeling of belonging to the University, insofar as it collaborates with self-esteem, by highlighting their condition of protagonists in the teaching-learning process. When they are involved in an activity that proposes the elaboration of formation narratives, students begin to perceive themselves as an integral part of the educational process, and tend, through this procedure, to build a representation about the relationship with knowledge and their training in such level of education, in the current context of Federal Public Education. The research was developed in the city of CAICÓ-RN, with students regularly enrolled in the Mathematics Degree course, on the campus of the Federal University of Rio Grande do Norte. It is admitted that such a study is opportune to facilitate the understanding of the teaching-learning process, since it involved undergraduate students as subjects participating in the research, at the same time that the student narratives pointed out the expectations of the formation, for acting in the Basic Education system in the region. This study was opportune, as it highlighted the meaning they elaborate of university education with a view to the world of work.

Keywords: Teacher Training. Belonging. Mathematics Teaching.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender el significado de la Graduación de Matemáticas en opinión de los estudiantes de UFRN-CERES-CAICÓ por medio de las narraciones de un grupo de estudiantes del curso de Graduación en Matemáticas, proporcionando una visión histórica de la construcción e implementación del Centro de Educación Superior de Seridó. Las narraciones aportadas por los estudiantes fueron analizadas como una fuente para comprender la representación sobre la formación académica y docente en el sistema educativo brasileño. La propuesta de construir el significado de la capacitación que los estudiantes realizan en la Educación Superior aumenta el sentimiento de pertenencia a la Universidad, en la medida en que colabora con la autoestima, al resaltar su condición de protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando están involucrados en una actividad que propone la elaboración de narrativas de capacitación, los estudiantes comienzan a percibirse a sí mismos como una parte integral del proceso educativo y tienden, a través de este procedimiento, a construir una representación sobre la relación con el conocimiento y su capacitación en dicho nivel de educación, en el contexto actual de la Educación Pública Federal. La investigación se desarrolló en la ciudad de CAICÓ-RN, con estudiantes matriculados regularmente en el curso de Matemáticas, en el campus de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte. Se admite que dicho estudio es oportuno para facilitar la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que involucró a estudiantes universitarios como sujetos que participan en la investigación, al mismo tiempo que las narrativas de los estudiantes señalaron las expectativas de la formación direccionado para trabajo en el sistema de Educación básica en la región. Este estudio fue oportuno, porque resaltó el significado que elaboran de la educación universitaria con miras al mundo del trabajo.

Palabras-clave: Formación Docente. Pertenencia. Enseñanza de las Matemáticas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Fluxograma correlacional entre SENTIDO DA FORMAÇÃO DOCENTE - PERSPECTIVAS A RESPEITO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL - PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA UNIVERSIDADE - FORMAÇÃO DOCENTE - ATUAÇÃO PROFISSIONAL - RELAÇÃO ALUNO/AMBIENTE ESCOLAR.....	26
Figura 2	– Localização do município de Caicó (RN).....	31
Figura 3	– Projeto original para o Centro Regional do Seridó.....	38
Figura 4	– Maquete do projeto original do Centro Regional do Seridó, sendo apresentada ao Ministro da Educação Euro Brandão, acompanhado do Reitor Domingos Gomes de Lima e do Vice-Governador do Estado, professor Genivaldo Barros.....	39
Figura 5	– Imagem aérea do <i>campus</i> Caicó do CERES (Delimitado pelas linhas em vermelho).....	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Número de matriculados por nível de ensino.....	32
Quadro 2	–	Número de docentes por nível de ensino.....	32
Quadro 3	–	Número de escolas por nível de ensino por administração.....	33
Quadro 4	–	Edificações existentes, por área construída no <i>campus</i> de Caicó, em 2013.....	41
Quadro 5	–	Edificações existentes, por área construída no <i>campus</i> de Currais Novos, em 2014.....	42
Quadro 6	–	Número de docentes efetivos, afastados e substitutos, por Departamentos, em 2013, no <i>campus</i> de Caicó.....	44
Quadro 7	–	Número de docentes efetivos, afastados e substitutos, por Departamentos, em 2013, no <i>campus</i> de Currais Novos.....	45
Quadro 8	–	Número de servidores por setor no <i>campus</i> de Caicó em 2013.....	45
Quadro 9	–	Número de servidores por setor no <i>campus</i> de Currais Novos em 2013.....	46
Quadro 10	–	Número de vagas oferecidas nos cursos presenciais em Caicó, por modalidade, por turno.....	46
Quadro 11	–	Número de vagas oferecidas nos cursos presenciais em Currais Novos, por modalidade, por turno.....	47
Quadro 12	–	Infraestrutura Física do Curso.....	49
Quadro 13	–	Docentes do Curso.....	49
Quadro 14	–	Pessoal técnico-administrativo do curso.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CERES	Centro de Ensino Superior do Seridó
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CRUTAC	Programa Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Universitária
DCEA	Departamento de Ciências Exatas e Aplicadas
DCT	Departamento de Computação e Tecnologia
DEDUC	Departamento de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACISA	Faculdade de Ciências da Saúde do Trairí
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
LáTex	<i>Lamport TeX</i>
MA	Metodologias Ativas
NAC	Núcleo Avançado de Caicó
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROCEEM	Programa Complementar de Estudos do Ensino Médio
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RN	Rio Grande do Norte
RP	Residência Pedagógica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOCENTE NA CIDADE DE CAICÓ/RN: UMA APRECIÇÃO DO CERES – UFRN.....	30
2.1	O Município de Caicó.....	30
2.2	Aspectos educacionais do Município de Caicó.....	32
2.3	A chegada da educação superior em Caicó.....	33
2.4	Transição da estrutura de núcleo a centro.....	36
2.5	CERES: uma política de interiorização da UFRN.....	42
2.6	Recursos Humanos.....	44
2.7	Organização da instituição em relação aos cursos.....	46
2.8	Curso de Licenciatura em Matemática do CERES.....	47
3	O USO DE NARRATIVAS COMO FONTE DE ESTUDO.....	52
3.1	Relatos de experiências vividas em sala de aula.....	56
4	NARRATIVAS DE ALUNOS DO CURSO DE MATEMÁTICA.....	62
4.1	Relatos de Trajetórias da Educação Básica à Educação Superior.....	63
4.2	A escolha pelo Curso de Licenciatura em Matemática.....	66
4.3	A rotina pedagógica na Educação Superior: dificuldade nos conteúdos.....	68
4.4	A conciliação em formação superior e o mundo do trabalho.....	71
4.5	Os projetos (PIBID/Residência Pedagógica/Curso de Nivelamento) e a permanência no curso superior.....	76
5	PARA ONDE APONTA A FORMAÇÃO: A DOCÊNCIA COMO MUDANÇA DE VIDA.....	82
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
	REFERÊNCIAS.....	90
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELO ALUNO 1.....	95
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELA ALUNA 2.....	99
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELA ALUNA 3.....	102
	ANEXO A – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA (CERES/UFRN).....	104
	ANEXO B – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA (UFRN/CERES).....	143
	ANEXO C – PORTARIA GAB Nº 259, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2019:	

REGULAMENTA O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID).....	146
---	------------

1 INTRODUÇÃO

A percepção tida pelos discentes do Curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), na cidade de Caicó, a respeito do sentido do curso de Graduação em Matemática, considerando a importância dessa visão, na trajetória acadêmica e na prática docente, é a temática central da presente pesquisa, orientada pelas perguntas: **Qual a visão dos licenciandos em Matemática em relação à graduação, e como a realização de ações integrativas pela Universidade pode aproximar essas perspectivas da realidade de trabalho do professor no ensino básico?**

As motivações que levam alguém a ingressar em determinado curso de graduação, refletem sua visão a respeito da profissão, naquele momento de decisão, e é influenciada por diversos fatores sociais, culturais e pessoais. Mas essa percepção, trazida pelo aluno ingressante, não é determinante, uma vez que o processo de formação traz em sua essência a construção do conhecimento, base para o exercício de qualquer profissão.

Bohoslavsky (1998) afirma que o direcionamento para um determinado curso de graduação é um processo construído ao longo da história de vida do indivíduo e que traz consequências variadas, atingindo-o em seus envolvimento mais imediatos, por exemplo, acadêmico e pessoal, bem como o desenvolvimento posterior e as demais escolhas profissionais. Essa etapa é de grande importância na vida de uma pessoa, pois, nas sociedades capitalistas, o homem é valorizado socialmente pela atividade na qual trabalha. Por isso, a sua identidade pessoal está diretamente relacionada ao que faz profissionalmente.

De acordo com Schiessl e Sarriera (2000), os estudantes atribuem muitas expectativas à universidade, que imputam a ela grande importância para o trabalho, incluindo questões de ordem psicológica, social e econômica. Partindo da pergunta ‘o que você espera da universidade?’, eles agruparam as respostas em seguintes categorias: realização pessoal, qualidade do curso, formação, interesses pessoais, conhecimentos e informações. Percebendo-se que são inúmeras as perspectivas despertadas tanto pela universidade quanto pelo curso de graduação nesses alunos, incluindo a aprendizagem de novos conhecimentos, preparação para o mercado de trabalho, capacitação profissional, troca de experiências com professores capacitados, incentivo financeiro, aprendizagem e cultura geral, dentre outras.

A decisão de ingressar num curso de graduação remete a questionamentos que se estendem, desde a descoberta pelo campo de interesse até a preocupação em acertar na escolha de uma profissão que atenda aos interesses pessoais e financeiros, o que é uma tarefa complexa, face à insegurança advinda do mercado de trabalho num

mundo em constantes transformações. Na sociedade atual, cresceram as dificuldades no exercício da escolha profissional e do curso de graduação. Algumas razões advêm de ordem pessoal, outras de ordem geral. A transformação do mercado de trabalho, o reflexo das inovações tecnológicas na indústria, da informática, das telecomunicações e da robótica alterou a rotina, os métodos, os equipamentos e o volume de trabalho, exigindo mais do profissional em diversas áreas do conhecimento. (BIASE, 2008, p. 18).

Dessa forma, as Instituições de Ensino Superior (IES), devem exercitar análises e reflexões a respeito do sentido social, ideológico e político do processo de escolha profissional, bem como da formação das perspectivas dos discentes sobre a atuação profissional no campo de trabalho do curso escolhido.

Segundo Valle (2006), contrariamente ao que revela o senso comum, o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade, mas depende, principalmente, do seu contexto de vida, incluindo o momento histórico, ambiente sociocultural e questões de ordem econômica, política e educacional. Elementos que pesam nas opções disponíveis a cada um e acabam por prescrever o futuro no mais longo termo, orientando escolhas pessoais e profissionais.

A idéia de deliberação voluntária, normalmente associada às qualidades inatas, supõe que toda decisão resulte da escolha entre múltiplas possibilidades, o que permite diversificar as estratégias, prognosticar suas conseqüências e avaliar comparativamente as vantagens e benefícios de cada uma delas. Todavia, como ressalta Bourdieu (1989), as escolhas profissionais não são simplesmente fruto de uma decisão consciente realizada por um sujeito racional, mas de uma operação, freqüentemente obscura, de um senso prático da posição no campo, orientada pela estrutura interiorizada que produziu toda a história anterior e que ainda conduz o presente. (VALLE, 2006, p.179).

A autora defende ainda que existem duas possibilidades que levam à escolha da profissão docente:

- a) a escolha pelo magistério ocorre, consciente ou inconscientemente, durante a escolarização média, em razão da atração pela carreira docente. Configurando então a realização de um projeto profissional. Nesse caso, o sujeito não busca necessariamente a ascensão a uma posição socialmente reconhecida, mas acredita poder conquistá-la por meio de uma revalorização da carreira escolhida;
- b) a decisão é provocada pela impossibilidade de realizar outro projeto profissional. Nesse caso, os sonhos e projetos do jovem estudante se confrontam com a lógica das hierarquias escolares, marcadas por fortes desigualdades. Uma vez que precisam renunciar sonhos relativos às profissões que realmente desejariam exercer, esses sujeitos investem sua energia, talento e

sabedoria em outra opção ligada àquela profissão que realmente gostariam de exercer, e nela buscam realização pessoal e procuram vivê-la como a concretização plena de uma vocação.

Escolher a docência é, portanto, atribuir-lhe um sentido, situando-a em relação à sua vida e às suas aspirações profissionais; é inserir-se num espaço social bem preciso e num sistema de relações interpessoais claramente definidas, com o objetivo de reafirmar a estima de si. (VALLE, 2006, p. 184).

Em seu estudo, Felicetti (2018) concluiu que a escolha inicial por cursos de licenciatura se dá, prioritariamente, por afinidades e habilidades, pela vontade de investir em novos desafios e pela percepção da relevância social da profissão em pauta. E que tais convicções vão se fortalecendo no decorrer do curso.

Portanto, entender o papel e a importância da atividade de docência no contexto social, é de suma importância no processo de formação de futuros professores. Conhecer a sua futura atividade profissional, e ser capaz de projetar anseios realizáveis, impulsiona o sujeito a trilhar o caminho formativo, buscando conhecer e descobrir ferramentas e soluções capazes de lhe auxiliar em suas práticas pedagógicas.

Segundo Libâneo (2013), o ensino tem outras funções além de promover a acumulação de conhecimento. Há um conjunto de objetivos para a educação de qualidade, dentre eles: preparação para o mundo do trabalho, formação para a cidadania crítica, preparação para a participação social, e formação ética.

A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transforma-se num lugar de análises críticas e produção de informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à formação. Nessa escola, os alunos aprendem a buscar informação (nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador, etc.) e os elementos cognitivos para analisá-la criticamente e darem a ela um significado pessoal. Para isso, cabe-lhe prover a formação cultural básica assentada no desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas. Trata-se, assim, de capacitar os alunos a selecionar informações, mas, principalmente, a internalizar os instrumentos cognitivos (saber pensar de modo reflexivo) para acender ao conhecimento. A escola fará, assim, uma síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura experienciada. Por isso é necessário que proporcione não só o domínio de linguagens para busca de informação, mas também para a criação da informação. Ou seja, a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação como a de produzi-la a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento. (LIBÂNEO, 2013, p. 12).

Ainda de acordo com o autor, nesse sentido, o professor tem o papel de criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas, bem como, de promover mediações cognitivas e interacionais que introduzam os alunos nos significados de cultura e ciência.

Para tanto, o professor pode utilizar-se de suas experiências para promover uma educação de qualidade que busque mais que a transmissão de conhecimentos, mas o desenvolvimento e crescimento dos alunos.

Os professores podem tentar compreender suas experiências e intervir para que elas sejam as mais benéficas possíveis para o desenvolvimento e amadurecimento dos alunos. E que entender a tarefa de sua profissão inclui saber identificar os fatores que incidem no crescimento dos discentes. A aceitação desse papel, portanto, consiste também em avaliar se tais intervenções são coerentes com a ideia de que se tem sobre a função da escola, e consequentemente, sobre a função social dos educadores.

Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. Quando se tenta potencializar certo tipo de capacidades cognitivas, ao mesmo tempo se está influenciando nas demais capacidades, mesmo que negativamente. A capacidade de uma pessoa para se relacionar, depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nessa época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais. A posição dos adultos frente à vida e às imagens que oferecemos aos mais jovens, a forma de estabelecer as comunicações na aula, o tipo de regras de jogo e a convivência incidem em todas as capacidades da pessoa. (ZABALLA, 1998, p. 28).

Segundo Felicetti (2018), a formação dos professores, bem como as oportunidades a eles oferecidas estão associadas à melhoria da qualidade da educação básica. Em extensão, a qualidade da educação superior e a formação dada aos seus graduados estão associadas à formação dos egressos oriundos da educação básica, estabelecendo-se assim, entre o ensino superior e a educação básica, um ciclo evidente e contínuo de dependência. Portanto, a profissão docente exige atenção em todos seus estágios de desenvolvimento, ou seja, na entrada, no percurso na universidade, quando da entrada na profissão e no contínuo da mesma.

Quando ingressam no curso de formação de professores, os sujeitos trazem consigo uma história de vida que pode ter influenciado e condicionado a estruturação de algumas características de personalidade que têm relevância no contexto da atuação docente. Em virtude disso, Seco (2005) afirma:

Desse modo, as transformações em curso na educação deveriam começar, logo, a fazer sentir-se ao nível do processo de formação inicial de professores (e, se calhar, já da sua seleção), sem descuidar, obviamente, os processos de valorização da profissão docente e de dignificação do seu papel na busca da estruturação de um conjunto de condições que favoreçam a experiência de um sentimento de satisfação na atividade docente. (SECO, 2005, p.83).

Dessa forma, os que trabalham na formação de professores devem encará-la como um processo contínuo, progressivo e avaliável, buscando norteá-la por caminhos que

objetivem a construção do saber, mas também a mudança de percepções, cognições e crenças que o futuro professor cultiva a respeito de si mesmo e da atividade docente, na compreensão das dinâmicas organizacionais e grupais, e no desenvolvimento de competências e de preparação para a ação. (SECO, 2005).

A formação de professores de Matemática traz ainda, como questão importante a ser considerada e abordada, a dificuldade apresentada por grande parte dos alunos do ensino básico de aprendizagem dos conteúdos relacionados a essa matéria, bem como da baixa aceitação de tais assuntos. Essa questão tem influência direta na rotina profissional dos professores, e apresenta-se, muitas vezes, como um problema para o qual eles não encontram solução por falta de orientação durante a sua formação, o que dificulta a formulação de estratégias para resolvê-lo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática (1997, p.15), primeiramente o ensino na Matemática costuma despertar, tanto em quem ensina quanto em quem aprende, duas sensações contraditórias. De um lado, a constatação de que se trata de uma área de conhecimento importante; de outro, a insatisfação diante dos resultados negativos obtidos com muita frequência em relação à sua aprendizagem. A segunda revela que há problemas a serem enfrentados, tais como a necessidade de reverter um ensino centrado em procedimentos mecânicos, desprovidos de significados para o aluno. Há urgência em reformular objetivos, rever conteúdos e buscar metodologias compatíveis com a formação que hoje a sociedade reclama.

Há muito tempo, se constata certo descontentamento em torno da aprendizagem em Matemática, por parte dos alunos, e do ensino, por parte dos professores, situação identificada pelos órgãos competentes, responsáveis por avaliações nacionais e internacionais como, por exemplo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). As dificuldades de aprendizagem na Matemática podem acarretar baixos rendimentos e geram preocupações entre os envolvidos. O insucesso de muitos estudantes é um fator que os leva, cada vez mais, a terem certa aversão a essa disciplina, desenvolvendo dificuldades ainda maiores com o passar dos anos escolares. (PACHECO; ANDREIS, 2018, p.106).

Há muitos fatores envolvidos na dificuldade de aceitação e baixo rendimento dos alunos em Matemática, dentre os quais Sadovsky (2007) destaca o fato de que a matéria é apresentada sem vínculos com os problemas que fazem sentido na vida das crianças e dos adolescentes. Os aspectos mais interessantes da disciplina, como resolver problemas, discutir ideias, checar informações e ser desafiado, são pouco explorados na escola. Segundo a pesquisadora, para solucionar tais questões o docente precisa ter uma postura reflexiva capaz de mostrar que não basta abrir um livro didático em sala de aula para que as crianças

aprendam. O trabalho intelectual do professor requer tomadas de decisões particulares e coletivas baseadas em uma sólida bagagem conceitual, que em grande parte dos casos é inexistente, em virtude de uma formação insuficiente.

Além disso, é importante abordar também que a formação inicial é conduzida por professores polivalentes, que por vezes não têm o domínio suficiente dos conteúdos a ministrar. De acordo com Sadovsky (2007), a questão é que o profissional polivalente (aquele que atua nos primeiros anos da educação básica) não tem oportunidade de adquirir esse domínio total em quatro anos de formação. Uma vez que ele estuda quatro áreas disciplinares, como a Matemática, a língua, as Ciências Naturais e as Ciências Sociais, é demais pedir que o professor compreenda a raiz conceitual de todas elas.

O sucesso ou o fracasso dos alunos diante da Matemática depende da relação estabelecida entre eles e a Matemática desde os primeiros dias escolares, nesse sentido, de acordo com Lorenzato (2010), o papel que o professor desempenha é fundamental na aprendizagem dessa disciplina, e a metodologia de ensino por ele empregada é determinante para o conhecimento dos alunos.

Nesse sentido, durante experiências vividas no âmbito na docência no ensino superior, especificamente no Curso de Licenciatura em Matemática, do CERES/UFRN, foi possível vivenciar situações que despertaram a percepção de que muitos dos discentes daquela graduação tinham pouca ou nenhuma visão a respeito da real importância da atuação do professor do ensino básico na formação de seus alunos, bem como dos desafios específicos relacionados ao ensino da Matemática.

Soma-se ainda, as preocupações e indagações trazidas das experiências anteriores, despertados durante a docência no ensino básico, com atuação em escolas municipais, sobre a realidade do ensino público, e o desejo de compreender o ambiente escolar, bem como a relação com o saber dos alunos do ensino básico, assunto que fora abordado anteriormente na dissertação de mestrado.

A vivência na Escola Pública mostrou que a relação do aluno com o ambiente escolar influencia a maneira com que o discente lida com as aulas, e como ocorre o seu aprendizado. Como também, a postura dos professores, frente à escola e à prática de ensino, é, dentre outros, um dos fatores que determina como essa relação ocorre.

Lopes (2008), afirma que não é possível acontecer na escola educação adequada às necessidades dos alunos sem contar com o comprometimento ativo do professor no processo educativo. Entretanto, nota-se que, para muitos docentes, ser professor é apropriar-se de um conteúdo e apresentá-lo aos alunos em sala de aula. Porém, trata-se de uma realidade

que precisa ser alterada para que uma nova relação entre professores e alunos comece a existir dentro das escolas. Para tanto, é preciso compreender que a tarefa docente tem um papel social e político insubstituível, e que no momento atual, embora muitos fatores não contribuam para essa compreensão, o professor necessita assumir uma postura crítica em relação a sua atuação recuperando a essência do ser “educador”.

A interação professor-aluno é indispensável para que se atinja o sucesso no processo de aprendizagem. E nesse contexto, o professor atua como mediador desse processo, por meio da implantação de práticas educativas em consonância com as demandas educacionais. O que vai ao encontro do que afirma Moita (1995):

Professores com práticas didáticas efetivas influenciam positivamente na formação dos estudantes, pois ninguém se forma no vazio, porém, o processo de formação supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. (MOITA, 1995, p. 15).

Outrossim, Freire (1987) afirma que a educação pautada no professor como “senhor da razão” e detentor do conhecimento, onde o aluno não tem voz, sendo apenas o polo passivo no processo de ensino, à qual o autor chama Educação Bancária¹, não cabe mais na realidade em que vivemos.

Ainda segundo Paulo Freire, sem diálogo não há comunicação, e sem esta não há verdadeira educação. O diálogo, no contexto aluno-professor, se inicia ainda na fase de busca pelo conteúdo programático a ser abordado em sala de aula. Segundo o autor, a educação autêntica não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo que impressiona e desafia aos sujeitos, e que deverá ser a base do conteúdo programático na educação.

Para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituído por um marco de relações em que predominem aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. A aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. É preciso criar um ambiente seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidade de interações, que promovam a cooperação e a coesão de grupo. (ZABALA, 1998, p. 100).

Portanto, é notável que, a postura do professor não como o sujeito que está naquela relação de tal maneira a ser um mero transmissor de informações e conhecimentos, mas sim por ser parte de uma resenha de troca, que inclui o aluno nesse contexto e o tira do

¹ Paulo Freire, em sua conhecida obra intitulada Pedagogia do Oprimido, conceitua a Educação Bancária como imposição do conhecimento realizada pelo professor sobre o aluno na medida em que o professor já os havia adquirido e dispõe destes sendo assim possível sua ação de depósito deste conhecimento nos alunos.

polo passivo da situação, tornando-o parte do processo de ensino-aprendizagem, influenciando diretamente a eficiência da atividade educacional.

O ensino, mais do que promover a acumulação de conhecimento, cria modos e condições de ajudar os alunos a se colocarem ante a realidade para pensa-la e atuar nela. (LIBÂNEO, 2013, p. 16).

Nesse contexto, é necessário que o professor se aproprie de técnicas e metodologias de ensino que permitam a interação do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Inclusive o modo de se expressar, com a utilização de formas de comunicação que sejam capazes de adaptar-se ao nível de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos, bem como adequar-se aos resultados desejados, mantendo a atenção do *feedback* advindo dos alunos durante as aulas. Muitas vezes é necessário e útil utilizar-se de outras técnicas didáticas, além da expressão oral, para facilitar e dinamizar o ensino, como imagens, objetos, jogos, instrumentos informatizados, dentre outros.

Assim, o ensino busca ampliar a capacidade de construção do conhecimento, o desenvolvimento de competências, para que o aluno seja capaz de procurar informações e mobilizar inteligências na busca a resolver os problemas. Essa forma de ensino é alcançada por meio da utilização de Metodologias Ativas², que de acordo com Paiva *et al* (2016) são metodologias que rompem com o modelo tradicional de ensino e fundamentam-se em uma pedagogia problematizadora, onde o aluno é estimulado a assumir uma postura ativa em seu processo de aprender, buscando a autonomia do educando e a aprendizagem significativa.

No ensino de Matemática, conforme mencionado anteriormente, a problemática relacionada à aprendizagem torna-se mais profunda em função do alto índice de rejeição que os alunos têm em relação à matéria.

De forma empírica é perceptível claramente à rejeição pela matemática, principalmente partir do quarto ano do ensino fundamental, período que se inicia em um nível maior a aversão à disciplina, pode-se citar várias causas que favorecem a essa odiosidade à disciplina de matemática, dentre elas, pode-se mencionar: Falta de uma metodologia atrativa, apoio da família, formação precária dos professores, questões sentimentais, questões sociais, etc. tudo isso evidentemente gera essa aversão à disciplina, porém, menciono também uma situação que empiricamente percebe-se, que os professores das séries iniciais que são pedagogos ou formados em nível médio (curso de magistério) ou pedagogia, em sua maioria também não trazem boas lembranças com sua aprendizagem matemática. (ALMEIDA, 2019, p. 3).

² Paulo Freire conceitua a **metodologia ativa** como uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação. Nessa concepção, o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções, aplicáveis à realidade.

Neves (2018) afirma que é necessário o aprofundamento do ensino da Matemática, para que se possa estabelecer relações visando um ensino com base na participação ativa, objetiva e direta do aluno na elaboração do conhecimento. Tais mudanças exigem um trabalho intelectual do professor e requer sólida bagagem conceitual, bem como domínio dos conteúdos a serem ministrados. Dessa forma, é necessária a consciência de que não basta fazer um curso superior, mas é preciso haver uma formação continuada, uma vez que se houver um volume grande de informações, mas sem efetivo aprendizado, esses dados serão apenas símbolos da ineficácia da prática frente às necessidades.

Nesse sentido, é importante salientar que a maneira como os conteúdos são trabalhados, é de crucial importância para o sucesso do processo de ensino da Matemática. A dinamização das práticas permite que os alunos se sintam mais motivados, e conseqüentemente, proporciona melhores resultados ao educador.

Depreende-se então, que a abordagem de temas como o sentido da graduação e da prática docente, como também das expectativas dos licenciandos quanto ao curso, e à sua atuação profissional, pode ter influência no comportamento futuro desses alunos de graduação, que serão professores, moldadores de sua postura como docente, tendo uma relação com o ambiente escolar em que atuam, e conseqüentemente influenciadores na aceitação dos alunos do ensino básico, frente aos conteúdos e saberes ministrados.

Quando o professor planeja sua atuação em sala de aula, adota uma postura de estar 'aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimentos. Essa conotação de ensino precisa ser compartilhada não apenas pelo professor, mas pelos alunos envolvidos no ensinar-aprender; além de uma compreensão, essa proposta de ensino exige constante presença e vivência. O ensinar exige a consciência do inacabamento, da infinidade do processo de conhecer; onde a curiosidade e a postura ativa do educando são imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem. (PAIVA *et al.*, 2016, p. 147).

O interesse pela pesquisa nasceu durante o exercício das atividades como Professor no Curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *campus* Caicó. Por se tratar do primeiro contato com a docência no ensino superior, houve o despertar, durante as primeiras aulas, de certa adrenalina, algo considerado normal para qualquer iniciante, mas que foi passando no decorrer do semestre letivo. Durante o período, foi possível e natural a socialização com os discentes e o compartilhamento de algumas experiências de vida, o que culminou em deixá-los também confortáveis para dividir suas deficiências e receios no que se refere ao ofício do professor.

Durante as aulas, e com o avanço das atividades relacionadas às disciplinas ministradas, foi possível notar o pânico que alguns alunos tinham em ministrar aula,

apresentar seminários, tirar dúvidas, e qualquer prática individual ou coletiva que envolvesse falar em público ou expor suas opiniões frente a outros colegas. Esse comportamento era considerado aceitável para alunos das turmas iniciais, que muitas vezes não traziam tal prática de suas experiências escolares, mas o que causou estranheza foi o fato de as barreiras não terem sido quebradas no decorrer do semestre, mesmo com bastante estímulo à realização de atividades dessa natureza.

Com isso, surgiram questionamentos a respeito de quais as expectativas que esses alunos carregavam a respeito do Curso de Licenciatura em Matemática, e do desempenho da profissão, e sobre as motivações que os levaram a tal escolha, uma vez que apresentavam um comportamento reiterado e persistente, conforme mencionado anteriormente, que destoava da realidade da atividade do professor.

A relação de proximidade e troca de experiência com os alunos, permitiu a compreensão de que, muitas vezes, a ausência de identificação com a prática docente supracitada, era consequência do afastamento dos licenciados da vivência junto à universidade e da ausência do sentimento de pertencimento a ela. O que muitas vezes, os impedia de conhecer mais a fundo a realidade da prática de ensino, que seria possível por meio da participação em ações de aproximação a professores em atividades, do acompanhamento de suas práticas docentes, e mesmo da troca de experiência com os próprios professores do curso de Matemática.

No decorrer da trajetória profissional, também senti as consequências da ausência da abordagem desses aspectos durante a minha formação acadêmica. Formei-me em 2006, e considero ter tido uma sólida graduação, sobretudo no que diz respeito às questões relativas à Matemática Pura e a contextualização dos números. Entretanto, em diversos momentos do curso senti falta de discussões mais profundas a respeito do ensino da Matemática, das questões pedagógicas, e sobre como lidar com as dificuldades de aprendizagem que muitos dos nossos futuros alunos apresentariam. Senti os efeitos de tal ausência de maneira mais intensa quando em 2009 iniciei minhas atividades docentes no Município de Pacajus, onde ingressei por meio de concurso público, e me deparei com questões que iam além do simples “dar aulas de Matemática”.

Durante os anos que lecionei no ensino básico, notei que poucos dos alunos encaravam a Matemática de forma natural, percebia que muitos deles tinham certa aversão aos conteúdos apresentados em sala de aula, por vezes, discentes que se saíam bem em outras disciplinas, mas não conseguiam seguir em frente na Matemática.

Nesse momento começava a surgir certo questionamento enquanto professor, eu precisava entender o motivo daquele bloqueio e descobrir uma maneira de transpô-lo e conseguir transmitir o conhecimento necessário para aqueles alunos. Foi quando ingressei na docência do ensino superior que percebi que uma das origens da problemática enfrentada por anos, poderia estar ali, na academia, durante a formação dos professores de Matemática, pela ausência da abordagem de elementos pedagógicos e educacionais, a base da situação.

Durante as experiências vividas como professor do Curso de Licenciatura em Matemática, onde lecionava disciplinas pedagógicas e relacionadas à área de Educação Matemática, pude perceber que os alunos, muitas vezes vêm do ensino médio com sérias deficiências relacionadas aos conteúdos matemáticos, e quando ingressam no ensino superior, tais deficiências não são tratadas e compreendidas pela universidade, o que faz o discente se afastar da convivência universitária, e se sentir menos pertencente àquela comunidade, distanciando-se das reais perspectivas e noções do contexto professoral. Levando esses sujeitos, muitas vezes, a limitarem a sua experiência no ensino superior, apenas à presença em aulas e ao aprendizado de conteúdos, sem a visão da aplicabilidade deles em sua vida profissional futura, bem como sem o exercício e a preparação para os desafios e problemas que enfrentarão no contexto de sala de aula, que vão além da transmissão de conteúdo.

Diante disso, resolvi experimentar a realização de momentos de reflexão a respeito desses temas em minhas aulas, intercalados à aplicação dos conteúdos programáticos, e pude perceber que a pequenos passos, tais ações começaram mudar a visão de alguns alunos em relação ao sentido de estar na universidade, se formando professor. Além disso, pude acompanhar o desenvolvimento de projetos e programas pedagógicos aplicados aos alunos da Licenciatura em Matemática, a saber Residência Pedagógica e Projeto de Nivelamento, os quais abordarei adiante neste trabalho e que tiveram impacto positivo e relevante nessa questão.

Junto a todas as questões apresentadas, floresce a preocupação sobre como as perspectivas desses alunos influenciariam a sua prática docente como professores, juntamente à necessidade de inserir no seu contexto formativo a importância da profissão que escolheram, e o entendimento do impacto social que ela pode causar.

Dessa forma, a presente pesquisa teve a pretensão de compreender o sentido da Graduação em Matemática na visão dos alunos da UFRN-CERES-CAICÓ por meio de narrativas de um grupo de alunos do Curso de Licenciatura em Matemática, bem como a mudança de paradigma e de interpretação que eles vivem, ao longo da experiência como

discentes no ensino superior, e da participação em programas desenvolvidos pela universidade no sentido de aproximá-los da prática docente.

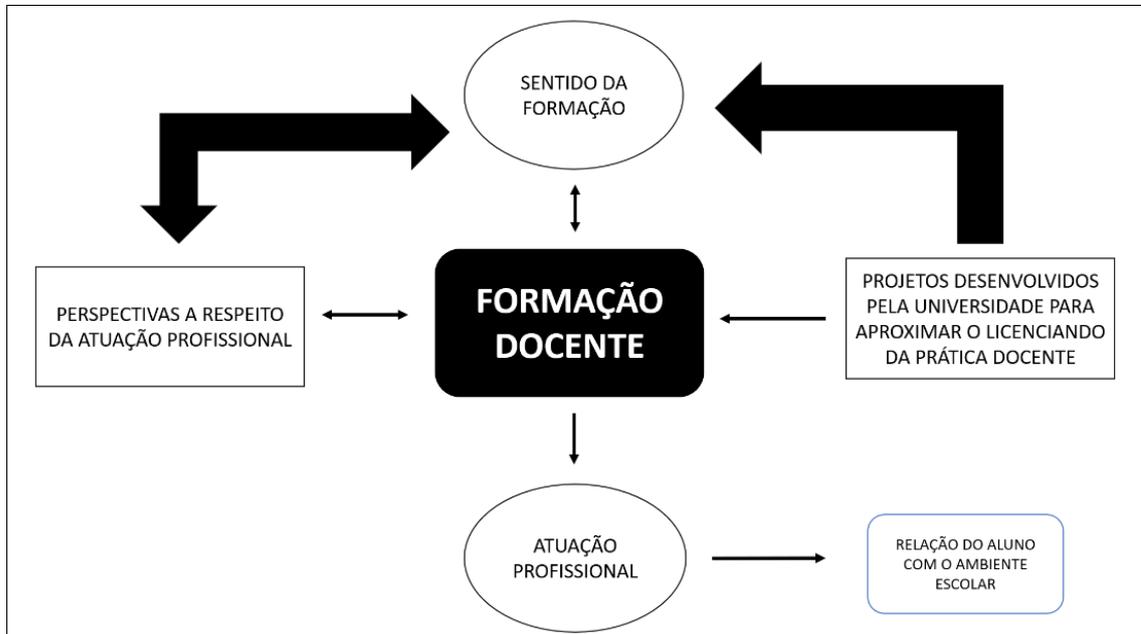
As narrativas discentes foram analisadas como fonte importante para a interpretação sobre qual a percepção tida por essa comunidade acerca da graduação, especificamente em cursos de Licenciatura em Matemática, e quais as suas perspectivas e aspirações relativas à atuação profissional, tendo em vista a realidade do trabalho na educação básica, e os desafios a serem enfrentados enquanto professores de uma disciplina com baixa aceitação dos alunos, e com uma notável dificuldade de aprendizado.

Nesse âmbito, se insere o interesse na pesquisa, que se encontra em concordância com o que afirma Freire (1996):

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora docente. É preciso, sobretudo, e aí já vai um desses saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo da sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção.

Portanto, a presente investigação norteia-se pela correlação existente entre os conceitos de sentido da formação docente, perspectivas sobre atuação profissional, e prática docente no ensino básico. E é a influência exercida entre eles que esclarece a pesquisa, e aponta a sua relevância no sentido do fortalecimento do ensino da Matemática e das discussões a respeito do tema.

Figura 1 – Fluxograma Correlacional entre SENTIDO DA FORMAÇÃO DOCENTE - PERSPECTIVAS A RESPEITO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL - PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA UNIVERSIDADE - FORMAÇÃO DOCENTE - ATUAÇÃO PROFISSIONAL - RELAÇÃO ALUNO/AMBIENTE ESCOLAR



Fonte: Próprio autor. Fluxograma elaborado para apresentar a correlação entre as variáveis analisadas.

Esta pesquisa foi de natureza qualitativa, exploratória e descrita com procedimentos em pesquisa de campo e observação participante no ambiente da universidade. Utilizamos a pesquisa como instrumento primordial que visa a contribuir significativamente na parte teórica e também prática de nossa investigação. Notou-se que foi necessário se apropriar metodologicamente de entrevistas semiestruturadas, pois esse recurso tem maior flexibilidade, facilitando um melhor aproveitamento das respostas dos entrevistados.

Os sujeitos observados foram 3 alunos de diferentes períodos do Curso de Licenciatura em Matemática, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, *campus* Caicó. A fonte de dados, o levantamento bibliográfico, a análise documental, o trabalho de campo, foi realizado por meio do reconhecimento do Centro de Ensino Superior do Seridó, focado no Departamento de Ciências Exatas e Aplicadas, das entrevistas individuais adotadas, e do acompanhamento e observação sistemática do comportamento dos sujeitos em sala de aula, diante das práticas aplicadas.

Coletamos depoimentos dos sujeitos, mediante entrevistas semiestruturadas, representações que passaram a ser entendidas como significado que eles atribuíram à Universidade Pública, na medida em que buscamos entender a relação deles com a UFRN e com os saberes que se estabeleceram a partir do processo ensino-aprendizagem com as

disciplinas na graduação. Práticas de aproximação, diálogo e compreensões sociais intituladas importantes, pois contribuiriam significativamente para uma transparência dos relatos, tendo um melhor entendimento das situações e conseqüentemente hábil solução.

A metodologia aplicada consistiu no acompanhamento das relações em sala de aula, e realização de entrevistas semiestruturadas com um grupo de alunos. As observações em sala de aula ocorreram durante o meu período de atividade docente da UFRN, e seu acompanhamento foi feito por meio de anotações diárias que se associaram a inerência aos objetivos do estudo desse trabalho. Nesse período surgiram os questionamentos que levaram à elaboração das perguntas que fazem parte das entrevistas posteriormente realizadas com os alunos, apresentados como apêndice desta tese.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas de uma forma fora do convencional, recorrendo-se a instrumentos informatizados, em virtude das restrições existentes devido a pandemia de Corona Vírus ocorrente em todo o mundo no período de realização deste trabalho. Dessa forma, inicialmente foram enviados aos alunos questionários com perguntas a respeito dos temas de estudo, os quais responderam e me enviaram de volta para análise. Em seguida, por meio da realização de vídeo chamada, os mesmos questionamentos foram analisados, com o objetivo de colher informações mais detalhadas a respeito das percepções dos alunos sobre as questões levantadas.

A análise dos dados coletados ocorreu por meio de um confronto entre as percepções tidas por mim, no contexto da sala de aula na convivência com os alunos do Curso de Licenciatura em Matemática, e as respostas obtidas dos entrevistados nos dois momentos, primeiro ao responderem o questionário diretamente, sem intervenção, e depois durante a conversa, onde pude obter mais informações direcionadas ao contexto do trabalho.

