
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha: Linguagem-Experiência-Memória-Formação**

**A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES CONTIDA NOS PROJETOS
POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA: UM ESTUDO
SOBRE CURRÍCULO**

PÂMELA CHRISTINA GONÇALVES DE MORAIS

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Rio Claro - Agosto
2018**

**A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES CONTIDA NOS PROJETOS
POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA: UM ESTUDO
SOBRE CURRÍCULO**

PÂMELA CHRISTINA GONÇALVES DE MORAIS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Antonia Ramos de Azevedo

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do
Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” como parte dos requisitos para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro

2018

370.71 Morais, Pâmela Christina Gonçalves de
M827p A proposta de formação de professores contida nos
projetos políticos-pedagógicos dos cursos de licenciatura: um
estudo sobre currículo / Pâmela Christina Gonçalves de
Morais. - Rio Claro, 2018
129 f. : il., figs., tabs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientadora: Maria Antonia Ramos de Azevedo

1. Professores – Formação. 2. Currículo. 3. Projeto
político-pedagógico. 4. Pedagogia universitária. 5. Docência.
I. Título.

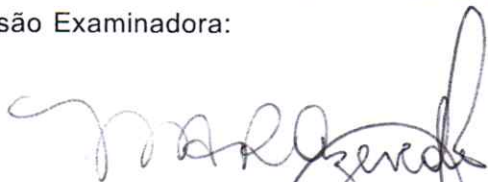
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A proposta de formação de professores contida nos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura: um estudo sobre currículo


AUTORA: PÂMELA CHRISTINA GONÇALVES DE MORAIS

ORIENTADORA: MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO


Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. NOELI PRESTES PADILHA RIVAS
Departamento de Educação, Informação e Comunicação / USP - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - SP



Prof. Dr. JOAO PEDRO PEZZATO
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 02 de agosto de 2018

TÍTULO CORRIGIDO PARA:

A proposta de formação de professores contida nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos de licenciatura: um estudo sobre currículo

AGRADECIMENTOS

Que não me escape o clichê de externar ao mundo toda a gratidão que sinto na finalização desta etapa:

Ao meus pais, por tamanha paciência, apoio e amor todos esses anos – por todos os detalhes ínfimos com os quais se preocupam sempre e pelas mãos e pés que me estenderam mesmo sem que eu pedisse. Mãe, agradeço o colo, as broncas, os incentivos e as revisões de texto: o caminho que trilhei começou com os seus passos. Pai, obrigada por estar disposto a me levar para todos os lados.

A Prof.^a Dr.^a Maria Antonia, minha orientadora, por, além de ser pilar da realização desta pesquisa, olhar para mim como o ser humano que sou: falha. Obrigada por todo o companheirismo, sugestões, conselhos e incentivo para que eu prossiga na carreira acadêmica. Te admiro com todo o meu coração e sou grata por nossos caminhos terem se cruzado.

Ao Marcelo, pela parceria e por quem você é comigo desde que nos conhecemos. Forrest Gump, os caminhos são difíceis, mas quando corremos juntos, passamos por eles com mais facilidade. Sabemos o que é o amor, mesmo que, por muitas vezes, não saibamos agir com esperteza.

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro, pelo espaço acadêmico e afetivo que me proporciona desde a graduação. Em especial, agradeço ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) pela disposição em me auxiliar na realização desta pesquisa.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram comigo e fizeram parte desta jornada. A mim, por ser. E, por fim, ao meu avô João (*in memoriam*), que acreditava na educação como herança mais preciosa. Sigo acreditando.

Quando era rapazito, ia ao São Carlos – não porque eu tivesse dinheiro para pagar o bilhete: o meu pai, que era polícia de segurança pública, conhecia os porteiros. E eu ia lá para cima, para o galinheiro. Houve aí uma alegoria que me ficou para toda a vida. Para quem estava nos camarotes, era uma coroa o que estava sobre a tribuna real. Mas nós, sentados por trás dela, víamos outras coisas: primeiro, que a coroa não estava completa. Segundo, que tinha poeira e teias de aranha dentro e uma ponta de cigarro republicana, posta ali para protestar. **Aquilo ficou-me para sempre, o outro lado das coisas. O outro lado da palavra, de tudo o que nos conduz numa determinada direção, e que é preciso iluminar para, se não podemos resistir, pelo menos termos consciência.** Que não nos levem a engano, que é uma expressão muito portuguesa. (SARAMAGO, 2010, p. 60. “Memória de Elefante”, *Visão*, Lisboa, 6 de novembro de 2008, entrevista a Sílvia Souto Cunha, grifo nosso)

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo buscar nos Projetos Políticos-Pedagógicos de Licenciatura do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Rio Claro/SP as singularidades e sincronidades entre os cursos em relação às propostas formativas que vêm sendo priorizadas, bem como as concepções de currículo e de formação de professores e de que forma estas podem reverberar na conceituação de projetos pedagógicos e na formação docente. Embora se tratem de termos usuais no meio educacional, os termos Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Currículo são frequentemente associados a uma visão burocrática, regulatória e puramente disciplinar; no entanto, o estudo aprofundado acerca do tema nos aponta que a questão curricular envolve tudo aquilo que ocupa o tempo escolar e que o PPP constitui-se, para além de um documento norte das intenções formativas de cada curso e instituição, de um documento materializador do currículo e de aspectos das políticas curriculares vigentes (como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores). Assim, estudar a forma como os projetos pedagógicos têm sido estruturados, sua relação estreita com o currículo e com a formação constitui uma demanda urgente, principalmente no campo da Pedagogia Universitária. A complexidade da docência e do ensino em nível superior é, ainda hoje, subestimada em relação às atividades de pesquisa e das áreas específicas de conhecimento, limitando a construção do Projeto Político-Pedagógico a um espaço burocrático e esvaziado de sentido para a formação e apropriação docente na prática pedagógica. Por esta razão, voltamos nosso olhar para os projetos pedagógicos dos cursos que oferecem a modalidade Licenciatura no IGCE/UNESP/RC. Isto posto, a metodologia desta pesquisa ocorreu em uma abordagem qualitativa, através da pesquisa documental e da Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011), onde analisamos os cursos de Física, Geografia e Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE). O aporte teórico conceitual utilizado tem sua base em Veiga (2003;2004), Sacristán (2000; 2013), Pimenta (2002), Anastasiou (1998; 2003), Vasconcellos (2011) e Tadeu (2011). Os resultados das análises apontaram que as propostas explicitadas pelos documentos, embora interessantes em teoria, se apresentam em desenhos curriculares contraditórios e em uma estrutura de Projeto Político-Pedagógico que pode inviabilizar a concretização das propostas realizadas pelos cursos. É possível observar na redação dos documentos esforços para a construção e implementação dos projetos pedagógicos, já que estes se utilizam de conceituações inovadoras e possíveis; mas, para além das potencialidades, discutimos neste estudo as fragilidades explicitadas sobre a questão curricular e pedagógica em relação à formação de professores, visando contribuições positivas para a prática pedagógica na universidade.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico. Currículo. Formação de Professores. Pedagogia Universitária. Docência.