A proposta de construção do significado que os alunos fazem da sua Graduação em Matemática elevou o sentimento de pertencimento à universidade, na medida em que colaborou com o aumento da autoestima, pois destacou sua condição de protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Ao serem envolvidos numa atividade que propõe a elaboração de narrativas, os alunos perceberam-se como parte integrante do processo da graduação, e tenderam-se, por meio de tal procedimento, a construir uma representação acerca de tal nível de ensino no atual contexto da Universidade Pública Brasileira.

Admite-se que tal estudo foi oportuno para facilitar o processo ensino-aprendizagem, na medida em que envolveu professor e alunos da universidade como sujeitos participantes da investigação, ao mesmo tempo em que as histórias e narrativas de vida dos alunos da Graduação em Matemática foram capazes de pôr em evidências o significado que

elaboravam de tal nível, bem como da sua relação com a formação. Ressaltamos aqui as importâncias da estruturação, atualização e incentivo dos cursos de licenciatura diante do panorama educacional brasileiro que há décadas sofre com a instabilidade de investimentos.

Ao objetivarmos compreender a relação dos aprendizes com a UFRN e com o saber, suscitamos uma reflexão sobre a importância do docente em Matemática diante das dificuldades que enfrentam no processo de aprendizagem, tendo em vista o déficit teórico percebido com mais intensidade na prática na formação dos professores da educação básica vivenciado no acompanhamento do Programa Residência Pedagógica, conforme relatado mais adiante neste trabalho. Ao realizarmos tal estudo, constatamos que foi possível refletir acerca das dificuldades enfrentadas por estes alunos diante do seu prisma sobre a Universidade Pública.

As falas trazidas pelos estudantes foram analisadas como instrumento histórico importante para o entendimento do significado que eles têm da Universidade Pública, na medida em que se sintam sujeitos pertencentes a tal espaço, como critério de entendimentos da relação que eles fazem com o saber. A também construção do significado da Graduação em Matemática advém da necessidade do aluno se sentir um colaborador para o curso, pois são os reflexos dos seus resultados que norteiam os professores.

Portanto, ressaltamos a importância da pesquisa, pois facilitou o entendimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos, na medida em que os envolveu como sujeitos participantes e, com suas narrativas que apontaram as expectativas da formação para atuação no Sistema da Educação Básica da região.

O trabalho está organizado em 6 capítulos, dentre os quais a Introdução, que aborda a problematização que leva ao interesse no desenvolvimento da pesquisa, a justificativa, os objetivos, o local de desenvolvimento, os sujeitos envolvidos, bem como a apresentação da metodologia utilizada.

O segundo capítulo, aborda a questão da chegada e desenvolvimento do ensino superior na cidade de Caicó, situada no sertão Potiguar, apresenta a realidade local, contextualiza historicamente a trajetória do CERES, bem como a estrutura da instituição, sua organização em relação aos cursos lá existentes e sua política de atuação, e fala a respeito do Curso de Licenciatura em Matemática, seu desenvolvimento, objetivos e recursos. Essa abordagem é considerada importante por contextualizar a realidade da instituição em que o estudo está inserido.

O terceiro capítulo conceitua os termos experiências e narrativas e comenta o seu uso como fonte de estudo. Além disso, apresenta algumas vivências e narrativas do período em que atuei como professor no Curso de Licenciatura em Matemática (CERES/UFRN)

O quarto capítulo trata das Narrativas dos alunos do curso de Matemática, trazendo relatos de suas trajetórias na educação básica, as questões que os levaram à escolha do curso de Matemática, da rotina do ensino superior, passando pela narração das dificuldades encontradas nos conteúdos estudados, a conciliação entre o curso e o mundo de trabalho, e finalmente apresentando dois projetos desenvolvidos pela Universidade, no período de realização do estudo, que tiveram impacto positivo em aproximar os alunos da própria instituição, bem como do mercado de trabalho.

O quinto capítulo discute os rumos da formação, trazendo a questão da docência como instrumento de mudança na vida dos graduandos.

E o sexto capítulo traz as considerações finais, respondendo aos questionamentos levantados pelo trabalho, seguido pelas Referências, Apêndices e Anexos.

2 O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOCENTE NA CIDADE DE CAICÓ/RN: UMA APRECIÇÃO DO CERES – UFRN

Neste segundo capítulo, procuramos dar enfoque a uma amostragem regional de Caicó. Será apresentado como ocorreu o início do ensino superior na cidade e as organizações administrativas e políticas atuando diretamente na gestão e implantação física do *campus*. Em seguida, será abordada a criação do Núcleo Avançado de Caicó (NAC), uma das primeiras ações de interiorização da UFRN para o Seridó, junto com as dificuldades na construção do ensino superior na região, até à instituição do Centro de Ensino Superior do Seridó.

Nesse contexto, falamos da ambientação do Centro de Ensino Superior do Seridó, iniciada no final da década de 70, com a implantação do *campus* e uma estrutura diferenciada para aquela época. Enfatizamos os primeiros blocos construídos e a divisão dos departamentos.

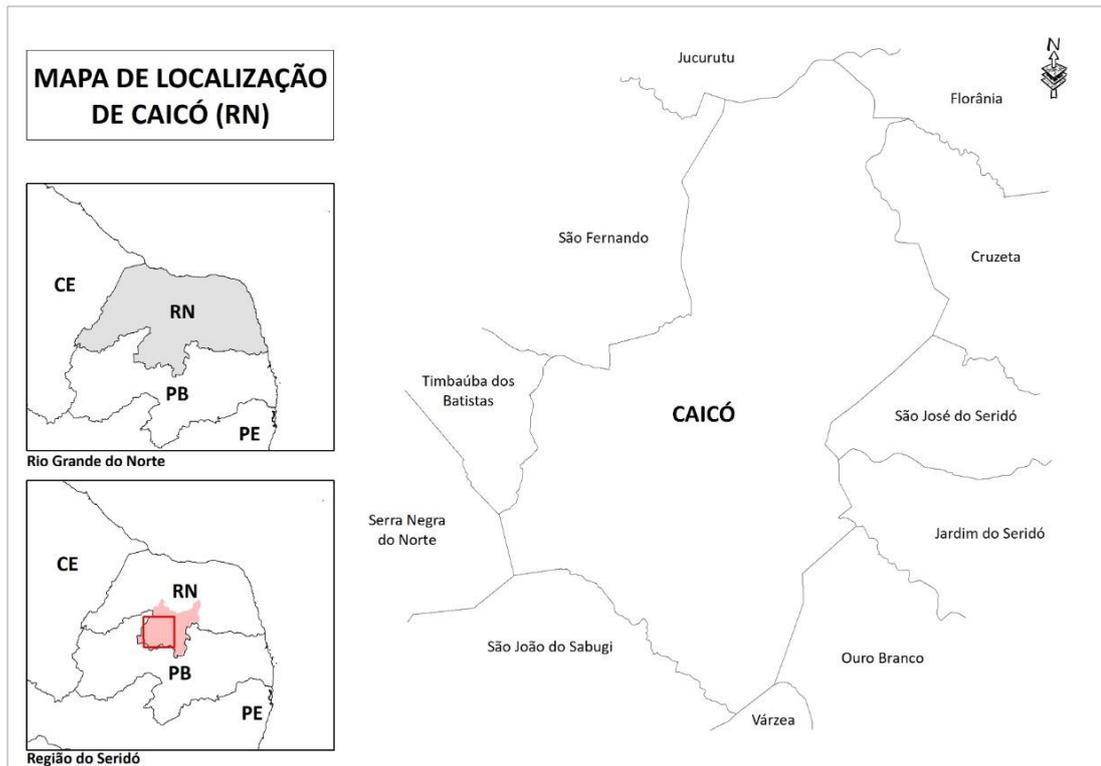
Nestes relatos, daremos início à política de interiorização da UFRN, aos pouco tornado um centro independente do seu núcleo principal localizado em Natal e expandindo o ensino de qualidade, até então oculto aos habitantes da região do Seridó.

Em seguida apresentaremos uma síntese dos recursos humanos que atualmente compõe o CERES, trataremos da estrutura do centro quanto aos cursos oferecidos, e por fim abordaremos o Curso de Licenciatura em Matemática, seu histórico e recursos disponíveis.

2.1 O Município de Caicó

A cidade de Caicó está localizada no estado do Rio Grande do Norte, mais especificamente na microrregião do Seridó Ocidental, no semiárido do sertão nordestino. O município destacou-se na década de 70 por ter uma economia basicamente agrária, sustentada na cotonicultura e na pecuária, mercados de grande importância e rentabilidade. Com base na grande demanda, especialmente por algodão, em virtude da grande elevação de seu valor monetário no cenário econômico nacional, os grandes e pequenos proprietários rurais da região do Seridó investiram em sua plantação para comercialização. Isso não significa uma predominância exclusiva de algodão em detrimento da pecuária, pois, segundo MORAIS (1999), apresentavam-se como atividades não excludentes. A complementaridade existente entre a produção de algodão e a pecuária consubstanciou-se como base econômica do município, ou melhor, da região do Seridó norte-rio-grandense.

Figura 2 – Localização do município de Caicó (RN)



Fonte: próprio autor.

Partindo desse pressuposto, no período mencionado, Caicó foi considerado o núcleo polarizador das atividades econômicas e socioculturais da região do Seridó. O que contribuiu para que se tornasse um dos principais polos de desenvolvimento do Rio Grande do Norte, visto que era a 3ª cidade mais populosa do Estado.

Esse ritmo de desenvolvimento não foi acompanhado pelo setor educacional do município, uma vez que dispunha apenas do 1º e 2º graus. Os estudantes locais que almejavam a realização do 3º grau viam-se obrigados a residir ou a se deslocar todos os dias para fora da cidade. Iam a Patos, localizada no interior da Paraíba distante cerca de cem quilômetros de Caicó, ou se deslocavam para Natal ou Recife com a finalidade de frequentarem um curso superior.

Em face dessa situação, os estudantes do Seridó passaram a residir em Casas de Estudante de Natal e outras capitais. Entretanto, estas residências encontravam-se em estado crítico na época, devido à falta de incentivos financeiros. Tal situação passou a dificultar ainda mais o acesso dos estudantes Seridoenses a cursos superiores em outras localidades.

Este panorama dificultoso de acesso às universidades motivou a organização do movimento estudantil no sentido de reivindicar a implantação do ensino superior no Seridó. As lutas nesse sentido foram ainda mais fortalecidas em 1961, com a inauguração da Casa do

Estudante de Caicó, pois estimulou a maior ida de alunos das cidades vizinhas ao município em busca de concluir o 2º grau, aumentando assim o número de pessoas com o desejo de acessar o ensino superior. Desse modo, a luta pela implantação da Universidade em Caicó tornou-se uma das alternativas para solucionar tal situação.

2.2 Aspectos educacionais do Município de Caicó

Para melhor contextualização a respeito do ambiente educacional no qual se insere o Centro de Ensino Superior do Seridó *campus* Caicó, apresentamos alguns dados referentes à estrutura escolar presente no município.

Segundo o Censo Escolar (2019), no ano de 2018 a cidade apresentou um total de 12.997 alunos matriculados em instituições de ensino básico, distribuídos como apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Número de matriculados por nível de ensino.

ENSINO	MATRICULAS
Infantil	2651
Fundamental	7612
Médio	2734
TOTAL	12997

Fonte: INEP (2019).

Consoante à quantidade de alunos matriculados, os professores também se encontram em maior número lecionando no ensino fundamental. A distribuição ocorre conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Número de docentes por nível de ensino.

ENSINO	DOCENTES
INFANTIL	
Creche	112
Pré-escolar	96
FUNDAMENTAL	
Anos iniciais	232
Anos finais	257
MÉDIO	195

Fonte: INEP (2019).

No que concerne ao número de escolas, estão presentes em Caicó, 41 escolas que dispõem de ensino infantil, 49 com ensino fundamental e 9 com ensino médio, conforme detalhado no Quadro 3.

Quadro 3 – Número de escolas por nível de ensino por administração.

ENSINO	MUNICIPAL	ESTADUAL	FEDERAL	PRIVADA	TOTAL
INFANTIL					
Creche	15	0	0	12	27
Pré-escolar	20	0	0	16	36
FUNDAMENTAL					
Anos iniciais	23	7	0	15	45
Anos finais	9	9	0	9	27
MÉDIO*	0	4	1	4	9
*O documento apresentava apenas a quantidade total de escolas de ensino médio. O detalhamento a respeito do nível administrativo foi realizado pelo próprio autor.					

Fonte: INEP (2019).

Algumas cidades localizadas no entorno não contam com escolas de ensino médio ou escolas particulares de outros níveis, trazendo alunos de outras localidades para estudar nestas instituições.

Em relação ao ensino superior, as principais instituições presentes na cidade são a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, públicas, a Universidade Potiguar e a Faculdade Católica Santa Terezinha, particulares. Segundo o portal de consultas do Ministério da Educação, outras 15 Instituições de ensino superior encontram-se ativas na cidade, entretanto, estas apresentam menor presença no município.

2.3 A chegada da educação superior em Caicó

Foi nesse cenário que nasceu a primeira tentativa oficial de criação do ensino superior em Caicó, através da Fundação Dom José de Medeiros Delgado. Esta era uma fundação municipal regida pela Lei nº 412, de 6 de maio de 1968, sancionada pelo Prefeito Inácio Bezerra Araújo. O estatuto que permitia a legalidade e o funcionamento da Fundação foi elaborado em 6 de maio de 1969, quando o Prefeito Municipal, Francisco de Assis Medeiros, através do Decreto nº 544, nomeou a Comissão responsável pela elaboração. Sendo

este aprovado pelo Decreto nº 545, de 13 de maio de 1969, pelo chefe do poder Executivo Municipal.

Os objetivos da Fundação, segundo seu Estatuto, Lei nº 412, Capítulo I, “da Fundação e seus objetivos”, Art. 4º, eram:

I – Criar, instalar e manter estabelecimento de ensino de nível superior, sem finalidades lucrativas, visando incrementar o estudo e a pesquisa em todos os rumos do saber e da divulgação científica, técnica e cultural;

II – Criar, instalar e manter estabelecimento de ensino secundário para formação de técnicos de nível médio;

III – Conceder bolsas de estudos;

IV – Proceder à realização, divulgação e publicação de trabalhos de pesquisa de interesse da Região;

V – Promover e auxiliar o intercâmbio de professores e alunos;

VI – Promover conferência de caráter cultural e científico, objetivando acima de tudo o desenvolvimento econômico e social do Seridó e Rio Grande do Norte. (LIMA, 2001, p. 28-29).

Para o seu surgimento e funcionamento, a fundação recebeu a contribuição do movimento estudantil, que trabalhou na elaboração do Projeto Rondon³, que realizou a pesquisa socioeconômica e cultural na região, para aferir a viabilidade do projeto da Universidade.

As instalações do Colégio Santa Terezinha foram disponibilizadas para o funcionamento da Universidade, e a quase totalidade dos municípios do Seridó aderiram ao “Consórcio Intermunicipal de Ensino Superior do Seridó”, que tinha o objetivo de contribuir financeiramente para a Fundação.

Além disso, a Associação Educadora Caicoense, o Colégio Diocesano Seridoense e o Ciclo de Pais e Mestres, colocaram à disposição da Universidade as suas bibliotecas, o diretor do Museu Pena de Ouro, Pe. Antenor Salvino de Araújo, o pôs à disposição da Fundação.

Portanto, a Fundação Educacional Dom José de Medeiros Delgado contribuiu de forma significativa para a implantação do Núcleo Avançado de Caicó – NAC, primeira iniciativa de interiorização da UFRN rumo à região, pois, iniciou a discussão a respeito da necessidade da presença do ensino superior ali, tirando esta instituição da inércia, no sentido de que se ela não se estabelecesse como instituição Universitária presente no Seridó, seria criada uma Faculdade independente.

É certo que muitos são os fatores que convergiram para culminar com a implantação do NAC. Analisando-se historicamente, é possível perceber a presença de

³ O Projeto Rondon, coordenado pelo Ministério da Defesa, é um projeto de integração social que envolve a participação voluntária de estudantes universitários na busca de soluções que contribuam para o desenvolvimento sustentável de comunidades carentes e ampliem o bem-estar da população.

motivações de ordem política, religiosa, econômica e social, além do enorme anseio popular pela implantação de uma instituição de ensino superior que viesse a resolver os problemas de empregabilidade e qualificação existentes, bem como atender à demanda advinda dos estudantes que concluíam o segundo grau e não tinham condições de cursar graduação em outras localidades.

Além disso, existiam outros interesses que circundavam a implantação do NAC. Nesse sentido, Lima (2001), afirma que para além da expansão e interiorização do ensino superior, o NAC poderia ter surgido no contexto da extensão universitária ainda incipiente no ensino superior, mas conduzida, na UFRN, pelo Programa Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Universitária (CRUTAC), e no cenário nacional, pelo Projeto Rondon.

Havia também a influência de forças políticas regionais e locais conservadoras cujo compromisso era conduzir e consolidar uma reforma universitária que promovia a modernização do ensino superior, como também intentava – e por algum tempo conseguiu –, promover o autoritarismo e a disciplina. Destacando-se o político Dinarte de Souza Mariz, seridoense que era governador por ocasião da fundação da Universidade do Rio Grande do Norte (1958), depois UFRN, e Senador quando da criação do NAC-CERES (1973), como uma das figuras centrais no contexto da instalação do ensino superior no Estado do Rio Grande do Norte e, em menor proporção, no Seridó potiguar.

Hoje, caminha-se para a Universidade profissionalizada, que possa sempre formar os quadros necessários à tecnocracia e às empresas privadas, com total neutralidade ideológica, promovendo a sua compartimentação em unidades isoladas, para desenvolver plenamente as setorizações do pensamento no plano do ensino, da pesquisa e da informação. Fazer o entrosamento do pensamento da Universidade com os Governos, para que os trabalhos, procedidos pelos centros de estudos e pesquisas, sejam absorvidos pela tecnocracia governamental. (MARIZ, 1979, p. 22).

Essa conjunção de fatores contribuiu para que as forças políticas, administrativas, sociais e universitárias entrassem em consenso para a criação do Núcleo Avançado de Caicó – NAC.

Essa junção de fatores favoreceu para que em 10/04/1973 o CONSUNI reunido aprovasse a Resolução 83/73, referente à instalação do NAC na cidade de Caicó. Meses depois, em 10/10/1973, ocorreu no Fórum Municipal Amaro Cavalcanti em Caicó uma reunião com a participação do Magnífico Reitor Prof. Genário Alves da Fonseca, seus assessores e os prefeitos do Seridó mais autoridades civis, militares e eclesiásticas, tendo sido criado um grupo de trabalho, com a finalidade de mobilizar as autoridades e a população para a implantação do NAC. Segundo a produção discursiva da época, um dos resultados dessa reunião foi um convênio firmado entre os prefeitos Municipais Seridoenses, o qual vigorou até 1976, comprometendo-se a destinar 3% da cota do Fundo de Participação dos Municípios para custeio dos serviços de manutenção do NAC, sendo esse percentual depositado na conta da UFRN, revertendo-se em forma de suprimento de fundo. (NASCIMENTO, 2005, p. 67).

Nesse contexto, segundo Lima (2001), a sociedade organizada através de seus representantes empenhou-se na elaboração dos atos legais e normativos para criação do NAC. Faltava apenas a dotação orçamentária para ser votada no Congresso Nacional. Graças ao prestígio do Senador Dinarte Mariz e seu amigo Senador Alexandre Costa (Senador pelo Maranhão, que conhecia Caicó), autor da proposta no Congresso, não houve dificuldades para isso. O projeto de dotação tramitou em tempo recorde no Senado e na Câmara e os recursos foram assegurados para o exercício de 1974.

Assim, deu-se a criação do NAC, através da Resolução nº 83/73 – CONSUNI, datada em 4 de outubro de 1973. Considerando essa aprovação, o Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEPE), Resolução nº 105/73 de 18 de outubro de 1973, no uso de suas atribuições legais e estatutárias resolve:

Art. 1º A Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN fará funcionar, a partir do ano de 1973 o Núcleo Avançado de Caicó, cuja implantação se fará progressivamente:

Art. 2º Inicialmente, serão ministradas as disciplinas do primeiro e segundo períodos do 1º Ciclo dos cursos da Área Humanística a seguir relacionados:

- Administração;
- Assessor Secretário Executivo;
- Ciências Econômicas;
- Ciências Sociais (Licenciatura);
- Direito;
- Geografia (Licenciatura);
- História (Licenciatura);
- Letras (Licenciatura);
- Pedagogia (Licenciatura);
- Serviço Social

(LIMA, 2011, p. 42-43).

Apesar da determinação explícita da Resolução, o NAC só começou a funcionar em 1974. O Núcleo foi inaugurado em 9 de março daquele ano, com a aula magna cujo título foi a “Vocação do Núcleo Avançado” proferida na ocasião pelo seu primeiro Coordenador Geral (diretor) Pe. João Medeiros Filho, no Fórum Municipal Amaro Cavalcanti. A partir desse momento é que se concretizou o início das atividades de funcionamento do NAC.

2.4 Transição da estrutura de núcleo a centro

Em virtude da ausência de dotação da UFRN para instalações próprias, o NAC instalou-se, inicialmente, no antigo prédio do Seminário Santo Cura D’Ars, situado na Praça D. José de Medeiros Delgado, no Bairro Paraíba em Caicó/RN. O prédio foi cedido, por um período de cinco anos, sem ônus, pela Diocese de Caicó. Posteriormente, devido ao aumento

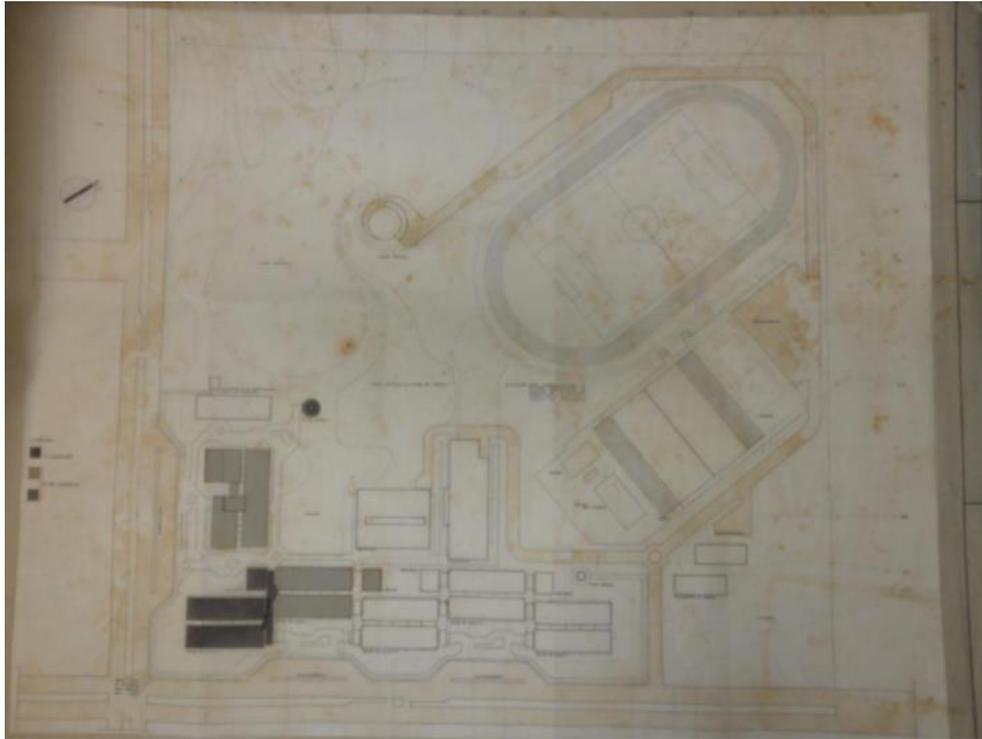
da quantidade de alunos, foram cedidas, também pela Diocese, algumas salas de aula da Escola Pré-Vocacional de Caicó e do antigo Ginásio João XXIII.

De acordo com o Plano Diretor dos *campi* do Centro de Ensino Superior do Seridó, a primeira tentativa de criação de um centro acadêmico no Seridó, ocorreu em 1977, por meio da junção dos *campi* de Caicó e Currais Novos.

O *campus* de Currais Novos começou a funcionar no ano de 1978, com os cursos de Letras/Português e Pedagogia e no ano seguinte com os cursos de Administração e Estudos Sociais nas instalações do Ginásio Agrícola de Currais Novos, que posteriormente foram incorporadas às estruturas da UFRN. A criação da Unidade de ensino superior justificou-se pela centralidade regional que possuía à época, em decorrência de desenvolvimento socioeconômico e cultura de vitalidade da exploração sheelitífera. Ainda em 1977, houve a primeira tentativa de criação de um centro acadêmico no Seridó por meio da junção dos *campi* de Caicó e Currais Novos. O Centro Regional de Ensino Superior do Seridó surgiu a partir da Resolução nº 59/77 – CONSUNI, de 21/12/1977. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 17).

A UFRN em Caicó veio a adquirir instalações próprias no dia 14 de maio de 1979. Nesse dia, o Reitor Domingos Gomes de Lima inaugurou a primeira etapa do campus, um bloco de aulas com dez salas. O mesmo enfatizou que a obra fazia parte do processo de consolidação física da UFRN, que considerou irreversível, anunciando a assinatura de contrato para a construção de mais de vinte salas de aula e o prédio da Coordenadoria do Centro. Na ocasião, o Reitor disse que “este projeto é irreversível por ser considerado prioritário pelo Ministro da Educação e Cultura, elevando assim a importância deste Centro na estrutura de Universidade.” (LIMA, 2001, p. 36).

Figura 3 – Projeto original para o Centro Regional do Seridó



Fonte: Plano Diretor dos *campi* do Centro de Ensino Superior do Seridó (2014).

Posteriormente, na administração do Diretor Tarcísio Costa, foram construídos mais dois blocos de sala de aula, quando o *campus* passou a contar com três blocos, sendo que um deles foi destinado à utilização como sede das partes administrativas e da biblioteca. Mais tarde foram inaugurados a Praça do CERES Francisco Xavier de Oliveira e o Pavilhão Administração. Nesse último, passaram a funcionar os Departamentos, Coordenações e o Auditório.

Figura 4 – Maquete do projeto original do Centro Regional do Seridó, sendo apresentada ao Ministro da Educação Euro Brandão, acompanhado do Reitor Domingos Gomes de Lima e do Vice-Governador do Estado, professor Genivaldo Barros.



Fonte: Plano Diretor dos *campi* do Centro de Ensino Superior do Seridó (2014).

O CERES enfrentou dificuldades referentes ao processo de interiorização, em especial pela ausência de uma ação institucional comprometida com a sua consolidação, o que contribuiu para o isolamento acadêmico e administrativo das unidades de Caicó e Currais Novos, acarretando a existência de unidades individualizadas e fragilizadas em seu cotidiano. Em 1983, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) – instituiu uma comissão com a finalidade de avaliar o funcionamento dos *campi* do Seridó, que foi considerado “desgastado e sufocado”, e por isso foi proposta uma série de medidas emergenciais a serem cumpridas até que a política de interiorização viesse a ser efetivamente definida e encaminhada. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Em decorrência das ‘Diretrizes para uma Política de Interiorização’ da UFRN, a Resolução nº212/94-CONSEPE, de 27/12/1994, aprova medidas para a reestruturação das unidades de ensino do interior em Macau, Nova Cruz e Santa Cruz, e a Resolução nº 027/95-CONSEPE, de 28/03/1995, emite parecer favorável à criação do Centro Regional de Ensino Superior do Seridó e dá outras providências. Por meio da Resolução nº004/95-CONSUNI, de 28/04/1995, a UFRN cria o Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), nos termos das disposições estatutárias, e para efeito de organização administrativa cria os Departamentos Acadêmicos: de

Ciências Exatas e Aplicadas e o de Estudos Sociais e Educacionais, no *campus* de Caicó; e o de Ciências Sociais e Humanas, no *campus* de Currais Novos; reestruturando e compatibilizando sem duplicidade a oferta de Cursos de Graduação. No *campus* de Caicó manteve-se a oferta dos cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis e de Licenciaturas em Geografia, História, Matemática e Pedagogia; os cursos de Letras e Administração passaram a funcionar somente na unidade de Currais Novos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 19).

Em 1997 foram criados novos cursos vinculados ao CERES, o Bacharelado em Turismo em Currais Novos, o curso de Direito em Caicó, e nos anos de 2005 e 2006 foram instalados em Currais Novos e Caicó, respectivamente, polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB), para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação a distância. A UFRN é a instituição mantenedora da UAB.

De acordo com o site do CERES, no que concerne à educação a distância, atualmente o centro oferece 17 cursos de graduação, dos quais 8 funcionam em Caicó e 9 funcionam em Currais Novos. Assim, no *campus* de Caicó, estão as licenciaturas em Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras, Pedagogia e Química, e os bacharelados em Administração e Tecnólogo em Gestão Pública. No *campus* de Currais Novos, estão as licenciaturas em Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e os bacharelados em Administração Pública e Tecnólogo em Gestão Pública.

A UFRN aderiu ao Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), criado por meio do Decreto Presidencial nº 6.096/2007, com a estratégia de expandir os cursos de graduação e pós-graduação, no ano de 2007. A implementação se deu com a participação e apoio de todos os setores da comunidade universitária, com vistas à criação de novos cursos e o aumento de vagas que foram sendo consolidados a partir do ano de 2008.

Posteriormente, no ano de 2012, foi criado o curso de graduação em Medicina, visando atender às demandas de formação de médicos na região.

Em 2012, a UFRN em sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tendo como base o Plano de Desenvolvimento Institucional/2010-2019 e o atual Plano de Gestão/2011-2015, criou o curso de graduação em Medicina, com base na Resolução nº 237/2012-CONSEPE, que atende as atuais demandas na formação de médicos, nos termos da Portaria MEC/SESu nº 109, de 05/06/2012. Desse modo, foi criada no âmbito da estrutura organizacional da UFRN a Escola Multicampi de Ciências Médicas do RN, cujas instalações estão sediadas no CERES - Caicó e Currais Novos e na Unidade Acadêmica - Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi (FACISA). (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 20).

Segundo o Plano Diretor dos *campi* do Centro de Ensino Superior do Seridó, o terreno do *campus* de Caicó contava, em 2013, com uma área de 99.647,07 m² e o de Currais

Novos, em 2014, com 183.078,87 m². Sendo as áreas construídas de 9.643,58 m² e 5.173,90 m² em Caicó e Currais Novos, respectivamente.

Figura 5 – Imagem aérea do *campus* Caicó do CERES (Delimitado pelas linhas em vermelho).



Fonte: próprio autor.

Os quadros a seguir mostram o levantamento das edificações existentes por área construída nos respectivos *campi*.

Quadro 4 – Edificações existentes, por área construída no *campus* de Caicó, em 2013.

EQUIPAMENTOS	ÁREA CONSTRUÍDA (M ²)
Laboratório de História	457,07
Laboratórios de História, Geografia e Anfiteatro	494,53
Laboratório de Sistemas de Informação	381,61
Biblioteca	826,48
Laboratórios (Antiga Residência Universitária)	194,88
Auditório	731,42
Escritório da Estação Climatológica	61,24
Pavilhão de Salas de Aulas	2672,25
Bloco de Salas de Aulas (Novo)	954,12

Residência Universitária	979,64
Almoxarifado	518,63
Prática Jurídica	127,57
Gabinetes de Docente	554,91
Pavilhão Administrativo	461,82
Direção	227,41
SUBTOTAL	9643,58

Fonte: Plano Diretor dos *campi* do Centro de Ensino Superior do Seridó (2014).

Quadro 5 – Edificações existentes, por área construída no *campus* de Currais Novos, em 2014.

EQUIPAMENTOS	ÁREA CONSTRUÍDA (M²)
Incubadora/ Empresa Júnior/ Centro Acadêmico/ Pouso Estudantil*	182,38
Salas de aulas	380,94
Direção/Pavilhão Acadêmico	1018,88
Salas de aulas/laboratórios	522,55
Laboratórios (Antiga Residência Universitária)	421,93
Auditório	683,00
Biblioteca	130,33
Bloco de Salas de Aulas/Laboratório de Língua Espanhola/Anfiteatro	933,95
Laboratório de Turismo	272,00
Laboratório do Polo Presencial da EAD	235,98
Residência Universitária	391,96
SUBTOTAL	5173,90

Fonte: Plano Diretor dos *campi* do Centro de Ensino Superior do Seridó (2014).

2.5 CERES: uma política de interiorização da UFRN

A Pró-reitoria de Assuntos Acadêmicos realizou no ano de 1993, discussões e encaminhamentos que resultaram na elaboração de um documento denominado *Proposta de Diretrizes para uma Política de Interiorização da UFRN*, que tinha como objetivo formular uma política de interiorização visando prioritariamente ressaltar a importância da contribuição acadêmica, o compromisso e a responsabilidade institucional. O trabalho foi focado na responsabilidade social da UFRN junto às comunidades em que se insere.

De acordo com LIMA (2001), por meio da Resolução nº 060/94 – CONSEPE, de 17 de maio de 1994, foram aprovadas as Diretrizes para a implementação de uma Política de Interiorização da UFRN, que estiveram fundamentadas nos seguintes princípios:

- 1 – Concepção das unidades acadêmicas do interior como arte efetiva da Universidade e, conseqüentemente com a mesma responsabilidade de uma instituição que se deseja pública e de qualidade;

- 2 – Integração, em um conjunto articulado, entre os cursos existentes, ou a serem oferecidos no interior e os departamentos responsáveis pelos mesmos cursos no *campus* Central, garantidas as especificidades de cada *campus*;
- 3 – Priorização de uma oferta voltada para a educação pré-escolar, para as séries iniciais do 1º grau, através do curso de Pedagogia e, gradativamente, para áreas específicas do ensino de 2º grau e últimas séries do 1º grau, em ação articulada com Prefeituras e Estado e sob a responsabilidade conjunta da unidade de Ensino do Interior/Departamento em Natal;
- 4 – Articulação efetiva da UFRN, através de suas unidades do interior, com o poder público municipal e estadual representado, principalmente, pelos órgãos educacionais;
- 5 – Dinamização de um programa de extensão e criação de núcleos de pesquisa voltados para melhoria do ensino de 1º e 2º graus e elevação cultural dos municípios-sede do *campus* e sua área de abrangência;
- 6 – Reestruturação administrativa e pedagógica das unidades do interior, possibilitando-lhes a condição de Centro Regional ou de Núcleo de Ensino Superior (*campus* Avançado) com vínculos institucionais como os Departamentos do *campus* Central. (LIMA, 2001, p. 54).

Partindo das premissas definidas para o trabalho, foi possível definir alguns encaminhamentos, como a melhoria no acesso à UFRN nos diversos *campi*, manutenção da oferta atual de graduação, expansão da extensão e da pesquisa, capacitação de recursos humanos, organização dos *campi*. Dessa forma, a elaboração de uma política de interiorização contribuiu de forma significativa para que a iniciativa do Centro Regional de Ensino Superior de 1977 fosse resgatada através de uma ação institucional verdadeiramente organizada de acordo com os objetivos expressos pela política de interiorização.

Por meio da Resolução nº 004/95 – CONSUNI, de 28 de abril de 1995, criou-se o Centro de Ensino Superior do Seridó. De acordo com LIMA (2001), foi observado nesse período a duplicidade da oferta de alguns cursos de graduação nas unidades de Caicó e Currais Novos, e decidiu-se por eliminá-la, oferecendo cursos diferentes nos dois *campi*. A definição de quais cursos seriam mantidos foi baseada em alguns pontos, dentre eles: número de docentes, número de alunos e produção acadêmica.

Os cursos de Letras e Administração ficaram consolidados na unidade de Currais Novos, porém os alunos que estavam cadastrados na unidade de Caicó não sofreram nenhum dano em relação aos seus referidos cursos. A oferta de graduação foi estruturada de forma a ficar funcionando no *campus* de Caicó os cursos de Ciências Contábeis, Geografia, História, Matemática, Pedagogia e Direito. No *campus* de Currais Novos os cursos de Administração e Letras. (LIMA, 2001, p. 55-56).

Portanto, a criação da UFRN foi resultado de uma soma de fatores que vinham se firmando no cenário nacional desde a década de 50. O processo de industrialização ocorrido no país estimulou a expansão do ensino superior, beneficiando, sobretudo, a camada média emergente. A partir daí, a procura pelo ensino superior como forma de promoção social e de garantia de melhores empregos foi crescente.

A presença da UFRN no interior do Estado, especialmente no Seridó, seguiu também essa lógica, tornando-se essencial para o desenvolvimento da região. Tanto que julgamos como extrema importância para a população.

2.6 Recursos Humanos

O CERES é constituído atualmente por 8 departamentos, oferece 13 cursos presenciais, 9 em Caicó e 4 em Currais Novos. Os dados públicos disponíveis mais recentes a respeito dos Recursos Humanos dedicados ao Centro datam do ano de 2013 e são apresentados a seguir.

Os Quadros 6 e 7 trazem os números de professores em cada departamento do CERES, divididos pelas cidades de Caicó e Currais Novos no ano de 2013.

Quadro 6 – Número de docentes efetivos, afastados e substitutos, por Departamentos, em 2013, no *campus* de Caicó.

DEPARTAMENTOS	NÚMEROS DE DOCENTES			
	DOCENTES EFETIVOS EM EXERCÍCIO	DOCENTES EFETIVOS EM AFASTAMENTO	TOTAL DE DOCENTES EFETIVOS	DOCENTES SUBSTITUTOS
Departamento de Ciências Exatas e Aplicadas	23	4	27	6
Departamento de Direito	9	1	10	5
Departamento de Educação	7	4	11	7
Departamento de Geografia	6	5	11	7
Departamento de História	8	2	10	6
TOTAL	53	16	69	31

Fonte: Plano Diretor dos *campi* do Centro de Ensino Superior do Seridó (2014).

Quadro 7 – Número de docentes efetivos, afastados e substitutos, por Departamentos, em 2013, no *campus* de Currais Novos.

DEPARTAMENTOS	NÚMEROS DE DOCENTES			
	DOCENTES EFETIVOS EM EXERCÍCIO	DOCENTES EFETIVOS EM AFASTAMENTO	TOTAL DE DOCENTES EFETIVOS	DOCENTES SUBSTITUTOS
Departamento de Ciências Sociais e Humanas	15	3	18	6
Departamento de Letras	13	3	16	8
TOTAL	28	6	34	14

Fonte: Plano Diretor dos *campi* do Centro de Ensino Superior do Seridó (2014).

Os Quadros 8 e 9 apresentam as informações a respeito das quantidades de servidores técnico-administrativos em cada *campus* CERES.

Quadro 8 – Número de servidores por setor no *campus* de Caicó em 2013.

SETOR	Nº DE SERVIDORES
Almoxarifado	2
Biblioteca	5
BSI	2
Coordenações	7
DAE	1
Departamentos	4
Estação Climatológica	1
Laboinfo	2
Médico	1
Museu	1
Patrimônio	1
SEO	2
Secretaria	7
Vigilante	4
SUBTOTAL	40
Terceirizados	16
TOTAL	56

Fonte: Plano Diretor dos *campi* do Centro de Ensino Superior do Seridó (2014).

Quadro 9 – Número de servidores por setor no *campus* de Currais Novos em 2013.

SETOR	Nº DE SERVIDORES
Biblioteca	4
Secretaria dos cursos de graduação	3
Laboratório	1
Copeira	1
Repografia	1
Secretaria dos Departamentos	1
Administração do CERES em Currais	2
Vigilância	3
Coordenador Administrativo	1
Funcionário com lotação no DAS à disposição do Programa Qualidade de Vida	1
SUBTOTAL	18
Terceirizados	6
TOTAL	24

Fonte: Plano Diretor dos *campi* do Centro de Ensino Superior do Seridó (2014).

2.7 Organização da instituição em relação aos cursos

No ano de 2020, foram oferecidos no *campus* Caicó 10 cursos na modalidade presencial, sendo oferecidas 442 vagas para ingresso via Sistema de Seleção Unificada – SISU.

Quadro 10 – Número de vagas oferecidas nos cursos presenciais em Caicó, por modalidade, por turno.