ABSTRACT

The objective of this study was to search for the singularities and synchronicities between the Political-Pedagogical Projects of the courses of Institute of Geosciences and Exact Sciences (IGCE) of the Paulista State University "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus of Rio Claro in relation to the training proposals that have been prioritized, as well as the conceptions of curriculum and teacher training and how these can reverberate in the conceptualization of pedagogical projects and teacher training. Although they are common terms in the educational environment, the terms Political-Pedagogical Project (PPP) and Curriculum are often associated with a bureaucratic, regulatory and purely disciplinary vision; however, the in-depth study on the subject points us to the fact that the curricular question involves everything that occupies the school time and that the PPP constitutes, besides a document north of the formative intentions of each course and institution, it is about a curriculum document and current curriculum policies (such as the National Curriculum Guidelines for Teacher Education). That way, studying how pedagogical projects have been structured, their close relationship with curriculum and training is an urgent demand, especially in the field of University Pedagogy. The complexity of teaching and teaching at the higher level is still underestimated in relation to research activities and specific areas of knowledge, limiting the construction of the Political-Pedagogical Project to a bureaucratic space and emptied of meaning for the formation and appropriation teacher in pedagogical practice. For this reason, we turn our attention to the pedagogical projects of the courses that offer the modality teacher Degree in the IGCE/UNESP/RC. According to Bardin (2011), the methodology of this research was based on a qualitative approach, based on documentary research and content analysis, where we analyze the Physics, Geography and Mathematics courses of the Institute of Geosciences and Exact Sciences (IGCE). The results of the analyzes pointed to training proposals that, while interesting in theory, are presented in contradictory curricular designs and in a Political-Pedagogical Project structure that may make it impossible to materialize the proposals made by the courses. It is possible to observe through the writing of the documents efforts for the construction and implementation of pedagogical projects, but there are still fragilities that must be discussed, aiming at positive contributions to the pedagogical practice in the university. The theoretical conceptual contribution used is based on Veiga (2003, 2004), Sacristán (2000; 2013), Pimenta (2002), Anastasiou (1998; 2003), Vasconcellos (2011) and Tadeu (2011).

Key words: Political-Pedagogical Project. Curriculum. Teacher training. University Pedagogy. Teaching.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - As concepções de currículo ao longo dos anos conforme Silva (2011). .25 | |
| Quadro 2 - Teorias do currículo e suas ênfases.30 | 30 |
| Quadro 3 - As concepções de educação e as ênfases preconizadas pelo Currículo 31 | |
| Quadro 4 - Grupo de Significados que englobam a concepção de Currículo; Rule apud Sacristán (2000).32 | 32 |
| Quadro 5 - Relação de documentos selecionados para análise66 | 66 |
| Quadro 6 - As fases de análise67 | 67 |
| Quadro 7 - As categorias de análise e suas respectivas dimensões.70 | 70 |
| Quadro 8 - Conceituação das dimensões de análise70 | 70 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Número de Ingressos na Educação Superior de acordo com o Censo 2014 | 23 |
| Figura 2 - Número de Matrículas da Educação Superior de acordo com o censo 2014 | 23 |
| Figura 3 - Distribuição de Atribuições Curriculares | 46 |
| Figura 4- Componentes do Planejamento Universitário | 57 |
| Figura 5 - Pré-Análise. | 69 |
| Figura 6 - Formação do Licenciando em Física..... | 84 |
| Figura 7 - Formação do Bacharel em Física | 85 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Número de alunos matriculados nos últimos nove anos no IGCE | 77 |
| Tabela 2 - Número de Alunos Certificados/Egressos do Curso de Física da UNESP/RC – IGCE no período de dez anos (2007-2016)..... | 81 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 1 UNIVERSIDADE EM CONTEXTO: um breve histórico sobre o ensino superior e a formação de professores | 14 |
| 2 CURRÍCULO..... | 24 |
| 2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e o Conselho Estadual de Educação de São Paulo | 38 |
| 3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO | 48 |
| 3.1 Apontamentos sobre um Projeto Político-Pedagógico-Curricular: caminhos e possibilidades | 58 |
| 4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS: ou sobre os caminhos que se fizeram durante a caminhada | 62 |
| 4.1 Sobre o início da jornada | 62 |
| 4.2 Sobre os caminhos e a escolha do itinerário | 64 |
| 4.2.1. <i>A pesquisa bibliográfica</i> | 64 |
| 4.2.2. <i>A pesquisa documental</i> | 65 |
| 4.2.3 <i>A análise de conteúdo</i> | 66 |
| 4.3 Os companheiros de viagem..... | 73 |
| 4.3.1 A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – <i>UNESP, Campus de Rio Claro</i> | 73 |
| 5 OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DO INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS (IGCE) – Física, Geografia e Matemática..... | 76 |
| 5.1 FÍSICA – Licenciatura e Bacharelado..... | 77 |
| 5.2 GEOGRAFIA – Licenciatura e Bacharelado | 89 |
| 5.3 MATEMÁTICA – Licenciatura e Bacharelado..... | 98 |
| 6 Sobre o corvo, a escrivanhinha e Projeto Político-Pedagógico: algumas considerações..... | 108 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 115 |

| | |
|------------------|-----|
| APÊNDICE A | 121 |
| APÊNDICE B | 123 |

INTRODUÇÃO

Das bonitezas do que é escrito ou sobre a lacuna na apreensão da docência

Minha trajetória pessoal permitiu que eu trilhasse e escolhesse o caminho da docência carregando muitas inquietações. O desassossego de professorar chegou muito antes que eu assumisse o posto em sala de aula, em parte pela convivência com professores dentro do meu universo familiar e, também, por todos os anos em que estive sentada nos bancos escolares. Ainda que eu não soubesse nomeá-los com exatidão, minhas indagações concerniam ao que hoje chamo de Projeto Político Pedagógico e Currículo. A curiosidade pairava principalmente sobre os conteúdos, as metodologias e avaliações utilizados na escola – seus fins, meios e começos: assim mesmo, de trás para frente. Quem determinava “o que é importante saber”?

Uma vez decidida a carreira de professorar, o ingresso na universidade e o contato cada vez mais estreito com a docência, essas questões se aproximaram de mim com maior profundidade e importância, se tornando mais abrangentes e envolvendo, além do ensino básico, o ensino superior. Descobri a existência das leis que regiam o ensino, o Projeto Político Pedagógico e um significado para currículo que excedia o *lattes*. Minha curiosidade agora se voltava com especificidade para a formação do professor, para a formação de um *bom* professor – com uma prática pedagógica contextualizada e coerente à faixa etária a qual se dirigiria. Então: quais critérios utilizar para preparar a minha aula? O que deve ser priorizado? Até onde vai a autonomia docente?

Ao entrar na escola, constituindo-me professora, deparei-me novamente com essas questões de forma latente. Não encontrei na prática o PPP da forma que havia estudado na universidade; me deparei com uma série de conhecimentos descontextualizados e, somando a isso uma variedade de abismos estruturais e pessoais, acabei me graduando inconsciente do potencial formativo do Projeto Político Pedagógico e de sua importância para minha constituição enquanto docente. Chegar a essa conclusão determinou a escolha do PPP como objeto de pesquisa e estudo, reconhecendo-o como documento formativo e essencial a todos os níveis escolares, justamente pela influência direta que exerce na prática pedagógica.

Consoante com Veiga (2003), destaco a importância de discutir o potencial formador do PPP e suscito a discussão acerca de inovações pedagógicas e do olhar para o Projeto Político Pedagógico através de uma ação emancipatória (ou edificante), e não mais regulatória (técnica), de forma a pensar o documento em seu conteúdo e forma em um movimento constante em seus momentos de construção, implementação e avaliação. A manutenção de um viés regulatório acerca do projeto pedagógico associa-se também a visão limitada de um currículo disciplinar organizado em grades curriculares engessadas; por este motivo, este trabalho também contemplará as concepções curriculares apresentadas nos Projetos Políticos Pedagógicos estudados. Partindo da premissa de que currículo excede disciplinas ou “grades” curriculares, assim como a ideia de que ele antecede a construção do Projeto Político Pedagógico já que possuímos, nacionalmente, políticas curriculares muito fortes que influenciam diretamente o conteúdo a ser colocado no PPP, estudar estes dois documentos de forma associada se torna primordial para entendermos, de fato, o que está contido nas propostas políticas-pedagógicas que serão analisadas.