CURSO	MODALIDADE	TURNO	VAGAS
Ciências Contábeis	Bacharelado	Manhã/Noite	50
Direito	Bacharelado	Tarde/Noite	50
Geografia	Bacharelado	Noite	50
Geografia	Licenciatura	Manhã/Tarde	50
História	Bacharelado	Manhã/Tarde	15
História	Licenciatura	Manhã/Tarde	40
História	Licenciatura	Noite	40
Matemática	Licenciatura	Manhã/Noite	45
Pedagogia	Licenciatura	Manhã	52
Sistemas de Informação	Bacharelado	Manhã/Tarde	50
TOTAL			442

Fonte: UFRN (2020).

Enquanto isso, em Currais Novos, foram oferecidos 4 cursos na modalidade presencial, sendo oferecidas 200 vagas para ingresso via Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Quadro 11 – Número de vagas oferecidas nos cursos presenciais em Currais Novos, por modalidade, por turno.

CURSO	MODALIDADE	TURNOS	VAGAS
Administração	Bacharelado	Tarde/Noite	50
Letras - Espanhol	Licenciatura	Noite	50
Letras - Português e Inglês	Licenciatura	Tarde/Noite	50
Turismo	Bacharelado	Tarde/Noite	50
TOTAL			200

Fonte: UFRN, 2020.

Ainda, no CERES, atualmente são oferecidos 2 cursos de pós-graduação *stricto sensu* a nível de mestrado, em Geografia no *campus* Caicó e em Letras no *campus* Currais Novos.

2.8 Curso de Licenciatura em Matemática do CERES

O Curso de Licenciatura em Matemática do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES) originou-se do Curso de Licenciatura em Ciências - Habilitação em Matemática que iniciou suas atividades em 1979. Em 1985, por meio da Resolução no 89/85 - CONSEPE, de 18/06/1985 o Curso de Matemática - Licenciatura Plena foi criado, com estrutura curricular idêntica à do curso de mesmo nome oferecido pelo *campus* Central.

No início da década de 2000, constatou-se que diante das novas demandas sociais, novas tendências pedagógicas, avanços das tecnologias aplicáveis ao ensino, e, sobretudo, com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, o currículo do Curso de Matemática não mais preenchia as condições necessárias ao desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à formação de professores de Matemática para atuar do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e no ensino médio. Nesse sentido, em 2003, foi colocado em prática um Projeto Político Pedagógico, com estrutura curricular diferente da estrutura do *campus* Central.

No ano de 2010 decidiu-se atualizar novamente o Projeto Pedagógico do curso, tendo em vista as necessidades educacionais para o século 21. A implantação do projeto ocorreu no primeiro semestre de 2011, e foram realizados reajustes em 2013.

Decorridos 35 anos desde a implementação do Curso de Licenciatura em Matemática (CERES/UFRN), uma nova revisão do PPC está sendo realizada com vistas ao atendimento das novas demandas sociais, os avanços das tecnologias aplicáveis ao ensino, às novas tendências pedagógicas e às Diretrizes Curriculares Nacionais. Durante o período de atuação como professor na UFRN, tive a oportunidade de colaborar na nova revisão do PPC do curso, que ainda se encontra em andamento.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática (CERES/UFRN), disponível para consulta no Anexo A, este tem o objetivo primordial produzir uma sólida formação inicial de professores de Matemática, formar docentes capazes de atuarem, com seus saberes e competências, prioritariamente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da educação básica, e permitir, também, a continuidade de seus estudos em programas de Pós-Graduação.

Com essas concepções, espera-se que o Curso de Licenciatura em Matemática da UFRN/CERES, oportunize o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades específicas:

- compreender as principais características da matemática, seus métodos, suas ramificações e aplicações a outras áreas do conhecimento;
- proporcionar experiências interdisciplinares entre a Matemática e outras áreas do conhecimento humano, principalmente entre as licenciaturas;
- elaborar modelos, interpretar dados e aplicar raciocínios lógico-matemáticos adequados na resolução de problemas;
- analisar, criar e adaptar alternativas pedagógicas ao seu ambiente de trabalho para desenvolver nos alunos habilidades de estudos, a autonomia e a criatividade;
- compreender e trabalhar conceitos abstratos na resolução de problemas;
- compreender os fundamentos do processo e as diferentes formas de aprendizagem do aluno, além de sua relação com o ensino da matemática.
- utilizar novas ideias, tecnologias, estratégias metodológicas e materiais de apoio, com vistas a otimização do processo de ensino e de aprendizagem;
- compreender a importância da matemática na vida do homem;
- formar profissionais cuja formação pedagógica esteja ancorada no estudo de diferentes teorias de ensino e da aprendizagem, incluindo teorias do desenvolvimento cognitivo, psicológicas e teorias de mediação, que focalizam aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos;
- capacidade de trabalhar em equipes multi e interdisciplinares;
- avaliar e planejar a estruturação de cursos, de conteúdos escolares, de livros-texto e outros materiais didáticos, com visão crítica do significado da matemática e do papel social da escola;
- compreender o papel social do educador com uma visão histórica e crítica da matemática nas várias fases de sua evolução;
- fornecer subsídios para avaliação da sua prática pedagógica com métodos próprios da pesquisa, do ensino e da aprendizagem em educação, de acordo com paradigmas qualitativos e/ou quantitativos;
- oportunizar a troca de experiências entre a comunidade e a academia através de programas de extensão;

- expressar-se com clareza, precisão e objetividade junto aos alunos, no processo de transmissão, discussão e produção do conhecimento matemático;
- capacidade de expressar-se escrita e oralmente com clareza e precisão no âmbito da produção dos conhecimentos matemáticos e pedagógicos;
- compreender e elaborar argumentação matemática aplicável aos conteúdos escolares da Educação Básica, aos temas transversais, aos conhecimentos prévios e as situações-problemas apresentadas pelos alunos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2010, p. 15-16).

No que tange aos recursos disponíveis para o curso, em levantamento realizado no ano de 2019 junto à coordenação do curso, obtiveram-se as seguintes informações:

Quadro 12 – Infraestrutura Física do Curso

AMBIENTE	QUANTIDADE	CAPACIDADE DE ATENDIMENTO DISCENTE
Salas de Aula	8	40 – 60
Sala de Professores	4	2
Laboratório de Educação Matemática	1	20
Biblioteca Setorial	1	
Sala da Coordenação	1	2
Sala do Departamento	1	2
Sala das Secretarias das coordenações	1	
Serviços de internet	1	
Auditório Geral	1	400
Anfiteatro	1	120
Sala de Videoconferência da SEDIS	1	70
Sala para Pousa Estudantil	1	15

Fonte: próprio autor.

Quadro 13 – Docentes do Curso

ÁREA DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO	TITULAÇÃO	QUANTIDADE	VÍNCULO INSTITUCIONAL
Matemática	Doutorado	5	Permanente
Matemática	Mestrado	3	Permanente
Engenharia	Doutorado	1	Permanente
Estatística	Doutorado	1	Permanente
Matemática	Mestrado	1	Substituto
Matemática	Graduação	1	Substituto
Educação	Especialização	1	Permanente
Educação	Doutorado	1	Permanente

Fonte: próprio autor.

Quadro 14 – Pessoal técnico-administrativo do curso.

CARGO	QUANTIDADE
Secretário Administrativo do DCEA	1
Secretário Administrativo do Curso de Licenciatura em Matemática	1
Bibliotecário	2

Fonte: próprio autor.

O curso oferece 45 vagas anualmente, com ingresso por meio SISU e de vagas residuais, com apenas uma entrada por ano. A carga horária é de 3.240 horas, sendo conduzido nos turnos matutino e noturno. O curso é projetado para conclusão em 4 anos, podendo ser concluído, em caráter especial, em no mínimo 7 e no máximo 13 semestres. Além do Departamento de Ciências Exatas e Aplicadas (DCEA), do qual faz parte, o curso também é atendido pelo Departamento de Educação (DEDUC) e pelo Departamento de Computação e Tecnologia (DCT). As disciplinas são divididas, de uma forma simplificada, em dois grupos: Matemática Pura e Aplicada, que tem foco no ensinamento dos conteúdos matemáticos em si, envolvendo cálculos e demonstrações; Matemática Educacional, mais voltada para as questões pedagógicas.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso, os alunos são em sua maioria advindos de escolas públicas, e os índices de aprovação nas disciplinas considerados baixos, o que mostra que os conhecimentos em Matemática são limitados e exige dos professores redimensionarem a formação para adaptação dos novos alunos à realidade da academia. O alto índice de reprovações e desistências no primeiro período do curso é um fator que preocupa a comunidade acadêmica, e em virtude disso um grupo de alunos e professores passou a executar um projeto de Nivelamento no primeiro semestre de 2019, com o objetivo de minimizar as deficiências de conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos no ensino básico.

Os discentes contam com ações de apoio advindas da Universidade como orientação acadêmica, assistência estudantil e psicológica, ações essas consideradas fundamentais para a permanência desses alunos no curso. Estas ações são divulgadas pela coordenação anualmente na aula inaugural oferecida aos alunos ingressantes.

Durante os trabalhos de revisão do PPC dos quais participei, era um ponto de recorrente discussão entre os docentes a melhoria da interdisciplinaridade entre as diferentes áreas da Matemática e a maior aproximação entre a teoria estudada na Universidade e a prática aplicada na escola.

O curso conta com atividades práticas que levam os alunos para mais próximo do ofício como os Estágios Supervisionados, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Institucional Residência Pedagógica (RP). Além disso, nas discussões referentes à atualização do PPC, os docentes se mostravam interessados em incorporar a outros componentes curriculares a carga horária dedicada à implementação de ações práticas buscando uma relação mais intimista em teoria e prática no currículo.

3 O USO DE NARRATIVAS COMO FONTE DE ESTUDO

“A narrativa começa com a própria história da humanidade. Não há, nunca houve, em nenhum lugar, povo algum sem narrativa.”
(ROLAND BARTHES, 1976).

Antes de apresentar os relatos e experiências colhidos junto aos alunos e durante a observação em sala de aula, faz-se necessário a conceituação de experiência e narrativa para que seja possível construir o sentido do que será apresentado adiante. Não é o objetivo aqui detalhar a produção nesse campo, mas traçar um perfil referencial que possibilite alcançar o objetivo deste trabalho.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2015, p. 18).

Jorge Larrosa, em seu livro *Tremores*, aborda o significado de experiência como aquilo que acontece ao sujeito, tocando-o, não apenas o que se passa em seu entorno. A experiência reflete o que sentimos ao vivenciar algo, a forma como interpretamos os acontecimentos em nosso entorno que nos tocam. São essas sensações que nos constroem e moldam as nossas reações às situações futuras.

Valério Lopéz (2011), em seu estudo baseado na obra de Michel Foucault, afirma que a experiência representa a correlação entre três eixos: saber, poder e subjetividade. E que ela é uma trama de discursos e práticas por meio dos quais se dá forma àquilo que somos. Segundo o autor, é essa trama a que constitui nossa experiência possível em cada lugar e cada momento.

Narrar as nossas experiências é uma forma de expressar a nossa visão a respeito de situações vividas. Nesse contexto, as narrativas permitem uma compreensão mais profunda a respeito dos momentos vivenciados por indivíduos. Bolívar (2002), afirma que as experiências pessoais vividas são a base para a compreensão das ações humanas, e para entender algo humano, pessoal ou coletivo, é necessário contar uma história.

Ainda segundo o autor, a narrativa não expressa apenas dimensões importantes da experiência vivida, mas também, medeia a própria experiência e configura a construção social da realidade. Além disso, um enfoque narrativo prioriza um “eu dialógico”, sua natureza relacional e comunitária, onde a subjetividade é uma construção social, moldada

intersubjetivamente pelo discurso comunicativo. Então o jogo de subjetividades, em um processo dialógico, se converte em uma forma privilegiada de construir conhecimento.

No tocante as narrativas, para Osvaldo Coimbra (1993) narrar é contar um acontecimento com uma relação de anterioridade e posterioridade. Luís Gonzaga Motta (2005) a define de forma ainda mais abrangente:

A narrativa traduz o conhecimento objetivo e subjetivo do mundo (o conhecimento sobre a natureza física, as relações humanas, as identidades, as crenças, valores e mitos, etc.) em relatos. A partir dos enunciados narrativos somos capazes de colocar as coisas em relação umas com as outras em uma ordem e perspectiva, em um desenrolar lógico e cronológico. É assim que compreendemos a maioria das coisas do mundo. (MOTTA, 2005, p. 2).

De acordo com Stephens (1992), narrativas constituem-se a partir da inter-relação entre três fatores, a história, que engloba um acontecimento, em um tempo e espaço determinado, envolve sujeitos participantes e permite a primeira interpretação do que é relatado; o discurso, forma como a história é contada; e a significação, que é uma interpretação em segundo nível tida pelo ouvinte que envolve a correspondência entre a história e o discurso apresentados.

Moran (2014) coloca a capacidade narrativa como umas das características que nos torna humanos e que nos permitem expressar os momentos vividos pela própria ótica de cada sujeito.

O que nos torna humanos é a capacidade de contar histórias, de imaginar, de olhar para o passado o presente e o futuro, reinterpretando-os, reelaborando-os, modificando-os. Cada um conta suas histórias, cada pessoa vive sua narrativa pessoal, colada como mosaico de muitos pedaços diferentes. Cada espaço do nosso cotidiano é um palco onde encenamos nossa vida, que nos orienta sobre o que valorizamos e comunica aos demais o que para cada um de nós é relevante. Pelas narrativas visualizamos - primeiro para nós e depois para os demais - como percebemos o mundo, nossas sínteses provisórias, nossos sonhos, desejos e frustrações. (MORAN, 2014, p. 43).

De acordo com Bruner (1998), a narrativa é caracterizada como um ato de fala, por meio do qual podemos compartilhar conhecimentos.

Nesse sentido, a narrativa tem o papel de mediação entre a experiência e o sujeito, configurando a construção social da realidade. Lyotard (1989) descreve a narração como forma de expressão e saber das classes populares, da cultura. O que se transmite por meio de narrativas é o grupo de regras pragmáticas constituintes do vínculo social, encontrando a matéria desse vínculo não só na significação dos relatos, mas no próprio ato de sua narração, com a utilização do ritmo, que compassa o tempo, dá temporalização e que visa o não esquecer.

Souza (2006b, p. 139) pontua que no campo educacional as narrativas são utilizadas como meio de investigação e formação:

Essa perspectiva de trabalho, [...] configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história.

Tornando mais próximas as palavras de Souza com a representação de Clandinin e Connelly, as narrativas configuram-se como processo investigativo, bem como na formação estariam anexadas às histórias compartilhadas pelos sujeitos, pois a familiaridade com as experiências encaminha o investigado a uma reconfiguração própria. Nessa perspectiva, a narrativa não é apenas um meio para se compreender a experiência, mas é também um meio para a aprendizagem humana (CLANDININ e CONNELLY, 2011; LARROSA, 1996).

Moran (2014) insere a narrativa no contexto educacional explicando como a educação, em um sentido mais amplo, é aprender e ajudar que os outros aprendam por meio da comunicação e compartilhamento de experiências, a construir histórias de vida que façam sentido, que nos ajudem a entender melhor o mundo, aos demais e a nós mesmos. Histórias que nos estimulem a evoluir como pessoas, a fazer escolhas, que libertem das nossas dependências e tornem-nos mais produtivos e realizados em todos os campos, como pessoas e cidadãos. Portanto, a educação de qualidade ajuda a construir narrativas relevantes.

Nesse sentido, Fiorentini (2006) conversa com a representação acerca de Pesquisa Narrativa desenvolvida por Clandinin e Connelly. Para o pesquisador, as narrativas se tornaram um instrumento proveitoso nas pesquisas em educação. Fiorentini, com sua capacidade em atuar como formador de professores da área da Matemática compartilha em grupos de comunidades de pesquisa as narrativas. Para o pesquisador:

As narrativas representam um modo bastante fecundo e apropriado de os professores produzirem e comunicarem significados e saberes ligados à experiência. As narrativas fazem menção a um determinado tempo (trama) e lugar (cenário), onde o professor é autor, narrador e protagonista principal. São histórias humanas que atribuem sentido, importância e propósito às práticas e resultam da interpretação de quem está falando ou escrevendo. Essas interpretações e significações estão estreitamente ligadas as suas experiências passadas, atuais e futuras. (FIORENTINI, 2006, p. 29).

De acordo com Polkinghorne (1995), o estudo na narrativa permite compreender a estrutura por meio das quais as pessoas se comunicam, entendem e descrevem relacionamentos entre os acontecimentos e decisões de suas vidas, a determinação dos

critérios utilizados para selecionar eventos a serem incluídos ou excluídos nas histórias narradas, o espaço temporal e sua ordenação até chegar a uma conclusão.

Para que aconteça uma sintonia entre a comunicação e produção dos significados e as experiências dos participantes da investigação, é preciso que haja uma colaboração destes sujeitos. Portanto, a Pesquisa Narrativa também é um processo de contribuição, pois tanto as histórias contadas pelos pesquisadores como pelos participantes podem ser histórias de empoderamento. Essas histórias podem conduzir os participantes à (re)significarem a produção de sentidos produzidas pelas narrativas e (re)significarem a própria experiência, como pondera Moraes (2000):

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história mas o cruzamento de umas com as outras. (MORAIS, 2000, p. 81).

Segundo Reis (2008), no contexto educacional as narrativas têm sido utilizadas com diferentes fins, dentre eles para a construção de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades e atitudes, no desenvolvimento pessoal e profissional de professores, como também na investigação educativa. Sendo que na investigação ela não se limita a simplesmente colher e analisar dados, mas valoriza e explora as dimensões pessoais dos sujeitos, os seus afetos, sentimentos e percursos de vida.

A investigação narrativa não é apenas uma metodologia qualitativa, constituindo uma perspectiva específica de investigação em educação que pressupõe uma alteração do que tradicionalmente se entende por conhecimento em ciências sociais (BOLÍVAR, 2002). Ao contrário da perspectiva positivista que valoriza a objectividade e pretende reforçá-la através do distanciamento entre investigador e investigado, a investigação narrativa assume-se como subjectiva e valoriza essa mesma subjectividade na tentativa de compreensão da realidade, convidando os investigados a falarem acerca de si próprios, dando-lhes a palavra. Portanto, a investigação narrativa não se limita a uma metodologia de recolha e análise de dados, distanciando-se do paradigma qualitativo tradicional e dos seus critérios habituais de credibilidade e legitimação da construção de conhecimento em educação (validade, generalização e fiabilidade). (REIS, 2008, p. 21-22).

Portanto, a investigação narrativa permite acessar uma variedade de visões e interpretações a respeito de vivências, ações, desafios e dilemas com os quais os sujeitos são confrontados.

Enquanto que a abordagem tradicional não utiliza as interpretações pessoais como objecto de estudo, considerando-as subjectivas e, portanto, excluindo-as da

investigação científica, a investigação narrativa recorre às explicações narrativas com o objectivo de compreender as causas, as intenções e os objectivos que estão por detrás das acções humanas. (REIS, 2008, p. 22).

Nesse contexto, Rabelo (2011) afirma que a tarefa do pesquisador é primeiramente configurar os elementos de uma estória que une e dá significado aos dados. Depois, requer-se uma tarefa analítica para desenvolver ou descobrir um enredo que demonstra a ligação entre os elementos, o que culmina na solução da estória.

A análise narrativa insere-se nos campos de investigação educacional com grande força, por possibilitar a compreensão das práticas, motivações e escolhas que são amplamente calcadas na experiência humana. A escola, como instituição, está cheia de complexidade, tendo sua base construída no seio das instituições sociais, mas sendo composta por indivíduos que contribuem para a continuidade da mesma. É preciso entender as escolhas pessoais para poder compreender mais acerca da escola e da atividade educacional. (RABELO, 2011, p. 184).

Portanto, o que busco ao apresentar aqui experiências e narrativas, minhas e de alunos, não é alcançar uma compreensão generalizada ou construir um entendimento a respeito das relações dos alunos com a Universidade, o ensino e a aprendizagem, mas sim trazer a discussão sobre a realidade que conheci no contexto universitário e me causou muitos pensamentos e inquietações.

3.1 Relatos de experiências vividas em sala de aula

Registrar as experiências vividas na prática cotidiana da sala de aula é tão importante quanto planejar as aulas e os conteúdos para o semestre ou o ano. É um dos principais instrumentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Anotar as impressões, as descobertas, os aspectos que funcionaram ou que não funcionaram durante as atividades permitem pensar sobre o que se fez e sobre o que se pode melhorar.

Enquanto docente do ensino superior, realizei várias observações em sala de aula que me fizeram refletir sobre aquele ambiente projetado além de um espaço físico composto por cadeiras, mesa, professor e alunos. A própria dificuldade dos discentes com a Matemática que ultrapassa os limites do conhecimento dos números, chegando a impedir uma evolução gradativa dos alunos, eram déficits acumulados durante todo o seu ciclo educacional e que ficaram expostos agora no ensino superior.

Durante os momentos de convivência com os alunos, por diversas vezes ouvi relatos sobre as dificuldades que enfrentavam nas disciplinas na graduação, e a respeito da frustração que sentiam por sempre terem tido afinidade e facilidade com a Matemática no ensino básico e agora estarem tendo tantos obstáculos no aprendizado. Na maioria das vezes,

foi bastante notório nas narrativas desses discentes que tanta dificuldade era resultado de falhas na formação básica e da falta de uma base consolidada em Matemática.

A reputação de que as licenciaturas são cursos que oferecem pouco retorno financeiro a seus praticantes ainda domina no imaginário de grande parte da população. Isso transpareceu em conversas com alunos, nas quais relataram a total falta de apoio familiar no que se refere no ingresso ao ensino superior, e mais especificamente em um curso de formação docente. Para alguns patriarcas, as atividades comerciais, o trabalho rural, a manter a tradição familiar, são as prioridades no que diz respeito ao futuro prospero de seus filhos, especialmente em regiões como a cidade de Caicó, que tem a pecuária como base histórica de sua economia. Essa realidade poderá ser notada na análise das falas dos alunos entrevistados. No decorrer da minha experiência como docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte foi possível perceber que as aflições causadas pela falta de apoio familiar de alguns discentes perduraram durante suas jornadas acadêmicas.

Também é uma característica marcante, por se tratar de uma região com muitas cidades pequenas que não dispõe de instituições de ensino superior, o fato de que muitos dos alunos observados não moram na cidade de Caicó, tendo que se deslocar por vezes em dois turnos, manhã e noite no caso do Curso de Licenciatura em Matemática, passando boa parte do tempo em transportes coletivos, os deixando cansados e pouco produtivos nos seus estudos. Um exemplo disso acontecia com uma aluna de disciplinas que ministrei. Ela morava na cidade de Parelhas, distante 62 km da cidade de Caicó, e fazia o trajeto diariamente no matutino e noturno, uma vez que trabalhava em sua cidade de residência no período da tarde, chegando ao final do dia com uma média de 250 km viajados, tudo isso sem contar os imprevistos quando o ônibus quebrava ou atrasava.

Nesse contexto, vale destacar ainda que alguns dos transportes que os alunos utilizavam para realizar tal deslocamento eram pagos por eles próprios. Em alguns casos as prefeituras de suas cidades de residência disponibilizavam somente os ônibus, enquanto os salários dos motoristas eram pagos pelos discentes.

Outra inquietação compartilhada pelos alunos em sala de aula era a dificuldade em conciliar o trabalho com as aulas na Universidade. No contexto regional em que o CERES está inserido, é muito comum a presença de alunos que trabalham e estudam simultaneamente.

Os alunos que trabalhavam e estudavam, por muitas vezes enfrentavam a necessidade de negociar liberações com seus empregadores para assistir as aulas ministradas no período da manhã, e quando não conseguiam acabavam não cumprindo as disciplinas, o que os levava a atrasar o tempo de formação. Tal situação me foi dita algumas vezes pela

aluna supracitada, e também é possível encontrar nos relatos dos alunos entrevistados falas nesse sentido.

Todo esse arranjo de horários acaba atrapalhando o fluxo temporal do discente na Universidade, resultando em um baixo rendimento acadêmico, atraso nas disciplinas e insatisfação com a sua própria capacidade de absorção dos conteúdos, mesmo acontecendo uma dedicação integral dos alunos no sentido de arcar com suas responsabilidades tanto no trabalho quanto na Universidade.

Nesse sentido, pude sentir uma grande preocupação da Universidade e do Departamento de Ciências Exatas e Aplicadas, no qual o Curso de Licenciatura em Matemática estava inserido, em procurar o melhor horário do curso diante das obrigações trabalhistas de cada aluno. Nas reuniões de planejamento de horários esse era um assunto recorrente, mas mesmo assim, com a quantidade de alunos e de diferentes situações, nem sempre era possível fazer com que os horários fossem cabíveis a todos, e um ou outro acabava sendo prejudicado.

Além disso, outra problemática observada no campo de estudo desse trabalho foi que por mais que se tratasse de um curso de licenciatura, para muitos alunos esta graduação não tem características de formação de professores, mantendo costumes que lhe levam a seguir mais pelo estudo individualizado ou até mesmo o bacharelado, sem o enfoque considerado por eles necessário em questões relacionadas ao ensino. Essa questão me foi relatada por diversas vezes em conversas com alunos, e também pode ser percebida na fala dos entrevistados.

De certa forma tudo isso atrapalha no desenvolvimento acadêmico de cada sujeito, aumentando as barreiras pela aceitação da Matemática que precisaria ser mais debatida e estudada na universidade, para que futuramente fosse disseminada por cada graduando em suas salas de aula nos campos de trabalho.

A falta de uma troca de experiência com outros discente é algo evidente e que também foi observado nos convívios em salas de aula. O Curso de Licenciatura em Matemática de Caicó ocorre de uma forma isolada dos demais, e as turmas do próprio curso também têm pouca interação entre si. São raras as interações dos alunos com outros sujeitos que estão estudando o mesmo conteúdo e aplicando a mesma proposta, fato preocupante, uma vez que a troca de saberes é um instrumento importante na construção da experiência acadêmica.

No período de atuação na UFRN, tive a oportunidade de lecionar a disciplina de Matemática no Ensino Fundamental para alunos do curso de Pedagogia da instituição, e lá

pude constatar mais fortemente outra dificuldade que gera consequências sobre a formação de alunos da educação básica, justamente a fragilidade da formação dos professores polivalentes no que diz respeito à Matemática. Foi perceptível a falta de contato e afinidade dos futuros Pedagogos com os conteúdos trabalhados em sala de aula, e certamente terá consequências aos que irão atuar como professores de séries iniciais e precisarem ensinar os conceitos básicos aos seus alunos, que poderão ter baixa aprendizagem, podendo ser o início da falta de simpatia que muitos têm com a matéria.

Diferente do que acontecia com os alunos do Curso de Licenciatura em Matemática, que quase sempre relatavam ter bastante afinidade com a matéria desde o ensino básico, na Pedagogia, os alunos costumavam contar sobre a dificuldade que sempre tiveram com a Matemática na sua formação básica, o que para muitos se repetiu quando precisaram estudá-la no ensino superior. Por terem poucas disciplinas voltadas para essa área, os alunos muitas vezes saem da Universidade com as mesmas debilidades que entraram em relação a esses conteúdos e acabam encontrando dificuldades quanto a isso em suas atuações profissionais.

Com base nessas experiências, acredito que seria de grande valia a promoção de uma maior interação entre os alunos das diferentes licenciaturas, no sentido de contribuírem umas com as fragilidades das outras.

Além disso, os alunos têm pouco acesso a congressos, colóquios e eventos, que são necessários para o desenvolvimento acadêmico. Anualmente o Departamento organiza um evento chamado Semana da Matemática, e para a maior parte dos alunos, é o de maior proporção a que têm acesso. Durante o meu período de trabalho na UFRN, participei da organização de duas Semanas da Matemática, e apesar do exposto anteriormente, foi possível notar que os alunos ainda não entenderam a importância de suas participações para solidificar o evento, bem como sua própria formação, apresentando um baixo índice de contribuição e envolvimento neste.

É importante ressaltar que o relatado aqui não tem intuito de encontrar culpados pelos déficits e problemáticas identificadas, uma vez que todos têm sua parcela de responsabilidade no que se refere ao progresso e ao melhor aproveitamento do Curso de Licenciatura em Matemática. O objetivo é identificar e relatar essas percepções para que seja aberto um caminho de discussão e busca de soluções que possa tornar o processo de formação dos futuros docentes mais eficiente e proveitoso a eles e à sociedade na qual se inserem.

Foram perceptíveis também as limitações dos licenciandos em Matemática em relação às diversas formas de lecionar e transmitir conteúdo. Poucas práticas eram

apresentadas nos seminários e simulações de aula realizadas nas disciplinas. Muitos se sentiam intimidados e envergonhados quando precisavam ministrar uma aula, o que me causava bastante estranheza, uma vez que estava lidando com alunos de uma licenciatura e estavam se preparando para serem professores.

Essas situações foram percebidas com mais intensidade durante as disciplinas de Estágio Supervisionado de Matemática I/II e III, nas quais eram abordados conteúdos sobre planejamento de aula, metodologias de ensino, didática na Matemática, tratativas para tentar compreender e lidar com os alunos observados na escola e outras práticas acadêmicas voltadas para uma melhor relação professor e aluno. Tudo isso era planejado e estudado sob o enfoque de encontrar as melhores maneiras de se aplicar nas aulas das disciplinas, mas era perceptível que alguns alunos, no primeiro momento, não estavam a vontade para cumprir com estas práticas: simular uma aula, apresentar um seminário, ou até mesmo falar em público.

Dentro dessa realidade, fui percebendo que o que ocorria era devido ao pouco estímulo que os alunos recebiam em disciplinas não pedagógicas e gradativamente fui descobrindo outros caminhos que chegariam a incitar estes bloqueios e dificuldades que individualmente se diferenciavam de discente para discente. Era notório que nem todos compreendiam ou queriam compreender a importância de aproveitar ao máximo estes momentos de aprendizagem na Universidade, mas nos sujeitos que conseguíamos despertar o olhar docente tornava-se gratificante todo o esforço, como no encerramento de uma disciplina de estágio observei no relatório de um aluno que no começo não tinha nenhum interesse/expectativa, e no final agradeceu por ter havido uma mudança de ponto de vista dos conteúdos trabalhados no componente e suas importâncias no que se refere à prática docente.

É sabido também que a pouca prática na escrita circulava entre os alunos do Curso de Licenciatura em Matemática, percepção esta que muitas vezes é considerada normal por se tratar de um curso na área das exatas, ainda que seja voltado para formação docente. Entretanto, em qualquer formação, especialmente nas voltada à docência, a habilidade escrita precisa ser trabalhada e estimulada, uma vez que esse tipo de comunicação é de grande importância no contexto profissional.

Com essa percepção, durante todo o período que fiquei na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, realizei junto aos alunos atividades voltadas para a prática da leitura e escrita, esse tipo de trabalho foi exercido arduamente em sala de aula por meio do desenvolvimento de artigos, relatórios, resenhas, resumos e outros artifícios que foram disponibilizados e aplicados juntos aos discentes. Evidente que não conseguimos disseminar

estas atividades entre todos os participantes, alguns definitivamente não davam importância, mas em sua maioria, os alunos enfrentavam suas dificuldades, quebravam as angústias com a escrita e venciam esta etapa.

Vale destacar a importância do entendimento dos cálculos, a interpretação das demonstrações e as análises abstratas de alguns conteúdos matemáticos explorados no Curso de Licenciatura em Matemática. Entretanto, é necessário lembrar que é imprescindível para a formação de professores a abordagem da maneira como estes conteúdos devem ser ministrados futuramente para os respectivos alunos. De acordo com os relatos dos discentes, conforme é possível constatar também nas narrativas dos entrevistados, esta abordagem fica restrita às disciplinas educacionais do curso, quando há a necessidade real de que sejam tratadas também nas disciplinas de Matemática Pura e Aplicada, uma vez que a finalidade do curso de licenciatura é de formar professores.

Nas disciplinas educacionais, buscamos abordar técnicas pedagógicas, falando sobre as melhores maneiras de compartilhar conteúdos, entre outros recursos a serem trabalhados em sala de aula. É importante ressaltar que na formação dos futuros professores cada área do conhecimento tem a sua importância, mas também que as questões relacionadas à transmissão dos aprendizados que adquirem na Universidade devem ser constantes durante toda a jornada acadêmica.

Importante destacar um fato acontecido no final de uma determinada disciplina. Duas alunas apresentavam o trabalho sobre “A evolução da Educação” de uma forma diferenciada, mostrando como outras instituições se desenvolveram comparativamente ao ambiente escolar, e esta explanação chamou muita atenção dos alunos e professor, chegando a gerar uma perspectiva positiva nas disciplinas subsequentes do curso.

Nesse sentido, o que fiz durante a minha passagem pelo Curso de Licenciatura em Matemática da UFRN foi enaltecer a transcendência das disciplinas educacionais, e buscar aproximá-las dos temas relacionados à área de conhecimento da Matemática Pura e Aplicada por meio das disciplinas educacionais que tive a oportunidade de trabalhar. Como consequência disso, também busquei sempre realizar discussões com os meus colegas professores do departamento para que os conteúdos puros e aplicados pudessem ser mais trabalhados educacionalmente, e posso dizer que consegui esta vitória.

Assim, foram os diversos momentos vividos nesta minha jornada docente no ensino superior que ainda continua em construção, agora na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, sempre buscando contribuir e aprender com a comunidade acadêmica.

4 NARRATIVAS DE ALUNOS DO CURSO DE MATEMÁTICA

Diante das questões apresentadas neste trabalho, reafirma-se a necessidade e importância de saber a visão dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática sobre o contexto universitário, a respeito do sentido do Curso de Graduação em Matemática, suas perspectivas para o mercado de trabalho e das ações desenvolvidas pela Universidade no sentido de aproximá-los da realidade profissional que os espera.

Durante todo o período em que atuei como professor na UFRN vivenciei e observei diversas situações, ouvindo a opinião de alunos que viviam diferentes momentos e realidades, conforme apresentado no capítulo anterior. Além disso, realizei entrevistas com os discentes, enfatizando uma abordagem mais direta a respeito dos temas aqui tratados.

Inicialmente, a minha ideia era aplicar tais entrevistas com alunos de uma turma concluinte do Curso de Licenciatura em Matemática da UFRN, entretanto, no decorrer da realização da pesquisa, entendi que fosse mais interessante ter uma amostra heterogênea, com alunos em diferentes fases da graduação pois, assim, poderíamos obter um panorama melhor da compreensão dos discentes e analisar se tais percepções se alteram a medida que eles vivenciam o curso, a Universidade e as ações lá desenvolvidas.

Além da diferença de níveis de integralização do curso, trabalhamos com alunos que expressam diferentes relações com a Matemática, com os professores do curso e com o contexto universitário de uma forma geral, conforme será possível notar a partir dos relatos apresentados no desenvolvimento deste capítulo.

Diante disso, apresenta-se abaixo o perfil dos alunos entrevistados em aspectos que podem ser relevantes para a pesquisa:

- a) Aluno 1 – Sexo Masculino, 29 anos, estudante de escola pública durante todo o ciclo da educação básica, natural da cidade de Jardim de Piranhas e morador da residência universitária do CERES-UFRN, aluno ingressante em 2016.1, faltando cerca de 1 ano para se formar;
- b) Aluno 2 – Sexo Feminino, 32 anos, estudante de escola particular durante o ensino fundamental e escola pública federal no ensino médio, natural e residente na Cidade de Caicó/RN, aluna do último período;
- c) Aluno 3 – Sexo Feminino, 23 anos, estudante de escola pública durante todo o ciclo do ensino básico, natural e residente na Cidade de Caicó, aluna do 6º período.

Conforme mencionado no capítulo introdutório, as entrevistas foram aplicadas em duas fases. A primeira delas com a apresentação de um questionário para que os alunos pudessem responder sem interferência, e a segunda por meio de uma videoconferência, onde levantei os mesmos questionamentos apresentados na primeira fase, porém de uma forma mais flexível, o que permitiu o melhor aproveitamento das respostas dos entrevistados. Os questionários encontram-se nos Apêndices A, B e C.

Nos tópicos seguintes, apresento as narrativas e experiências trazidas pelos alunos entrevistados, bem como analiso estes enredos, buscando a ligação entre os elementos que nos leve a constatações sobre o objeto de estudo deste trabalho.

Importante destacar que o caminho trilhado nas entrevistas foi sempre com o intuito de abstrair ao máximo as narrativas de cada sujeito, mediando os pontos relevantes que precisariam ser comentados e também trocando experiências no que concerne à relação entre docente e discente. Portanto, direcionamos o questionário e entrevistas no sentido de entender o caminho percorrido pelos alunos em seu ensino básico, fazendo uma ligação para interpretar o motivo da escolha deles pelo Curso de Licenciatura em Matemática. Destacando também as dificuldades com os conteúdos matemáticos já no ensino superior e expectativas do que poderiam aprender na Licenciatura em Matemática. Abordamos também as perspectivas para o mercado de trabalho docente e se consideram que estão preparados para lidar com o ofício de professor. As participações dos discentes que vão além do ensino, como o seu caminhar para pesquisa e extensão, foram também assuntos dialogados nesta etapa. Por fim, analisamos as relações de troca de experiência professor-aluno, observando se eram expressas horizontalmente, havendo contato mais direto com o docente, ou verticalmente, estando o professor como o sujeito principal e detentor das informações corretas.

Portanto, o ciclo da aplicação dos questionários, juntamente e em momentos distintos com as entrevistas, foi uma etapa significativa para construção deste trabalho, a objetivar o entendimento das falas dos sujeitos que serão analisadas detalhadamente a seguir.

4.1 Relatos de Trajetórias da Educação Básica à Educação Superior

O processo formativo e educativo é contínuo e progressivo, e toda a experiência vivida pelo sujeito em sua trajetória tem relevância na determinação das suas posturas futuras. De acordo Felicetti (2018), o processo de escolha do curso, e conseqüentemente profissão, que se deseja seguir se dá, prioritariamente, por afinidades e habilidades. E, em se tratando da escolha da docência, tais afinidades costumam surgir durante a educação básica, nos

primeiros contatos com as matérias e surgimento de facilidades ou dificuldades na assimilação de conteúdos. Portanto, é importante conhecer a trajetória acadêmica dos alunos para compreender como se relacionam com o curso, e com a Universidade.

Durante as entrevistas, e no convívio com alunos do Curso de Licenciatura em Matemática, foi possível perceber que de forma geral, eles têm em comum o gosto prévio pela Matemática decorrente da afinidade que tinham com a matéria desde as séries do ensino fundamental e médio.

ALUNO 1

Quando perguntado sobre a sua trajetória na educação básica, o Aluno 1 contou que não teve apoio familiar para estudar. Seus pais agricultores achavam que ele deveria se dedicar a trabalhar em vez de “perder tempo” com o ensino superior.

Meus pais tinham pouca instrução, e isso já dificultava a minha aprendizagem na escola, pois eles não tinham noção da importância do estudo pra incentivar. Eles achavam que o importante era somente aprender a ler e escrever pra poder entrar no mercado de trabalho.

Diante das dificuldades financeiras, o Aluno 1 precisou ingressar no mercado de trabalho ainda durante a sua formação básica, o que o levou a trabalhar durante o dia e estudar à noite.

A partir da 8ª série, precisei trabalhar o dia inteiro, e passei a estudar durante a noite. E o ensino noturno tinha ainda mais debilidades. Isso tornou a minha formação ainda mais precária.

Em relação ao interesse na Matemática, o aluno disse que durante o ensino fundamental era muito desinteressado pela escola. No ensino médio, apesar das dificuldades, começou a se dedicar um pouco mais aos estudos, entretanto o gosto por Matemática só surgiu depois do ensino médio, quando se mudou para a Casa do Estudante, em Caicó, e começou a fazer cursinho pré-vestibular.

Durante o ensino fundamental, eu era daqueles alunos que só dá trabalho. No ensino médio eu comecei a me interessar mais, mas não pela Matemática. Quando acabei o ensino médio fiquei 2 anos sem estudar, só trabalhando. Depois disso me mudei pra Caicó e fui morar na Casa do Estudante, trabalhava de manhã e fazia cursinho a noite. Fiquei lá os primeiro 2 anos sem pegar gosto pela Matemática. Aí juntei um dinheiro do trabalho pra passar um tempo só estudando pra tentar passar na Universidade, porque eu via que lá tinha a possibilidade de conseguir uma bolsa de estudos pra poder me manter só estudando.

Aos 22 anos, morando na Casa do Estudante e sem trabalhar, o Aluno 1 recebeu a orientação de colegas que também moravam lá e já cursavam ensino superior pra começar a estudar Português e Matemática por livros da 5ª série.

Comecei a estudar pelos livros da 5ª série, e o meu amigo da Casa do Estudante me ensinou que quando eu tivesse dificuldades pesquisasse por videoaulas no Google, nem isso eu sabia fazer, e foi o que me ajudou bastante.

Estudando por livros e videoaulas, quando terminou o conteúdo da 5ª série, o Aluno 1 participou do processo seletivo para um curso de técnico subsequente do IFRN, em Eletrotécnica, e passou.

Quando eu estudava lá no IFRN, consegui uma bolsa que permitiu que eu me sustentasse e não precisasse mais trabalhar, apenas estudar. Então eu continuei na minha resolução de livros de cada série, e foi aí que eu peguei gosto pela Matemática.

ALUNA 2

A respeito de sua trajetória no ensino básico, a aluna expressou que sempre teve habilidade com Matemática, desde o ensino fundamental.

Desde o ensino básico, sempre tive muita aptidão para a Matemática. Lembro que na 4ª série, a professora fazia chamada oral, e eu fui a primeira a terminar toda a tabuada. A professora então me colocou como se fosse uma monitora dela, pra ficar perguntando aos outros alunos.

Durante o ensino médio, a aluna estudou no Instituto Federal do Rio Grande do Norte e relatou que pôde experimentar de forma mais concreta, uma vez que a instituição tem um trabalho muito voltado à parte tecnológica, abordando temas que desenvolvem muito o raciocínio lógico.

Eu acho que a abordagem no IFRN me favoreceu muito no sentido do aprendizado da Matemática. Acredito que o contato com os professores foi imprescindível dentro da escolarização básica. Desde essa professora da 4ª série que me trouxe pra perto, até o IFRN onde tive a oportunidade de me aproximar muito dos professores, que se tornaram verdadeiros amigos.

Em seu relato, a aluna contou ainda que o interesse pela atividade docente nasceu ainda enquanto estudante do ciclo básico, pelo exemplo e admiração que tinha pelos professores, e também por ser a profissão de sua mãe.

Eu fui desenvolvendo o desejo por ensinar desde a 4ª série, quando essa professora me colocou como sua monitora. Por ser filha de professora, eu cresci dentro de escola, de manhã ia pra as minhas aulas, e a tarde ia com a minha mãe. Então eu fui muito inserida nesse contexto.

ALUNA 3

Sobre sua experiência no ensino básico, a Aluna 3 relatou que a identificação com a Matemática surgiu ainda no ensino fundamental quando houve a transição entre o professor polivalente e o professor específico de Matemática.

Sempre gostei muito de Matemática, quando no ensino fundamental passei a ter o professor exclusivo da disciplina, passei a sentir ainda mais afinidade. No 8º ano, comecei a participar de um curso preparatório pra as provas do IFRN e passei a conhecer melhor a Matemática. No ensino médio, me destaquei bastante na matéria. Nesse período foi implementado na escola que eu estudava, o ensino médio Inovador, que era um projeto em que os alunos deveriam cumprir 200 horas de atividades extracurriculares, e pra isso eu passei a ser monitora de Matemática, e fiquei durante todo o ensino médio.

A aluna informou que sempre teve bastante afinidade com os conteúdos de Matemática, e que quando surgia alguma dúvida, tinha bastante acesso aos professores para saná-las.

4.2 A escolha pelo Curso de Licenciatura em Matemática

Uma boa habilidade Matemática no ensino básico, juntamente com a força de querer vencer na vida e superar as dificuldades financeiras, ou até mesmo a aptidão pela área e o incentivo familiar, foram as bases das falas trazidas pelos discentes nas entrevistas e questionários que os trouxeram até o Curso de Licenciatura em Matemática. Posteriormente analisaremos suas narrativas e buscaremos entender os caminhos que enaltecem o sentido de pertencimento destes sujeitos à Universidade.

ALUNO 1

Quando questionado a respeito dos motivos que o levaram a escolher o Curso de Licenciatura em Matemática, o Aluno 1 informou que inicialmente a decisão foi tomada porque a nota de corte do curso no SISU era bastante acessível, e isso se aliou a ele já ter desenvolvido gosto pela Matemática quando estudava. Além disso, o fato de ter estudado um curso da área de exatas no IFRN, ressaltou a afinidade pré-existente. Quando questionado durante a entrevista, também afirmou que tinha bastante admiração pela profissão docente, o que também contribuiu para a escolha.

Durante o curso, descobri o prazer na docência, que era uma profissão que eu já admirava antes. Quando eu estudava Matemática, e mesmo no IFRN, eu admirava muito a profissão de professor, e quando ia estudar com meus colegas já gostava bastante de assumir essa postura de pegar o pincel e ir ao quadro transmitir pra eles algum conhecimento que eu tinha. Então eu entrei no curso tanto por prazer, quanto por imaginar o meu futuro nessa profissão.

Ao ser perguntado se o curso de Matemática era sua primeira opção de escolha, o aluno disse que apesar de gostar bastante, na hora de colocar a nota no SISU, optou pelo curso de Ciências Contábeis.

Apesar de eu já estar gostando da Matemática e pensar em cursar, na hora da inscrição optei por Ciências Contábeis, por ser um curso mais elitizado e com mais status social. Estava pensando mais em dinheiro do que no que eu gostava. Por fim, a nota não deu pra entrar em Contábeis, e eu acabei cursando Matemática, que era o que eu gostava e gosto.

ALUNA 2

Quando questionada a respeito dos motivos que a levaram a decidir pelo curso de Matemática, a Aluna 2 enfatizou que esse sempre foi um sonho e uma paixão. Por ser filha de professora, e desde pequena vivenciar bastante a realidade escolar, a aluna acredita ter desenvolvido o interesse pela docência de uma forma natural. Além da afinidade sempre tida pela Matemática, a aluna relatou também que o fato de ter estudado no IFRN, uma instituição com um cunho tecnológico aguçado, nutriu ainda mais o amor pela Matemática, bem como pela instituição, levando a ter certo destaque em sua primeira graduação, que tinha ligação com a área da tecnologia. E durante esse processo se convenceu que era chegado o momento de realizar o sonho da docência.

Não me vejo fazendo outra coisa. O que me faz feliz, que me motiva é lecionar Matemática e estar me preocupando com o ensino de Matemática. É uma questão de identificação e vocação, é o que me motiva a pensar no futuro. A melhor forma que eu encontro de colaborar hoje com a sociedade e com a Educação é ensinando Matemática. Acredito que o que mais me motiva é que as chances de ser um bom profissional naquilo que se ama são maiores.

ALUNA 3

Sobre a escolha pelo Curso de Licenciatura em Matemática, a Aluna 3 disse ter sido sua segunda opção no ENEM. A mesma afirmou que devido a questões familiares teve que se limitar a cursos que fossem em Caicó, e que fez essa escolha por gostar bastante de Matemática durante o ensino básico.

Meu sonho era cursar Arquitetura e Urbanismo, mas no ano que eu terminei o ensino médio minha mãe teve um problema de saúde, o que me impossibilitou de sair de Caicó. Então o único curso que eu vi viável pra mim e que era disponível no CERES era Matemática.

Questionada se considerava que o fato de gostar de Matemática e ter sido monitora a tornavam apta para a docência de Matemática, a aluna disse que não, e que ainda sentia muitas inseguranças em relação a isso.

Nesse momento eu não me sinto apta ainda, tenho muitas inseguranças ainda em sala de aula. Mas são coisas que eu espero vencer.

4.3 A rotina pedagógica na educação superior: dificuldade nos conteúdos

Além da semelhança constatada entre os entrevistados em relação ao gosto pela Matemática, foi possível perceber que muitos desses alunos chegam à Universidade pensando ser bons nos conteúdos, e se frustram ao ingressar no ensino superior por perceberem que os assuntos anteriormente estudados têm muito pouco em comum com os apresentados no Curso de Licenciatura em Matemática.

Podemos dizer que existe um distanciamento entre as escolas e universidades, a destacar pela abordagem nos conteúdos. Os assuntos matemáticos trabalhados no ensino fundamental I chegam a ser pouco aprofundados e explorados como necessariamente deveria ser, expondo somente o básico, ocultando a verdadeira essência matemática por trás dos números, tornando complexo o papel do licenciando que receberá este aluno no ensino fundamental II. Abordo estas situações até contextualizadas no capítulo anterior, pois reforço aqui a necessidade de reformulação curricular tanto dos cursos de Pedagogia como de Licenciatura em Matemática, tendo em vista a ausência da abordagem desses conteúdos e a aflição dos discentes em simplesmente entender algo que por fim eles deveriam ensinar.

Tudo isso não é diferente no Curso de Licenciatura em Matemática, boa parte dos discentes chega com uma falsa impressão da compreensão dos conteúdos matemáticos, tendo em vista o que estudaram no ensino básico, dando início a um ciclo de acúmulos de dúvidas e dificuldades que por muitas vezes não são compreendidas pelos professores da Universidade, pois entendem que estes alunos ingressam com uma formação suficiente para acompanhar o ensino superior. Sabemos que não é bem assim, como podemos observar nas falas dos alunos a seguir.

ALUNO 1

No que diz respeito aos conteúdos estudados no Curso de Licenciatura em Matemática, o Aluno 1 disse que esperava que fossem mais voltados pra a prática do que terá que ensinar quando professor.

Eu achava que seria mais uma coisa prática. Durante o ensino básico, fui aluno do Pibid, então eu imaginava que o curso fosse mais uma coisa de praticar os assuntos que teria que ministrar quando fosse professor, e receber dicas de como ensinar.

Nesse sentido, o aluno informou que encontrou dificuldades nas disciplinas, principalmente no segundo período do curso, especificamente em Cálculo 1 e Álgebra, tendo sido reprovado nos dois, chegando a pensar em desistir do curso.

Eu pensei em desistir do curso, mesmo gostando, porque era muito diferente do que eu estudava em casa e na escola. Além disso, a postura dos professores também era diferente, pois eles atuavam mais como orientadores do que como transmissores do conhecimento, então o aprendizado dependia muito mais de mim. E quando levava questionamentos de assuntos muito básicos, a reação não era muito agradável. Como se pensassem que eu não estava preparado pra estar ali no curso.

O Aluno 1 relatou que acredita que essas dificuldades eram consequência também das deficiências advindas de sua formação básica, uma vez que alguns de seus colegas, que vinham de um ensino básico mais sólido, obtiveram sucesso nessas disciplinas. Entretanto ele acredita que o começo do curso e essas dificuldades contribuíram para a formação da base que lhe faltava.

Na disciplina de Cálculo 1, que eu reprovei na primeira vez que paguei, eu estudei bastante, e tive um desempenho satisfatório da segunda vez, chegando a ser monitor um ano depois. E muitos alunos que me procuram pra tirar dúvidas, dizem que eu sou um bom monitor.

Questionado se o curso atingiu as expectativas que ele criou ao escolhê-lo, o Aluno 1 disse que chegou a superar.

Eu estou satisfeito demais. O que eu esperava se concretizou, e muito mais. Tanto na Matemática Aplicada, quanto na Educacional. Não imaginava que a Matemática Educacional contasse com tantas metodologias que agregam à nossa atuação profissional, nem que a Matemática Aplicada fosse tão mais avançada do que o que eu estudava na escola. Nunca imaginei que aprenderia a fazer um relatório bem bacana, todo completo.

Apesar disso, o Aluno 1 ressaltou que esse aproveitamento depende muito da postura do professor.

Acredito que é um conjunto. O aluno tem um papel fundamental, mas o professor também. Quando o professor não puxa de nós e não incentiva, não conseguimos nos desenvolver.

ALUNA 2

Apesar de ter uma aptidão para Matemática desde o ensino básico, a Aluna 2 relatou que teve dificuldades com conteúdos no ensino superior.

Mesmo com a aptidão que eu tinha, sempre apresentei dificuldade em Probabilidade, quando eu estudei pela primeira vez, coincidiu com a época que eu tive um filho, o que tornou ainda mais complicado. Essa época foi muito desafiadora pra mim, o que era muito estranho porque eu era acostumada a ter uma certa facilidade nas matérias relacionadas à Matemática. Na graduação eu também tive essa experiência de dificuldade com esse conteúdo.

Além de estudar, a Aluna 2 também trabalha, o que foi um fator dificultador para a sua trajetória na Universidade. Questionada a respeito da conciliação entre trabalho e estudos, a aluna disse que foi bastante desafiador, mas de certa forma também contribuiu para

a consistência de sua formação. Nesse sentido, a aluna também considera que o fato de estar no seu segundo curso de graduação é um diferencial.

Por muitas vezes eu me peguei pensando que se eu não estivesse trabalhando, as coisas teriam sido diferentes. Mas eu acredito que o fato de eu já ter outra graduação, mais maturidade do que na época que eu escolhi da primeira vez, significava que eu sabia exatamente o que eu queria, então eu acredito que isso foi um fator positivo pra mim na graduação. Com relação ao trabalho, eu sabia que não estava fazendo o Curso de Licenciatura em Matemática pra brincar, eu sabia que eu realmente queria aquilo, queria levar a sério. Diferente da minha primeira graduação, nessa tive a oportunidade de abraçar as coisas, de ter um contato mais efetivo com os professores. Então, sempre que surgia uma oportunidade, como eu sabia realmente o que eu queria, eu abraçava com toda a força. Foi muito desafiante estudar e trabalhar, tanto que eu ainda não concluí o curso, junto com a turma que entrei, por causa do trabalho. Faltam 3 disciplinas, que são dos semestres iniciais, e que na época eu não pude pagar porque só eram oferecidas no turno do meu trabalho e nessa época eu não consegui dispensa para cursá-las. Foi muito desafiante, mas eu acho que isso é superável, quando a gente sabe quais nossos objetivos.

Ainda no que tange às dificuldades enfrentadas no contexto do ensino superior, a Aluna 2 disse que ao entrar na Universidade esperava que os conteúdos fossem muito mais voltados para a parte da Matemática, sem muitas disciplinas relacionadas à Didática e Matemática Educacional, mas que no decorrer do curso, percebeu a necessidade do estudo dessas áreas no contexto da licenciatura, inclusive colocando que ainda existem algumas deficiências em relação à isso, pois o curso de certa forma apresenta algumas características mais voltadas ao bacharelado que por vezes dificultam a formação de futuros professores.

Uma coisa que me fez entender muito as necessidades da licenciatura foi ter professores com um perfil maior de bacharelado. O que é muito complicado quando esse professor está na licenciatura, porque ele não tem a habilidade de transmitir os conteúdos, ou de ter essa abordagem mais voltada para o ensino.

Nesse sentido, afirmou acreditar que o Curso de Licenciatura de Matemática vem se adequando de uma maneira eficiente para encontrar o equilíbrio na grade curricular.

Eu estava aqui pensando na seguinte analogia: Quando estamos montando um quebra-cabeça, é necessário a peça perfeita pra encaixar, mesmo se for parecida, não encaixa. Eu acredito que o Curso de Licenciatura em Matemática ainda está nesse caminho de encontrar a peça, o equilíbrio. Ainda falta um pouco pra chegar na configuração ideal pra uma licenciatura. E nesse sentido, acho que nós, enquanto alunos, temos que entrar na Universidade abertos a sermos modificados por ela, e pra modificarmos também, dando a nossa parcela de contribuição.

ALUNA 3

Apesar de sempre ter apresentado bastante afinidade com a Matemática durante o ensino básico, a Aluna 3 disse ter sentido muita diferença quando ingressou no ensino superior.

Quando cheguei no ensino superior levei um choque, porque era outra Matemática. A gente que estuda em escola pública, não conhece a Matemática ensinada na Universidade, principalmente a parte de demonstrações. Foi um baque muito grande pra mim o primeiro período da Universidade.

Sobre a adequação dos conteúdos ministrados no Curso de Licenciatura em Matemática às necessidades do mercado de trabalho, a Aluna 3 afirmou achar que o nível é bem acima do que se estuda na escola, mas que considera que são conhecimentos necessários para fundamentação.

Eu acho que na escola foi muito inferior. Não é que eu ache que na Universidade é demais, porque a gente precisa entender como chegar lá, o motivo das coisas, pra se fundamentar. Mas o que se ensina na escola é muito inferior.

Nesse sentido, a aluna disse ainda que esperava um curso mais voltado à questão do ensino, e que percebe a estrutura curricular muito mais com de um bacharelado do que de licenciatura.

Por ser um curso de licenciatura, eu achava que o curso seria mais voltado a ensinar a ser professor de Matemática, e não a ser um Matemático. E eu sinto que a Licenciatura em Matemática do CERES, não está formando professores e sim, Matemáticos. Na minha percepção ainda tem muito a melhorar nessa questão do ensino. Eu vejo as outras licenciaturas muito mais engajadas nesse sentido, com a realização de eventos voltados pra o ensino, por exemplo, e na Licenciatura em Matemática não tem nada disso.

4.4 A conciliação em formação superior e o mundo do trabalho

Esse tópico aborda a percepção dos alunos em relação à preparação que recebem na Universidade para a sua futura atuação na docência. Os alunos entrevistados foram questionados se eles se sentiam preparados para o mercado de trabalho, e o que contribuiu ou faltou nessa preparação. Relevante destacar que as falas dos discentes confirmam a importância da troca de conhecimentos entre professor e aluno, uma vez que o docente está sempre em fase de formação, e para o discente por despertar a relevância na proximidade dos professores e o sentimento de pertencimento colaborativo para a construção de uma aula. Portanto, falam os sujeitos:

ALUNO 1

No questionário escrito, o Aluno 1 reafirmou que a preparação que vem recebendo na Universidade vai além do que ele esperava, tendo aprendido inúmeras coisas que o ajudarão na atuação como professor, o que lhe dará mais segurança para ensinar aos seus futuros alunos os conteúdos matemáticos com clareza e lógica, “Provavelmente não irei enganá-los e estarei preparado para perguntas abstratas.” Durante a videoconferência, quando pedi para que explicasse melhor essa afirmação, o aluno disse:

Quando eu estava no ensino básico e ia perguntar aos professores o porquê de algumas contas que eles faziam, ou eles não sabiam responder ou davam uma patada, e alguma desculpa para não dar resposta.

O Aluno 1 ainda ressaltou a importância dos assuntos estudados nas disciplinas da Matemática Educacional, nas quais aprendeu diversas maneiras pedagógicas de ensinar e se atualizar em variados métodos tecnológicos de passar os conteúdos para os alunos. Conhecimentos que considera importantes para aplicação em sala de aula e até fora dela.

Nas disciplinas pedagógicas aprendi, por exemplo, que é importante cativar os alunos, criar uma aproximação deles com os conteúdos. E a importância de entender o contexto social em que o ensino se insere, entendendo o sujeito para conseguir projetar como transmitir os ensinamentos.

Questionado a respeito da existência e importância da troca de conhecimentos e experiências com os professores da Universidade, o aluno relatou que em sua opinião essa troca existe, mas não de forma geral. Disse que sente que alguns professores são mais abertos ao diálogo com todos, e que também existem, em alguns casos, questões de preferências a alguns alunos, o que considera prejudicial à relação com os demais.

Eu acho a profissão de professor muito bonita, que tem dentre suas funções a de contribuir com o crescimento do aluno e da sociedade, independente de aparência, status social/financeiro, posicionamento político. E eu vejo na Universidade muitas questões e preferências explícitas, e, por exemplo, quando você é uma pessoa de baixa renda sinto que alguns professores olham de uma forma negativa. Mas como disse no questionário, também tem muita coisa boa, muitos professores abertos à troca com os alunos.

O Aluno 1 relatou ainda que acredita existir conexão entre a Universidade e a realidade escolar por meio do desenvolvimento de projetos. Mas que há muitas coisas estudadas no curso que não se aplicam no contexto escolar, então nem sempre existe uma conexão entre a realidade dos professores universitários com as necessidades dos professores da escola, no sentido de orientar à solução de questões que aparecerão quando estiverem no mercado de trabalho.

Ainda nesse contexto, o aluno afirmou que em sua percepção existem muitos professores na Universidade que não estão disponíveis para trocar experiências com os alunos, e não participam ativamente do contexto universitário.

A conexão existe sim, e ocorre por meio dos projetos desenvolvidos pela Universidade. Se o aluno se aplicar, participar de projetos e se conectar de uma forma profissional aos professores, tudo contribui muito para a atuação profissional. Mas tem muitas coisas que observamos nas disciplinas que não se aplicam no contexto escolar. Nem sempre os professores da Universidade conhecem as necessidades dos professores da escola. E eu sinto que muitos professores do ensino superior se acomodam com a estrutura melhor da Universidade e acabam esquecendo um pouco a realidade da Escola Pública. Tem professores que são muito disponíveis à troca de experiências com os alunos, mas outros parecem que esquecem um pouco do seu papel dentro da Universidade, não contribuindo em projetos, não se atualizando, e não estando disponíveis para que os alunos tirem suas dúvidas.

ALUNA 2

A Aluna 2 tem por característica uma aproximação maior com os docentes, isso pelo fato de desde o início estar inserida no contexto educacional, tendo sua mãe como professora, fatores estes que corroboram para uma melhor interpretação do discente em relação às obrigações do que é ser um professor. Podemos destacar também que essa afinidade com os docentes é decorrente de uma experiência acadêmica já vivida pela aluna. Tudo isso evidencia como a Matemática pode ser mais bem trabalhada e interpretada quando os sujeitos participantes, professor e aluno, estão compartilhando informações e trabalhando os conteúdos mais harmonicamente, como podemos observar em sua fala.

Questionada sobre a preparação que recebeu da Universidade, a aluna diz se sentir preparada e motivada para atuar no mercado de trabalho.

O Curso de Licenciatura em Matemática me ensinou muito mais do que Matemática. Eu saio desse curso muito diferente do que o que imaginei no início.

A Aluna 2 destacou a importância das experiências de Estágios Supervisionados em sua formação.

Os Estágios foram muito positivos pra mim nesse sentido. Eu pude ter contato com alunos com necessidades de educação inclusiva, com alunos que estavam prestes a serem expulsos, e isso colaborou muito com minha formação.

E sobre estar preparada para o mercado de trabalho ela diz que se sente preparada e que agarrou todas as oportunidades que teve pra crescer dentro da Universidade, mas que ainda tem muito o que aprender.

Acredito que eu sou uma pessoa com quem a Universidade cumpriu o objetivo. Porque me ensinou sobre respeito, autonomia e um olhar diferente para a questão da

Educação. Eu estudo porque gosto, e creio que muito disso devo à UFRN, ao Curso de Licenciatura em Matemática e ao CERES.

Além disso, a Aluna 2 disse considerar que o bom relacionamento que conseguiu desenvolver com os professores contribuiu bastante para que ela se sinta preparada para o mercado de trabalho.

Considero que esse relacionamento horizontal com os professores foi muito importante, claro que não foi com todos, tive professores que eram mais da linha de se relacionar de forma vertical com os alunos. Mas em sua grande maioria eu tive sim muita oportunidade de diálogo, de troca com os professores, auxiliar na organização de eventos, ouvir a opinião deles e ter espaço para dar a minha, e acho que isso foi muito relevante na minha formação. Eu tive muita abertura pra isso, e eu acho que esse tipo de socialização é o caminho para que o aluno tire o melhor proveito da Universidade.

Apesar de considerar que teve um bom relacionamento com a maior parte dos professores, a aluna relatou que por vezes sentia o tratamento diferenciado de docentes com alguns alunos, o que eu sua opinião não é correto.

Teve momentos em que eu encontrei professores que davam tratamentos diferenciados a alguns alunos, o que eu não concordo. É certo que vão ter pessoas que vão se destacar em alguns pontos, mas acredito que o professor deve ter uma postura de abertura com todos os alunos, e por vezes, com alguns professores, eu não encontrava isso. Mas apesar disso, acho que esse tipo de posicionamento foi importante para me mostrar como eu não quero ser e me comportar quando for professora.

Além disso, em sua fala a aluna abordou ainda a questão do sentido que acredita que o ensino no Curso de Licenciatura deveria ter.

Não é só ensinar o assunto, mas também ensinar como ensinar essas coisas aos nossos futuros alunos.

Sobre a existência de aproximação entre a Universidade e o contexto escolar a Aluna 2 disse considerar que há, por meio dos projetos desenvolvidos, mas que deveria ser maior.

A aproximação física acontece por meio de alguns programas como o Pibid e o Residência Pedagógica por exemplo. Mas não acho que é o suficiente, o que considero uma falha. Isso faz inclusive com que o aluno do ensino básico veja a Universidade como uma coisa muito distante.

Quanto à compatibilidade dos conteúdos aprendidos na Universidade com o que se precisará ensinar quando professora, afirmou que considera que as matérias estudadas no ensino superior, apesar de diferentes das que ela irá ensinar a seus alunos, dão a fundamentação necessária para estas.

Acho que a gente aprende na Universidade o que tem que aprender, porque dão fundamentação à nossa atuação profissional. Entretanto, eu investiria mais em disciplinas que ensinassem a ensinar. Até tem disciplinas assim, mas acho que são pouco exploradas. Um exemplo positivo que eu tenho são as simulações de aula que fazíamos nas disciplinas de estágio, que são ações muito pertinentes, e que na minha opinião deveriam acontecer mais, fazendo com que a gente exercitasse mais a questão do ensino em si.

Além disso, a Aluna 2 colocou que seria interessante abordar mais questões sobre as dificuldades encontradas no ensino.

Existe um grau de desafio que se encontra por exemplo numa escola municipal, porque vão haver questões de estrutura, de realidade financeira de alunos, e de falta de recursos que poderiam ser abordadas mais, com a prospecção de métodos alternativos. Um exemplo prático foi em uma simulação de aula que fizemos utilizando cartolinas, que são recursos baratos e acessíveis. Obvio que o ideal é que a escola disponha disso, mas se não tiver, é uma coisa que o professor teria condições de fazer. Então acredito que é possível vencer as estruturas e os desafios, e a Universidade poderia abordar mais esses temas.

ALUNA 3

Questionada sobre se sentir preparada para o mercado de trabalho, a Aluna 3 disse que não se sente e apontou que quando os alunos se deparam com uma sala de aula, percebem que é totalmente diferente do que é ensinado na Universidade.

Eu considero que o curso está mais voltado a formar Matemáticos do que Professores. O ensino envolve muito mais questões do que apenas dar aulas. É necessário realizar um diagnóstico das turmas e adequar o ensino à realidade delas, e eu sinto que esse tipo de tratativa não é abordada na Universidade de uma forma suficiente. Eu ainda não paguei disciplinas de Estágio, talvez nelas tenha uma maior abordagem quanto a isso, mas por enquanto essa é a minha percepção.

Sobre a contribuição das disciplinas pedagógicas nesse sentido, a Aluna 3 disse que algumas tiveram relevância, mas outras estão lá só para preencher grade curricular, sem apresentar contribuição significativa.

Algumas disciplinas abordaram temas interessantes, como por exemplo, o uso de tecnologias em sala de aula, didática... Essas contribuíram bastante, mas outras tão só pra preencher grade curricular. Acho que necessita de uma revisão de grade curricular.

A Aluna 3 levantou ainda questões a respeito da necessidade de abordar problemáticas sociais presentes no contexto escolar, e com as quais os futuros professores precisarão lidar. Disse sentir falta de um diálogo mais direto nesse sentido, e aponta que muitas vezes essa deficiência decorre também do fato que alguns professores universitários nunca tiveram um contato efetivo com a realidade escolar.

Muitos dos professores da Universidade, principalmente na Matemática Pura e Aplicada, nunca tiveram contato com a realidade escolar. Já emendaram Graduação,

Mestrado e Doutorado, não tendo vivenciado isso, e assim não têm como nos direcionar nesse sentido.

Sobre a troca de experiências entre professores e alunos dentro da Universidade, a Aluna 3 disse que em sua percepção isso só existe com os professores das disciplinas pedagógicas.

Ao meu ver, com os professores da Matemática Pura e Aplicada, não há diálogo com os alunos.

Questionada a respeito da aproximação da Universidade com a Escola, a Aluna 3 disse que acha que existe por meio dos projetos, mas não é suficiente.

Eu considero que os projetos aproximam, mas ainda é de uma forma muito superficial.

4.5 Os projetos (PIBID/Residência Pedagógica/Curso de Nivelamento) e a permanência no curso superior

Não são recentes as preocupações com a qualidade da formação docente e a realidade profissional que os futuros professores irão encontrar, entretanto aprofundam-se tendo em vista o contexto social cada vez mais complexo, desafiador e repleto de desigualdades que vivenciamos.

O processo educacional envolve necessariamente pessoas com níveis distintos de conhecimento que se propõe a compartilhá-los, e se tratando de educação escolar, são os professores quem têm o papel de intermediar tais trocas. A conjuntura social em que a escola e os alunos estão inseridos tem grande influência no processo educacional, e muitas vezes os professores deparam-se com situações que não sabem lidar, e para as quais não foram preparados em sua formação. Nesse sentido, torna-se importante discutir sobre as atividades práticas que estão sendo inseridas nos cursos de formação de professores, no sentido de fornecer-lhes um melhor embasamento a respeito da prática docente.

Gatti (2016), afirma que a formação de professores envolve grandes desafios, e mesmo com os avanços realizados nos últimos anos, o cenário constatado nas instituições formadoras ainda não é animador.

Mesmo com avanços a partir de programas desenvolvidos na última década, a questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, e um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam. Nas instituições formadoras, de modo geral, o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino,

revelado por vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais. Reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. Como afirmamos em outro texto “Não se faz milagres com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação.” (GATTI, 2016, p. 166).

Apesar de toda a variedade de abordagens conhecidas e apresentadas em estudos a respeito da temática, é senso comum a importância de estabelecer uma relação próxima entre a formação e o exercício profissional, com os saberes necessários à profissão. Sendo preciso uma integração entre o conhecimento, as questões sociais e afetivas.

Com o intuito de aproximar os licenciandos, durante a sua formação, da prática docente, a UFRN desenvolve uma série de ações e projetos, curriculares e extracurriculares, dentre os quais podemos citar as atividades desenvolvidas nas disciplinas de Estágio Supervisionado, as monitorias de disciplinas, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o Programa Complementar de Estudos do Ensino Médio, o Programa Residência Pedagógica e o Projeto Curso de Nivelamento, que vêm tendo bons resultados, conforme pode ser percebido na fala dos alunos entrevistados.

Os Estágios Supervisionados consistem em um conjunto de atividades de formação, que são realizadas sob a supervisão de docentes do curso e acompanhadas por profissionais das escolas-campo de estágio, em que os licenciando experimentam situações efetivas de exercício profissional.

O PIBID por sua vez, é um programa que oferece bolsas a alunos do ensino superior cursando a primeira metade de cursos de licenciatura para que eles façam estágios em escolas do ensino público. Enquanto isso, nas monitorias os alunos têm a oportunidade de apoiar outros discentes do ensino superior em disciplinas que já cursaram com sucesso.

Por sua vez, o PROCCEM é um projeto desenvolvido pela UFRN que funciona como um cursinho para alunos do ensino médio que estão se preparando para o ENEM. As aulas são ministradas por alunos de cursos de licenciatura, que encontram lá a oportunidade de exercerem a iniciação à docência.

O Residência Pedagógica é um programa que promove a imersão do licenciando em escolas de educação básica, voltada para alunos que estão na segunda metade do curso. A experiência promovida pelo programa deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, sendo acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição de Ensino Superior.

O PIBID e o Residência Pedagógica são iniciativas que integram à Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, visando intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior. (CAPES, 2019). São programas que se complementam, apresentando como objetivo principal a inserção dos estudantes de cursos de licenciatura no contexto escolar. Conforme expresso na Portaria GAB 259, disponível para consulta no Anexo C, que regulamenta os programas.

Art. 2º O Pibid tem por finalidade proporcionar aos discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior.

Art. 3º O RP tem por finalidade promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola. (CAPES, 2019, p. 1).

Já o projeto Curso de Nivelamento, foi desenvolvido por um conjunto de alunos e professores, visando atender às necessidades dos discentes ingressantes no Curso de Licenciatura em Matemática que por muitas vezes entram na Universidade sem a base de conhecimento necessário, o que resulta em altos índices de reprovação e desistência nos primeiros semestres. Nesse projeto, alunos de períodos mais avançados ministram aulas aos ingressantes sobre os assuntos referentes ao ensino básico em que há maior incidência de dificuldade entre os novatos.

Durante a minha experiência como professor do Curso de Licenciatura em Matemática (CERES/UFRN), tive a oportunidade de atuar diretamente nos projetos Residência Pedagógica e Curso de Nivelamento, onde pude vivenciar de perto as dificuldades de implementação e os benefícios trazidos para a comunidade acadêmica. Esse tema também foi abordado nas entrevistas com os alunos, e em sua fala é possível constatar a importância e relevância que os mesmos atribuem a este tipo de atividade.

Os três alunos entrevistados participaram ativamente de projetos e ações integrativas promovidas pela UFRN e ressaltaram em suas falas a importância dessas atividades em suas formações e na preparação para a vida profissional. Mais especificamente aos projetos abordados nesse capítulo, a Aluna 2 participou do Curso de Nivelamento, e a Aluna 3 do Residência Pedagógica.

ALUNO 1

O Aluno 1 participou/participa de várias ações e projetos que, segundo ele, auxiliaram bastante a sua formação, tendo aprendido neles práticas, novas metodologias de ensino, compartilhamento de conhecimentos, troca de experiências em sala de aula. Além

disso, pôde adquirir conhecimentos avançados por meio de pesquisas, e teve a oportunidade de uma troca de percepções mais aprofundada com professores. Os projetos do qual o Aluno 1 participou/participa são o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), monitoria, projeto de pesquisa, e PROCEEM.

Em seu site, a CAPES informa que o PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. E segundo o Aluno 1, em sua participação teve a oportunidade de ter o primeiro contato com sala de aula, aplicar metodologias de ensino e compartilhar conhecimentos, apesar de considerar que não houve o suporte metodológico necessário.

Aprendi a utilizar dinâmicas e jogos como metodologia de ensino, e compartilhar conhecimentos com os alunos, e uns com os outros (os Pibidianos). Como entrei no Pibid no 2º período do curso, senti que as disciplinas que já havia cursado da área Educacional ainda não eram suficientes, acredito que não tinha o suporte pedagógico necessário para estar em sala de aula, portanto, nesse caso a prática veio antes da teoria. Mas posteriormente, nos Estágios Supervisionados, já me senti mais preparado por ter a teoria e a prática ao mesmo tempo.

Quanto à participação como Monitor de disciplinas, o Aluno 1 destacou a importância do compartilhamento de conhecimentos e dúvidas com outros colegas universitários.

A monitoria foi importante porque estava sempre revisando os conteúdos, impedindo que fossem esquecidos, ajudando a fixar ainda mais a Matemática. Existe um compartilhamento de conhecimentos, inclusive, muitas vezes os colegas chegam com dúvidas que até eu mesmo tenho, e isso me desafia a estudar mais pra entender e poder explicar.

O aluno também destacou a importância da participação em Projeto de Pesquisa, onde foi orientado por um professor e teve a possibilidade de adquirir conhecimentos muito mais avançados do que nas disciplinas, além de aprender matérias transversais e necessárias ao desenvolvimento do projeto como construir relatórios e apresentar trabalhos.

O professor cobrava bastante de nós, inclusive apresentações até duas vezes por semana em que ele me preparava e ensinava como fazer apresentações de uma forma mais adequada, nos incentivando a pesquisar sobre temas mais aprofundados e meios mais eficazes de buscar as informações necessárias.

O Programa Complementar de Estudos do Ensino Médio (PROCEEM) é um projeto desenvolvido pela UFRN e orientado por docentes da instituição que consiste em um cursinho que oferece aulas preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Como monitor desse projeto, o Aluno 1 afirma que além da vivência em sala de aula, está tendo a oportunidade de se reinventar, principalmente no contexto atual da Pandemia de Corona Vírus.

Devido ao isolamento social, a professora orientadora do PROCEEM solicitou que preparássemos videoaulas, e pra isso eu precisei pesquisar e aprender coisas novas que me permitissem atender à necessidade. Além disso, estou tendo a oportunidade de aplicar conhecimento adquiridos nas disciplinas Educacionais do curso, pois está sendo necessário trabalhar também o psicológico dos alunos, que algumas vezes encontram-se abalados devido à realidade que estamos vivenciando com a Pandemia.

ALUNA 2

A Aluna 2 participou de projetos de monitoria, onde afirma que teve a oportunidade de realizar um diagnóstico entre os discentes ingressantes e a alta evasão do curso que ocorria nos primeiros semestres letivos, que foi base para a construção de outro projeto do qual participou chamado Curso de Nivelamento.

Na monitoria tive a oportunidade de constatar dificuldades de alunos ingressantes, e perceber que o grande obstáculo muitas vezes não era dentro da Universidade, mas a falta de uma base sólida vinda da educação básica, que dificultava muito o aprendizado nas disciplinas do ensino superior. Essa experiência me modificou bastante, porque foi o primeiro contato que pude ter com outros alunos, que viviam realidades muito diferentes da minha.

Segundo o relato da aluna, o Projeto Curso de Nivelamento teve muita relevância principalmente para sanar essas dificuldades prévias trazidas pelos alunos, e também foi pra ela um trabalho que trouxe grande satisfação em fazer parte.

Esse projeto me proporcionou muitas coisas, porque eram alunos que estavam chegando no curso de Matemática, e nós tínhamos o objetivo de tornar esse momento de transição mais leve e agradável a esses alunos, mas também foi muito benéfico pra nós porque permitiu aprender a lidar com diferentes realidades, que nos mostram que o ensino não é só a sala de aula, mas sim aprender a entender a realidade de cada aluno e buscar meios de tocá-las de uma forma que permita que eles recebam o que temos a transmitir.

A aluna destacou a importância que participar desse projeto teve na sua compreensão da docência, não apenas com a transmissão de conhecimento, mas também como um instrumento modificador da sociedade.

O Projeto de Nivelamento foi uma grande oportunidade pra mim, principalmente por ter durado um ano inteiro, então foi uma dedicação contínua, me fazendo pensar no todo. Nele eu pude tocar nos meus colegas com um olhar diferente vendo pessoas com diferentes problemáticas, poderes aquisitivos, e essa questão permitiu que eu me humanizasse muito, e passasse a docência de uma maneira mais humana também.

ALUNA 3

A respeito da participação em projetos, a Aluna 3 informou que participou do Projeto Residência Pedagógica, que segundo ela foi de grande importância em sua formação, contribuiu nas habilidades de gestão do tempo, o trabalho em equipe e também com a comunicação com os alunos e o corpo docente da escola.

Foi muito interessante ter esse primeiro acesso, conhecer o funcionamento da escola e sua gestão. É um programa bastante puxado, ficamos muitas horas lá, mas apesar de cansativo é de grande contribuição.

A Aluna 3 ainda abordou a experiência como engrandecedora pessoalmente, por tê-la feito presenciar situações que até então para ela eram desconhecidas.

O Residência além de contribuir com a minha vida profissional, também foi transformador pessoalmente, porque eu tive a oportunidade de vivenciar problemáticas que não estavam presentes na minha época de educação básica, e que são retrato da realidade da sociedade atualmente, além de serem questões que merecem atenção do ponto de vista educacional.

5 PARA ONDE APONTA A FORMAÇÃO: A DOCÊNCIA COMO MUDANÇA DE VIDA

Ainda tratando dos relatos feitos pelos discentes, abordamos agora o significado da docência como instrumento de mudança de vida. Para muitos alunos, o acesso a universidade era algo que estava apenas concentrado no imaginário há algum tempo atrás, hoje podemos dizer que com a interiorização das instituições públicas de ensino o que era fantasioso tornou-se real e possível.