Debruço-me sobre o PPP no âmbito universitário pois há uma enorme variedade de trabalhos no que concerne à educação básica, mas em relação ao ensino superior, a temática ainda é incipiente. Houveram mudanças substanciais nas formas de existência da universidade ao longo dos anos (CUNHA, 2007; SANTOS, 2003; SGUISSARDI, 2005, 2006, 2008) e pensar Projeto Político Pedagógico, formação e currículo na universidade constituem-se demandas urgentes. Conforme apontado por Rios (2009), a docência no ensino superior é constantemente colocada em segundo plano; o velho costume de acreditar que *saber fazer* significa *saber ensinar* perpetua na universidade velhos paradigmas que já não correspondem a universidade atual e aos sujeitos que a frequentam. Seguimos subestimando a complexidade da docência e do ensino em nível superior e, conseqüentemente, subestimando a importância da construção e uso do Projeto Político Pedagógico como espaço de resistência e apropriação docente. Para além dele, quase fechamos os olhos para o(s) currículo(s) e para as políticas (ou políticas curriculares, talvez?) que se fazem presentes nas concepções de formação que encabeçam o ensino universitário e que são determinantes no momento de elaboração de um PPP.

Conforme apontado por Veiga (2003), a preocupação fundamental enfrentada pelo sistema educativo é melhorar a qualidade da educação pública ofertada, objetivando que todos aprendam mais e com qualidade – para isso, olhar para a

formação docente é tão importante e essencial quanto olhar para os Projetos Políticos Pedagógicos e para o currículo de forma menos simplista e burocratizada.

Por estas razões, esta pesquisa direciona seu olhar para os Projetos Políticos Pedagógicos de cursos de licenciatura, buscando apreender as concepções de formação, docência, ensino e currículo que os norteiam, especificamente os cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade Estadual 'Júlio de Mesquita Filho', campus de Rio Claro – SP, no Instituto de Geociências e Ciências Exatas, que são: Física, Geografia e Matemática.

Os capítulos deste estudo serão organizados da seguinte maneira:

- 1 Universidade em contexto: um breve histórico sobre o ensino superior e a formação de professores;
- 2 Sobre Currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e o Conselho Estadual da Educação de São Paulo;
- 3 Projeto Político Pedagógico;
- 4 Encaminhamentos metodológicos;
- 5 Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos da UNESP/RC/IGCE.

A partir do exposto, buscamos compreender quais são as singularidades e sincronicidades existentes entre os PPP's dos cursos de Licenciatura do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE), alicerçados principalmente na análise das concepções de currículo, de formação de professores e da estrutura pela qual esses documentos se organizam, considerando igualmente as dimensões que as compõem, como: formação de professores; docência; ensino-aprendizagem; currículo; metodologia; avaliação; Projeto Político-Pedagógico e desenho de um Projeto Político-Pedagógico inovador.

1 UNIVERSIDADE EM CONTEXTO: um breve histórico sobre o ensino superior e a formação de professores

“Tomas levantou os ombros e disse: “Es muss sein. Es muss sein.” Era uma alusão. O último movimento do último quarteto de Beethoven é composto sobre estes dois motivos:

Muss es sein?

(Tem que ser assim?)

Es muss sein! Es muss sein!

(Tem que ser assim!) (Tem que ser assim!)

[...]. Com um sorriso sereno, disse suavemente, imitando o som da melodia de Beethoven: Muss es sein? Tem que ser assim?”

(KUNDERA, 2017, p. 40-41)

Antes da realização de quaisquer análises acerca de cursos hoje ofertados pelas universidades e dos documentos que os estruturam, percebemos a necessidade de retomar brevemente o percurso histórico trilhado pelo ensino superior em nosso país. Inicialmente fundada especificamente para a produção sistemática de conhecimento científico, a universidade sempre foi por excelência uma instituição criadora de conhecimento e idealizada para, enquanto espaço de pesquisa e de produção cultural e artística, pudesse contribuir para o *conjunto* da sociedade (CUNHA, 1991).

No entanto, deste início para o momento em que nos encontramos, no século XXI, houveram transformações substanciais que trouxeram às universidades novas incumbências e significados que hoje influenciam diretamente na formação dos novos professores-profissionais.

O conhecimento do contexto histórico possibilita um entendimento mais próximo do global até dos impedimentos (institucionais e pessoais) a uma ação docente mais atualizada. Daí a importância de questionar-se a atual estrutura do ensino superior e propor-se formas de atuação, em relação aos elementos constitutivos da ação docente no ensino de terceiro grau. (ANASTASIOU, 1998, p. 209)

Em meados de 1808, o Ensino Superior começou a desenvolver-se no Brasil já guarnecido de contradições referentes ao papel da universidade, principalmente porque as escolas de ensino superior vinham sendo criadas de forma isolada umas das outras.

Em virtude disto, o ensino superior brasileiro veio, desde então, dividindo-se em três modelos principais de ensino universitário: o modelo jesuítico, o modelo humboldtiano e o modelo napoleônico, conforme apresentado por Anastasiou (1998; 2015). O modelo jesuítico preconizava um ensino pautado no protagonismo docente

em todas as etapas do processo educativo, pautado em um ensino essencialmente conteudista e organizado em competências. O modelo *humboldtiano* trazia um modelo de ensino fundamentado sobretudo na ciência e na produção de saber, constituindo-se como referência de ensino voltado para a pesquisa e produção acadêmica, dialogando com a função inicial atribuída à universidade e ao ensino universitário. Por fim, o modelo de ensino *napoleônico* voltava-se a um sistema utilitarista de educação profissional, limitado à formação profissional para ingresso no mercado de trabalho (ANASTASIOU, 1998). É possível perceber, então, que desde o início da criação das universidades brasileiras havia uma fragmentação, dividindo-as entre a cobrança de competências, a produção do saber (pesquisa) e a formação estritamente profissional (CUNHA, 2007; ANASTASIOU, 1998).

Concomitantemente, ocorre que falar da universidade e do ensino superior público no Brasil em muito se relaciona com a discussão sobre a gratuidade do ensino universitário, principalmente porque acreditamos que essa discussão acrescenta e dialoga diretamente com a trajetória da questão curricular. Conforme dito por Cunha (1991) o ensino superior brasileiro foi pago desde o início e isso não era problema para um país escravagista, produtor de mercadorias para os centros do capitalismo e onde a educação (e principalmente a educação superior) ocupava um lugar de privilégio.

A universidade, a entendemos como Gramsci, aparelho de hegemonia, que tem sua especificidade na formação de intelectuais orgânicos da burguesia. Como aparelho de hegemonia, a universidade encontra-se ela própria a uma luta hegemônica que se desenvolve no seu próprio seio, o que explica muitas das crises de identidade desse aparelho. Ao contrário de outros aparelhos de hegemonia, **a universidade encontra-se, no Brasil, no cruzamento da Sociedade Política com a Sociedade Civil**, combinando de modo próprio a coerção com a hegemonia. (CUNHA, 2007, p. 14)

A Constituição Federal (CF) em 1946 ainda só garantia a gratuidade do ensino público em grau primário, enquanto o ensino médio e superior seria disponibilizado apenas aos alunos que provassem a insuficiência de recursos; não obstante, ultrapassando a CF, a Constituição Paulista promulgada em 1947 previa um ensino majoritariamente ofertado pelo Estado, cabendo amparar instituições privadas apenas quando estas visassem o ensino de classes menos favorecidas. Por emenda, “incluíram em sua Constituição um dispositivo pelo qual o ensino superior seria gratuito, inclusive no grau superior” (CUNHA, 1991, p. 35).

Neste momento, o Brasil passava pelo período compreendido como república populista (1945-1964), momento de efervescência e contradição para o ensino superior brasileiro: ao mesmo tempo em que se tornou responsável pela formação de profissionais, e, o mais importante, profissionais certificados cujos diplomas tornaram-se os “produtos” da universidade mais valorizados pela sociedade, não havia maneira de suprir toda a demanda dos egressos da universidade.

Compreendendo a década de 40 como a responsável pelas raízes dos processos de modernização do ensino superior brasileiro, foi esta situação que, progressivamente, desencadeou o processo de reforma do ensino superior que se iniciou na década de 60 e que era entendido como um processo de reforma do conjunto da sociedade.

Com o aumento do ritmo da inviabilização dos pequenos negócios, correlativo ao da intensificação do crescimento dos monopólios industriais, comerciais e financeiros, as camadas médias deram forma ainda mais nítida a uma ideia que já se desenvolvia desde algumas décadas atrás: o futuro dos filhos passaria pela diplomação em grau superior. O resultado foi o crescimento ainda mais acelerado da procura de ensino superior, enquanto a oferta de vagas não correspondia a esse movimento. As camadas médias foram entendendo que o governo que ajudaram a instalar – a quem era dirigida essa procura, pois as escolas públicas superiores eram gratuitas – não visava à satisfação de suas demandas. (CUNHA, 2007, p. 32)

Imersa nas contradições que a permeavam enquanto ao seu papel e ao problema da oferta de vagas e da gratuidade como direito nas instituições públicas, a universidade era pressionada a assumir uma posição crítica (CUNHA, 2007), admitir a crise de identidade e reconhecer a necessidade de reforma do ensino superior – e é neste momento que o modelo norte-americano começa a ser notado como alternativa para o alcance da modernização do ensino universitário brasileiro, bem como a aceitação do capitalismo como meta a ser alcançada por todos os países.

Acreditamos que foram esses os principais acontecimentos que marcam o início de um processo que até hoje não encontrou um caminho suficientemente satisfatório, compondo-se de fragilidades que afetam diretamente a formação de profissionais e, principalmente, a formação de professores, sejam eles docentes do ensino básico ou docentes universitários.

De acordo com Cunha (2007), o período de 1964-68 foi o grande responsável pelo amadurecimento da universidade brasileira, tanto no que diz respeito a pensar o ensino superior *criticamente* como tópico de importância nacional, quanto nos

esforços para sua reformulação e adaptação aos moldes norte-americanos. Foi neste período em que se consagrou o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, em que houve a implantação do regime departamental nas universidades e foi também o período responsável por impulsionar o desenvolvimento da carreira docente no Ensino Superior. Em consonância com Cunha (2007, p. 14), o binômio *modernização-imperialismo* é a chave para entender as transformações sofridas pelo Ensino Superior brasileiro.

Sendo a universidade norte-americana a mais avançada segundo a perspectiva capitalista e o contexto da situação política e econômica brasileira neste período, não é errado supor que a universidade brasileira, então, amadureceu subordinada em um cenário mercadológico e utilitarista.

[...] foi só na década de 1960 que uma doutrina sistemática sobre a reforma universitária tomou forma no Brasil [...] Essa doutrina teve suporte institucional no Conselho Federal de Educação e suporte político no regime autoritário resultante do golpe de Estado de 1964. [...] Não se tratava de fazer uma tabula rasa do ensino superior existente no Brasil, mas de promover sua modernização na direção do modelo norte-americano (CUNHA, 2007, p. 20)

Nesta época, o conhecimento a ser ensinado pela universidade já se fragmentava em pequenas unidades que foram chamadas de *disciplinas*, que, descoladas das matérias chamadas “cátedras”, deram origem a composição da universidade pelo regime de departamentos e, para os alunos, um “currículo a ser composto mediante um sistema peculiar de contabilidade – o crédito” (CUNHA, 2007, p. 21, grifo nosso).

Em março de 1964 desembarcaram no Brasil um grupo de quatro norte-americanos, representantes da USAID (*United States Agency for International Development*) cujo objetivos consistiam na adequação da assistência ao ensino superior e ao seu desenvolvimento. “A Usaid encarava o ensino superior como elemento de formação de recursos humanos e estes como meios para o aumento da produção industrial e da produção agrícola” (CUNHA, 2007, p. 156) e o diagnóstico realizado pelos norte-americanos acusaram um ensino superior inadequado “em termos quantitativos e qualitativos” (CUNHA, 2007, p. 156).

As instituições de ensino superior existentes estariam, com poucas exceções, dessintonizadas com a moderna sociedade brasileira. [...] **Os currículos eram rígidos**, a maioria dos professores só dedicava umas poucas horas por semana à universidade, [...] a grande maioria do estudantes só frequentava a universidade uma parte do dia [...]. Por outro lado, o Brasil precisaria ter 540 mil estudantes universitários (e não os 100 mil existentes) para alcançar os padrões da Argentina e do

Uruguai. **O efetivo discente do ensino superior brasileiro foi considerado irrisório**, pois só na cidade de Nova York havia mais estudantes nesse grau do que em todo o Brasil. (CUNHA, 2007, p. 157, grifos nossos)

A esta altura, a proposta formativa idealizada para o ensino superior consistia em um modelo técnico, “neutro”, voltado para a racionalização das atividades educacionais dissociadas das atividades de pesquisa e utilizando-se da racionalidade técnica como critério de legitimidade para as práticas acadêmicas (ANASTASIOU, 1998).

É nessa conjuntura em que ocorrem os movimentos estudantis de 1968, onde os alunos buscavam mais verbas para a educação no ensino superior e clamavam por uma universidade gratuita, livre e aberta para todos. Consoante com Cunha (1991), os movimentos se direcionavam contra a política educacional vigente e levaram à formulação de propostas que posteriormente integraram o projeto de lei que resultou na Lei 5.540/68, responsável pela organização do ensino superior brasileiro.

Não obstante, é neste momento que as discussões sobre a gratuidade das universidades se afrouxam de forma gradual, assim como a discussão acerca da organização do ensino superior, por conta do grande crescimento do setor privado de ensino apoiado e subsidiado pelo Governo jurídica e financeiramente e, por consequência, pela maior parte da demanda destinada as universidades públicas terem sido absorvidas pelas instituições privadas.

Embora o forte desenvolvimento da história do ensino superior brasileiro ter acontecido no período supracitado, Sguissardi (2005) aponta que as discussões mais ferrenhas e determinantes acerca do ensino universitário aconteceram na década de 1980, após o posicionamento rígido do Banco Mundial (BM) acerca da educação.

Em 1986, o Banco Mundial publicou um documento chamado “*Financing education in developing countries*”, defendendo de forma exaustiva a tese do retorno social e individual tanto no âmbito da educação básica quanto no ensino superior. Neste período, o debate sobre o papel do ensino superior ganhou destaque.

Para o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento e Fundo Monetário Internacional, órgãos internacionais para os quais o governo brasileiro recorre para suprimento de recursos e desenvolvimento do país, “os subsídios governamentais ao consumo de certas mercadorias devem ser eliminados, tanto ao trigo quanto ao ensino superior” (CUNHA, 1991, p. 46) e, portanto, assim como o pão deve ser pago por quem consome sem que o governo custeie parte do gasto, o ensino

superior deve ser também pago por aqueles que o consomem, no caso, os estudantes (CUNHA, 1991).