A oportunidade de estudar mais profundamente conteúdos desejados por estes sujeitos fez com que as limitações que puseram em prova suas capacidades, fossem vencidas, ultrapassando as expectativas dos próprios discentes, tornando este caminho docente um meio para mudança de vida, antes não observado, como podemos presenciar nos relatos dos alunos a seguir.

Em sua fala, o Aluno 1 afirma que se orgulha muito da oportunidade de estar no Curso de Licenciatura em Matemática, apesar de muita gente ter um discurso de “diminuir” a relevância do curso. Conta também que tem uma grande satisfação em ter saído de uma realidade com pouca instrução para a perspectiva, de em breve, se tornar um professor que possa transmitir construção de conhecimento para outras pessoas. Ele disse ainda que, quando formado, pretende trabalhar para juntar dinheiro e poder continuar se aprimorando, fazer pós-graduação e incentivar os alunos a realizarem pesquisas na área.

Tanto aqui na Residência Universitária, quanto quando eu morava na Casa do Estudante, convivi com alunos de outros cursos como Direito, ou da área da saúde, que costumavam diminuir os cursos de licenciatura. As vezes eu estou aqui olhando pela janela da Residência Universitária e refletindo sobre como poder viver isso pra mim tem grandiosidade... Todo o conhecimento que eu já adquiri, até mesmo pela dificuldade do curso, e também por eu ter vindo do proletariado, de uma realidade sem instrução, um meio que não produz nada de intelectual. Quando eu me formar, desejo conseguir um emprego para ter o incentivo financeiro para continuar estudando, e aos poucos e com a maturidade ir melhorando, e quem sabe um dia chegar a ensinar em um Instituto ou Universidade Federal, e ter a oportunidade de incentivar alunos a desenvolverem pesquisas em assuntos menos explorados.

A Aluna 2 enxerga a docência com um grande instrumento transformador, que possibilita uma troca importante entre professor e aluno, contribuindo para a sociedade e também para o crescimento dos sujeitos.

A docência é um mundo! Eu digo isso porque eu pude experimentar. Na minha primeira graduação, tive oportunidade de lecionar durante um ano, e isso foi um ponto de partida pra que eu efetivasse esse desejo de ser professora. A docência é uma oportunidade única de tocar na vida de outras pessoas, e elas nos tocam. E isso humaniza muito a gente.

Em sua fala, a Aluna 2 relatou ainda que pretende seguir estudando, e percebe dentro da experiência docente muitos desafios, principalmente na realidade do ensino público, além de uma grande oportunidade de humanização própria, a partir da vivência desses obstáculos e desafios.

O que eu imagino pra mim, é prosseguir nesse caminho da docência fazendo um Mestrado, um Doutorado, e pra isso eu sei que talvez eu tenha que mudar de cidade, enfrentar novos desafios. A experiência na sala de aula, principalmente dentro do ensino público, nos leva a situações e obstáculos muito particulares, com relação à pobreza e à educação. Então eu percebo a docência, pra mim, como uma grande oportunidade de me humanizar. É uma grande oportunidade de me importar mais com o aluno, de percebê-lo melhor, de me preocupar mais com o ensino de Matemática.

Além disso, a Aluna 2 ressaltou a sua preocupação e foco profissional no ensino da Matemática, em como ele é feito e de que formas seria possível melhorá-lo.

Pra mim, a grande questão é como o ensino de Matemática tem sido feito, e de como podemos melhorá-lo. Só que eu não tenho condições de fazer isso sozinha, é bem subjetivo e dependo dos alunos, da resposta deles. Mas eu acredito que isso pode ir sendo feito aos poucos, é um processo de muita mudança. Acho que um professor nunca entra na sala de aula pra sair do mesmo jeito, é sempre um processo de transformação.

Enquanto isso, a Aluna 3 imagina que após formada sofrerá um choque de realidade com as novas responsabilidades que vêm junto a isso.

Eu acho que vai ser um choque de realidade estar formada e ter que me virar. Mas eu pretendo continuar estudando, trabalhar no ensino Básico e procurar uma especialização, sempre tá estudando pra quem sabe um dia lecionar no ensino superior. Mas eu busco trabalhar, conseguir estabilidade financeira e depois pensar em talvez fazer um Mestrado/Doutorado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, discorri a respeito da visão construída pelos licenciandos em Matemática do curso presencial oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Centro de Ensino Superior do Seridó (*campus* Caicó) em relação à graduação, e sobre as ações integrativas desenvolvidas na Universidade, no sentido de aproximar os alunos da própria instituição, bem como da realidade do mercado de trabalho na docência.

Essa construção foi realizada partindo da minha experiência como professor na referida instituição, mas principalmente, dando voz aos alunos para que pudessem se expressar a respeito da sua relação com a licenciatura e a profissão que escolheram. Tal abordagem foi escolhida por considerar que a aproximação do discente à universidade e ao corpo docente possibilita uma visão mais profunda e clara a respeito dos problemas e deficiências existentes no curso, pois quando observadas apenas pelos professores não são percebidos por completo, o que dificulta a sua resolução. O que me faz acreditar que obter um panorama geral a respeito de tais questões, buscando soluções em conjunto com a comunidade acadêmica, dando lugar à experiência dos discentes, pode sim tornar o curso cada vez melhor, preparando-os de maneira mais eficiente para a vida docente.

Na introdução deste trabalho, anunciei as motivações que me levaram a desenvolver o estudo. Apresentei a justificativa e a problematização que conduziram aos questionamentos realizados e aos objetivos propostos, bem como a metodologia utilizada para a realização do trabalho. Além disso, relatei reflexões sobre a minha formação acadêmica e profissional, representando o meu envolvimento com o tema, e apresentei discussões realizadas por outros autores a respeito das inquietações tratadas. Ao correlacionar e discutir questões como as motivações que levam à escolha da profissão docente, o sentido que os licenciandos fazem do curso e da profissão, a importância da universidade na experiência formativa dos professores, e as dificuldades encontradas na profissão docente, focando em obstáculos específicos vividos por professores de Matemática devido aos altos índices de rejeição pela matéria no ensino básico fui norteando e esclarecendo a pesquisa, apontando sua relevância em contribuir com as discussões relacionadas ao tema. É na correlação destes conceitos onde encontra-se o ineditismo da tese.

No texto, ao tratar a respeito da escolha do curso superior, falei da influência que as experiências prévias exercem sobre ela. Abordei ainda a complexa decisão por uma profissão que atenda os interesses pessoais e financeiros, refletindo a valorização social, resultando na visão construída pelo sujeito a respeito do curso escolhido, e das expectativas

que ele cria para a sua vida profissional, por vezes não são condizentes com a realidade do mercado de trabalho. O que me levou a tratar sobre a importância exercida pela Instituição de Ensino Superior na construção do sentido que o aluno terá sobre o curso e a profissão no decorrer da sua formação, levando a expectativas realistas para a sua atuação profissional.

Nesse sentido, aprofundei a discussão adentrando especificamente no campo da docência e sobre a importância do entendimento, por parte dos futuros professores durante o seu processo formativo, da relevância que a profissão tem no contexto social. Uma vez que, o professor tem o papel de criar as condições que possibilitarão ao aluno atribuir significado às mensagens e informações recebidas, bem como promover mediações que introduzam os alunos nos significados de cultura, ciência e sociedade.

Apresentei ainda reflexões sobre as minhas experiências formativas e profissionais que me fizeram pensar a respeito do tema aqui discutido. Durante o tempo como professor da UFRN, vivenciei muitos momentos em aulas que levaram a tentar entender um pouco mais os alunos, de forma a ajudá-los a ter o máximo aproveitamento das disciplinas e do curso, e percebi que entender o ponto de vista deles a respeito das problemáticas enfrentadas na formação, era um bom ponto de partida para chegar a soluções realmente efetivas.

Portanto, a realização dos questionários e a abertura de espaço para fala desses discentes foi de grande importância para elevação do sentimento de pertencimento deles junto à Universidade e ao processo formativo, permitindo que eles de fato se sentissem parte de toda a experiência.

No segundo capítulo apresentei informações a respeito do contexto regional e educacional em que o CERES e o Curso de Licenciatura em Matemática se inserem, com o objetivo de entender melhor a realidade de onde os alunos vêm e com a qual convivem. Portanto, falei a respeito da inserção geográfica e regional da cidade de Caicó, mostrando como o município atende a estudantes de toda a região em seu entorno, apresentando em seguida alguns dados educacionais do município.

Nessa parte do trabalho, trouxe ainda uma breve contextualização histórica a respeito da chegada do ensino superior na cidade, com a ação direta de organizações políticas e administrativas na implantação física do *campus*. Apresentando em seguida a estrutura física e de recursos materiais presentes no CERES, e também a sua organização quanto aos cursos oferecidos.

Por fim, ainda no segundo capítulo, apresentei dados sobre o Curso de Licenciatura em Matemática (CERES/UFRN), desde o seu surgimento, os avanços e

atualizações em seu Projeto Pedagógico, até a revisão mais recente, ainda em andamento, na qual tive a oportunidade de trabalhar junto a todo o corpo docente do curso. Nessa parte, foram apresentados também dados referentes aos recursos físicos e humanos dos quais o curso dispõe, e algumas questões problemáticas percebidas durante a minha atuação como professor da licenciatura.

No terceiro capítulo, adentrei aos conceitos de experiência e narrativa e na discussão a respeito do uso desta como fonte de estudo. Considerei o conceito de experiência como aquilo que o sujeito sente ao vivenciar algo, a sua visão sobre aquilo que o toca, a maneira como interpreta os acontecimentos do seu entorno. Já a narrativa é abordada como a forma utilizada para contar essas experiências. É um modo de expressar a sua visão a respeito da situação vivida, e que tem, portanto, o papel de mediação entre a experiência e o sujeito, configurando a construção social da realidade.

Além disso, no terceiro capítulo comento também as minhas experiências como professor do Curso de Licenciatura em Matemática (CERES/UFRN). Falo das percepções tidas nesse período, especialmente a respeito das dificuldades enfrentadas pelos alunos durante sua formação, desde os desafios de acesso ao ensino superior, os obstáculos na aprendizagem dos conteúdos, a complexidade da prática docente, e o pouco estímulo das habilidades necessárias ao exercício da profissão.

No capítulo quatro, apresentei as narrativas dos alunos entrevistados com o objetivo de confrontar as minhas percepções enquanto professor, com a visão desses a respeito do processo formativo e de sua vivência com a Matemática desde o ensino básico até o ensino superior. Com estes alunos abordei temas relacionados à sua história enquanto estudantes da educação básica, motivações para escolher o Curso de Licenciatura em Matemática, as dificuldades de aprendizado enfrentadas durante a jornada, a conciliação entre a Universidade e o mercado de trabalho, bem como a importância na participação de ações e projetos desenvolvidos pela instituição em sua formação.

No desenvolvimento desse capítulo, tive a intenção de reafirmar a importância de conhecer a visão do corpo discente sobre o curso. Então, ao apresentar suas respostas aos questionamentos feitos, realizei também uma análise delas, identificando muitas semelhanças e algumas diferenças em razão das realidades vividas por cada um dos alunos, tanto pessoais quanto na relação deles com a Universidade.

Nessa parte do trabalho, foi possível perceber que um ponto em comum entre os entrevistados é o fato de que todos desenvolveram uma afinidade prévia com a Matemática que os levou a escolher o curso, o que vai ao encontro do que afirmamos na introdução deste

trabalho. Entretanto, apesar da facilidade que julgavam ter com a matéria, foram comuns entre os alunos as dificuldades que enfrentaram no aprendizado de algumas disciplinas do ensino superior, muitas vezes decorrentes de falhas na formação básica.

Os alunos expuseram ainda sua percepção a respeito da preparação que recebem para o mercado do trabalho e, mesmo que em diferentes níveis, concordaram que sentem necessidade de um maior exercício da prática docente em sua formação, e da abordagem da sua atuação no contexto social, com todas as problemáticas que precisarão lidar e que vão muito além de ministrar conteúdos.

Na parte final do capítulo, apresento algumas ações, projetos e programas desenvolvidos na UFRN que buscam aproximar os licenciandos da prática docente, estimulando-os a ministrar aulas e se aproximar de instituições de ensino básico e de professores em atividade. Além disso, trago as falas dos entrevistados a respeito da importância que atribuem à participação em tais ações na sua formação como professores.

No capítulo cinco, continuo apresentando a fala dos alunos entrevistados, agora não mais com a forma de relatos de experiências vividas, mas com as expectativas que têm sobre a profissão docente. Falamos da docência como meio de mudança de vida, e os alunos expressaram como enxergam o seu futuro profissional e o que esperam fazer quando professores, como uma atuação transformadora da realidade social em que se inserem.

Os questionamentos centrais dessa pesquisa foram: **Qual a visão dos licenciandos em Matemática em relação à graduação, e como a realização de ações integrativas pela Universidade pode aproximar essas perspectivas da realidade de trabalho do professor no ensino básico?**

As narrativas analisadas e apresentadas aqui mostraram que os alunos percebem o Curso de Licenciatura em Matemática como muito importante, contribuindo de diversas formas em sua formação e na preparação para o futuro profissional. Apesar disso, consideram que em alguns campos, especialmente naqueles que dizem respeito à formação de professores, envolvendo questões didáticas, mas também problemáticas relativas à docência no ensino básico, a formação é superficial.

Durante as entrevistas, os três alunos ressaltaram a importância de terem participado dos projetos e ações desenvolvidos pela Universidade, por tornarem mais palpável a realidade do dia-a-dia do ensino, permitindo que eles convivessem com professores em atuação, com escolas, alunos e iniciassem na prática docente. Entretanto, em consonância com o afirmado anteriormente, não consideram que essas ações sejam suficientes para prepará-los totalmente para o trabalho como professor, por ele envolver outras questões complexas, como

o contexto social na qual a escola e os alunos estão inseridos, realidades familiares, dentre outras, que para eles não são abordadas com a intensidade necessária.

Em suas narrativas os alunos mencionaram com frequência o entendimento de que o Curso de Licenciatura em Matemática lhe oferece uma ótima preparação no que diz respeito aos conteúdos da Matemática Pura e Aplicada, entretanto, dentro das disciplinas dessas aulas, sentem falta do componente pedagógico, da abordagem sobre como lecionar esses conteúdos, o que aproxima, muitas vezes, o curso de um perfil de bacharelado.

Foi possível perceber também, que muitas vezes, apesar de terem a percepção mencionada acima, os alunos não conseguem usufruir totalmente das oportunidades disponíveis na Universidade que atendam às necessidades que eles identificam. Ainda que existam diversos pontos de melhoria a serem trabalhados no sentido de preparar melhor os futuros professores para a prática docente, muitos deles não acessam aos recursos disponíveis ao máximo que poderiam, fragilizando assim a sua formação.

Além disso, durante toda a experiência aqui relatada, percebi um grande esforço do corpo docente em tornar o Curso de Licenciatura em Matemática cada vez mais adequado às necessidades dos alunos, no sentido de aproximá-los cada vez mais da prática docente. Assunto esse sempre recorrente nas reuniões que tratavam da revisão do Projeto Pedagógico do Curso, havendo inclusive projetos de inclusão de temas pedagógicos também nas disciplinas da Matemática Pura e Aplicada.

Para isso, é necessário também aproximar a universidade da escola. Ouvir os professores que atuam no ensino básico, entender suas necessidades e desafios, tomar ciência de quais fragilidades sentem que tiveram em sua formação frente às suas vivências profissionais.

Outrossim, também faz-se necessária a conscientização dos alunos a respeito das possibilidades ofertadas pela Universidade no sentido de fortalecimento de sua formação, que como dito anteriormente, apesar de serem consideradas superficiais, não são aproveitadas em sua plenitude pelos alunos. A Universidade e o Curso de Licenciatura em Matemática ainda podem melhorar no que diz respeito à estrutura física e curricular, ao desenvolvimento de projetos, grupos de estudos e outras ações que aumentem a proximidade dos alunos com a instituição e com a prática docente, entretanto, também é necessário que haja ação por parte dos discentes para aproveitar de forma integral toda a contribuição que a Universidade oferece.

Assim, a qualidade da formação docente está intimamente ligada à proximidade do aluno com a Instituição e com o curso, e a consciência disso por parte de toda a

comunidade acadêmica é de grande importância para a construção de um curso que ofereça uma formação cada vez mais adequada às necessidades da educação básica.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Contribuição da didática para a formação de professores. *In: PIMENTA, S. G. Didática e formação de professores: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal.* São Paulo: Cortez, 2000. p. 159-190.

ALMEIDA, J. V. S. Uma análise na relação entre emoção e aprendizagem matemática. *In: Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", XIII, 2019, São Cristóvão/SE. [...]. São Cristóvão/SE: [s. n.], 2019. DOI: 10.29380. Disponível em: http://anais.educonse.com.br/2019/uma_analise_na_relacao_entre_emocao_e_aprendizagem_matematica.pdf. Acesso em: 5 mar. 2020.*

ANDRADE, F. A.; DIÓGENES, E. M. N. Das cadeiras avulsas à “educação para todos”. **Caminhos do ensino secundário brasileiro.** Curitiba: CRV, 2013.

BARTHES, R. **A análise estrutural da narrativa:** seleção de ensaios da revista “Communications”. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1976. Coleção Novas Perspectivas de Comunicação.

BIASE, É. G. **Motivos de escolha do curso de graduação:** uma análise da produção científica nacional. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251853/1/Biase_EricaGiaretta_M.pdf. Acesso em: 29 nov. 2019.

BOHOSLAVSKY, R.. **Vocacional:** Teoria e Ideologia. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

BOLÍVAR BOTIA, A. "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa,** México, DF, v. 4, n. 1, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRUNER, Jerome. **Realidade Mental, Mundos Possíveis.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

CAVACO, M. H. O ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor.* Porto: Porto, 1995. p. 155-177.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Portaria GAB nº 259, de 17 de dezembro de 2019.** Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/regulamento/19122019_Portaria_259_Regulamento.pdf. Acesso em: 9 mar. 2020.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa de Residência Pedagógica**. 2020. Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 12 jun. 2020.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **PIBID**: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2020. Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COIMBRA, O. **O texto da reportagem impressa**: um curso sobre sua estrutura. São Paulo: Ática, 1993.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Lisboa: 70, 2001.

EMIGNANI, E. Y. M. Y. T. Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. **Revista Fronteira das Educação**, Recife, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.fronteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>. Acesso em: 3 fev. 2020.

ESTADÃO, O PORTAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Ariano Suassuna**. 2017. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=ARIANO+SUASSUNA&oq=ARIANO+SUASSUNA&aqs=chrome..69i57j69i60.2822j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 29 maio 2020.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 93-124. (Coleção Ciências e Educação).

FELICETTI, V. L. Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 215-232, jan./fev. 2018.

FIORENTINI, D. Uma história de reflexão e escrita sobre a prática escolar em matemática. *In*: FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E. M. (Org.). **Histórias e investigações de/em aulas de matemática**. Campinas: Alínea, 2006. p. 13-36.

FREIRE, M. Narrativa, Hipertexto e as Categorias da Enunciação: aproximações na composição de um conceito de narrativa hipertextual. **Animus**: Revista Interamericana de Comunicação Midiática, Santa Maria/RS, v. 9, n. 17, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/2369/2461>. Acesso em: 28 maio 2020.

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 327-345. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.
- GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S.l.], p. 161-171, mai. 2016. ISSN 2447-8288. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1 ed. 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Educação: Experiência / Sentido).
- LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2013. v. 2.
- LIMA, O. **A trajetória do Ceres**. Caicó, UFRN, 2001. Monografia.
- LINS, M. J. S. C. Educação bancária: uma questão filosófica de aprendizagem. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [s. l.], v. 8, n. 16, 2011. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/issue/view/33/showToc>. Acesso em: 24 jan. 2020.
- LOPES, R. C. S. A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. In: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ (Paraná). Secretaria de Educação. **Dia a Dia: Educação**. [S. l.], 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- LORENZATO, S. **Para aprender matemática**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1989.
- MARIZ, D. **A universidade que eu criei**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior: Cadastro E-MEC**. BRASÍLIA, 2020. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 maio 2020.

MOITA, M. C. Percursos de formação e transformação. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

MORAES, A. A. A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras**: alternativa de formação. Manaus: Univ. do Amazonas, 2000.

MORAIS, I. R. D. **Desvendando a cidade**: Caicó em sua dinâmica espacial. Brasília: Senado Federal Centro Gráfico, 1999.

MORAN, J. Construindo novas narrativas significativas na vida e na educação. *In*: PORTO, A. P. T.; SILVA, D. A.; PORTO, L. T. **Narrativas e mídias na escola**. Frederico Westphalen: URI, 2014. p. 43-58. (Série novos Olhares, v. 7).

MOTTA, L. G. **A Análise Pragmática da Narrativa Jornalística**. Trabalho apresentado no XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2005, Rio de Janeiro.

NASCIMENTO, R. C. G. **Entre a ordem e a disciplina**: O Ensino de História no Centro de Ensino Superior do Seridó (1973 a 1987), 2005. Tese (Doutorado em História) - UFPE, Recife, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7556>. Acesso em: 22 nov. 2019.

PACHECO, M. B.; ANDREIS, G. S. L. Causas das dificuldades de aprendizagem em Matemática: percepção de professores e estudantes do 3º ano do Ensino Médio. **Revista Principia**, João Pessoa, v. 38, p. 105-119. 2018.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B.. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. SANARE: **Revista de Políticas Públicas**, Sobral/CE, v. 15, n. 2, p. 145-153. 2016.

POLKINGHORNE, D. E. Narrative configuration in qualitative analysis. *In*: HATCH, J. A.; WISNIEVSKI, E.R. (Ed.). **Life history and narrative**. London: Falmer, 1995. p. 5-23.

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, Mar. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302011000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 mai. 2020. DOI: 10.1590/S0101-73302011000100011.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente/SP, v. 15, n. 16, p. 14-34, 2008.

SADOVSKY, P. Falta fundamentação didática no ensino da Matemática. *In*: BENCINI, R. **Nova Escola**. São Paulo: Fundação Lemann, 1 fev. 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/925/falta-fundamentacao-didatica-no-ensino-da-matematica#>. Acesso em: 4 fev. 2020.

SCHIESSL, C. S.; SARRIERA, J. C. O ingresso à universidade: dificuldade e expectativas dos jovens em relação a escolha do curso universitário. **Revista Psico**, Porto Alegre, v.31 n.2, p. 123-46. 2000.

SECO, G. M. S. B. A satisfação dos professores: algumas implicações práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente. **Educação & Comunicação**, Leiria, ed. 8, 8 jan. 2005. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/84/1/Revista.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2006b. p.135-147.

STEPHENS, J. **Language and ideology in children's literature**. New York: Longman Publishing, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano Diretor dos Campi do Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES**, Natal/RN, 2014. Disponível em: https://ufrn.br/resources/documentos/planos/plano_Diretor_dos_Campi_do_CERES.pdf. Acesso em: 27 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto RONDON**. Universidade Federal de Campina Grande. [S. l.], 2019. Disponível em: <http://extensao.ufcg.edu.br/projetos-de-extensao/rondon/192-projeto-rondon-ufcg.html>. Acesso em: 30 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Ensino Superior do Seridó – CERES/UFRN. **Sobre o CERES**. Disponível em: <http://www.ceres.ufrn.br/institucional/sobre#.XrAeKqhKjIU>. Acesso em: 04 mai. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática: atualização**, Caicó/RN, 2010. Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=2000055. Acesso em: 30 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Sistema de Seleção Unificada. **Quadro de vagas 2020**. 2020. Disponível em: http://www.sisu.ufrn.br/pagina.php?a=cursos_vagas. Acesso em: 04 mai. 2020.

VALERIO LÓPEZ, M. O conceito de experiência em Michel Foucault. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 42-55, jul. 2011. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2367>. Acesso em: 10 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2367>.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], n. 216, ed. 87, 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1416/1155>. Acesso em: 15 out. 2019.

ZABALA, A. **A prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p. ISBN 9788573074260.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELO ALUNO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO
EIXO: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, FILOSOFIA POLÍTICA E
INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Pesquisa intitulada **O Sentido da Formação Docente: narrativas dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática na UFRN-CERES-CAICÓ**

Pesquisador: José Melinho de Lima Neto

Orientador: Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese em Educação Brasileira, realizada na Universidade Federal do Ceará. Os resultados obtidos serão utilizados para fins académicos e aprimoramento de práticas de ensino, sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual. O questionário é anónimo, não devendo por isso colocar a sua identificação e assiná-lo. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Obrigado pela sua colaboração.

- 1) O que lhe motivou escolher o curso de Licenciatura em Matemática?

A nota de corte do curso era bastante acessível, mas antes de entrar na Universidade, já estava gostando de estudar Matemática em casa por prazer. Já

havia até feito um curso técnico na área de exatas antes de entrar, que foi Eletrotécnica no IFRN.

- 2) O que você espera/esperava aprender no curso?

Esperava que o curso fosse algo voltado apenas para Matemática Aplicada com treinamentos e preparação através dos estágios e projetos de ensino voltados para sala de aula. Mas esperava que esses projetos de ensino e estágios, fossem apenas algo prático, sem teorias e metodologias de ensino.

- 3) Você se sente preparado para o mercado de trabalho? Se a resposta for sim, compartilhe o que contribuiu para sua formação. Se não, responda o que lhe falta/faltou durante sua jornada acadêmica.

Sim! O que aprendi no curso até agora foi algo além das expectativas que tinha antes. Duas coisas me deixaram bastante realizado na minha formação. A primeira, foi ter tido a oportunidade de aprender através da Matemática Pura o por que das coisas na Matemática. Isso me dará mais segurança para ensinar aos meus futuros alunos os conteúdos matemáticos com mais clareza e lógica. Provavelmente não irei enganá-los e estarei preparado para perguntas abstratas. A segunda delas, não menos importante que a primeira, foi as metodologias ensinadas em algumas disciplinas da educação, pois pude aprender variadas maneiras pedagógicas de ensinar e me atualizar em variados métodos tecnológicos de passar os conteúdos para os alunos. Essas disciplinas, me deixaram com um arsenal de metodologias de ensino para aplicar em algumas situações dentro da sala de aula e, até mesmo fora dela, por exemplo, aplicar esse saber nessa nova fase no mundo de isolamento social envolvendo a pandemia. Pois poderei trabalhar o psicológico dos alunos e passar os conteúdos de variadas formas possíveis. Portanto, a Junção dessas duas coisas, me faz sentir-se muito mais preparado e mais seguro para o mercado de trabalho!

- 4) Você participa/participou de algum projeto acadêmico que contribui/contribuiu na construção (desenvolvimento) das suas habilidades para o mercado de trabalho? Quais? Como contribuiu?

Sim! PIBID, Monitoria de Cálculo e Matemática Básica, Projeto de Pesquisa em Matemática Pura e, atualmente participo do PROCEEM que é um cursinho gratuito da Universidade que seleciona alunos da mesma para preparar alunos do ensino médio para o ENEM.

O PIBID contribuiu com: *práticas em sala de aula, novas metodologias de ensino, compartilhamento de conhecimento e troca de experiências em sala de aula.*

A Monitoria contribuiu com: *práticas em sala de aula, métodos tecnológicos de passar os conteúdos, revisar conteúdos anteriores das disciplinas do curso, compartilhar saber e trocar conhecimentos com os alunos que frequentavam a mesma.*

O projeto de Pesquisa me proporcionou conhecimentos avançados por meio de pesquisa, troca de conhecimento com o professor orientador e apresentação de seminários toda semana, melhorando ainda mais meu desempenho em apresentações e a maneira de organizar esteticamente os conteúdos no quadro, melhorou minha capacidade de buscar conteúdos mais avançados por si só, por meio de caminhos e métodos ainda desconhecidos por mim, além de trabalhar o *LaTeX*¹.

O PROCEEM está me proporcionando, nesse momento de isolamento social, a oportunidade de saber trabalhar os conteúdos por meio do ensino a distância, de descobrir ferramentas tecnológicas e maneiras diferentes de fazer chegar de modo indireto esses conteúdos até os alunos e, de uma forma mais moderna, sofisticada e prazerosa para os mesmos. Além de saber trabalhar o psicológico desses alunos pela questão do momento.

¹ LaTeX é um sistema de preparação de documentos. Ao escrever, o escritor usa texto simples, ao invés do texto formatado encontrado em processadores de texto. O escritor utiliza convenções de tagging de marcação para definir a estrutura geral do documento.

- 5) Você acha que existe uma troca de experiência, de uma forma geral, dos professores universitários com os seus alunos?

Existe! Mas não de uma forma geral!

Nem todos dentro da Universidade estão no papel de professor e aluno por amor. Alguns estão lá só por questão de renda, status e entre outros fatores.

Além disso, há a questão de outro tipo de anti profissionalismo, que é a questão da simpatia que professores e alunos criam entre eles, desqualificado e excluindo muitas vezes quem não se enquadra no perfil (perfil pessoal mesmo, nada haver com dedicação e resultado). Em alguns casos!

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELA ALUNA 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO
EIXO: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, FILOSOFIA POLÍTICA E
INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Pesquisa intitulada **O Sentido da Formação Docente: narrativas dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática na UFRN-CERES-CAICÓ**

Pesquisador: José Melinho de Lima Neto

Orientador: Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese em Educação Brasileira, realizada na Universidade Federal do Ceará. Os resultados obtidos serão utilizados para fins académicos e aprimoramento de práticas de ensino, sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual. O questionário é anónimo, não devendo por isso colocar a sua identificação e assiná-lo. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Obrigado pela sua colaboração.

- 1) O que lhe motivou escolher o curso de Licenciatura em Matemática?

A Licenciatura em Matemática sempre foi uma paixão, no entanto passei por várias interferências no processo de escolha até a tomada de decisão. Quando nasci minha mãe já lecionava, nasci e cresci dentro de um colégio, meu presente de 15 anos foi um dicionário, confesso que não me vejo fazendo outra coisa.

Fui aluna do IFRN e por ser uma escola de padrão tecnológico nutri o amor muito grande pela matemática, e pela instituição em si. Na minha primeira

graduação acabei alcançando um certo destaque pela afinidade com a matemática e durante esse processo fui me convencendo que era chegada a hora da execução desse sonho. Acredito que o que mais me motiva é que as chances de ser um bom profissional naquilo que se ama são maiores. Sempre quis dar o exemplo a meus filhos (o que tenho e os que virão), de que vale a pena escolher a própria vocação. O processo de ensino é envolvente e quem tem aptidão para ele coloca a alma, é essa a intensidade que busco nessa etapa de minha profissionalização. Foi por isso que escolhi e não me arrependo nem um dia mesmo que seja desafiante.

- 2) O que você espera/esperava aprender no curso?

Esperava aprender matemática pura de maneira muito aprofundada, não achava que ia me sentir tão motivada quando começasse a estudar disciplinas didáticas, na verdade, achava que elas eram poucas.

- 3) Você se sente preparado(a) para o mercado de trabalho? Se a resposta for sim, compartilhe o que contribuiu para sua formação. Se não, responda o que lhe falta/faltou durante sua jornada acadêmica.

Eu me sinto preparada, preparada e motivada na verdade, estar preparada não quer dizer que sei tive 100% de aproveitamento no curso porque não tive, também não faz de mim uma pessoa melhor do que quem sai e acredita que não está preparado. Apenas sinto que o momento é esse, sem dúvidas existirão muitos desafios e aprendizagem, mas isso não é impedimento para que eu concretize aquilo que faz parte do desejo da alma. Acredito que o Projeto de Extensão Curso de Nivelamento me aproximou desse processo, me orgulho por fazer parte dele e desejo que continue após a minha saída da licenciatura. Também tiveram os diálogos com professores muito acessíveis, projetos de monitoria e participação em eventos que me deram a oportunidade de enxergar o horizonte.

- 4) Você participa/participou de algum projeto acadêmico que contribui/contribuiu na construção (desenvolvimento) das suas habilidades para o mercado de trabalho? Quais? Como contribuiu?

Particpei de atividades de monitoria cálculo e matemática básica, como aluna monitora, no decorrer de 1 ano dentro da instituição, este foi de grande importância para realizar um diagnóstico entre os discentes ingressantes e a alta evasão do curso que ocorria nos primeiros semestres letivos.

Como fruto da monitoria tive a oportunidade de escrever juntamente com a coordenadora do curso o Projeto de Nivelamento, este tinha como grande objetivo sanar dúvidas basilares que impediam o desenvolvimento do discente do curso de licenciatura em matemática.

- 5) Você acha que existe uma troca de experiência, de uma forma geral, dos professores universitários com os seus alunos?

Com certeza, o relacionamento horizontal, respeitando os limites necessários favoreceu muito meu crescimento dentro da instituição. Meu desejo sempre foi deixar uma marca no curso e hoje saio dele com sensação de dever cumprido, muito disto se deve ao bom diálogo com o corpo docente e a troca de experiências existente.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELA ALUNA 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO
EIXO: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, FILOSOFIA POLÍTICA E
INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Pesquisa intitulada **O Sentido da Formação Docente: narrativas dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática na UFRN-CERES-CAICÓ**

Pesquisador: José Melinho de Lima Neto

Orientador: Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese em Educação Brasileira, realizada na Universidade Federal do Ceará. Os resultados obtidos serão utilizados para fins académicos e aprimoramento de práticas de ensino, sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual. O questionário é anónimo, não devendo por isso colocar a sua identificação e assiná-lo. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Obrigado pela sua colaboração.

1) O que lhe motivou escolher o curso de Licenciatura em Matemática?

O curso de licenciatura em matemática foi minha segunda escolha no Enem. Optei por cursar por gostar bastante da matemática e por ter sido monitora da disciplina durante todo meu ensino médio.

2) O que você espera/esperava aprender no curso?

Espero que durante o decorrer do curso e com a ajuda dos meus professores eu consiga ter um bom processo de aprendizagem e um bom aperfeiçoamento das minhas habilidades para a futura atuação profissional.

- 3) Você se sente preparado para o mercado de trabalho? Se a resposta for sim, compartilhe o que contribuiu para sua formação. Se não, responda o que lhe falta/faltou durante sua jornada acadêmica.

Não. Sinto que falta uma maior preparação dos licenciandos para o mercado de trabalho. Quando nos deparamos com uma sala de aula, vemos que é totalmente diferente do que nos é ensinado na universidade.

- 4) Você participa/participou de algum projeto acadêmico que contribui/contribuiu na construção (desenvolvimento) das suas habilidades para o mercado de trabalho? Quais? Como contribuiu?

Participei do Programa Residência Pedagógica. Com o programa vimos importância que as disciplinas de estágio têm na formação dos futuros professores. O programa contribuiu nas habilidades de gestão do tempo, o trabalho em equipe e também com a comunicação com os alunos e o corpo docente da escola.

- 5) Você acha que existe uma troca de experiência, de uma forma geral, dos professores universitários com os seus alunos?

Existe, mas essa troca é mais vista com os professores nas disciplinas pedagógicas.

**ANEXO A – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM
MATEMÁTICA (CERES/UFRN)**



**PROJETO PEDAGÓGICO DO
CURSO DE LICENCIATURA EM
MATEMÁTICA: atualização**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ - CERES

**PROJETO PEDAGÓGICO DO
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA:
atualização**

Equipe de elaboração:

José Aristóteles de Lacerda Alves (Coordenador do curso)
Adriano Thiago Lopes Bernardino (Professor)
Antonio Marcos Batista do Nascimento (Graduando)
Dênis da Costa Azevedo (Graduando)
Erivaldo Diniz de Lima (Graduando)
Francisco de Assis Bandeira (Professor)
Joalisson Rodrigo da Silva (Graduando)
José Adinar Dantas de Figueiredo (Professor)
Jucicleide Medeiros de Azevêdo (Graduanda)
Luciano Martins Barros (Professor)
Luis Gonzaga Vieira Filho (Professor)
Maria Aparecida de Souza Dantas (Graduanda)
Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (Professora)

Coordenador da equipe:

Prof. Francisco de Assis Bandeira (Professor)

CAICÓ/RN
2010

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	3
2. MISSÃO	4
3. PERFIL INSTITUCIONAL	5
3.1. Histórico e diagnóstico do curso	5
3.2. Corpo Docente	6
3.3. Corpo Técnico-administrativo	6
3.4. Corpo Discente	7
3.5. Organização Administrativa e Estrutura Física	8
4. PRESSUPOSTOS	11
5. VISÃO DE FUTURO	14
6. OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS	15
7. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO	17
7.1. Políticas de Ensino	19
7.2. Políticas de Pesquisa e Extensão	20
7.3. Políticas de Gestão	21
8. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	23
8.1. Estrutura do Curso	25
8.2. Estágio Curricular	25
8.3. Trabalho de Conclusão de Curso	27
8.4. Distribuição de Carga Horária por Semestre	28
8.5. Metodologia	31
8.6. Cadastro de Componentes Curriculares	31
9. METAS GLOBAIS	32
10. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO.....	33
11. REFERÊNCIAS	37

1. INTRODUÇÃO

O Projeto Pedagógico do Curso de Matemática – PPC – é um plano estratégico que define os rumos do Curso de Licenciatura em Matemática do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES) desta universidade (UFRN) em termos da sua gestão administrativo-pedagógica. O Plano está pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior (DCN), no Plano de Desenvolvimento Institucional – 2010/2019 (PDI), nas avaliações institucionais e no Plano Pedagógico do Curso de Matemática – 2002.

Este documento, constituindo-se uma proposta de referência para o futuro do Curso de Licenciatura em Matemática (CERES/UFRN), seu processo de aprovação incluiu ampla discussão com os principais envolvidos (gestores, professores e alunos) e coletou sugestões do grupo para subsidiar a apreciação e aprovação em sua instância máxima: o Colegiado do Curso de Matemática do CERES/UFRN. Com a aprovação no referido Colegiado, o PPC deve nortear a gestão pedagógica do Curso de Licenciatura em Matemática no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão numa estreita relação entre teoria e prática.

Este Plano atualizado é referente ao período de 2011.1 até o momento em que houver necessidade de atualizá-lo. Sua atualização iniciou-se no primeiro semestre de 2010, sob a coordenação do Prof. Aristóteles de Lacerda Alves, Coordenador do Curso. Posteriormente, o Prof. Dr. Francisco de Assis Bandeira assumiu oficialmente a função de Coordenador da equipe de revisão do PPC, conforme Portaria em anexo (ANEXO A).

Sua revisão seguiu as seguintes etapas:

1^a etapa: apresentação no Colegiado de Curso do baixo resultado do ENADE 2008;

2^a etapa: tomadas de decisões urgentes em prol do redimensionamento do curso e dos processos de ensino e aprendizagem em parceria com o Centro Acadêmico de Matemática;

3^a etapa: constituição da equipe de atualização do PPC e definição de metas a alcançar para revisão e atualização do PPC;

4^a etapa: encontros semanais para apresentação das modificações propostas pela equipe e apresentação de dados coletados;

5^a etapa: apresentação da minuta do PPC atualizado à PROGRAD/UFRN;

6^a etapa: apreciação e aprovação do Projeto Pedagógico do Curso de Matemática atualizado no Colegiado de Curso.

2. MISSÃO

Considerando que a “missão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte “[...] é educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a justiça social, a democracia e a cidadania” (BRASIL, 2010, p. 3), entende-se que a missão a ser alcançada com este documento não pode se distanciar desta missão maior. Neste sentido, o Curso de Licenciatura em Matemática visa elevar o seu padrão de qualidade e formar docentes capazes de atuarem, com seus saberes e competências, no contexto educacional da sociedade do século XXI. Espera-se, ainda, que estes profissionais demonstrem disposição para promover a qualidade de vida, o conhecimento universal, a justiça social, a democracia e a cidadania através do seu fazer docente.

3. PERFIL INSTITUCIONAL

3.1. Histórico e Diagnóstico do Curso

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN originou-se da Universidade do Rio Grande do Norte, criada pela Lei Estadual nº 2.307, a 25 de junho de 1958 e federalizada pela Lei nº 3.849, de 18 de dezembro de 1960. Foi instalada em 21 de março de 1959 e constituída a partir de faculdades e escolas de nível superior já existentes em Natal, como a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina, a Escola de Engenharia, entre outras.

A partir de 1968, com a reforma universitária, a UFRN passou por um processo de reorganização que marcou o fim das antigas faculdades e escolas e a consolidação da atual estrutura organizacional. Entretanto, na década 1970 foi iniciada a interiorização desta em alguns municípios do Estado do Rio Grande do Norte. Nas cidades de Macau, Nova Cruz, Santa Cruz, Currais Novos e Caicó foram criadas unidades de ensino, com oferta de vários cursos de graduação. Essas unidades de ensino se constituíram nos chamados Campi Avançados com dirigentes nomeados pelo reitor da UFRN. Destarte, essas unidades não possuíam autonomia como os Centros Acadêmicos sediados no Campus central, em Natal.

O Campus Avançado de Caicó, unidade de ensino instalada na cidade de Caicó, iniciou suas atividades no ano de 1974. No ano de 1995, após o processo de reestruturação das unidades de ensino do interior, consequência de mudanças na política de interiorização da UFRN, foi criado o Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES, abrangendo as unidades de ensino, instaladas nas cidades de Caicó e Currais Novos.

Considerados municípios-polo da micro-região do Seridó, Caicó e Currais Novos estão situados a cerca de trezentos e duzentos quilômetros, respectivamente, do município de Natal, capital do Estado.

O Curso de Licenciatura Plena em Matemática do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES) foi criado em 1985 pela Resolução nº 089/85 – CONSEPE, de 18/06/1985 com estrutura curricular idêntica à do Curso de mesmo nome oferecido pelo Centro de Ciências Exatas e da Terra (CCET), no Campus Central. Vale salientar que o Curso de Matemática do CERES substituiu o Curso de Licenciatura em Ciências, com habilitação em Matemática, em atividade desde meados do ano de 1979.

Decorridos vinte e cinco anos desde sua implantação, constata-se que diante das novas demandas sociais, dos avanços das tecnologias aplicáveis ao ensino, das novas tendências

pedagógicas, e, com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, a implantação de novas políticas de formação docente expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) e, o currículo do Curso de Matemática UFRN (UFRN, 2002), não mais preenchem as condições necessárias ao desenvolvimento dos saberes, competências e habilidades necessárias à formação de docentes com licenciatura em Matemática para atuar do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Constata-se que o Ministério de Educação tem tomado algumas iniciativas de planejamento e supervisão dos Cursos das universidades brasileiras. Neste sentido, influenciado pelas novas políticas o Curso de licenciatura em Matemática (UFRN/CERES), decidiu rever e reelaborar seu Projeto Pedagógico considerando as necessidades da Educação para o século XXI.

3.2. Corpo Docente

Na atualidade, dezesseis professores dos vários Departamentos deste Centro têm lecionado no Curso de Licenciatura em Matemática dos quais cinco possuem formação em Matemática. O quadro 01 apresenta o número do seu corpo docente que atua no Curso por titulação, se efetivo ou temporário.

QUADRO 01 – CORPO DOCENTE DO CURSO POR TITULAÇÃO E VÍNCULO

TITULAÇÃO	VÍNCULO
05 doutores	05 efetivos
07 mestres	07 efetivos
04 especialistas	04 efetivos
03 graduados	02 temporários 01 efetivo

Através do resultado demonstrado percebe-se que o número de docentes efetivos é insuficiente para propiciar a abertura de novas perspectivas de melhoria do Curso, em especial à formação docente. Para tanto, é fundamental a entrada de 3 professores efetivos, dois com formação específica em Matemática e um com Licenciatura em Matemática e pós-graduação em Educação Matemática.

3.3. Corpo Técnico-administrativo

O corpo técnico-administrativo do Curso de Matemática encontra-se uma secretária que divide suas funções com outros cursos. Todavia, necessitamos de um secretário

exclusivo deste curso para dar suporte técnico ao coordenador do curso. Entretanto, constata-se a necessidade de outro funcionário para trabalhar no outro turno em que o curso funciona visando atender as demandas apresentadas. Necessário se faz, ainda, outro funcionário para secretariar o Laboratório de Educação Matemática visando organizar e atender, também, as demandas.

3.4. Corpo Discente e Perfil do Egresso

Atualmente, a cada ano, tem entrado no Curso de Licenciatura em Matemática 40 alunos oriundos em sua maioria, de escolas públicas. Constata-se, pelo índice de aprovação, que os conhecimentos em Matemática são limitados, o que exige dos professores redimensionarem a formação para adaptação dos novos alunos ao metier da academia.

Vale salientar que os alunos dos últimos períodos, junto com o Centro Acadêmico de Matemática e alguns professores, vêm promovendo cursos de atualização para ajudar aos novos alunos a aprenderem os novos conhecimentos matemáticos mais rapidamente e com desenvoltura.

Entretanto, a taxa de sucesso dos alunos apresenta-se baixa visto que um número inferior de cursistas concluem a sua formação em tempo hábil, permanecendo na academia ainda por 2 ou 3 semestres. A esse respeito, o resultado do ENADE 2008 avaliou o desempenho dos estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática da UFRN/CERES em 2.

Para isso, foram calculadas as estatísticas básicas da prova como um todo e separadamente de Formação Geral e de Componente Específico. Além disso, foi considerada a condição do estudante avaliado, se concluinte ou ingressante. No quadro, dois são apresentadas as seguintes estatísticas: tamanho da população, tamanho da amostra, número de presentes, média, erro-padrão da média, desvio-padrão, mediana, nota mínima e nota máxima.

QUADRO 02 – DESEMPENHO DOS ESTUDANTES EM FORMAÇÃO GERAL E COMPONENTE ESPECÍFICO DA PROVA DO ENADE/2008.

ENADE	Instituição		Brasil		
	Ingressantes	Concluintes	Ingressantes	Concluintes	
Tamanho da população	40	30	20.459	16.479	
Tamanho da amostra	33	26	13.339	11.800	
Número de presentes	27	26	9.590	10.347	
Relatório Geral	Média	29,1	33,2	31,1	34,0
	Erro-padrão da média	1,3	1,4	0,1	0,1
	Desvio-padrão	8,4	7,9	10,0	12,1
	Mediana	27,8	33,4	30,4	33,1
	Mínimo	15,1	17,3	0,0	0,0
	Maximo	55,9	46,8	82,9	90,2

Formação Geral	Média	47,3	48,2	46,7	47,4
	Erro-padrão da média	2,6	3,4	0,1	0,1
	Desvio-padrão	16,3	18,7	16,4	17,4
	Mediana	43,5	52,5	47,5	48,5
	Mínimo	7,5	7,5	0,0	0,0
	Maximo	80,0	82,5	92,0	98,0
Componente Específico	Média	23,0	28,2	25,9	29,5
	Erro-padrão da média	1,6	1,5	0,1	0,1
	Desvio-padrão	10,3	8,1	10,8	13,1
	Mediana	22,0	28,3	25,2	38,3
	Mínimo	9,3	14,9	0,0	0,0
	Maximo	54,9	46,6	87,2	93,8

FONTES: ENADE2008

Pode-se observar pelo quadro que, em Formação Geral, a nota média dos concluintes foi maior na instituição (48,2) que no Brasil (47,4). A nota média dos estudantes ingressantes foi 47,3 na instituição e 46,7 no Brasil: há uma diferença de 0,6 pontos entre os dois. Por outro lado constata-se que no item Componente Específico, a nota média dos concluintes foi menor na instituição (28,2) que no Brasil (29,5). A nota média dos estudantes ingressantes foi 23,0 na instituição e 25,9 no Brasil: há uma diferença de 2,9 pontos entre os dois.

Preocupados com estes problemas os professores do Curso acreditam que redimensionando sua prática de ensino e esclarecendo e orientando aos novos alunos sobre as habilidades e competências necessárias para desenvolver sua formação podem ser estratégias de superação desta dificuldade.

Outras medidas têm sido tomadas: a prática da monitoria, da pesquisa e da extensão tem envolvido os cursistas a se interessarem pela formação de professores em Matemática, inclusive a continuarem os estudos de pós-graduação.

Para tanto, espera-se formar profissionais com identidade definida pelo seu conhecimento em matemática e nas relações desta com outras ciências e com a educação, sendo capaz de realizar reflexões pautadas no ensinar e aprender matemática, fundamentadas no tripé da educação superior: ensino, pesquisa e extensão. Além disso, um profissional capaz de construir seu conhecimento e atuante na comunidade escolar. Este é o *perfil do egresso* do Curso de Licenciatura em Matemática.

3.5. Organização Administrativa e Estrutura Física

A gestão do Curso de Licenciatura em Matemática é feita por seu órgão colegiado. Acima deste Colegiado encontra-se o Conselho de Centro (CONSEC) do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES). O Colegiado do Curso acontece em Seções Ordinárias ao final de cada mês ou Extraordinárias conforme as necessidades do Curso.

Em termos de infraestrutura física e material, o CERES/Campus de Caicó está assim

constituído, conforme o quadro 02:

QUADRO 02 – INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL

CATEGORIA	QUANT.
Salas de aula	17
Salas de Coordenação	05
Salas de Departamentos	04
Secretarias	05
Salas de professores	21
Auditórios	02
Laboratórios	09
Laboratórios de informática	05
Almoxarifado	01
Diretório Acadêmico	01
Sala de vídeo	01
TV Escola	01
Sala de projetos	02
Gerenciamento de rede	02
Estação Climatológica	01
Museu do Seridó	01
Residência Universitária Masculina	01
Residência Universitária Feminina	01
Sala de reprografia	01
Sala de Direção e vice	02
Sala setor de patrimônio	02
Cozinha	01
Cantina	01
Praças	02
Estacionamento	03
Setor de execução orçamentária (SEO)	01
Núcleo de assistência Jurídica	01
Biblioteca	01
Sala de Tutores	03
Sala de vídeo conferência	01

O Campus de Caicó ainda conta com a construção de outra Residência Universitária, 1 anfiteatro, 1 bloco de salas de aula e 2 laboratórios para os cursos de História e Geografia.

A *Biblioteca Setorial Maria Lúcia da Costa Bezerra* faz parte do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte composto pela Biblioteca Central e 19 bibliotecas setoriais. A política de desenvolvimento do acervo tem sido firmada com base nas indicações das bibliografias básicas e complementares enviados pelos departamentos acadêmicos e pelos graduandos, via Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA).

Inaugurada em 11 de abril de 2008, a Biblioteca Setorial Maria Lúcia da Costa Bezerra do CERES consta de 8.397 títulos, 20.000 exemplares e 30 monografias. Mensalmente, circula neste ambiente um total de 3.000 usuários. Ali são realizadas, aproximadamente, 600 pesquisas na internet e 800 empréstimos mensais. Nesta Biblioteca encontram-se disponíveis 5.762 volumes/exemplares da bibliografia básica utilizada no Curso de Licenciatura em Matemática (ANEXO B).

O *Laboratório de Educação Matemática* é um espaço destinado à pesquisa e à produção de recursos didáticos, tais como, materiais manipuláveis diversos, jogos, calculadoras, computadores, softwares, entre outros, com o objetivo de proporcionar uma melhor compreensão de conceitos matemáticos. A finalidade da Educação Matemática, de acordo com Miguel e Miorim (2004), é levar o estudante a compreender e se apropriar da própria matemática, compreendida esta como um conjunto de resultados, métodos, procedimentos, algoritmos, etc.

O trabalho pedagógico com a Matemática deve levar o estudante a construir valores e atitudes de diferentes naturezas tendo como meta a formação integral do ser humano e do cidadão. Este laboratório também promove a integração entre ensino, pesquisa e extensão, possibilitando o estreitamento entre a instituição e a comunidade, atuando como parceira na solução dos problemas educacionais e promovendo a inclusão social e a participação do Curso de Matemática no contexto educacional e escolar da região.

Atualmente o CERES dispõe de seis *Departamentos* oferecendo um total de treze cursos de graduação além da Secretaria de Educação à Distância (SEDIS) com dois cursos. No âmbito da formação continuada foram realizados Cursos de pós-graduação *lato sensu* pelos Departamentos de Educação e Departamento de Ciências Exatas e Aplicadas. Há ainda, em processo de aprovação pela CAPES o mestrado em Educação.

Os professores do Curso de Matemática têm realizado alguns eventos importantes para o desenvolvimento da formação do professor de Matemática, bem como para favorecer, de certo modo, a formação continuada dos professores. São Ciclos de palestras em Educação Matemática; O Jornal Matemática no Seridó; CAPMEM; PIBID; Site do Curso de Matemática; O Laboratório de Educação Matemática; Monitoria; Fábrica de Doces; apresentação de trabalhos de pesquisa em congressos; Polo de Especialização à Distância em Matemática, em fase de aprovação; Semana de Matemática em parceria com o Centro Acadêmico de Matemática, dentre outras atividades.

4. PRESSUPOSTOS

O uso em escala das tecnologias de informação e comunicação criou as condições técnicas para a globalização dos processos produtivos e financeiros. O ritmo acelerado das inovações tecnológicas e o avanço da automação do sistema produtivo transformaram as exigências de qualificação profissional. Contraditoriamente, no mundo do trabalho, coexistem antigas tendências à especialização e à fragmentação do processo de trabalho com novas tendências que requerem trabalho qualificado e cooperativo para a realização de várias modalidades de funções polivalentes. A flexibilidade passa a ser uma exigência imprescindível num ambiente produtivo e social marcado pela necessidade de permanente incorporação de novas tecnologias e processos e o desenvolvimento de novos produtos e serviços demandados por governos, empresas e movimentos sociais. A organização e difusão da forma e estrutura de redes de naturezas e abrangências variadas reforçam a exigência de flexibilidade nas sociedades contemporâneas.

Na sociedade do conhecimento, a educação e a produção do conhecimento ocupam um lugar estratégico na construção de sociedades mais democráticas e igualitárias, com desenvolvimento socialmente justo e ambientalmente sustentável. Nesse contexto, as universidades se tornaram um lugar fundamental para a conquista e manutenção da hegemonia pelas classes sociais e blocos político-sociais.

Para atender as demandas do sistema produtivo e das mudanças socioculturais, a produção do conhecimento atingiu crescimento e complexidade sem precedentes e provocou a intensificação das tendências de obsolescência das inovações tecnológicas. O conhecimento disciplinar revela-se insuficiente, pois a solução dos complexos problemas na sociedade contemporânea exige a mobilização e convergência de experiências das diversas áreas de conhecimento. A formação interdisciplinar torna-se uma exigência básica com a configuração de um novo modelo de ciência baseada na mudança, na incerteza e nas probabilidades.

Curiosamente, o brasileiro médio considera razoável que uma pessoa se dê mal com os números, mesmo que ele precise cada vez mais deles, na sua profissão ou na sua rotina fora do escritório. Nenhuma outra confissão de fracasso desperta tanta simpatia, como a conhecida “eu era péssimo em Matemática”. Um sentimento de solidariedade varre o ambiente onde esta afirmação é feita, quase sempre como uma proclamação nostálgica dos velhos e bons tempos. A solidariedade é facilmente explicável. A maioria das pessoas não apenas foi péssima em Matemática na escola como continua a se embarçar sem que isso pareça especialmente constrangedor. O que centenas de pesquisadores estão descobrindo em todo o mundo é que justamente essa atitude de indiferença dos adultos, notadamente nos países do Ocidente, com

o seu desempenho matemático, está na base de um dos mais perniciosos males educacionais modernos: o fracasso da sociedade com os números.

Na entrada do século XXI percebe-se que ainda há carência de profissionais docentes aptos a atuarem no Ensino Fundamental e Médio, especialmente nas áreas de Ciências Exatas e da Natureza. No que concerne aos profissionais para o ensino de Matemática, o fato da demanda ter sido, no decorrer dos anos, sempre maior do que a oferta, uma das conseqüências tem sido a contratação de profissionais não habilitados, o que tem contribuído para a manutenção do baixo padrão na qualidade do ensino ministrado nas escolas do Seridó. Por seu turno, o Curso de Licenciatura em Matemática tem inserido no mercado de trabalho um número insuficiente de profissionais para atender as necessidades supracitadas. Mesmo assim, este Curso ainda recebe, anualmente, uma média de 40 novos cursistas e, para 2011.1, elevamos para 45 ingressantes. Esse fluxo de entrada não corresponde à taxa de conclusão apresentada no final do curso, pois apenas uma média de 25% destes graduandos estão aptos para entrar no mercado de trabalho.

Considerando-se que é necessário educar para a constante mudança, através do desenvolvimento e da indução de habilidades e competências de uma racionalidade crítica que proporcione a disposição intelectual para a permanente mudança e produção de novos conhecimentos. O processo de formação educacional deve possibilitar o desenvolvimento de capacidade crítica e reflexiva, solução de problemas, adaptação a novas situações, selecionar informação relevante e produzir conhecimento para a tomada de decisão, em contextos de mudança tecnológica e sociocultural acelerada e permanente expansão do conhecimento. Para tanto, é imprescindível estimular a leitura e a escrita, fomentar o exercício do pensamento lógico e assegurar ampla e diferenciada formação cultural. A educação deve promover a formação de indivíduos criativos, capazes de criar conhecimento a partir de informações disponíveis e exercer de forma ampliada e crescente sua cidadania.

A Universidade do século XXI precisa encontrar e elaborar respostas a esse conjunto de novos desafios, que serão incorporadas às funções assumidas e acumuladas historicamente de preservar a cultura e o conhecimento universal, de propiciar formação profissional e de produzir ciência e tecnologia socialmente relevantes. A Universidade recuperará sua legitimidade e reconhecimento social ao se constituir como instituição social que é o espaço por excelência para a produção do conhecimento e para a aprendizagem de novos conhecimentos. Para tanto, faz-se necessário encontrar uma nova estrutura de formação acadêmica e profissional e renovar suas práticas docentes com a incorporação de novas metodologias de ensino e as novas tecnologias de informação e comunicação.

Neste sentido, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996, (BRASIL, 1996) a demanda por professores habilitados na área de Matemática para atuar no Ensino Fundamental e Médio, aumentou significativamente, tornando este Curso de Licenciatura em Matemática fundamental à micro-região do Seridó e adjacências.

Considerando as novas exigências legais da LDB no que concerne à formação de professores de Matemática para atuar na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, é nosso entendimento que há necessidade de se desencadear uma ampla reforma no currículo do Curso de Matemática, e conseqüentemente, a atualização do Projeto Pedagógico para o Curso.

Calçando a reformulação deste PPC destacamos as orientações do MEC, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação que apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores em nível de graduação, mas, principalmente, os resultados do ENADE 2008 e avaliação institucional realizada anualmente pela UFRN. Vale destacar, também, que no âmbito na UFRN, este Curso de Licenciatura em Matemática vem promovendo discussões entre professores e alunos sobre a formação de professores para a Educação Básica. Essa iniciativa tem sido apoiada pelos docentes recém-concursados.

Esses são os delineamentos das principais características e tendências do contexto histórico para a realização da missão e dos objetivos institucionais do Curso de Licenciatura em Matemática na vigência deste Projeto Pedagógico de Curso.

5. VISÃO DE FUTURO

Seremos um Curso com expressiva atuação no âmbito educacional da microrregião do Seridó e Estados Vizinhos, com sustentabilidade em suas ações, uso disseminado de tecnologias de informação e de comunicação nas práticas acadêmicas, flexibilidade curricular na formação e mobilidade interna e externa, mantendo a oferta deste curso seja de modo presencial, semipresencial, à distância ou através de educação continuada.

Seremos referência na produção de conhecimentos matemáticos para o desenvolvimento sócio-econômico e educacional buscando a inovação, com estreita interação com a sociedade, poderes públicos, setor produtivo e movimentos sociais, compartilhando conhecimentos.

6. OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS

O Curso de Licenciatura em Matemática tem por *objetivos* formar um profissional capacitado para lecionar do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com possibilidades de atuar em outras atividades educacionais de modo interdisciplinar utilizando-se dos conhecimentos matemáticos e do raciocínio lógico-matemático para a compreensão do mundo que o cerca.

As *competências* são sistemas de conhecimentos, declarativos, condicionais e procedimentais organizados em esquemas operatórios que permitem a solução de problemas (TARDIF, 1994). Entretanto, estas competências podem transmutar-se em objetivos de ensino e em habilidades exigidas dos professores, como destaca Perrenoud (2000). Para tanto, destacamos a seguir as competências e habilidades necessárias à formação do professor de Matemática.

Com essas concepções, espera-se que o curso de Licenciatura em Matemática da UFRN/CERES, oportunize o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades específicas:

- compreender as principais características da matemática, seus métodos, suas ramificações e aplicações a outras áreas do conhecimento;
- proporcionar experiências interdisciplinares entre a Matemática e outras áreas do conhecimento humano, principalmente entre as licenciaturas;
- elaborar modelos, interpretar dados e aplicar raciocínios lógico-matemáticos adequados na resolução de problemas;
- analisar, criar e adaptar alternativas pedagógicas ao seu ambiente de trabalho para desenvolver nos alunos habilidades de estudos, a autonomia e a criatividade;
- compreender e trabalhar conceitos abstratos na resolução de problemas;
- compreender os fundamentos do processo e as diferentes formas de aprendizagem do aluno, além de sua relação com o ensino da matemática.
- utilizar novas ideias, tecnologias, estratégias metodológicas e materiais de apoio, com vistas a otimização do processo de ensino e de aprendizagem;
- compreender a importância da matemática na vida do homem;
- formar profissionais cuja formação pedagógica esteja ancorada no estudo de diferentes teorias de ensino e da aprendizagem, incluindo teorias do desenvolvimento cognitivo, psicológicas e teorias de mediação, que focalizam aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos;

- capacidade de trabalhar em equipes multi e interdisciplinares;
- avaliar e planejar a estruturação de cursos, de conteúdos escolares, de livros-texto e outros materiais didáticos, com visão crítica do significado da matemática e do papel social da escola;
- compreender o papel social do educador com uma visão histórica e crítica da matemática nas várias fases de sua evolução;
- fornecer subsídios para avaliação da sua prática pedagógica com métodos próprios da pesquisa, do ensino e da aprendizagem em educação, de acordo com paradigmas qualitativos e/ou quantitativos;
- oportunizar a troca de experiências entre a comunidade e a academia através de programas de extensão;
- expressar-se com clareza, precisão e objetividade junto aos alunos, no processo de transmissão, discussão e produção do conhecimento matemático;
- capacidade de expressar-se escrita e oralmente com clareza e precisão no âmbito da produção dos conhecimentos matemáticos e pedagógicos;
- compreender e elaborar argumentação matemática aplicável aos conteúdos escolares da Educação Básica, aos temas transversais, aos conhecimentos prévios e as situações-problemas apresentadas pelos alunos.

7. O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO - PPC

O PPC é resultado de reflexões e decisões políticas, administrativas e legais e estabelece as estratégias de antecipação das ações acadêmicas a construir uma realidade futura do Curso de Licenciatura em Matemática. Como tal, é portador de prioridades que se estabelecem nas características do curso, nas exigências e possibilidades abertas pelo contexto e seu tempo. O Curso de Licenciatura em Matemática procura garantir, através do Projeto Pedagógico, o redimensionamento de suas ações acadêmico-administrativas, adotando paradigmas da contemporaneidade e respeitando a importância do trabalho construído ao longo de sua história.

O comportamento acadêmico que nasce daí deve representar a opção teórico-metodológica que unifique a concepção de Educação, a concepção de Ensino-Aprendizagem, a concepção de Avaliação e a concepção de Currículo que sejam, ao mesmo tempo, a marca do Curso e seu guia, sua utopia.

Os tempos atuais exigem que a introdução das ideias de interdisciplinaridade e de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão se dê através de novos parâmetros de flexibilização.

Neste sentido, em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRN e dos Planos do CERES e do DCEA, este PPC foi atualizado visando adentrar, interagir e intervir na contemporaneidade a partir de saberes e competências apropriadas.

Portanto, este Projeto Pedagógico constitui-se num desenho sensível do desejo de se realizar uma formação sólida e contemporânea do trabalho docente mediadora das relações entre a sociedade, a escola e o conhecimento matemático. Neste sentido, não se exclui a possibilidade de, no futuro, se investir no Bacharelado em Matemática, bem como na formação continuada *stricto sensu*.

Vale destacar que o Curso de Licenciatura em Matemática visa, de maneira mais ampla, a formação do professor de matemática e, sobretudo do educador em matemática. A Licenciatura em Matemática funcionará com dois currículos até que todos os cursistas contemplados com o primeiro concluam a sua formação.

O Currículo 05 – de 2002 – será vivenciado pelos alunos que ingressaram até 2008, que não optarem pelo novo currículo. Aos cursistas que iniciaram o curso em 2009 será sugerida adesão ao novo currículo sem nenhum prejuízo para o aluno. O Currículo 05B, proposto neste projeto, contemplará os aprovados no vestibular no ano subsequente em que este PPC for aprovado. Este currículo (ANEXO C) será mantido enquanto houver alunos remanescentes.

Currículo 05B – entrará em vigor a partir de 2011.1 podendo o aluno do currículo anterior aderir a este mediante aprovação do Colegiado do Curso. Enfatiza a formação do professor de matemática em sintonia com as exigências que a sociedade atual faz a tais profissionais. Terá o curso integralizado o aluno que cumprir a matriz curricular, disponibilizada adiante, bem como a carga horária total, parte obrigatória e flexível, em regime seriado semestral. O Bacharel em Matemática que pretenda licenciar-se deverá cursar todas as disciplinas obrigatórias referentes à Educação, Educação Matemática, História da Matemática, os Tópicos Especiais em Educação e Educação Matemática, as atividades de Estágios Curricular Supervisionado e o TCC.

O curso está projetado para ser concluído em 4 (quatro) anos podendo, em caráter especial, ser concluído no mínimo em sete e no máximo em treze semestres. Conforme a Matriz Curricular a carga horária semestral mínima prevista é de 360 horas e a máxima é de 600 horas perfazendo 3245 horas da carga horária total.

A articulação teoria-prática garante nos termos deste PPC, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- 420 horas de prática com componentes curriculares vivenciadas ao longo do curso;
- 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- 2.400 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural obrigatórios;
- 240 horas para os conteúdos curriculares optativos;
- 200 horas para atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O aluno cumprirá suas 200 horas de carga horária flexível em atividades regulamentadas pelo Colegiado do Curso, como estágio extracurricular, cursos de atualização oferecidos pela UFRN ou por outras instituições reconhecidas, cursos de extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências (internas ou externas à UFRN), núcleos temáticos, monitoria, iniciação científica, participação em encontros nacionais estudantis, dentre outras atividades recomendadas pelo Colegiado de Curso.

Caberá ao colegiado do Curso de Matemática decidir pela aprovação do plano de atividades da parte flexível selecionada pelo aluno e autorizada pelo Orientador Acadêmico. Também constitui requisito obrigatório para integralização do Curso de Licenciatura em Matemática um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), caracterizado mais à frente.

Existe, portanto, um espaço de formação acadêmica em que o cursista poderá vivenciar a partir da relação ensino, pesquisa e extensão. Esta prática deverá ser interdisciplinar,

promovendo formação integral dos cursistas, visto que estão abertas a todos os alunos de modo a fortalecer e difundir as aprendizagens construídas no decorrer da sua formação. A UFRN deverá incentivar a divulgação e participação dos alunos em eventos apresentando trabalhos como monitores ou integrantes das equipes organizadoras dos eventos conforme Resolução nº 027/2010 – CONSAD, de 16 de setembro de 2010.

O incentivo à pesquisa, ao ensino e a extensão deverá ocorrer através de bolsas remuneradas ou voluntárias oferecidas pela PROPESQ, CNPQ, PROEX, PROGRAD, PIBID, CAPES, e/ou outras instituições de fomento.

7.1. Política de Ensino

A nova concepção do processo educacional expressa neste documento destaca que o ensino não pode mais ser reduzido ao entendimento de que o processo ensino-aprendizagem é medido apenas em termos de carga horária despendida em sala de aula por meio de atividades de preleção. Esse processo, antes centrado fortemente na ótica docente - ensino desenvolvido através de horas em sala de aula -, deve ser, mediante orientação docente, transferido para o discente, sob a ótica da carga de trabalho necessária para a aquisição do saber.

O processo educacional deve ser apreendido pelo estudante e pode ocorrer de formas variadas. O aluno pode receber o conteúdo do seu curso em atividades teóricas e, sob orientação docente, em atividades de pesquisas e/ou experimentais, no campo, em laboratórios, em bibliotecas, ou em atividades práticas em estágios supervisionados, práticas profissionais.

Mesmo em uma atividade teórica, o professor poderá diversificar e flexibilizar suas atividades acadêmico-pedagógicas, distribuindo as horas de trabalho dos estudantes em aulas presenciais, não-presenciais e outras atividades.

Outro aspecto da nova concepção do processo educacional é o entendimento de que a formação superior envolve necessariamente o estudo individual, cuja duração excede em muito o trabalho acadêmico efetivo previsto neste Projeto Pedagógico.

Atualmente o Curso desenvolve alguns projetos de monitoria, dentre eles:

- Álgebra e Análise – coordenado/orientado pelo professor Ms. Adriano Thiago Lopes Bernardino, envolvendo os Componentes Curriculares CEA0295 - ÁLGEBRA ABSTRATA I e CEA0321 - ANALISE REAL I. Para este projeto foram concedidas duas bolsas, sendo uma remunerada;

- Cálculo de uma Variável Real – coordenado/orientado pelo professor Ms. Adriano Thiago Lopes Bernardino, envolvendo os Componentes Curriculares CEA0311 - CÁLCULO DE UMA VARIÁVEL I e CEA0312 – CÁLCULO DE UMA VARIÁVEL II. Para este projeto foram concedidas duas bolsas, sendo uma remunerada;
 - Docência superior: tarefa para profissionais – coordenado/orientado pela professora Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas, envolvendo o Componente Curricular DED0147 – DIDÁTICA. Para este projeto foram concedidas duas bolsas, sendo uma bolsa remunerada ocupada por um aluno do Curso de Matemática;
 - Conexão de saberes: a ressignificação dos conhecimentos construídos na UFRN, a organização do trabalho pedagógico e o seu reconhecimento social – coordenado pela professora Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas em parceria com o professor Dr. Francisco de Assis Bandeira. Este projeto envolve especialmente o Componente Curricular CEA0350 - DIDÁTICA DA MATEMÁTICA. Para este projeto foi concedida uma bolsa voluntária ocupada por um aluno do Curso de Matemática;
 - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (Subprojeto de Matemática) com 8 bolsistas – 3 CAPES e 5 REUNI –, atuando na Escola Estadual Prof^ª Calpúrnia Caldas Amorim – EECCAM.
- Ainda há outros trabalhos referentes ao ensino e os projetos que ocorrerão em 2011.

7.2. Políticas de Pesquisa e Extensão

A administração central da UFRN, através das Pró-Reitorias de Graduação, Pesquisa e Extensão, assim como, os Departamentos Acadêmicos sediados no CERES, em Caicó, deverão incentivar e apoiar o desenvolvimento de projetos de pesquisa e promover eventos de extensão, tais como: Semana de Matemática; Olimpíada de Matemática; Cursos de aperfeiçoamento para professores do Ensino Fundamental e Médio; Ciclos de palestras, Oficinas Pedagógicas e Debates, dentre outros.

Neste sentido, o Curso de Licenciatura em Matemática visa à consolidação da Pesquisa e da Extensão na formação do docente em Matemática.

No âmbito da pesquisa, implica incentivar a formação de recursos humanos para a pesquisa científica e tecnológica. A política de formação de recursos humanos deve incentivar ações de pesquisadores e estimular estudantes para carreiras acadêmicas e profissionais que demandem formação acadêmica sólida em pesquisa. Cabe também ao Curso de Matemática

reivindicar ambientes de estudos e discussão de temáticas horizontais transdisciplinares para os docentes e estudantes.

No âmbito da Extensão, pretendem-se fortalecer o compromisso social da UFRN através do Curso de Licenciatura em Matemática do CERES, mediante incentivo a suas ações. Estas ações intensificam o diálogo e o intercâmbio de saberes entre a comunidade acadêmica e os diversos segmentos sociais implicados, na perspectiva de proporcionar um processo de formação profissional cidadã com o envolvimento e a problematização da realidade social das comunidades participantes.

A Extensão universitária se estrutura como atividade orientada para promover a interação transformadora entre a instituição universitária e as demais instituições e movimentos sociais, mediada por processos científicos, culturais, educativos e artísticos. Com base nesse pressuposto, ela deve pautar-se na articulação com os processos de ensino e pesquisa, bem como nortear-se pelo intercâmbio com o conjunto complexo de saberes e práticas produzidas em outros universos sociais.

Essa postura, essencialmente dialógica, se traduz no desafio permanente de construir uma abertura institucional com o objetivo de contribuir para mudanças no pensamento e no fazer universitário que favoreçam intervenções transformadoras da realidade social e promovam processos de investigação e de formação profissional com princípios de equidade para a construção de uma sociedade mais solidária. Trata-se, portanto, de um processo de oxigenação do próprio Curso de Licenciatura em Matemática e dos universos sociais com os quais se relaciona e compartilha.

7.3. Política de Gestão

Considerando a política de gestão proposta pela UFRN, constituída de uma estrutura administrativa e acadêmica descentralizada com gestão democrática colegiada em todos os níveis institucionais, o Curso de Licenciatura em Matemática do CERES não poderia não poder ocorrer diferentemente. Essa peculiaridade organizacional permite, de um lado, o exercício da autonomia universitária e oferece as condições de liberdade e pluralidade necessárias à prática docente no ensino, na pesquisa e na extensão.

De outro lado, esta configuração organizacional imprime grande complexidade à gestão universitária e aos seus processos decisórios, exigindo dos gestores acadêmicos esforço permanente para conjugar o respeito às deliberações majoritárias e a definição e implementação de políticas institucionais, em ambiente que mobiliza grande diversidade e abrangência de recursos humanos e condições materiais para a realização das atividades-fins.

Para assegurar a coordenação das ações e integração dos diferentes pontos de vista local e global faz-se necessária uma política permanente de modernização e qualificação da gestão que seja acompanhada da disseminação das práticas de planejamento, com a definição de metas e a avaliação de resultados em todos os níveis administrativos e acadêmicos. E o Curso de Matemática, através de sua gestão, é parte desse processo.

Sendo assim, toda a gestão do Curso de Licenciatura em Matemática é de natureza democrática e as decisões deverão ser tomadas nesta instância. No Colegiado de Curso também se incitará e finalizará os projetos a serem desenvolvidos pelos membros do Colegiado do Curso.

8. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Em consonância com os dispositivos legais do CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente, o perfil do egresso, as competências a serem desenvolvidas e os objetivos definidos para o curso de Licenciatura em Matemática, os Componentes Curriculares, nesta proposta pedagógica, têm forte caráter interdisciplinar entrelaçando teoria e prática entre os conhecimentos matemáticos com os aspectos da educação, de informática e de educação matemática.

Destarte, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática está alicerçado em quatro eixos epistemológicos: da matemática, da educação, da informática e da educação matemática visando uma concreta formação do Ensino da Matemática. Assim, todos os componentes curriculares estão organizados em teia vislumbrando a inter e a transdisciplinaridade.

Na Matriz curricular do curso os Tópicos Especiais, componentes Curriculares optativos visam ressignificar os saberes específicos da formação básica e continuada. Esse novo espaço de formação, pela sua flexibilidade, permite definir, pelo Colegiado do Curso, os Componentes Curriculares vinculados a cada Tópico Especial.

Os conteúdos de formação específica abrangem conhecimentos de matemática elementar e de matemática no Ensino Superior. Os conteúdos de matemática elementar são aqueles adequados para o ensino Fundamental e Médio e visam a aquisição de sólida base de conhecimentos nessa área da Matemática. Além disso, visam também, preencher lacunas de conhecimento de matemática elementar decorrentes de eventuais deficiências na formação obtida no ensino Fundamental e Médio.

Os conteúdos de Matemática no Ensino Superior fornecem uma visão da sua importância, quer como ferramenta na resolução de problemas nas diversas áreas do conhecimento, quer como sistema abstrato de ideias, refletindo generalizações e regularidades. É no contato com esses conteúdos que o aluno desenvolve a compreensão e capacidade de estabelecer relações entre os vários temas da Matemática Escolar e aprende a tratar os processos dedutivos, as definições, e as formalizações visando, também, a formação continuada vertical.

Portanto, estes conteúdos estão dispostos em teia a partir de 4 eixos: o da Matemática, da Educação Matemática, da Informática e da Educação.

A parte flexível do Curso está representado pelos Tópicos Especiais que, seguindo a lógica da teia acima citada, se propõe, de modo equilibrado, oferecer opções de temas que

serão estudados nos 4 últimos períodos do curso. Esse estudo visa, também, proporcionar aos egressos do Curso de Licenciatura em Matemática uma visão abrangente das aplicações da Matemática, bem como, o conhecimento e uso de tecnologias disponíveis que podem ser utilizadas como apoio às atividades didático-pedagógicas. Nos Tópicos Especiais o cursista poderá ter noções dos conteúdos importantes para sua formação continuada.

Os conteúdos de formação didático-pedagógica do curso de Licenciatura em Matemática deverão proporcionar acesso aos saberes indispensáveis ao exercício profissional da docência, no ensino Fundamental e Médio. Não se trata, simplesmente, de integralizar o currículo com disciplinas adaptadas de outros cursos de licenciatura. De fato, a proposta de formação delineada neste Projeto Pedagógico contempla o diálogo entre os mais variados conhecimentos, competências e habilidades adequadas ao docente do século XXI consciente de seu compromisso social, fortalecendo, através do ensino da Matemática, o processo de aprendizagem e, assim promover em seus alunos, o legítimo exercício de cidadania.

Nesse sentido, a compreensão da educação precisa ser revista, na medida em que não pode se reduzi-la apenas à transmissão dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. Cabe, pois, ampliar esse entendimento, compreendendo a educação, como parte e dinamicamente relacionada à sociedade como um todo.

A formação do professor deverá, portanto, estar pautada em uma concepção de educação que pressupõe, também, a função de assegurar aos alunos a apropriação ativa desses conhecimentos, a reelaboração e a produção de novos conhecimentos matemáticos.

Faz-se necessário, assim, manter o mesmo rigor teórico-metodológico que orienta a formação dos conteúdos específicos da Matemática, contemplando o estudo de conteúdos procedimentais e atitudinais concernentes à área do saber relativo ao processo ensino-aprendizagem; ao processo global de humanização do homem, à preparação para o trabalho, para a vida social e conscientização política.

Com essa compreensão, e, de acordo com os objetivos do curso, perfil do egresso, competências e habilidades previstas para o professor licenciado em Matemática, a formação pedagógica deverá incluir estudos que tratem dos seguintes conteúdos:

- Processos de aprendizagem;
- Organização da educação brasileira;
- Didática;
- Didática da Matemática;
- Metodologia de Ensino da Matemática;
- Filosofia da Educação;

- Estrutura e funcionamento da Educação Básica - Ensino Fundamental e Médio;
- LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais.

8.1. Estrutura do curso

Conforme dito anteriormente, o curso está fundamentado em 4 eixos temáticos: da matemática, da educação, da educação matemática e da informática. Desse modo, toda matriz curricular vai sendo desenvolvida num entrelaçamento espiralado e crescente entre os componentes curriculares e os eixos supracitados.

Os Tópicos Especiais estão distribuídos a partir do quinto semestre, se estendendo até o oitavo período, respeitando, também, a construção do conhecimento do cursista e o grau de complexidade. A formação pedagógica em educação e educação matemática se entrelaçam à matemática tendo em vista a formação de professores.

Existe em cada tópico um conjunto de componentes curriculares optativos a serem selecionados, previamente, pelos cursistas e aprovados pelo Colegiado do Curso.

A prática compõe a formação, visto que está entrelaçada a todas as disciplinas. A preocupação com a relação teoria e prática é uma constante em todas as disciplinas, embora, para efeito legal, estão apontadas na Matriz Curricular em alguns componentes curriculares do Curso. Sendo assim, toda teoria ali trabalhada deverá estar composta de seu outro meio, a prática numa perspectiva caleidoscópica. A relação teoria/prática tende a valorização da aprendizagem significativa o que implica em afirmar que a prática ultrapassará as 400 horas.