O documento criado pelo BM sugere estratégias variadas para a *realocação dos recursos públicos* para uma “expansão mais produtiva de investimento educacional”, frequentemente referindo-se apenas a escola primária, este e os demais documentos lançados pelo BM sobre o tema repercutiram de forma decisiva entre os países, principalmente aqueles em desenvolvimento (como o Brasil) (SGUISSARDI, 2005).

Contraditoriamente, em 1988, com a reformulação da Constituição Federal, é assegurado no Artigo 205, inciso IV, a *gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais* e, no que diz respeito as universidades em específico, diz-se no artigo 207 que:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (BRASIL, CF/88)

No documento “Higher education: the lessons of experience” (1994), a educação superior é protagonista e então, as discussões se tornam maiores e a apreciação de uma educação sob os moldes capitalistas (a essa altura, neoliberais) é apresentada de maneira explícita. “No documento, dá-se destaque especial ao Chile (de Pinochet) elogiado por ter não apenas seguido à risca as sugestões, mas por ter ido muito além delas [...]” (SGUISSARDI, 2005, p. 200).

Nessa busca das determinações do ensino superior, encontramos a subordinação da universidade à empresa capitalista. [...] a organização e a avaliação da universidade em função da produtividade, da “organização racional do trabalho e das linhas de comando [...]” (CUNHA, 2007, p. 22).

Além de apresentar um diagnóstico de crise da universidade, as propostas apresentadas pelo BM são focadas em um modelo de ensino superior voltado para a pesquisa; mudanças substanciais e subsequentes caíram sobre nossa universidade de uma só vez, mudanças que afetaram sua composição estrutural e a forma de tratar o conhecimento a ser desvelado no ensino superior. Conforme assinalado por Santos (2004), transitamos do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário, que consiste em um “[...] conhecimento contextual [...] em que o princípio organizador

da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada” (SANTOS, 2004, p. 29, grifo nosso). De acordo com Sguissardi (2005), verifica-se no Brasil o crescimento acelerado de uma universidade neoprofissional, em detrimento da universidade de pesquisa.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a educação superior brasileira situou-se em um contexto de submissão à economia global e à um quadro de agravamento nos índices de desigualdade social, passando por reformas orientadas para o mercado e olhando a educação como um serviço social (SGUISSARDI, 2006); o modelo de uma universidade de ensino sobressaiu-se em relação à universidade de pesquisa preconizada na CF/88 e “o modelo humboldtiano das universidades de pesquisa tem sido muito mais uma vontade registrada em lei do que um fato real” (SILVA JUNIOR, 2001, p. 49). No governo de Lula (2003-2006), conforme dito por Sguissardi (2006), o pano de fundo da situação do ensino superior manteve-se essencialmente o mesmo.

A educação superior brasileira passou nos últimos anos, em consonância a essa discussão acerca do ensino privado ou gratuito, por reformas pontuais que dialogam com as concepções neoliberalistas e que denunciam uma formação estritamente voltada ao mercado; a valorização da qualidade acadêmica em termos administrativos, a ideia de custo/benefício/produto, o incentivo a competição, as facilidades para criação e expansão de instituições de ensino superior privadas, etc., são apenas alguns itens com os quais a universidade brasileira vêm se relacionando. Esse movimento faz com que a universidade corra o risco de

[...] se aviltar e transformar numa instituição humana e socialmente irrelevante. O seu código genético vem sendo ‘desativado’ e substituído por um programa espúrio alheio, redigido em concordância de fundo com o radicalismo neoliberal e financeiro” (BENTO, 2014, p. 37).

Isto posto, dialogamos com Santos (2003; 2004) quanto às três crises enfrentadas pela universidade nos dias atuais: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional. A universidade enfrenta essas crises por diversas razões e, entre elas, as mudanças encabeçadas pelo Estado e pelos agentes econômicos.

Mesmo quando a concepção de universidade mais forte consistia em sua visão como espaço privilegiado de alta cultura e conhecimento científico avançado, esta ideia já não relacionava com as “exigências sociais” emergentes, que consistiam em

parte na busca pelo acesso livre ao ensino universitário (SANTOS, 2003), principalmente a partir do período dos anos sessenta; com o crescimento e expansão do neoliberalismo, a universidade deixou de ser a única instituição responsável pelo ensino superior e pela produção de conhecimento, entrando, então, em uma crise de hegemonia.

A crise de legitimidade, por sua vez, é provocada porque a universidade deixou de ser uma instituição consensual em relação a contradição da hierarquização dos saberes especializados; as discussões levantadas em relação a gratuidade do ensino superior ocasionaram em maiores exigências sociais e políticas de democratização em relação ao ensino superior. Desta forma, o ensino superior que antes consistia em um saber elitizado, agora chega às classes populares e essa demanda precisa ser atendida (CUNHA, 1991, 2007).

A crise institucional, em conjunto com as duas outras crises, ocorre como resultado da contradição entre os objetivos da universidade (suas concepções, identidade e autonomia) e a pressão cada vez mais frequente para que ela se submeta à critérios “de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social” (SANTOS, 2004, P. 4). É nesta conjuntura conflituosa em que acontece a docência universitária e em que ocorre a formação de professores.

Não obstante a universidade tenha adquirido uma característica neoprofissional e de formação para o mercado de trabalho, a docência universitária ainda é subestimada em relação às atividades de pesquisa (RIOS, 2009). O incentivo à competição e à altos níveis de produtividade acadêmica relegam o ensino a um papel complementar na carreira do docente universitário, ignorando o pressuposto básico de que ensinar não é uma atividade simples ou burocrática (ANASTASIOU, 1998).

Pensar a formação docente na universidade é pensar também na formação do docente universitário; a ação pedagógica não se orienta apenas pelo o que é estudado, mas pelas vivências dos professores quando discentes. “É tempo de repor o foco sobre o ensino e a formação, o que implica não secundarizar e encarar como um enfado a graduação” (BENTO, 2014, p. 221), ou seja, não se trata apenas de rever o caminho historicamente trilhado pelo ensino universitário, mas de observar com minúcia que em raríssimos momentos o ensino e a formação (principalmente a formação de professores) foram protagonistas das reformas enfrentadas pela educação superior, que eram em maior parte fundamentadas por razões administrativas e econômicas que não dialogavam de forma rigorosa com os

processos de ensino-aprendizagem, os modelos de ensino incorporados ao ensino superior ou a questão curricular e pedagógica.

Mudanças efetivas referentes aos modelos de ensino – seja ele o jesuítico, o humboldtiano ou o napoleônico – e ao andamento da universidade como um todo, só terão possibilidade se o desenvolvimento social e discente estiver em foco.

[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia *sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo*, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. [...] os professores colaboram para transformar as instituições no que diz respeito a gestão, *currículos*, organização, *projetos* educacionais, formas de *trabalho pedagógico*. *Reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam as instituições na direção da qualidade social.*” (PIMENTA, 2002, p. 89, grifos nossos)

Atualmente, a questão da docência e da discência no ensino superior brasileiro se orientam especialmente pelas metas 12 e 13 propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014); a meta 12 objetiva aumentar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, sem perder de vista a qualidade do ensino ofertado. A meta 13 objetiva justamente o aumento da qualidade do ensino superior ampliando a atuação de mestres e doutores nas instituições de ensino superior para, no mínimo, 75% do corpo docente em exercício (BRASIL, 2014).

Em contraponto, as estatísticas apresentadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em relação ao ingressos e matrículas nos cursos de ensino superior, especialmente nos cursos de licenciatura, são alarmantes, principalmente se cruzarmos esses dados com o que é pretendido pelo PNE. Novamente, observamos à docência e da discência em um papel coadjuvante no ensino superior, além do aumento progressivo das matrículas na rede privada de ensino superior e da crescente desvalorização não só das licenciaturas, mas do ensino superior público. Os filtros aplicados nas pesquisas de ingressantes e matriculados no ensino superior foram os mesmos, sendo eles: Censo 2014, região SUDESTE, nível acadêmico GRADUAÇÃO e modalidade de ensino PRESENCIAL.

Figura 1 - Número de Ingressos na Educação Superior de acordo com o Censo 2014

| | | Número de Ingressos | | | | | | | Total |
|--------------|----------------|---------------------|---------------|---------------|----------------|------------------|------------------|------------------|-------|
| | | PRESENCIAL | | | | | Total | Total | |
| | | PÚBLICA | | | Total | PRIVADA | | | |
| Ano Censo | Grau Acadêmico | FEDERAL | ESTADUAL | MUNICIPAL | Total | PRIVADA | Total | Total | |
| 2014 | BACHARELADO | 67.248 | 25.146 | 14.489 | 106.883 | 754.890 | 754.890 | 861.773 | |
| | LICENCIATURA | 15.622 | 9.589 | 2.936 | 28.147 | 99.082 | 99.082 | 127.229 | |
| | TECNOLÓGICO | 4.648 | 23.851 | 994 | 29.493 | 162.533 | 162.533 | 192.026 | |
| Total | | 87.518 | 58.586 | 18.419 | 164.523 | 1.016.505 | 1.016.505 | 1.181.028 | |

Fonte: MEC/Inep/Deed - Corresponde ao total de ingressantes em todas as formas de seleção/ingresso.

Figura 2 - Número de Matrículas da Educação Superior de acordo com o censo 2014

| | | Número de Vínculos de Alunos | | | | | | | Total |
|--------------|----------------|------------------------------|----------------|---------------|----------------|------------------|------------------|------------------|-------|
| | | PRESENCIAL | | | | | Total | Total | |
| | | PÚBLICA | | | Total | PRIVADA | | | |
| Ano Censo | Grau Acadêmico | FEDERAL | ESTADUAL | MUNICIPAL | Total | PRIVADA | Total | Total | |
| 2014 | - | 8.183 | 4.580 | | 12.763 | 303 | 303 | 13.066 | |
| | BACHARELADO | 253.747 | 124.616 | 43.331 | 421.694 | 1.904.166 | 1.904.166 | 2.325.860 | |
| | LICENCIATURA | 52.281 | 43.686 | 7.652 | 103.619 | 238.127 | 238.127 | 341.746 | |
| | TECNOLÓGICO | 12.748 | 64.113 | 2.348 | 79.209 | 288.930 | 288.930 | 368.139 | |
| Total | | 326.959 | 236.995 | 53.331 | 617.285 | 2.431.526 | 2.431.526 | 3.048.811 | |

Fonte: MEC/Inep/Deed - O valor (-) corresponde às matrículas vinculadas a Cursos de Áreas Básicas que ainda não possuem grau acadêmico.

Para além da formação docente nas licenciaturas e da atuação docente no ensino superior, nossas reflexões se voltam para que possibilidades formativas têm sido oferecidas. Acreditamos que a sociedade demanda uma universidade cada vez mais atenta para as necessidades do contexto em que se situa, observando as condições propostas para o efetivo exercício da docência (seja na educação básica ou no ensino superior) sejam elas no que diz respeito aos recursos materiais ou a forma como a universidade se organiza – no que concerne à questões de gestão e modelos de ensino. Neste ponto, o trilhar histórico cede lugar à discussão de currículo, diretamente relacionado à organização da universidade, dos cursos e da prática docente nas universidades.

2 CURRÍCULO

A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. (FREIRE, 2017, p. 79)

É possível afirmar que Currículo é um termo habitual, principalmente quando a temática envolve educação; no entanto, não é possível determinar com a mesma facilidade o(s) significado(s) que se vinculam a palavra. Trata-se de um conceito permeado por saberes e incertezas, repleto de dimensões paradoxais que exigem discussão e posicionamento (SACRISTÁN, 2013).

Etimologicamente, a palavra deriva do latim *Curriculum*, que significa “corrida” ou “pista de corrida”, insinuando também “trajetória” ou “percurso”. No grego, embora não houvesse uma palavra que se correlacionasse ao termo de forma exata, aproximava-se de currículo com a palavra *odós* (caminho) ou até mesmo com a palavra *paideia* (curso da instrução). É a partir dos séculos XVI e XVII que a palavra passou a ser utilizada para se referir às instituições de ensino, dada a necessidade de estabelecer um caminho educacional a ser seguido e completado – neste momento, o currículo começa a assumir um lugar de ordem e controle para a educação. É também neste momento que o currículo se configura em uma invenção decisiva para a forma como a escolarização se configura e como a entendemos hoje (CASTELLO, 2007; SACRISTÁN, 2013; VASCONCELLOS, 2011).

Tudo o que se estuda dentro do sistema educativo está organizado com base em um **currículo ordenador da prática**. [...] No âmbito educativo, ‘currículo’ faz referência às instâncias que devem ser percorridas, ao estilo de uma corrida, para poder dar por cumprido um trajeto educativo, quer se trate de uma matéria, um curso ou o âmbito completo de um nível educativo. (CASTELLO, 2007, p. 85, grifo nosso)

Ao longo dos anos, o significado de currículo assumiu diversas formas que reverberam na forma como entendemos currículo atualmente (*ver apêndice A*) e no presente estudo. Desta forma, é necessário que se entenda que “o currículo é uma práxis antes que um objeto estático” (SACRISTÁN, 2000, P. 15) representante de uma realidade abstrata. Há conexão entre os princípios que o regem e a sua realização onde a prática, e apenas ela, concretiza seu valor. A definição de um currículo assume uma forma particular determinada por um contexto histórico e social, para um nível ou modalidade de educação específicos, para uma instituição específica. Desta forma,

podemos pensar o currículo como algo que é contexto e, ao mesmo tempo, é contextualizado pela prática a partir do todo em que se configura.

Desta maneira, antes de discorrer acerca das concepções propostas, temos como ponto de partida as Teorias do Currículo, que se dividem em três grandes vertentes de acordo com Silva (2011): as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Segue abaixo uma breve descrição dos momentos e transformações curriculares que ainda hoje influenciam na forma como compreendemos o conceito.

Quadro 1 - As concepções de currículo ao longo dos anos conforme Silva (2011).

| AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO AO LONGO DOS ANOS Um breve resgate acerca das teorias do currículo, consoante com Silva (2011). | | |
|---|---|--|
| Momento (em anos) | As teorias e contribuições | Características |
| Início do século XX | Teorias Tradicionais John Dewey (1902) com " <i>The Child and the Curriculum</i> ". | Vertente considerada progressista com grande preocupação com a democracia e com os interesses dos jovens e crianças. A escola era, antes de lugar preparatório para o trabalho, um lugar fértil para vivências e experiências diretas de princípios democráticos. Essa teoria, no entanto, não teve grande influência na constituição do currículo como campo de estudo. |
| Século XX – Anos Vinte | Teorias Tradicionais Bobbitt (1918) com " <i>The Curriculum</i> ". | Referência do estabelecimento do Currículo como campo especializado de estudo. Fortemente influenciado por Frederick Taylor e o sistema fabril, a intenção era estabelecer finalidades, objetivos e conteúdos para a educação que acabara de se tornar um fenômeno de massas. Eficiência e organização constituíam as |