Há necessidade de se enfatizar a preocupação com a Educação Básica, especialmente quanto aos princípios que embasam as políticas de educação propostas pelo MEC. A prática deverá estar presente no decorrer de todos os períodos do curso, na maioria das disciplinas, especialmente, naquelas cujos conteúdos serão exigidos nas aulas que serão ministradas pelos futuros professores na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Seu objetivo é estabelecer, de forma explícita, as relações entre os conteúdos estudados no curso e suas relações com a Matemática do cotidiano dos alunos do ensino Fundamental e Médio, provocando os futuros professores para uma reflexão acerca de problemas e desafios associados à prática docente.

8.2. Estágio Curricular

Os Estágios Supervisionados de Formação de Professores para a Licenciatura em Matemática constituem um conjunto de Atividades Especiais Coletivas, conforme Art. 59 da Resolução nº 227/2009 – CONSEPE, de 03 de dezembro de 2009. Envolve aspectos teóricos e práticos que implicam na presença do professor, orientador do estágio. Os Estágios deverão

ser oferecidos em horários regulares, coletivos e em unidades escolares do sistema de ensino.

São objetivos do Estágio Supervisionado possibilitar aos licenciandos estagiários:

- compreender o contexto da realidade social da escola campo de estágio, de modo a permitir ao licenciando se posicionar criticamente face a essa realidade e de participar de sua transformação;
- adotar comportamentos e tomar decisões pautadas pela ética, pela superação de preconceitos, pela aceitação da diversidade física, intelectual, sensorial, cultural, social, racial, lingüística e sexual dos alunos, tendo como princípio básico que todos são capazes de aprender;
- desenvolver habilidades e explorar concepções de ensino-aprendizagem na sua área de conhecimento;
- organizar e vivenciar os processos de ensino-aprendizagem e repensar os conteúdos e práticas de ensino, levando em conta o contexto social, os objetivos da escola, as condições da instituição escolar e as motivações e experiências dos alunos;
- criar, realizar, avaliar e melhorar propostas de ensino e aprendizagem, procurando integrar as áreas de conhecimento e estimular ações coletivas na escola, de modo a propor uma nova concepção de trabalho educativo;
- investigar o contexto educativo na sua complexidade e refletir sobre a sua prática profissional e as práticas escolares, de modo a propor soluções para os problemas que se apresentem.

Os Estágios Supervisionados são realizados no período letivo regular e têm duração de no mínimo 400 horas, conforme o estabelecido pelo Art. 1º, da Resolução CNE/CP02, de 19 de fevereiro de 2002 e da Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008. Eles são oferecidos sucessivamente nos quatro semestres finais do curso, distribuídos em quatro componentes curriculares de 100 horas cada, assim denominados:

- I – LMC0031 – Estágio Supervisionado de Matemática I;
- II – LMC0032 – Estágio Supervisionado de Matemática II;
- III – LMC0033 – Estágio Supervisionado de Matemática III;
- IV – LMC0034 – Estágio Supervisionado de Matemática IV.

O aluno que, baseado na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, solicitar redução da carga horária (máximo de 200 horas) do Estágio Supervisionado de Matemática terá o seu pedido avaliado pelo Colegiado do Curso de Matemática, com base nos seguintes critérios: comprovar o exercício docente regular na Educação Básica no período relativo ao Estágio Supervisionado de Formação de Professores, objeto do pedido de dispensa e ter

cumprido os componentes curriculares Estágios Supervisionados de Matemática I e II.

Constituem campo privilegiado dos Estágios Supervisionados de Formação de Professores as instituições educacionais públicas que mantenham convênio com a UFRN. Além disso, essas escolas, campo de estágio, deverão: oferecer, preferencialmente, Ensino Fundamental, Ensino Médio, no ensino regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos e dispor de profissionais licenciados na área de Matemática para assumirem a Supervisão de Estágio.

A administração dos Estágios Supervisionados de Matemática é feita através do Coordenador do curso de Matemática; do orientador de estágio, professor do CERES/UFRN, campus Caicó e do supervisor de campo, professor da disciplina na escola campo de estágio.

As competências de cada setor responsável pela execução dos Estágios Curriculares Supervisionados estão previstas na Resolução (ANEXO D).

Enfim, a Avaliação do aluno-estagiário será de responsabilidade do orientador de estágio, com a participação do supervisor de campo. São condições de aprovação nos Estágios Supervisionados: atender ao disposto na Resolução 227/2009 CONSEPE, Título VIII, da Avaliação da aprendizagem e da assiduidade.

Vale salientar que são instrumentos legais exigidos para a realização do estágio:

- Termo de Compromisso do Estagiário a ser firmado entre a UFRN, a escola campo de estágio e o licenciando estagiário, com intervenção obrigatória da UFRN, por meio do Coordenador do Estágio do CERES;
- Comprovante de inclusão do nome do licenciando estagiário na Apólice de Seguro Contra Acidentes Pessoais; e
- Ficha de Frequência durante a realização de atividades na escola campo de estágio.

8.3. Trabalho de Conclusão de Curso

O Trabalho de Conclusão de Curso trata-se de uma atividade acadêmico-científica relacionada ao ensino da Matemática. Deve ser produzida no último período do curso, sob a orientação de um professor credenciado pela UFRN. Esta atividade deverá ser apresentada ao cursista, em Banca formada por 3 professores do DCEA, DEDUC e um professor externo. A produção do trabalho acadêmico, o cumprimento das orientações de TCC e das normas da ABNT expressas no texto serão artifícios avaliativos para aprovação do Trabalho de Conclusão de Curso.

8.4. Distribuição da carga horária por semestre

As disciplinas são distribuídas com o objetivo de permitir ao estudante nivelado cursar uma média 24 créditos por semestre letivo, no decorrer de 4 anos, que é o tempo médio de duração do curso. Buscou-se, também, minimizar o número de disciplinas com pré-requisitos, de forma a permitir mais opções no plano de estudos dos estudantes, bem como, favorecer os ajustes necessários durante sua formação. O quadro 03 apresenta a oferta de disciplinas obrigatórias por semestre e no quadro 4 as optativas do curso por semestre.

QUADRO 3: MATRIZ CURRICULAR

UFRN	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ		
	Curso: MATEMÁTICA		Código: 707
	Habilitação: LICENCIATURA PLENA	Código: 707A	Currículo: 006

Atividade	Créditos	Carga Horária
<i>Disc. Obrig.</i>	160	2.400
<i>Ens. Pesq e Extensão</i>	-	200
<i>Estágio Sup.</i>	-	400
<i>Tópicos Especiais</i>	16	240
Total	176	3.240

Duração do Curso (em semestres)		
Mínimo	Máximo	Ideal
07	12	08

MATRIZ CURRICULAR

SEM	CÓD.	DENOMINAÇÃO	OB.	CR	CH	Pré-requisito
1	LMC0001	Matemática Básica	S	06	90	-
	LMC0007	Geometria Plana	S	04	60	-
	LMC0025	Estudos Histórico-Filosóficos da Educação	S	04	60	-
	LMC0009	Geometria Analítica	S	06	90	-
	LMC0026	Prática de Leitura e Produção de Textos	S	04	60	-
2	LMC0002	Cálculo de uma Variável I	S	06	90	LMC0001
	LMC0008	Geometria Espacial	S	04	60	LMC0007
	LMC0010	Álgebra Linear I	S	06	90	-
	LMC0013	Algoritmos e Lógica de Programação	S	06	90	-
	LMC0027	Organização da Educação Básica	S	04	60	-
3	LMC0003	Cálculo de uma Variável II	S	06	90	LMC0002
	LMC0014	Ferramentas Computacionais de Ens. de Matemática	S	04	60	-
	LMC0011	Álgebra Linear II	S	06	90	LMC0010
	LMC0012	Introdução à Lógica Matemática	S	04	60	-
	LMC0028	Psicologia Educacional	S	04	60	-
4	LMC0016	Introdução à Probabilidade e Estatística	S	06	90	LMC0003
	LMC0004	Cálculo de Várias Variáveis I	S	06	90	LMC0003 e LMC0010
	LMC0015	Cálculo Numérico	S	06	90	LMC0010, LMC0013 e LMC0003

	LMC0029	Didática	S	04	60	LMC0025 e LMC0028
5	LMC0005	Cálculo de Várias Variáveis II	S	06	90	LMC0004
	LMC0054	Introdução à Teoria dos Números	S	06	90	LMC0001
	LMC0017	Mecânica Clássica	S	06	90	LMC0003
	LMC0031	Estágio Supervisionado de Matemática I	S	-	100	*
	LMC0018	Didática da Matemática Tópicos Especiais em Informática (TEI)	S N	04 04	60 60	LMC0029 -
6	LMC0006	Introdução às Equações Diferenciais Ordinárias	S	06	90	LMC0005
	LMC0032	Estágio Supervisionado de Matemática II	S	-	100	LMC0031
	LMC0019	Eletricidade e Magnetismo	S	04	60	LMC0017 e LMC0004
	LMC0020	Álgebra Abstrata I	S	06	90	LMC0054
	LMC0021	Metodologia do Ensino de Matemática Tópicos Especiais em Educação (TEE)	S N	04 04	60 60	LMC0018 -
7	LMC0022	Análise Real I	S	06	90	LMC0005 e LMC0011
	LMC0030	LIBRAS I – Linguagem Brasileira de Sinais I	S	04	60	-
	LMC0033	Estágio Supervisionado de Matemática III	S	-	100	LMC0032
	LMC0023	História da Matemática Tópicos Especiais em Educação Matemática (TEEM)	S N	06 04	90 60	- -
8	LMC0024	Fundamentos de Matemática	S	06	90	-
	LMC0035	Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão	S	-	200	-
	LMC0036	Trabalho de Conclusão do Curso Tópicos Especiais em Matemática (TEM)	S N	- 04	- 60	-
	LMC0034	Estágio Supervisionado de Matemática IV	S	-	100	LMC0033

* A disciplina LMC0031- Estágio Supervisionado de Matemática I tem como co-requisito a Disciplina LMC0018 e como pré-requisitos as disciplinas: LMC0027, LMC0029, LMC0001, LMC0008, LMC0003, LMC0009 e LMC0010.

QUADRO 04: TÓPICOS ESPECIAIS

SEM	CÓD.	DENOMINAÇÃO	OB.	CR	CH	Pré-requisito
TÓPICOS ESPECIAIS EM INFORMÁTICA (TEI)						
	LMC0081	TEI: Arquitetura de Processadores Digitais	N	04	60	-
	LMC0082	TEI: Organização de Arquivos	N	04	60	-
	LMC0083	TEI: Engenharia de Software	N	04	60	-
	LMC0084	TEI: Transmissão de Dados	N	04	60	-
	LMC0085	TEI: Lógica Computacional I	N	04	60	-
	LMC0086	TEI: Modelagem Orientada a Objetos	N	04	60	-
	LMC0087	TEI: Multimídia na Educação	N	04	60	-
	LMC0088	TEI: Princípios de Computação Gráfica	N	04	60	-
TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO (TEE)						
	LMC0060	TEE: Teorias da Aprendizagem e do Ensino	N	04	60	-
	LMC0061	TEE: Educação de Jovens e Adultos	N	04	60	-
	LMC0062	TEE: Educação à Distância	N	04	60	-
	LMC0063	TEE: Arte e Educação	N	04	60	-
	LMC0064	TEE: Educação Especial	N	04	60	-
	LMC0065	TEE: Gestão da Educação Pública	N	04	60	-
	LMC0066	TEE: Inglês Instrumental	N	04	60	-
	LMC0067	TEE: Ludicidade e Construção do Conhecimento	N	04	60	-
	LMC0068	TEE: LIBRAS II – Linguagem de Sinais II	N	04	60	LMC0030
	LMC0069	TEE: Literatura Infante-Juvenil	N	04	60	-
	LMC0070	TEE: Metodologia do Trabalho Científico	N	04	60	-
	LMC0071	TEE: Política de Educação Popular	N	04	60	-
	LMC0072	TEE: Ética e Responsabilidade Social	N	04	60	-
	LMC0073	TEE: Psicologia da Adolescência	N	04	60	-
	LMC0074	TEE: Psicologia da Criatividade	N	04	60	-
	LMC0075	TEE: Direito Ambiental	N	04	60	-
	LMC0076	TEE: Direito Educacional	N	04	60	-
	LMC0077	TEE: Introdução à Filosofia	N	04	60	-
TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (TEEM)						
	LMC0048	TEEM: Tendências em Educação Matemática	N	04	60	-
	LMC0049	TEEM: História da Educação Matemática	N	04	60	-
	LMC0050	TEEM: Modelagem Matemática	N	04	60	-
	LMC0051	TEEM: Jogos na Aprendizagem Matemática	N	04	60	-
	LMC0052	TEEM: Computador na Matemática Elementar	N	04	60	-
	LMC0053	TEEM: Etnomatemática	N	04	60	-
TÓPICOS ESPECIAIS EM MATEMÁTICA (TEM)						
	LMC0037	TEM: Introdução à Geometria Diferencial	N	04	60	LMC0005 e LMC0011
	LMC0038	TEM: Introdução à Topologia em Espaços Métricos	N	04	60	LMC0022
	LMC0039	TEM: Álgebra Abstrata II	N	04	60	LMC0020
	LMC0040	TEM: Geometria não-euclidiana	N	04	60	LMC0008
	LMC0041	TEM: Construções Geométricas	N	04	60	LMC0007
	LMC0042	TEM: Introdução às Funções Complexas	N	04	60	LMC0004
	LMC0043	TEM: Análise Real II	N	04	60	LMC0022
	LMC0044	TEM: Cálculo Aplicado	N	04	60	LMC0006
	LMC0045	TEM: Matemática Comercial e Financeira	N	04	60	LMC0001
	LMC0046	TEM: Introdução às Equações Diferenciais Parciais	N	04	60	LMC0006
	LMC0047	TEM: Introdução à Programação Linear	N	04	60	LMC0013 e LMC0010

8.5. Metodologia

A metodologia aqui proposta está pautada conforme os princípios norteadores deste PPC, em especial os princípios de flexibilização desse modelo de formação.

Numa perspectiva trans e interdisciplinar, os componentes curriculares, em torno dos quais os conteúdos estão organizados, deverão ser desenvolvidos de forma contextualizada, possibilitando o aproveitamento do saber matemático e das experiências de ensino demonstradas pelos futuros professores licenciados em Matemática. Dessa forma, a postura teórico-metodológica do presente projeto privilegiará o método de resolução de problemas, a discussão, o questionamento e a busca coletiva de estratégias pedagógicas que facilitem o acesso ao conhecimento sistematizado da matemática, no âmbito do ensino superior, e o domínio dos conteúdos escolares integrantes do currículo do ensino Fundamental e Médio.

Portanto, a metodologia de ensino, de base interdisciplinar, visa à participação ativa do estudante na construção do conhecimento, e, incluirá procedimentos que valorizem a relação teoria e prática, utilizando-se, para tanto, recursos didáticos diversificados enfatizando a resolução de situações-problema, dentre outros.

Neste sentido, o Projeto Pedagógico, caracterizado como um instrumento que retrata a identidade e a cultura do ambiente formativo, objetiva desencadear um processo de reflexão da ação educativa em que a metodologia do curso de Licenciatura em Matemática do CERES contribuirá para a sua construção e autonomia no âmbito da UFRN.

Com esse entendimento, a metodologia de desenvolvimento deste projeto deverá ser continuamente avaliada e reelaborada em função das transformações e necessidades permanentes dos sujeitos envolvidos neste processo.

8.6. Cadastros de Componentes Curriculares

Cada componente curricular apresenta sua ementa e os pré-requisitos exigidos. Estes componentes estão dispostos no ANEXO E.

9. METAS GLOBAIS

- Elevação da taxa de conclusão média do curso de graduação em 10% ao ano, adotando modelos de formação flexíveis e integradores, itinerários formativos diversificados e criando mecanismos para a permanência dos alunos no decorrer do tempo regular do curso;
- Zelar pela permanência dos matriculados no Curso de Matemática que ocuparem efetivamente as vagas ociosas para que não desistam do curso;
- Estímulo a criação e expansão dos Grupos de Pesquisa, consolidando a integração ensino-pesquisa-extensão, com vistas à internacionalização e à pesquisa de ponta com abordagem multidisciplinar;
- Estimular o aumento do Corpo Docente atuando em Pesquisa Científica e Tecnológica, bem como conquistar um número maior de Bolsas ao Desenvolvimento Tecnológico e Inovação e de Iniciação Científica com vistas à formação de recursos humanos para a Educação, Ciência e Tecnologia;
- Estimular o aumento do Corpo Docente atuando em Extensão proporcionando mais condições facilitadoras e respeitando a pluralidade de ideias e interesses presentes no ambiente universitário;
- Estimular a expansão dos Projetos de Extensão contribuindo para mudanças no pensamento e no fazer universitário objetivando a construção de uma sociedade mais solidária;
- Requerimento da expansão do acervo bibliográfico do Curso de Licenciatura em Matemática dando suporte informacional às atividades acadêmicas e contribuindo para a geração de produtos e serviços de informação em Ciência, Tecnologia e Inovação;
- Solicitação da expansão do Corpo Docente e do Corpo Técnico-administrativo.

10. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

O processo de acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico do Curso – PPC consiste em uma oportunidade privilegiada para os que fazem o Curso de Licenciatura em Matemática do CERES no sentido de que reflitam sobre as suas atividades e possibilidades de conhecer e analisar criticamente o Curso numa perspectiva de totalidade, propondo medidas para o seu aperfeiçoamento, com vistas à melhoria da qualidade acadêmica.

A metodologia da autoavaliação do Curso baseia-se nos princípios de globalidade, que envolve todas as dimensões do curso e sua relação com as instâncias superiores da UFRN; legitimidade, que significa o reconhecimento da pertinência da avaliação por parte da comunidade universitária e o respeito à diversidade.

O acompanhamento e a avaliação do PPC serão coordenados por uma Comissão de acompanhamento e avaliação constituída de representantes do Curso de Licenciatura em Matemática, tais como: docentes, técnico-administrativo, estudantes e coordenador do curso, numa periodicidade anual. Desse modo, trata-se de uma oportunidade singular para que o curso faça uma reflexão sobre as suas diversas atividades e tenha possibilidade de conhecer e analisar criticamente o Curso de Matemática em sua globalidade, propondo ajustes tendo em vista a qualidade acadêmica.

Com essa perspectiva, serão realizadas avaliações periódicas e utilizados instrumentos variados para informar aos professores e alunos sobre o desenvolvimento das atividades didáticas e os resultados da aprendizagem. Portanto, a sistemática de avaliação que será adotada sinaliza para um processo de “mediação”, com funções diagnósticas, formativas e somativas, conforme destacam Salinas (2004) e Zabala (1998).

Sobre esse processo é oportuno destacar dois aspectos. Em primeiro lugar, é preciso superar as práticas vigentes em que o professor apresenta/transmite os conteúdos aos alunos e depois verifica se, ou quanto, o aluno aprendeu. A avaliação como um processo de mediação implica em uma ruptura com essas práticas, para dar lugar a outra compreensão da relação que ocorre entre o professor e o aluno, no processo de aquisição do conhecimento. Nesse sentido, pensar em avaliação é pensar nos processos de ensino e aprendizagem “enquanto relação dialógica” que compreende o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação, no cotidiano na sala de aula (HOFFMANN, 1999).

Em segundo lugar, convém reafirmar que os princípios norteadores deste Projeto Pedagógico exigem dos seus professores uma nova postura profissional diante da avaliação. Trata-se, portanto, de redefinir os rumos da própria prática pedagógica, ou seja, a avaliação deverá servir para acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem, possibilitando o

sucesso acadêmico, tanto do ponto de vista global como local. Em função disso, é importante destacar a necessidade de garantir o rigor técnico, científico e didático-pedagógico do processo formativo.

Pretende-se, ainda, que a avaliação da aprendizagem dos alunos, tenha como referência o perfil do egresso, os objetivos do curso e as competências profissionais orientadoras para a formação do professor de Matemática para a segunda fase do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Para efeito de atribuição de notas, a avaliação do aluno também deverá considerar o disposto na Resolução nº 227/2009 – CONSEPE, de 03/12/2009, que prevê a realização de prova escrita, prova oral, prova prática, trabalho de pesquisa, trabalho de campo, trabalho individual, trabalho em grupo ou outro, de acordo com a natureza da disciplina e especificidades da turma.

Nesse sentido, a sistemática de avaliação deverá incluir atividades e instrumentos apropriados para que o aluno demonstre quais competências e habilidades estão sendo desenvolvidas e em que medida os objetivos do Curso estão sendo, gradativamente, atingidos. Espera-se que a avaliação proporcione aos professores e alunos envolvidos no Curso de Matemática informações sobre o desempenho de cada um nos processos de ensino e de aprendizagem, a fim de que assumam, conscientemente, a responsabilidade que lhes cabem.

A atualização do Projeto Pedagógico do Curso de Matemática do CERES será implementado institucionalmente em 2011.1. Considerando que este projeto é uma proposta coletivamente assumida pelos seus professores e cursistas, a sua implementação exigirá um trabalho articulado para que todos os atores envolvidos no processo possam contribuir efetivamente na consecução dos objetivos estabelecidos. Dessa forma, ao final de cada semestre os professores envolvidos no Curso deverão se reunir com o Colegiado do Curso para discutir questões referentes à implementação do Projeto.

Vale salientar que o Colegiado de Curso e as reuniões de estudo se constituem em lócus privilegiado de discussão dos resultados que estão sendo alcançados e para a tomada de decisões, em função dos ajustes necessários à melhoria do curso.

Reconhecemos que, mesmo existindo uma nova Biblioteca no Campus de Caicó, o acervo destinado à Matemática ainda encontra-se limitado. Então, a aquisição de acervo atualizado torna-se necessário para o bom desenvolvimento deste curso. Para tanto, sugerimos a aquisição de bibliografia proposta nos Componentes curriculares para compor o acervo bibliográfico da Biblioteca do Campus de Caicó e do Laboratório de Matemática. Há, também, necessidade de que sejam adquiridos *softwares* específicos de matemática para uso nos Laboratórios de Informática e de Educação Matemática.

Quanto aos Recursos Humanos, os Departamentos Acadêmicos do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES) que dão suporte ao Curso de Matemática são o Departamento de Ciências Exatas e Aplicadas - DCEA e o Departamento de Educação - DEDUC. No primeiro departamento estão lotados os professores de Matemática, Física, Informática e Estatística, enquanto que no segundo estão lotados os professores que ministram as disciplinas pedagógicas.

O quadro 5 apresenta informações mais detalhadas sobre os docentes que dão suporte ao curso.

QUADRO 5: CORPO DOCENTE - SEGUNDO ÁREA DE ATUAÇÃO, QUALIFICAÇÃO, TITULAÇÃO E REGIME DE TRABALHO.

	PROFESSORES	ÁREA DE ATUAÇÃO	QUALIFICAÇÃO	TIT.	RT
1.	ADRIANO THIAGO L. BERNARDINO	MATEMÁTICA	Bel. MATEMÁTICA	Ms. (*)	DE
2.	ALMIR MIRANDA FERREIRA	ESTATÍSTICA	Bel. ESTATÍSTICA	Ms.	DE
3.	ÁLVARO BARROCA NETO	INFORMÁTICA FÍSICA	Eng. CIVIL	Ms. (*)	DE
4.	FRANCISCO DE ASSIS BANDEIRA	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	Lic. MATEMÁTICA	Dr.	DE
5.	JOSÉ ADINAR D. DE FIGUEIREDO	MATEMÁTICA	Eng. MECÂNICO	ESP.	DE
6.	JOSÉ ARISTÓTELES DE L. ALVES	FÍSICA	Eng. MECÂNICO	ESP.	DE
7.	LOURENA KARIN DE M. ROCHA	MATEMÁTICA	Bel. MATEMÁTICA	Ms. (*)	DE
8.	LUÍS GONZAGA VIEIRA FILHO	MATEMÁTICA	Bel. MATEMÁTICA	ESP.	DE
9.	LUCIANO MARTINS BARROS	MATEMÁTICA	Bel. MATEMÁTICA	Ms.	DE
10.	ADAILSON TAVARES DE MACEDO	PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	Bel. PSICOLOGIA Lic. MATEMÁTICA	Ms. (*)	DE
11.	CÉLIA MARIA DE MEDEIROS	EDUCAÇÃO	LIC. LETRAS	Ms.	DE
12.	TÂNIA CRISTINA MEIRA GARCIA	EDUCAÇÃO	Lic. PEDAGOGIA	Dra.	DE
13.	GRINAURA MEDEIROS DE MORAIS	EDUCAÇÃO	Lic. PEDAGOGIA	Dra.	DE
14.	OTILIA MARIA A. N. A. DANTAS	EDUCAÇÃO	Lic. PEDAGOGIA	Dra.	DE
15.	MARIA DE FÁTIMA GARCIA	EDUCAÇÃO	LIC. LETRAS	Dra.	DE
16.	JOSÉ LEOMARQUES DE MEDEIROS	EDUCAÇÃO	LIC. LETRAS	Gr.	DE

(*) Cursando Doutorado.

Gr. = GRADUADO; ESP. = ESPECIALISTA; Ms. = MESTRE; Dr(a). = DOUTOR(A); TIT. = TITULAÇÃO; RT. = REGIME DE TRABALHO; DE = DEDICAÇÃO EXCLUSIVA

Fazendo-se uma leitura apurada deste PPC constata-se que o número de docentes efetivos é insuficiente para propiciar a abertura de novas perspectivas de melhoria do Curso, em especial à formação docente.

O corpo técnico-administrativo do Curso de Matemática está constituído de uma secretária que divide suas funções com outros cursos. Todavia, necessitamos de dois secretários exclusivos para este curso visando dar suporte técnico ao coordenador do curso trabalhando em turnos alternados visando atender as demandas apresentadas. Necessário se faz, ainda, outro funcionário para secretariar o Laboratório de Educação Matemática visando organizar e atender, também, as demandas daquele setor.

Outro aspecto que merece atenção é a baixa taxa de sucesso dos alunos. Um número insignificante de cursistas concluem a sua formação em tempo hábil, permanecendo na academia ainda por 2 ou 3 semestres. Para solução deste problema os professores do Curso acreditam que redimensionando sua prática de ensino e esclarecendo e acompanhando mais de perto os novos alunos sobre as habilidades e competências necessárias para desenvolver sua formação podem ser estratégias de superação desta dificuldade.

Entendemos, também, ser necessária uma máquina de reprografia exclusiva para o Curso de Licenciatura em Matemática que possa atender as demandas dos cursistas, dos professores e do Centro Acadêmico do Curso de Matemática, principalmente para dar-lhe suporte quanto à produção do Jornal do CA de Matemática.

É certo que a mudança pretendida neste novo Projeto demandará um maior número de docentes ligados à Matemática, tanto para atender as inovações que a atualização do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática acena, como pelo aumento do número de cursistas que adentrarão ao curso, dos eventos de extensão que se pretende realizar, especialmente a criação do Bacharelado para 2012.1 e a perspectiva de mestrado em Educação Matemática criado pelo Departamento de Ciências Exatas e Aplicadas (DCEA) ou pelo Departamento de Educação (DEDUC).

Finalmente, acredita-se que todas essas metas, conduzidas pelo conjunto dos professores e alunos, poderão promover o sucesso do Curso de Matemática e servir de exemplo para outras realidades.

11. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. D. (Org.). **Projeto Político Pedagógico**. Natal, RN: EDUFRN, 2000.

_____. (Org.). **Currículo como artefato social**. Natal, RN: EDUFRN, 2000.

BRASIL. Parecer 583 / 2002, apresenta orientação para diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília: CNE; CES, 2001.

_____. CNE / CP. "Resolução nº 11, de 18. 02. 2002, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena". Brasília: D. O. U. em 04. 03. 2002. Seção 1, p. 8.

_____. CNE / CP. "Resolução nº 2, de 19. 02. 2002 que, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica, em nível superior". Brasília: D.O.U em 04. 03. 2002. Seção 1, p. 9.

_____. Parecer CNE / CES nº 1.302, de 06 de novembro de 2001, apresenta diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Brasília: CNE, 2001. (mimeo)

_____. Diretrizes curriculares para cursos de bacharelado em Matemática. Brasília: MEC; CEEMAE, 1999. (mimeo)

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SALINAS, Dino. **Prova amanhã: a avaliação entre a teoria e a realidade**. Tradução de Marta Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

SANTIAGO, Anna R. Fontella. "Projeto político-pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma". In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

Rio Grande do Norte. Natal. Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Matemática, Natal: 2002 (mimeo).

UFRN. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Caicó: Curso de Matemática, 2002.

_____. **Resolução nº 005/2003 – CONSEPE, de 11 de fevereiro de 2003**: aprova Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática. Natal: CONSEPE/UFRN, 2003.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2010 a 2019**. Natal: UFRN, (minuta).

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Liberdade, 1999.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. São Paulo: Papirus, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Erenani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ANEXO B – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA (UFRN/CERES)

12/06/2020

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas



Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal, 12 de Junho de 2020

 Acessível para pessoas com deficiência visual

 Registrar frequência

ESTRUTURA CURRICULAR

Visualizar detalhes do componente
 Visualizar Programa

DADOS DO CURRÍCULO

Código: 06

Matriz Curricular: MATEMÁTICA - CAICÓ - LICENCIATURA - Presencial - MN

Período Letivo de Entrada em Vigor 2012 - 1

Carga Horária Mínima: Total: 3210h Optativas: 210h Complementar: 0h

Prazos em Períodos Letivo: Mínimo 8, Médio 8, Máximo 12

Optativas

Estrutura Curricular	Natureza
LMC0037 - TEM:INTRODUÇÃO À GEOMETRIA DIFERENCIAL - 60h	Optativa
LMC0038 - TEM:INTRODUÇÃO À TOPOLOGIA EM ESPAÇOS MÉTRICOS - 60h	Optativa
LMC0039 - TEM:ÁLGEBRA ABSTRATA II - 60h	Optativa
LMC0040 - TEM:GEOMETRIA NÃO-EUCLIDIANA - 60h	Optativa
LMC0041 - TEM:CONSTRUÇÕES GEOMÉTRICAS - 60h	Optativa
LMC0042 - TEM:INTRODUÇÃO ÀS FUNÇÕES COMPLEXAS - 60h	Optativa
LMC0043 - TEM:ANÁLISE REAL II - 60h	Optativa
LMC0044 - TEM:CÁLCULO APLICADO - 60h	Optativa
LMC0045 - TEM:MATEMÁTICA COMERCIAL E FINANCEIRA - 60h	Optativa
LMC0046 - TEM:INTRODUÇÃO ÀS EQUAÇÕES DIFERENCIAIS PARCIAIS - 60h	Optativa
LMC0047 - TEM:INTRODUÇÃO À PROGRAMAÇÃO LINEAR - 60h	Optativa
LMC0048 - TEEM:TENDÊNCIAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - 60h	Optativa
LMC0049 - TEEM:HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - 60h	Optativa
LMC0050 - TEEM:MODELAGEM MATEMÁTICA - 60h	Optativa
LMC0051 - TEEM:JOGOS NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA - 60h	Optativa
LMC0052 - TEEM:COMPUTADOR NA MATEMÁTICA ELEMENTAR - 60h	Optativa
LMC0053 - TEEM:ETNOMATEMÁTICA - 60h	Optativa
LMC0078 - TEE: TEORIAS DA APRENDIZAGEM E DO ENSINO - 60h	Optativa
LMC0079 - TEE: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 60h	Optativa
LMC0081 - ARQUITETURA DE PROCESSADORES DIGITAIS - 60h	Optativa
LMC0082 - ORGANIZAÇÃO DE ARQUIVOS - 60h	Optativa
LMC0083 - ENGENHARIA DE SOFTWARE - 60h	Optativa
LMC0084 - TRANSMISSÃO DE DADOS - 60h	Optativa
LMC0085 - LÓGICA COMPUTACIONAL I - 60h	Optativa
LMC0086 - MODELAGEM ORIENTADA A OBJETOS - 60h	Optativa
LMC0087 - MULTIMÍDIA NA EDUCAÇÃO - 60h	Optativa
LMC0088 - PRINCÍPIOS DE COMPUTAÇÃO GRÁFICA - 60h	Optativa
LMC0089 - TEE: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - 60h	Optativa
LMC0090 - TEE: ARTE E EDUCAÇÃO - 60h	Optativa
LMC0091 - TEE: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA - 60h	Optativa
LMC0092 - TEE: GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA - 60h	Optativa
LMC0093 - TEE: INGLÊS INSTRUMENTAL - 60h	Optativa
LMC0094 - TEE: LUDICIDADE E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO - 60h	Optativa
LMC0095 - TEE: LIBRAS II - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS II - 60h	Optativa
LMC0096 - TEE: LITERATURA E ENSINO DA MATEMÁTICA - 60h	Optativa
LMC0097 - TEE: METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO - 60h	Optativa
LMC0098 - TEE: POLÍTICA DE EDUCAÇÃO POPULAR - 60h	Optativa
LMC0099 - TEE: ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL - 60h	Optativa
LMC0100 - TEE: PSICOLOGIA DA ADOLESCÊNCIA 04 - 60h	Optativa
LMC0101 - TEE: PSICOLOGIA DA CRIATIVIDADE - 60h	Optativa

12/06/2020

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

LMC0104 - TEE: INTRODUÇÃO À FILOSOFIA - 60h	Optativa	 
LMC0105 - TEE: DIREITO EDUCACIONAL - 60h	Optativa	 
LMC0106 - TEE: DIREITO AMBIENTAL - 60h	Optativa	 
CH Total: 2580h.		
Complementares		
Estrutura Curricular	Natureza	
Esta estrutura curricular não possui componentes complementares.		
CH Total: 0h.		
1º Nível		
Estrutura Curricular	Natureza	
LMC0001 - MATEMÁTICA BÁSICA - 90h	Obrigatória	 
LMC0007 - GEOMETRIA PLANA - 60h	Obrigatória	 
LMC0009 - GEOMETRIA ANALÍTICA - 90h	Obrigatória	 
LMC0055 - ESTUDOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
LMC0056 - PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS - 60h	Obrigatória	 
CH Total: 360h.		
2º Nível		
Estrutura Curricular	Natureza	
LMC0002 - CÁLCULO DE UMA VARIÁVEL I - 90h	Obrigatória	 
LMC0008 - GEOMETRIA ESPACIAL - 60h	Obrigatória	 
LMC0010 - ÁLGEBRA LINEAR I - 90h	Obrigatória	 
LMC0013 - ALGORÍTMOS E LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO - 90h	Obrigatória	 
LMC0057 - ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - 60h	Obrigatória	 
CH Total: 390h.		
3º Nível		
Estrutura Curricular	Natureza	
LMC0003 - CÁLCULO DE UMA VARIÁVEL II - 90h	Obrigatória	 
LMC0011 - ÁLGEBRA LINEAR II - 90h	Obrigatória	 
LMC0012 - INTRODUÇÃO À LÓGICA MATEMÁTICA - 60h	Obrigatória	 
LMC0014 - FERRAMENTAS COMPUTACIONAIS DE ENS.DE MATEMÁTICA - 60h	Obrigatória	 
LMC0058 - PSICOLOGIA EDUCACIONAL - 60h	Obrigatória	 
CH Total: 360h.		
4º Nível		
Estrutura Curricular	Natureza	
LMC0004 - CÁLCULO DE VÁRIAS VARIÁVEIS I - 90h	Obrigatória	 
LMC0015 - CÁLCULO NUMÉRICO - 90h	Obrigatória	 
LMC0016 - INTRODUÇÃO À PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA - 90h	Obrigatória	 
LMC0059 - DIDÁTICA - 60h	Obrigatória	 
CH Total: 330h.		
5º Nível		
Estrutura Curricular	Natureza	
LMC0005 - CÁLCULO DE VÁRIAS VARIÁVEIS II - 90h	Obrigatória	 
LMC0017 - MECÂNICA CLÁSSICA - 90h	Obrigatória	 
LMC0018 - DIDÁTICA DA MATEMÁTICA - 60h	Obrigatória	 
LMC0031 - ESTAGIO SUPERVISIONADO DE MATEMATICA I - 100h	Obrigatória	 
LMC0054 - INTRODUÇÃO A TEORIA DOS NÚMEROS - 90h	Obrigatória	 
CH Total: 430h.		
6º Nível		
Estrutura Curricular	Natureza	
LMC0006 - INTRODUÇÃO ÀS EQUAÇÕES DIFERENCIAIS ORDINÁRIAS - 90h	Obrigatória	 
LMC0019 - ELETRICIDADE E MAGNETISMO - 60h	Obrigatória	 
LMC0020 - ALGEBRA BASTRATA I - 90h	Obrigatória	 
LMC0021 - METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA - 60h	Obrigatória	 
LMC0032 - ESTAGIO SUPERVISIONADO DE MATEMATICA II - 100h	Obrigatória	 
CH Total: 400h.		
7º Nível		

<https://sigaa.ufm.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf>

2/3

12/06/2020

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

Estrutura Curricular	Natureza
LMC0022 - ANÁLISE REAL I - 90h	Obrigatória  
LMC0023 - HISTÓRIA DA MATEMÁTICA - 90h	Obrigatória  
LMC0033 - ESTAGIO SUPERVISIONADO DE MATEMATICA III - 100h	Obrigatória  
LMC0107 - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS - 60h	Obrigatória  
CH Total: 340h.	
8º Nível	
Estrutura Curricular	Natureza
LMC0024 - FUNDAMENTOS DE MATEMÁTICA - 90h	Obrigatória  
LMC0034 - ESTAGIO SUPERVISIONADO DE MATEMATICA IIII - 100h	Obrigatória  
LMC0035 - ATIVIDADE DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - 200h	Obrigatória  
LMC0036 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - 0h	Obrigatória  
CH Total: 390h.	

<< Voltar

ANEXO C – PORTARIA GAB Nº 259, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2019: REGULAMENTA O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

PORTARIA GAB Nº 259, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2019

Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, no uso das atribuições conferidas pelo art. 26 do Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, considerando que o aperfeiçoamento da gestão das bolsas concedidos no âmbito dos projetos e programas de formação de professores é uma estratégia para a efetividade do processo de indução e fomento à valorização e à qualificação da formação inicial de professores para educação básica, resolve:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (RP) são iniciativas que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, visando intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior.

Art. 2º O PIBID tem por finalidade proporcionar aos discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior.

Art. 3º O RP tem por finalidade promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola.

**CAPÍTULO I
DOS OBJETIVOS**

Art. 4º São objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Art. 5º São objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;

II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e

IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

CAPÍTULO II

DO REGIME DE COLABORAÇÃO

Art. 6º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (RP) serão desenvolvidos em regime de regime de colaboração entre o Governo Federal, por meio da Capes e:

I - as IES que tiveram projeto institucional aprovado em edital de seleção dos programas e firmaram instrumento para a implementação das bolsas de que trata esta portaria;

II - os Estados, o Distrito Federal e os municípios por meio de suas Secretarias de educação ou órgão equivalente e as escolas públicas de educação básica que firmarem termo de adesão ou de participação nos programas.

Art. 7º O regime de colaboração será formalizado por meio de:

I - termo de adesão das secretarias de educação ou órgão equivalente aos programas, a ser firmado por meio do sistema de gestão da Capes;

II - habilitação das escolas públicas de educação básica como escolas-campo pelas secretarias de educação ou órgão equivalente, por meio do sistema de gestão da Capes;

III - instrumento firmado entre a Capes e as IES aprovadas no processo seletivo.

§ 1º No caso das instituições federais de educação básica, a habilitação das escolas será realizada pela Capes mediante solicitação encaminhada por ofício pelo reitor ou dirigente máximo da instituição.

§ 2º A Capes definirá em cada edital o tipo de instrumento e os

documentos necessários para a contratação dos projetos institucionais selecionados e homologados.