| | | |
|---|---|--|
| | | palavras-chave juntamente com a ideia de tornar a educação “científica”, a partir de sua finalidade una de formar para o mercado de trabalho. |
| Século XX – Anos Quarenta | Teorias Tradicionais: Ralph Tyler (1949) com, entre outros, “Princípios básicos de currículo e ensino”. | Momento em que a teoria proposta por Bobbitt consolida-se juntamente a novas características propostas por Tyler. Essa teoria domina o campo do currículo desde os Estados Unidos até exercer grandes influências em outros países, como o Brasil, pelas próximas quatro décadas. O currículo possui viés extremamente técnico e burocrático e a divisão da atividade educacional se dá por 1) Currículo, 2) Ensino, 3) Instrução e 4) Avaliação. A questão curricular também é fortemente influenciada pela psicologia e pelas chamadas disciplinas acadêmicas, e os filtros que se estabelecem para estudo e criação de currículos se dão a) pela filosofia social e educacional das escolas e pela psicologia da aprendizagem. Os objetivos estão intrinsecamente ligados ao comportamento. |
| Século XX – Anos Sessenta – Década de grandes mudanças e agitações. Início da contestação das teorias tradicionais. | Teorias Tradicionais: Robert Mager com “Análise de Objetivos”. | Tendência tecnicista e com orientação comportamentalista (behaviorismo). O currículo deve ser voltado para a organização e construção de experiências que atendam a objetivos específicos e detalhados. Forte influência no Brasil. As teorias críticas, por sua vez, passam a pensar o currículo para além de sua |

| | | |
|--------------------------|---|---|
| | | organização e finalidade técnica, colocando em destaque as questões sociais e educacionais. |
| Século XX – Anos Setenta | <p>Teorias Críticas: Paulo Freire (Com a “<i>Pedagogia do Oprimido</i>”, no Brasil), Althusser (Com “<i>A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado</i>”), Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet (França), Michael Apple (com “<i>Ideologia e Currículo</i>”).</p> <p>William Pinar (1973), na Universidade de Rochester, Nova York, na I Conferência sobre Currículo, líder do movimento de reconceptualização. Ideais baseados em Gramsci e na Escola de Frankfurt – vertente marxista.</p> <p>Michael Young com “<i>Knowledge and control</i>” (1971), na Inglaterra</p> | Início do que foi chamado de “reconceptualização” do currículo (TADEU, 2011, p. 27). Contestação definitiva dos modelos tradicionais. As obras que eclodiram neste momento variavam entre críticas mais gerais ao sistema capitalista como um todo e críticas específicas à questão curricular. Ideia de que a escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja através do transporte de crenças ou da priorização de determinadas disciplinas; busca pelo entendimento de como a atuação da escola perpetua ou contribui para a dualidade capitalismo x trabalhadores (dominante x dominados). Em outra vertente, as teorias críticas também procuravam, através da fenomenologia e da hermenêutica, significar subjetivamente as experiências pedagógicas e curriculares. |
| Século XX – Anos Oitenta | <p>Teorias Críticas: Michael Apple (1982) com “<i>Ideologia e Currículo</i>”. Henry Giroux com “<i>Ideology, culture and the processo f schooling</i>” (1981) e “<i>Theory and resistance in education</i>” (1983).</p> | Influências remanescentes de Bobbitt. A literatura estadunidense era liderada por uma concepção de currículo extremamente técnica e de organização mecânica. As palavras-chave eram “organização curricular” para atendimento exclusivo de finalidades burocráticas. No entanto, foi o momento de explosão da literatura crítica. |
| Século XX – Anos Noventa | Teorias Críticas: | O conceito contribuiu muito para as discussões e para o |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>O encontro com o conceito “Currículo Oculto”.</p> <p>Jurjo Torres Santomé (1995) com “<i>El curriculum oculto</i>”;</p> <p>Tomaz Tadeu (1992) com “<i>A economia política do currículo oculto</i>”.</p> <p>Teorias Pós-Críticas:</p> <p>Stuart Hall com “<i>A identidade cultural na pós-modernidade</i>” (1998) e “<i>Identidade Cultural e diáspora</i>” (1996).</p> | <p>desenvolvimento de perspectivas críticas acerca do currículo, destacando muito mais as relações sociais do cotidiano do que o currículo formalizado. Embora por um lado o conceito tenha sido desgastado, por outro proporcionou às teorias críticas grandes possibilidades para discutir estruturalismo. Com a ascensão neoliberal, o currículo aqui se assume capitalista.</p> <p>Início das relações entre currículo e multiculturalismo, onde defende-se que não é possível separar questões culturais de questões de poder. Nos Estados Unidos a temática do multiculturalismo originou-se justamente como uma questão educacional e curricular, onde os grupos subordinados culturalmente (mulheres, negros e as mulheres e homens homossexuais) passaram a questionar o currículo universitário tradicional que, de acordo com eles, era a propagação de uma cultura branca, masculina, europeia, heterossexual e elitizada. Nessa perspectiva, o currículo deve ser criado com vistas a incluir representações das diversas culturas. Além da análise das dinâmicas de classe, entra em destaque as relações de gênero, a pedagogia feminista, entre outras discussões com a premissa de que o currículo deve contemplar uma gama complexa de desigualdades.</p> |
|--|--|---|

| | | |
|---|---|--|
| | | Diminuição das fronteiras entre o saber acadêmico e escolar do saber cotidiano, cultural e de massa. É com esse movimento que se destaca o enfoque formativo do currículo. |
| Século XXI – Anos Dois Mil até os dias atuais | <p>Celso dos S. Vasconcellos (2011) com “<i>O Currículo com princípio da atividade humana</i>”;</p> <p>José Gimeno Sacristán (2000) com “<i>O Currículo: uma reflexão sobre a prática</i>”;</p> <p>José Gimeno Sacristán (organizador, 2013) com “<i>Saberes e Incertezas sobre o Currículo</i>”;</p> <p>Antonio Flávio Barbosa Moreira (organizador, 2013) com “<i>Currículo: políticas e práticas</i>”.</p> | <p>Todas as teorias do Currículo com as quais trabalhamos influenciam os estudos que possuímos atualmente. É evidente que a questão curricular está associada a uma questão de poder, assim como seu caráter capitalista e reproduzidor cultural de estruturas sociais. Também é perceptível que o currículo é uma CONSTRUÇÃO social e deste fato obtemos a visão de seu papel formativo. Para além disso, a questão curricular encerra muito mais aspectos do que os que foram trabalhados consistentemente ao longo dos anos; trata-se de uma atividade humana. Trata-se de um <i>lugar/espço/território</i>, um documento, e principalmente, um documento de identidade – identidade da sociedade, das instituições e primordialmente, dos sujeitos.</p> |

Fonte: Organização da autora.

Conforme observamos, de acordo com Silva (2011), o currículo aparece pela primeira vez como objeto de estudo a partir dos anos vinte nos Estados Unidos, concomitantemente ao processo de industrialização e ao início da massificação da escolarização que resultou na necessidade de racionalizar a construção dos currículos. Foi a partir da constituição da escola como um fenômeno de massa que a questão curricular obteve destaque; o preceito da igualdade e da educação para todos

passou a exigir da escola *conteúdos* organizados e *dosados* dentro de um sistema de forma a estruturar a escolarização e as práticas pedagógicas. Ainda conforme Silva (2011), é com Bobbitt, em 1918, através da obra “The Curriculum” que o currículo se firma como conceito e como campo especializado de estudo, piamente inspirado no modelo fabril e na administração científica.

Nesse modelo inicial, o modelo de estudante e de educação preconizado pelo currículo é justamente a especificação precisa de métodos e objetivos com o foco para a obtenção de resultados, onde o aluno é observado como um produto de fábrica. Essa foi a primeira concepção de currículo a ser consolidada e transformada em realidade para muitas escolas, professores e estudantes. No entanto, e felizmente, não é a única teoria da qual dispomos atualmente, mas ainda somos capazes de perceber fortes marcas desta concepção instrumental de currículo.