Seção I

Das atribuições dos participantes

Subseção I

Da Capes

Art. 8º São atribuições da Capes:

I - realizar chamada pública para seleção de projetos no âmbito dos programas;

II - elaborar diretrizes, atos normativos e orientações relacionadas ao funcionamento dos programas, bem como publicá-los e divulgá-los;

III - articular-se com as Secretarias de Educação ou órgão equivalente e com as IES com a finalidade de realizar a implementação, o monitoramento e a avaliação dos projetos institucionais;

IV - conceder o fomento previsto nos editais dos programas, de acordo com a disponibilidade orçamentária e financeira;

V - decidir sobre as alterações solicitadas nos projetos;

VI - acompanhar e fiscalizar a execução dos instrumentos pactuados no âmbito dos programas, os processos de concessão de bolsas e o cumprimento do objeto;

VII - apurar irregularidades e propor soluções para correção de desvios e para a implementação de medidas de aperfeiçoamento, visando garantir a qualidade dos programas;

VIII - decidir sobre a manutenção, ampliação ou encerramento do projeto nas IES;

IX - elaborar e aplicar instrumentos de avaliação do programa, a fim de obter os resultados dos projetos implementados.

Subseção II

Das instituições de ensino superior

Art. 9º São atribuições da instituição de ensino superior:

I - articular-se com as secretarias de educação ou órgão equivalente na definição de localidades estratégicas para a implementação do projeto institucional no estado e nos municípios;

II - implementar os projetos institucionais de forma orgânica entre os cursos licenciatura e os programas de formação de professores em articulação com as redes de ensino;

III - elaborar e publicar editais de seleção de bolsistas observando as orientações contidas nesta Portaria, nos regulamentos e editais dos programas, inclusive com o apoio de assessoria jurídica;

IV - realizar a articulação entre a política de formação de professores da instituição, quando houver, e os programas da Capes;

V - encaminhar informações e relatórios solicitados pela Capes;

VI - examinar o pleito dos participantes dos projetos, em situações de impedimento do coordenador institucional;

VII - propor soluções para problemas relacionados ao desenvolvimento das atividades dos projetos nas escolas, quando solicitado pelo coordenador institucional;

VIII - apoiar a organização de seminários internos de acompanhamento e avaliação dos projetos;

IX - deliberar quanto à suspensão ou cancelamento de bolsas em situações de impedimento do coordenador institucional, garantindo a ampla defesa aos beneficiários;

X - apurar irregularidades e propor soluções para correção de desvios;

XI - realizar concorrentemente com a Capes o monitoramento e avaliação dos programas;

XII - vincular os programas à instância responsável pela formação de professores da Educação Básica na IES, quando houver, ou à pro-reitoria de graduação ou equivalente;

XIII - realizar a seleção de coordenador institucional, coordenadores de área e docentes orientadores, por meio do colegiado superior e dos colegiados de curso;

XIV - assegurar o cumprimento das normas e diretrizes do programa;

XV - garantir condições para o desenvolvimento das atividades do projeto;

XVI - disponibilizar endereço eletrônico institucional para os programas;

XVII - divulgar o projeto, suas ações e resultados na página eletrônica da instituição e em outros meios de comunicação disponíveis;

XVIII - informar à Capes a ocorrência de qualquer irregularidade na execução do projeto;

XIX - emitir documentos comprobatórios ou certificados de participação para os participantes do projeto, conforme dispuser o edital ou normativos do programa.

Subseção III

Das secretarias de educação ou órgãos equivalentes e escolas

Art. 10 Os estados e os municípios, por meio da secretaria de educação ou órgão equivalente, terão as seguintes atribuições:

I - orientar os locais estratégicos no estado e nos municípios para subsidiar a elaboração dos projetos institucionais pelas IES;

II - colaborar com a elaboração do projeto institucional, quando necessário;

III - habilitar as escolas de sua rede para participação nos programas regidos por esta portaria;

IV - definir a ordem de prioridade das escolas para implementação dos projetos;

V - apoiar as IES nos processos seletivos dos professores das escolas de educação básica para participação nos programas;

VI - prestar apoio aos professores participantes dos programas;

VII - apresentar, sempre que solicitado, informações sobre as escolas e os professores de sua rede participantes dos programas;

VIII - promover a divulgação das ações dos programas.

Art. 11 São atribuições das escolas participantes:

I - disponibilizar o ambiente escolar para o desenvolvimento das atividades dos programas;

II - propiciar um ambiente acolhedor aos discentes para desenvolvimento das atividades práticas e pedagógicas previstas nos subprojetos;

III - acompanhar e apoiar os professores selecionados no desenvolvimento das atividades dos programas;

IV - comunicar à Capes a ocorrência de qualquer intercorrência na execução dos projetos;

V - promover a divulgação de ações dos programas.

CAPÍTULO III

DO PROJETO INSTITUCIONAL

Seção I

Das características gerais

Art. 12 Os projetos dos PIBID e do RP tem caráter institucional, sendo possível a submissão de um projeto institucional por programa.

Art. 13 A vigência do projeto será estabelecida no instrumento legal de contratação da proposta ou conforme dispuser o edital e normativos do programa.

Art. 14 O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência e da residência pedagógica, entre as quais:

I - estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;

II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos licenciandos;

III - planejamento e execução de atividades em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do licenciando;

IV - participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como em reuniões pedagógicas;

V - análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;

VII - estudo e discussão de casos didático-pedagógicos com os demais participantes do projeto;

VIII - desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;

IX - elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos participantes dos programas, e destes com a comunidade;

X - sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;

XI - desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.

Art. 15 O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e as redes de ensino de educação básica e deve contemplar:

I - a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino;

II - o contexto sócio-educacional das unidades escolares onde será desenvolvido;

III - atividades de socialização das experiências dos participantes dos programas;

IV - aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores;

V - temas relacionados à diversidade, à ética e a questões socioambientais, que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos.

Art. 16 As instituições devem desenvolver as atividades do projeto nas escolas habilitadas no sistema de gestão da Capes atendendo a ordem de prioridade registrada pelas secretarias de educação ou órgão equivalente.

Art. 17 São requisitos das IES para a submissão de projetos institucionais aos editais do PIBID e do RP:

I - ter sede e administração no país;

II - manter as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação em edital;

III - quando tratar-se de Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e de IES privada - estar credenciada no Sistema de Regulação do Ensino Superior e-MEC e isenta de processo de supervisão, e apresentar, quando avaliada, Conceito Institucional (CI) ou Índice Geral de Curso (IGC) igual ou superior a 3;

IV - quando tratar-se de IES estaduais e municipais que não aderiram ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) do governo federal - apresentar ato autorizativo de funcionamento expedido pelo órgão de regulação da educação superior de sua Unidade Federativa e, quando avaliada, o conceito institucional obtido na última avaliação.

Art. 18 São requisitos para o curso de licenciatura integrarem os subprojetos do PIBID e do RP:

I - pertencer à modalidade presencial ou à distância, conforme regras definidas em edital;

II - quando tratar-se de Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e de IES privada - estar devidamente cadastrado no sistema e-MEC, na situação "em

atividade” e possuir, quando avaliado, Conceito de Curso (CC) ou Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a 3, obtido na última avaliação;

III - quando tratar-se de IES estadual e municipal que não aderiram ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) do governo federal - apresentar os atos formais que comprovem o atendimento de todas as exigências para a oferta das turmas, expedidos pelos órgãos de regulação da educação superior da Unidade Federativa ao qual pertence e, quando avaliado, o conceito do curso obtido na última avaliação. Somente poderão participar cursos com conceito considerado suficiente pelo sistema de avaliação ao qual pertencer a IES, obtido na última avaliação.

Seção II

Da seleção

Art. 19 O projeto institucional será selecionado por meio de chamada pública promovida pela Capes e deverá apresentar:

I - a estratégia a ser adotada para articular teoria e prática no desenvolvimento das atividades nas escolas da rede pública de Educação Básica;

II - as contribuições para o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura;

III - as expectativas de como o projeto contribuirá com as escolas da rede pública de educação básica;

IV - as estratégias de articulação com as secretarias de educação do estado e dos municípios;

V - as ações que podem ser ampliadas para as demais licenciaturas;

VI - a descrição da contrapartida oferecida pela instituição para o desenvolvimento do projeto institucional.

Parágrafo único. O edital de seleção poderá acrescentar outras exigências para a composição do projeto institucional.

Art. 20 As etapas de avaliação e seleção dos projetos institucionais serão definidos em edital.

Art. 21 A Capes informará, por meio de ofício, o prazo máximo para início das atividades do projeto institucional.

Parágrafo único. O descumprimento do prazo estabelecido no *caput* deste dispositivo implicará no cancelamento parcial ou integral do projeto, nos termos da decisão proferida pela Capes.

CAPÍTULO IV

DAS BOLSAS

Seção I

Das modalidades de bolsa

Art. 22 As bolsas, no âmbito dos programas, serão concedidas nas seguintes modalidades e valores:

I - residente e iniciação à docência: R\$400,00 (quatrocentos reais);

II - preceptor e supervisor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais);

III - docente orientador e coordenação de área: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais);

IV - coordenador institucional: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais);

§1º As modalidades de bolsa serão concedidas aos participantes dos projetos institucionais selecionados nos editais dos Programas.

§2º Os projetos institucionais são constituídos por subprojetos compostos por núcleos com quantidade mínima de bolsistas definida em edital.

§3º A Capes definirá em edital sobre a continuidade do apoio aos núcleos que apresentarem evasão de licenciandos no decorrer do projeto.

Seção II

Dos requisitos para a concessão das bolsas

Subseção I

Iniciação à docência e residente

Art. 23 São requisitos para participação como discente de iniciação à docência:

I - estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES, na área do subprojeto;

II - ter concluído no máximo 60% da carga horária regimental do curso de licenciatura ao ingressar no programa;

III - ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES;

IV - possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES;

V - dedicar-se as atividades do PIBID, observando a carga horária mínima de trinta horas mensais;

VI - firmar termo de compromisso por meio de sistema eletrônico próprio da Capes.

Art. 24 São requisitos mínimos para participação como residente:

I - estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;

II - ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES;

III - ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período;

IV - possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES;

V - dedicar-se as atividades do RP, conforme carga horária mensal estabelecida em edital;

VI - firmar termo de compromisso por meio de sistema eletrônico próprio da Capes.

Art 25 O estudante de licenciatura que possuir vínculo empregatício ou estiver realizando estágio remunerado poderá ser bolsista dos programas de formação docente, desde que desenvolva as atividades do subprojeto em outra IES ou escola.

Parágrafo único. A IES não poderá impor restrições a estudantes que possuem vínculo empregatício, exceto no caso previsto no *caput*.

Art 26 No caso de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura Intercultural Indígena, dadas as especificidades territoriais onde se localizam as escolas do campo, quilombolas e indígenas, admitir-se-á o vínculo empregatício ou estágio remunerado com a escola na qual serão desenvolvidas as atividades do subprojeto.

Subseção II

Preceptor e supervisor

Art 27 São requisitos mínimos para participação como professor supervisor e como preceptor:

I - ser aprovado no processo seletivo do Programa realizado pela IES;

II - possuir licenciatura que corresponda ao componente curricular ou ao curso do subprojeto, exceto para:

a) subprojetos de informática em que será admitido possuir licenciatura em área diversa;

b) subprojetos de Educação do Campo e Intercultural Indígena em que será admitido possuir licenciatura em áreas afins do componente curricular ou dos cursos que compõem o subprojeto.

III - possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica;

IV - ser professor da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional e estar atuando em sala de aula na área ou etapa correspondente à habilitação concedida pelo curso que compõe o subprojeto;

a) preceptores e supervisores de pedagogia deverão estar atuando na educação infantil, no ensino fundamental I ou na educação de jovens e adultos;

b) preceptores e supervisores de informática deverão estar atuando em projetos de informática na escola de educação básica;

c) preceptores e supervisores de licenciatura intercultural indígena e de educação do campo deverão estar atuando em escolas indígenas e do campo respectivamente.

V - possuir disponibilidade do tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto;

VI - firmar termo de compromisso por meio de sistema eletrônico próprio da Capes.

Subseção III

Docente orientador e coordenação de área

Art. 28 São requisitos mínimos para o recebimento de bolsa de docente orientador ou coordenador de área:

I - ser aprovado pelo colegiado de curso da área do subprojeto ou órgão equivalente;

a) nos subprojetos interdisciplinares, o pró-reitor de graduação selecionará um dos candidatos aprovados pelos colegiados dos cursos que

compõem o subprojeto;

II - possuir título de mestre;

III - ter formação na área do subprojeto, em nível de graduação ou pós-graduação, exceto para os subprojetos nas áreas de Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo;

a) nos subprojetos interdisciplinares, o coordenador deverá possuir formação em uma das áreas que compõem o subprojeto;

IV - quando se tratar de IES pública, pertencer ao quadro permanente da IES como docente e estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura na área do subprojeto;

V - quando se tratar de IES privada com ou sem fins lucrativos, ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e não ser contratado em regime horista, e estar em efetivo exercício ministrando disciplina em curso de licenciatura;

VI - possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura;

VII - possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:

a) docência em disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura;

b) docência em curso de formação continuada para professores da educação básica;

c) coordenação de curso de licenciatura;

d) docência ou gestão pedagógica na educação básica;

e) produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica, considerando a publicação de pelo menos dois produtos, nos últimos cinco anos, na forma de livros, capítulos de livros, com ISBN ou artigos publicados em periódico com Qualis A, B ou C, obtidos na última avaliação.

VIII - não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente, em IES que se utilize de nomenclatura distinta;

IX - firmar termo de compromisso por meio de sistema eletrônico próprio da Capes.

§ 1º Para efeito de cálculo das experiências indicadas nas letras "a", "b", "c", e "d" do inciso VII, considerar-se-á o tempo mínimo de um ano em cada critério, limitado ao período de 10 anos.

§ 2º Considerar-se-á o mínimo de um ano para efeito de comprovação da experiência indicada na alínea "e" do inciso VI.

Subseção IV

Coordenador institucional

Art. 29 São requisitos para participação como coordenador institucional:

I - ser aprovado pelo órgão colegiado ou equivalente na IES;

II - possuir preferencialmente o título de doutor;

III - quando se tratar de IES pública, pertencer ao quadro permanente da IES como docente e estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura;

IV - quando se tratar de IES privada com ou sem fins lucrativos, ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e não ser contratado em regime horista, e estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura;

V - possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura;

VI - possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:

a) docência em disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura;

b) docência em curso de formação continuada para professores da educação básica;

c) coordenação de curso de licenciatura;

d) docência ou gestão pedagógica na educação básica;

e) produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica, considerando a publicação de pelo menos dois produtos, nos últimos cinco anos, na forma de livros, capítulos de livros, com ISBN ou artigos publicados em periódico com Qualis A, B ou C, obtidos na última avaliação;

VII - não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente na IES;

VIII - firmar termo de compromisso por meio de sistema eletrônico próprio da Capes.

§ 1º Para efeito de cálculo das experiências indicadas nas letras "a", "b", "c", e "d" do inciso VII, considerar-se-á o tempo mínimo de um ano em cada critério, limitado ao período de 10 anos.

§ 2º Considerar-se-á o mínimo de um ano para efeito de comprovação da experiência indicada na alínea "e" do inciso VI.

Seção III

Do período de concessão das bolsas

Art. 30 O início do pagamento das bolsas dar-se-á somente após o recebimento, pela Capes, de ofício da IES, assinado pelo coordenador institucional, comunicando a data de início das atividades.

Parágrafo único. Após o prazo definido no *caput*, as concessões não utilizadas serão canceladas e o subprojeto será encerrado.

Art. 31 A duração das cotas de bolsas, dentro de cada modalidade, será de até 18 meses e deverá coincidir com o fim de vigência do instrumento de concessão firmado entre a IES e a Capes, não sendo admitida nenhuma hipótese de pagamento após o encerramento do prazo.

Art. 32 Os beneficiários das modalidades de residente e iniciação à docência não poderão receber bolsa por período superior a 18 (dezoito) meses no mesmo programa, mesmo que ingressem em subprojeto diferente.

Art. 33 Os beneficiários das modalidades de bolsa de coordenador

institucional, docente orientador, coordenador de área, preceptor e supervisor, os beneficiários não poderão receber bolsa por período superior a 96 meses na mesma modalidade.

Parágrafo único. Considera-se para efeito de cálculo do período mencionado no *caput* deste dispositivo a participação como bolsista no mesmo programa e modalidade em qualquer subprojeto ou edição, ainda que anterior à publicação desta portaria.

Art. 34 Todos os participantes do projeto, bolsistas ou voluntários, deverão cadastrar seus currículos no sistema de gestão da Capes, mantendo-os atualizados, para que possam ser utilizados para fins de comprovação dos requisitos de participação nos programas.

Seção IV

Da seleção de bolsistas

Art. 35 As bolsas nas modalidades de iniciação à docência e residente serão concedidas por meio de chamada pública realizada pela IES, observados os requisitos deste regulamento e as orientações contidas nos editais e normativos específicos dos programas.

§ 1º Nas IES privadas com fins lucrativos, as cotas de bolsa nas modalidades de iniciação à docência e residente deverão ser concedidas a discentes bolsistas do Programa Universidade para Todos (Prouni).

§ 2º Havendo cotas remanescentes, estas poderão ser utilizadas por discentes não integrantes do Prouni.

Art. 36 As bolsas nas modalidades de supervisor e preceptor serão concedidas por meio de chamada pública realizada pela IES, observados os requisitos deste regulamento e as orientações contidas nos editais e normativos específicos dos programas.

Parágrafo único. Somente os professores das escolas públicas selecionadas pelas IES poderão participar da seleção estabelecida no *caput*.

Art. 37 A seleção de participante para a modalidade de coordenador institucional deverá ser realizada por colegiado superior ou equivalente na instituição, observados os requisitos estabelecidos neste regulamento e demais orientações específicas contidas nos editais e normativos dos programas.

Art. 38 A seleção de participante para as modalidades de coordenador de área e docente orientador deverá ser realizada pelo colegiado de curso ou órgão equivalente, observados os requisitos estabelecidos neste regulamento e demais orientações específicas contidas nos editais e normativos dos programas.

Parágrafo único. Para subprojetos interdisciplinares, o pró-reitor de graduação selecionará um dos candidatos aprovados pelos colegiados de curso ou órgãos equivalentes dos cursos que compõem o subprojeto.

Art. 39 A chamada pública da IES deverá conter: período de inscrição, procedimentos para interposição de recursos, prazo para publicação do resultado, definição de critérios de seleção dos bolsistas, definição de critérios de desempenho acadêmico dos licenciandos durante o projeto, entre outras normas julgadas pertinentes.

§ 1º A instituição deverá providenciar ampla divulgação da chamada pública, do resultado e da homologação, inclusive em sua página eletrônica.

§ 2º Os editais de seleção e demais documentos exigidos pela Capes para cadastramento dos participantes deverão ser mantidos sob a guarda da IES, na forma da legislação pertinente.

Art. 40 A Capes poderá solicitar os editais de seleção realizados pela IES a qualquer tempo, bem como demais documentos e informações sobre o projeto.

Art. 41 A IES, a seu critério, poderá estabelecer outros requisitos para a seleção de bolsistas, observando as exigências mínimas e os casos excepcionais estabelecidos nessa Portaria.

Seção V

Das atribuições dos bolsistas

Art. 42 São atribuições do bolsista ou participante do projeto na modalidade de coordenador institucional:

I - gestão administrativa do projeto institucional:

a) responder pela coordenação institucional do programa perante as secretarias de educação as escolas, a IES, e a Capes;

b) acompanhar as atividades previstas no projeto e seus subprojetos;

c) assessorar a pró-reitoria de graduação ou órgão equivalente sobre assuntos relacionados aos programas de formação de professores da educação básica;

d) atualizar, nos sistemas de gestão da Capes, informações relativas às escolas nas quais se desenvolverão as atividades dos programas;

e) preencher informações sobre as atividades desenvolvidas no projeto em sistemas de gestão da Capes, quando solicitado;

f) responsabilizar-se pelo acompanhamento e efetivação do cadastro dos bolsistas do programa que coordena em sistema eletrônico próprio da Capes;

g) examinar o pleito dos participantes do projeto;

h) deliberar quanto à suspensão ou cancelamento de bolsas, garantindo a ampla defesa dos bolsistas do projeto;

i) enviar à Capes documentos de acompanhamento das atividades dos beneficiários do programa, sempre que forem solicitados;

j) manter-se atualizado em relação às normas e manuais estabelecidos pela Capes;

k) manter seus dados atualizados nos sistemas de gestão da Capes;

l) comunicar imediatamente à Capes qualquer alteração ou descontinuidade das atividades do projeto institucional ou de seus subprojetos.

m) solicitar documentação comprobatória dos requisitos para o recebimento das bolsas previstas nesta portaria e manter essa documentação arquivada, conforme legislação pertinente;

n) cadastrar no sistema de gestão da Capes os docentes orientadores e os coordenadores de área;

o) acompanhar a folha de pagamento dos bolsistas de sua IES;

p) informar à Capes, durante a execução do Projeto, os núcleos que apresentarem número de licenciando inferior a 75% do número mínimo definido em edital;

q) encaminhar à Capes, quando solicitado, documentação comprobatória de que atende aos requisitos estabelecidos nesta Portaria para a modalidade de bolsa de coordenador institucional.

II - gestão didático-pedagógica:

a) elaborar o projeto institucional articulado com os currículos dos cursos de licenciatura e as orientações da BNCC;

b) coordenar institucionalmente o projeto;

c) articular-se com os dirigentes das secretarias de ensino e os diretores das escolas a fim de desenvolver de forma integrada as ações do projeto institucional;

d) realizar o acompanhamento pedagógico do projeto institucional;

e) promover reuniões e encontros periódicos com os participantes do projeto, membros das escolas e docentes da IES para tratar de assuntos relativos ao projeto institucional;

f) participar das atividades de acompanhamento e de avaliação dos programas colaborando com o aperfeiçoamento do Programa;

g) participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES ou pela Capes.

Art. 43 São atribuições dos bolsistas e dos participantes do Programa de Residência Pedagógica que atuarem como:

I - docente orientador:

a) apoiar a coordenação institucional na elaboração do projeto institucional, em parceria com os dirigentes das redes de ensino e com as escolas;

b) participar de seleção das escolas de educação básica, dos residentes e dos preceptores;

c) elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades de orientação e preceptoria do subprojeto;

d) articular-se com outros docentes orientadores para estabelecer uma rede institucional colaborativa de aperfeiçoamento da formação prática nas licenciaturas;

e) conhecer o contexto, a equipe de gestão e o corpo docente das escolas de educação básica onde o residente irá exercer a residência pedagógica;

f) elaborar o plano de atividades do núcleo de residência pedagógica, em conjunto com os preceptores;

g) orientar o residente na elaboração de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica, em conjunto com o preceptor;

h) apresentar relatórios periódicos ao coordenador institucional que contenham a descrição, a análise e a avaliação das atividades dos residentes sob sua orientação;

i) avaliar periodicamente o residente e emitir, em conjunto com o preceptor, relatório de desempenho;

j) acompanhar e homologar a frequência e assiduidade do residente e

do preceptor, inclusive para efeito do pagamento da bolsa;

k) informar ao coordenador institucional situações que impliquem no cancelamento ou na suspensão da bolsa do preceptor ou do residente;

l) participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa;

m) participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES ou pela Capes;

n) verificar e solicitar aos bolsistas nas modalidades de preceptor e residente a comprovação de que atendem aos requisitos estabelecidos nesta Portaria para o recebimento de bolsa nessa modalidade;

o) cadastrar no sistema de gestão da Capes os preceptores e os residentes.

II - preceptor:

a) participar das atividades do projeto de residência pedagógica;

b) auxiliar os docentes orientadores na elaboração do plano de atividades do núcleo de residência pedagógica;

c) orientar o residente na elaboração de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica, em conjunto com o preceptor;

d) acompanhar e orientar as atividades do residente na escola de educação básica, zelando pelo cumprimento do plano de atividade;

e) controlar a frequência dos residentes;

f) informar ao docente orientador situações que impliquem no cancelamento ou na suspensão da bolsa do residente;

g) avaliar periodicamente o residente e emitir relatório de desempenho;

h) reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores, para socializar conhecimentos e experiências;

i) articular-se com os gestores e outros professores da escola, para estabelecer uma rede institucional colaborativa de socialização de conhecimentos e experiências;

j) participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa;

k) participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES ou pela Capes.

III - residente:

a) desenvolver as ações definidas no plano de atividades do núcleo de residência pedagógica;

b) elaborar os planos de aula sob orientação do docente orientador e do preceptor;

c) cumprir a carga horária de residência estabelecida nesta Portaria;

d) registrar as atividades de residência pedagógica em relatórios ou portfólios e entregar no prazo estabelecido pela Capes;

e) participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa;

f) comunicar qualquer intercorrência no andamento da residência ao preceptor, ao docente orientador, ao coordenador institucional ou à Capes.

Parágrafo único. O residente deverá cumprir as carga horária total do plano de atividades observado o prazo de conclusão do seu curso, não sendo permitida a execução do plano de atividades após a colação de grau.

Art. 44 São atribuições dos bolsistas e dos participantes do projeto do PIBID que atuarem como:

I - coordenador de área:

a) responder pela coordenação do subprojeto perante a coordenação institucional de projeto;

b) elaborar, desenvolver e acompanhar, em parceria com as redes e as escolas, as atividades previstas no plano de atividade do núcleo;

c) participar de seleção de estudantes de licenciatura e supervisores para atuar no subprojeto;

d) orientar a atuação dos estudantes de licenciatura conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas;

e) apresentar ao coordenador institucional do projeto relatórios periódicos contendo descrição, análise e avaliação de atividades do núcleo que coordena;

f) gerir as bolsas dos discentes e supervisores sob sua orientação nos sistemas da Capes, procedendo a substituições, inclusões, desistências ou alterações cadastrais;

g) comunicar imediatamente ao coordenador institucional e à Capes qualquer irregularidade no pagamento das bolsas a integrantes do núcleo que coordena;

h) participar da organização de seminários de formação de professores da educação básica promovidos pela IES ou pela Capes;

i) participar das atividades de acompanhamento e avaliação definidas pela Capes e pela IES;

j) compartilhar com os membros do colegiado de curso e seus pares as boas práticas e experiências em formação dos professores da educação básica;

k) verificar e solicitar aos bolsistas nas modalidades de supervisor e discente em iniciação à docência comprovação de que atendem aos requisitos estabelecidos nesta Portaria para o recebimento de bolsa nessa modalidade;

l) cadastrar no sistema de gestão da Capes os supervisores e os discentes em iniciação à docência.

II - supervisor:

a) elaborar, desenvolver e acompanhar, em parceria com as redes e com o coordenador de área, as atividades dos discentes;

b) controlar a frequência dos discentes, repassando essas informações ao coordenador de área;

c) informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no programa;

d) participar de seminários de formação de professores da educação básica promovidos pela IES;

- e) informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;
- f) compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do programa;
- g) enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos discentes sob sua supervisão, sempre que solicitado;
- h) participar das atividades de acompanhamento e avaliação definidas pela Capes e pela IES.

III - discentes em iniciação à docência:

- a) participar das atividades definidas pelo projeto;
- b) dedicar-se no período de vinculação ao projeto sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente, observando a carga horária definida em edital;
- c) informar imediatamente ao coordenador de área qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa;
- d) registrar e sistematizar as ações desenvolvidas durante sua participação no projeto;
- e) apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os em eventos sobre formação de professores da educação básica;
- f) possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES;
- g) participar das atividades de acompanhamento e avaliação definidas pela Capes;

Art. 45 É vedado aos beneficiários de bolsa nas modalidades de residente ou iniciação à docência assumir as atribuições dos professores na escola de educação básica, bem como atividades de suporte administrativo ou operacional na escola ou na IES.

Seção VI

Do cadastro dos bolsistas e do pagamento das bolsas

Art. 46 O cadastro de bolsistas e demais procedimentos para gerenciamento das bolsas dos programas serão realizados por meio de sistema específico da Capes.

Art. 47 O pagamento será efetuado diretamente ao bolsista, mediante depósito em conta corrente de sua titularidade.

Art. 48 O pagamento das bolsas será processado mensalmente, de acordo com cronograma definido pela Capes.

§ 1º A bolsa será paga no mês subsequente ao mês de competência.

§ 2º O início das atividades do bolsista no projeto deverá ocorrer até o décimo quarto dia do mês.

§ 3º Caso as atividades sejam iniciadas após esse período, o bolsista não fará jus ao pagamento da primeira mensalidade da bolsa.

Art. 49 Será admitido pagamento retroativo de até duas mensalidades, exceto no caso previsto no § 2º do art. 55.

Seção VII

Da substituição de bolsistas

Art. 50 Será permitida a substituição de bolsistas nas modalidades de residente e iniciação à docência por outro discente voluntário participante do subprojeto, atendendo-se aos seguintes critérios:

I - para o PIBID, não havendo participantes voluntários e desde que o prazo para o final da vigência do projeto seja maior do que quatro meses, a substituição poderá ser realizada por um novo participante selecionado;

II - para o RP, não havendo participantes voluntários e desde que o prazo para o final da vigência do projeto seja maior do que seis meses, a substituição poderá ser realizada por um novo participante selecionado.

Art. 51 Para as modalidades de coordenador institucional, coordenador de área, docente orientador, supervisor e preceptor, é permitida a substituição a qualquer tempo, desde que assegurada a continuidade do projeto aprovado e respeitadas as obrigações e normas dessa Portaria.

Parágrafo único. Na substituição, dar-se-á preferência aos docentes da IES e aos professores que já atuam de forma voluntária no projeto.

Art. 52 As substituições de bolsistas deverão ser precedidas dos mesmos procedimentos utilizados para a ocupação das vagas, em especial no que se refere ao processo de seleção dos beneficiários.

Seção VIII

Das vedações

Art. 53 É vedado o recebimento de bolsa pelos participantes do projeto quando:

I - for identificado débito de qualquer natureza com a Capes, inclusive no que se refere à ausência de prestação de contas relacionadas a outros programas, bolsas ou auxílios;

II - as atividades do projeto estiverem formalmente suspensas;

III - afastado do projeto por período superior a 14 (quatorze) dias;

IV - já estiver recebendo bolsa ou auxílio da Capes ou de outra instituição pública de fomento ao ensino e pesquisa;

V - possuir relação de parentesco em linha reta, colateral ou por afinidade de até 3º grau com coordenadores institucionais, coordenadores de área ou docentes orientadores.

§ 1º Para efeito do disposto no inciso III, para as modalidades de bolsa previstas para docentes das IES e professores das escolas, quando estes estiverem em gozo de licença ou afastamento previstos na legislação pertinente à sua carreira por período superior a 14 (quatorze) dias devem, igualmente, afastar-se das atividades do projeto, mediante suspensão ou cancelamento da bolsa, de acordo com o estabelecido nos arts. 56 e 58.

§ 2º Não se aplica ao disposto no inciso IV, o recebimento de:

I - bolsa do Prouni;

II - bolsa ou auxílio de caráter assistencial a alunos comprovadamente carentes, tais como bolsa permanência ou do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), bolsa família, dentre outras.

Seção IX

Da suspensão e do cancelamento

Art. 54 A suspensão da bolsa consiste na paralisação temporária de seu pagamento e poderá ser realizada pela Capes ou pela IES.

Art. 55 O cancelamento consiste na interrupção definitiva do pagamento do benefício e poderá ser determinada pela Capes ou pela IES.

Art. 56 A bolsa será suspensa nos seguintes casos:

I - afastamento das atividades do projeto por período superior a 14 (quatorze) dias e inferior a 1 (um) mês;

II - suspensão formal do projeto ou do subprojeto por motivos que inviabilizem a continuidade das atividades;

III - averiguação de inobservância das obrigações e normas estabelecidas nessa portaria e nos editais dos programas;

IV - averiguação de desempenho insatisfatório ou desabonador por parte do bolsista;

V - averiguação de fraude.

§ 1º No caso previsto no inciso II, a suspensão formal do projeto ou do subprojeto dar-se-á por meio de ofício encaminhado pelo dirigente máximo da IES à Capes.

§ 2º Nos casos previstos nos incisos III, IV e V, não sendo constatado descumprimento de obrigações e normas do programa ou o baixo desempenho do licenciando, a bolsa será reativada e o bolsista fará jus ao pagamento das parcelas vencidas durante o período de suspensão.

§ 3º Para efeito de apuração do disposto nos incisos III e IV, antes da efetivação do cancelamento da bolsa, deverá ser instaurado processo administrativo no qual resguardar-se-á o direito à ampla defesa, que deverá ser apresentada em até 10 dias após o recebimento da notificação oficial da suspensão.

Art. 57 O período máximo de suspensão da bolsa será de até 1 (um) mês, após o qual a Capes poderá, mediante decisão fundamentada, cancelar a concessão, retomar o pagamento ou recomendar a substituição do bolsista.

Parágrafo único. É vedada a substituição do bolsista durante o período em que a bolsa estiver suspensa.

Art. 58 O bolsista terá a bolsa cancelada nos seguintes casos:

I - afastamento das atividades do projeto por período superior a 1 (um) mês;

II - inobservância das obrigações e normas estabelecidas nessa Portaria e nos editais dos programas;

III - desempenho insatisfatório ou desabonador por parte do bolsista;

IV - comprovação de fraude;

V - trancamento de matrícula, abandono, desligamento ou conclusão do curso, no caso de alunos de licenciatura;

VI - caso o bolsista não retorne às atividades do projeto, após a decisão da Capes na forma do art. 57;

- VII - encerramento do subprojeto ou projeto;
- VIII - término do prazo máximo de concessão;
- IX - a pedido do bolsista.

§ 1º Para efeito do disposto no inciso V, será considerada como conclusão do curso a data da colação de grau.

§ 2º Para garantir a continuidade das atividades do projeto, deverá ser designado um substituto no caso de cancelamento da bolsa dos docentes das IES e dos professores das escolas.

Art. 59 Para as bolsistas nas modalidades de coordenadora institucional, docente orientadora, coordenadora de área, preceptora e supervisora, caso a licença ou o afastamento ocorra em função da licença maternidade, a concessão da bolsa será finalizada e a participante terá assegurado seu retorno ao projeto após o término da licença, caso ainda esteja em andamento.

Parágrafo único. Para garantir a continuidade do projeto, será possível a substituição temporária da bolsista limitada ao período da licença maternidade.

Art. 60 Para as bolsistas nas modalidades de residente e de iniciação à docência, caso a licença ou o afastamento previsto ocorram em função da maternidade, a concessão da bolsa será mantida durante o período de licença. Nesse caso, o plano de atividades da bolsista será adaptado para o cumprimento dos objetivos do projeto.

Art. 61 Para efeito do disposto nos incisos II, III e IV, antes da efetivação do cancelamento da bolsa, resguarda-se o direito à ampla defesa, a ser apresentada em até 10 dias da comunicação oficial.

Seção X

Do ressarcimento da bolsa

Art. 62 Deverão ser ressarcidos os valores pagos aos beneficiários nos casos de inobservância das normas estabelecidas nesta Portaria e nos editais dos Programas.

Art. 63 Os valores pagos aos beneficiários deverão ser ressarcidos na hipótese de:

- I - recebimento indevido da bolsa, ainda que por erro da Administração Pública;
- II - acúmulo irregular de bolsa concedida pela Capes ou por instituição pública;
- III - descumprimento de quaisquer obrigações e normas estabelecidas nesta Portaria.

§ 1º No Programa de Residência Pedagógica, a não conclusão do plano de atividades pelo bolsista na modalidade de residente acarretará a obrigação de restituir os valores, salvo se motivada por caso fortuito e força maior.

§ 2º No caso previsto no inciso II e III, além de ter a bolsa cancelada, o bolsista ficará obrigado a ressarcir os valores pagos até o cancelamento, de acordo com a legislação federal vigente e os normativos internos da Capes, sendo vedada a concessão de novos benefícios por parte da Capes pelo período de cinco anos, contados do conhecimento do fato, sem prejuízo das demais sanções

administrativas, cíveis e penais.

§ 3º O processo administrativo instaurado para ressarcimento dos valores deverá garantir o respeito ao contraditório e ampla defesa, nos termos da legislação vigente e dos normativos internos da Capes.

§ 4º O ressarcimento das bolsas pelos beneficiários, quando apurado, terá seu valor corrigido na forma da lei.

CAPÍTULO V DO ACOMPANHAMENTO E DA AVALIAÇÃO

Art. 64 O desenvolvimento do projeto será acompanhado pela Capes mediante análise das informações sobre as atividades e as ações desenvolvidas na IES.

§ 1º A Capes poderá realizar visitas técnicas e promover o uso de ambiente virtual para acompanhamento, compartilhamento e avaliação dos projetos.

§ 2º A Capes poderá realizar, a seu critério, outras atividades de avaliação e acompanhamento, das quais os integrantes do programa deverão participar, quando solicitados.

Art. 65 A Capes poderá solicitar ajustes nos subprojetos e determinar a sua descontinuidade no caso de não observância às recomendações.

Art. 66 Os relatórios de atividades e demais dados solicitados pela Capes poderão servir de comprovação do cumprimento do objeto para efeito de prestação de contas.

Art. 67 A avaliação dos projetos tem como objetivo verificar o alcance das metas dos programas e será realizada por meio de instrumentos e sistemas específicos, sendo obrigatória a participação dos integrantes do projeto quando solicitado.

Parágrafo único. Para aperfeiçoamento da gestão do PIBID e do RP, a Capes adotará estratégias de monitoramento e de avaliação dos projetos e dos resultados dos programas.

Art. 68 A IES deve disponibilizar à Capes os materiais produzidos pelos participantes dos programas e autorizar a publicação em meios físicos e virtuais.

Art. 69 Os trabalhos publicados deverão, obrigatoriamente, fazer menção expressa ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.

CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 70 A presente norma aplica-se a todos os participantes dos programas regidos por essa portaria.

Art. 71 Deverão ser arquivados na IES, por período de dez anos, os relatórios das atividades, os termos de compromisso assinados pelos bolsistas, os comprovantes dos requisitos para o recebimento da bolsa, os documentos comprobatórios do motivo da desistência do residente e demais documentos

pertinentes.

§1º os documentos arquivados na IES serão de acesso público e ficarão à disposição da Capes, dos órgãos de fiscalização e de controle.

§2º A Capes poderá, a qualquer momento, solicitar informações ou documentos adicionais que julgar necessários.

Art. 72 A Capes poderá solicitar a substituição de bolsistas nas modalidades de coordenador institucional, coordenador de área, docente orientador, supervisor ou preceptor mediante apuração de denúncia ou após avaliação *ex officio*, caso estes não atendam às expectativas quanto à execução do projeto, resguardado o direito de contraditório e ampla defesa.

Art. 73 A concessão das bolsas está condicionada à disponibilidade orçamentária e financeira da Capes.

Parágrafo único. A quantidade de bolsas concedidas poderá ser alterada pela Capes durante a execução do projeto para atender a ajustes orçamentários.

Art. 74 A Capes poderá, a seu critério, propor seleção simplificada para apresentação de novos subprojetos das IES já participantes dos programas.

Art. 75 O resultado dos processos de acompanhamento e avaliação poderão ser utilizados para decisão quanto à manutenção do projeto na IES, no todo ou em parte.

Art. 76 Os editais poderão definir outros critérios além dos previstos nesta portaria.

Art. 77 Casos omissos serão resolvidos pela DEB/Capes, conforme os preceitos de direito público, aplicando-lhes, supletivamente, as disposições de direito privado.

Art. 78 Esta Portaria entra em vigor no dia 02 de janeiro de 2020.

Art. 79 Ficam revogadas as Portarias Capes nº 45, de 12 de março de 2018 e nº 175, de 07 de agosto de 2018.

ANDERSON RIBEIRO CORREIA

Presidente



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Ribeiro Correia, Presidente**, em 18/12/2019, às 10:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 25, inciso II, da Portaria nº 01/2016 da Capes.

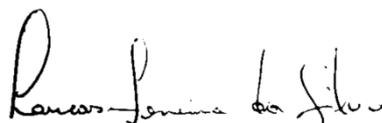


A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.capes.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1118576** e o código CRC **81AC56D9**.

DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declaro para fins de prova junto aos interessados, que realizei a normalização da tese intitulada “**O SENTIDO DA FORMAÇÃO DOCENTE: NARRATIVAS DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA UFRN-CERES-CAICÓ**”, autoria de **José Melinho de Lima Neto**, razão pela qual firmo a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-Ceará, 22 de agosto de 2020.



Lucas Ferreira da Silva