Dessa maneira, o conceito de currículo delimitou as unidades ordenadas de conteúdos e períodos que tem um começo e um fim, com um desenvolvimento entre esses limites, impondo uma norma para a escolarização. Não é permitido fazer qualquer coisa, fazer de uma maneira qualquer ou fazê-la de modo variado. (SACRISTÁN, 2013, p. 18)

Consoante às informações trazidas pela tabela, as ênfases do currículo foram alterando-se ao longo da História e os efeitos dessas mudanças puderam ser observados também nas concepções de aluno e escola. Silva (2011) discorre sobre essas variadas ênfases através de palavras-chave, utilizando a divisão das teorias do currículo a qual já nos referimos anteriormente. Os conceitos destacados são:

Quadro 2 - Teorias do currículo e suas ênfases.

| TEORIAS TRADICIONAIS | TEORIAS CRÍTICAS | TEORIAS PÓS-CRÍTICAS |
|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| Ensino | Ideologia | Identidade, alteridade, diferença |
| Aprendizagem | Reprodução Cultural e Social | Subjetividade |
| Avaliação | Poder | Significação e discurso |
| Metodologia | Classe Social | Saber-poder |
| Didática | Capitalismo | Representação |
| Organização | Relações Sociais de Produção | Cultura |
| Planejamento | Conscientização | Gênero, raça, etnia, sexualidade |
| Eficiência | Emancipação e Libertação | Multiculturalismo |

| | | |
|-----------|------------------|---|
| Objetivos | Currículo Oculto | - |
| - | Resistência | - |

Fonte: Silva, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Paralelamente, Celso dos Santos Vasconcellos (2011), em “Currículo: a atividade humana como princípio educativo”, também explica as transformações das ênfases do(s) Currículo(s), mas através de concepções acerca da educação. São elas:

Quadro 3 - As concepções de educação e as ênfases preconizadas pelo Currículo

| CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO | CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO |
|---|---|
| Clássica (Idade Antiga – Grécia, Roma) | Sujeito (Público) |
| Escolástica (Idade Média) | Objeto (Saber conceitual) |
| Renascentista (Renascimento) | Realidade |
| Tradicional (Idade Moderna) | Objeto (Saber conceitual) |
| Tradicional (Início da Idade contemporânea) | Objeto (Saber conceitual, procedimental e Atitudinal, com caráter instrumental) |
| Moderna/Escola Nova (Idade contemporânea) | Sujeito (Indivíduo) |
| Tradicional (Idade contemporânea) | Objeto (Saber conceitual) |
| Crítica (Idade contemporânea) | Realidade |
| Neotecnicista (Idade contemporânea) | Objeto (Saber-fazer) |
| Dialética-Libertadora (Idade contemporânea) | Sujeito (Concreto) |

Fonte: Vasconcellos, C. D.S. Currículo: A atividade humana como princípio educativo. 3ª edição. São Paulo: Libertad, 2011.

Sacristán (2000), por sua vez, resgata a análise realizada por Rule (1973) e fala de duas formas de conceber Currículo, organizando-os em grupos de significados. São eles:

Quadro 4 - Grupo de Significados que englobam a concepção de Currículo; Rule apud Sacristán (2000).

| GRUPO DE SIGNIFICADOS A | GRUPO DE SIGNIFICADOS B |
|--|---|
| Currículo como experiência ou guia de experiência; conjunto das responsabilidades da escola; experiências de aprendizagem planejadas, dirigidas e utilizadas para o alcance de determinados objetivos. | Currículo como definição de conteúdos, como plano, proposta e objetivos reflexos da herança cultural; programa de conteúdos e atividades, soma de aprendizagens, resultados e experiências. |

Fonte: própria do autor, com as informações de SACRISTÁN, G. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª edição. Porto Alegre, Artmed, 2000, página 14.

A visualização das tabelas permite a nós a percepção de que, além de tratar-se de um termo dependente de contextualização, é um termo extremamente complexo e indissociável à Prática Educativa. Ou seja – o currículo não se constitui imóvel e universal, tampouco neutro; trata-se de um território controverso e conflituoso.

Apesar de atualmente nos familiarizarmos com alguns preceitos defendidos pelas tendências tradicionais, Sacristán (2013) e Vasconcellos (2011) concordam que na contemporaneidade e no nosso idioma, o termo bifurca-se e assume duas compreensões que dependem do ponto de referência para o qual utilizamos a palavra:

- a) Ao olharmos para a **escola**, o currículo refere-se a uma **PROPOSTA CURRICULAR** que contempla uma proposta de caminho sequencial concreto a ser seguido pela instituição, constituída pela seleção e organização de uma série de experiências de aprendizagens e pressupondo a organização da rotina escolar no que concerne aos tempos, espaços, recursos, saberes, objetivos, metodologias, modos de avaliação, entre outros componentes do cenário educacional. Deste modo, a escola trabalharia com uma “oferta de experiências formativas” (VASCONCELLOS, 2011, p. 27) e englobaria, portanto, uma “complexa gama de pretensões educativas” (SACRISTÁN, 2000, p. 18);
- b) Ao olhar para o **sujeito**, o Currículo denomina o percurso profissional percorrido pelo indivíduo ao longo da vida, que não necessariamente se alia ao que foi trabalhado através do currículo escolar. É o que comumente chamamos de *curriculum vitae*, que funciona como uma resenha das realizações profissionais alcançadas pelo sujeito.

Na atual pesquisa, é sob este viés contemporâneo que trabalharemos currículo, destacando-o nas concepções derivadas do cenário escolar e do conceito de

“proposta curricular”. É válido ressaltar que, em alguns momentos, realizamos a adequação do aporte teórico à realidade do ensino superior, que é o foco principal desta pesquisa.

As transformações que o Currículo sofreu ao longo do tempo são compatíveis ao que trabalhamos no capítulo anterior com a retrospectiva histórica do papel da universidade e da concepção de formação de professores. A universidade enquanto refém de um sistema capitalista (não só a universidade, mas a escola e o sistema educacional como um todo) e de um ideal que preconiza a formação de um profissional completo e acabado para o mercado de trabalho, acaba por se tornar reprodutora de uma educação conservadora e igualmente capitalista, afetando diretamente a ênfase e o papel que se atribui ao currículo.

Por ter sua função associada a seleção de conteúdos desde o início de seu reconhecimento como área de estudo, a questão curricular traz muito forte uma visão fragmentada de conhecimento e de escola/universidade. A discussão de currículo acaba acontecendo desvinculada das práticas pois a universidade e a escolaridade são vistas como partes isoladas e não constituintes da realidade; conseqüentemente, as práticas pedagógicas se fazem em um contexto de reprodução e conservação, que visam unicamente um controle técnico, racionalizado que promova a eficácia e a produtividade (VEIGA, 1991), e a dimensão formativa do currículo acaba ocupando um não-lugar nas discussões a respeito do assunto.

Não obstante tenhamos ao longo do tempo variados estudos que procuram refletir o currículo e a prática pedagógica, conforme observamos anteriormente, o currículo instrumental trazido por Bobbitt ainda influencia fortemente a construção dos currículos na contemporaneidade, com propostas extremamente disciplinares, instrucionistas e que delegam ao professor uma atuação andróideana (VASCONCELLOS, 2013).

Compreendemos a existência de um grande conflito em relação as formas de pensar o conhecimento, mas independente do ponto de referência que utilizamos para refletir a ênfase das propostas, é muito forte o destaque para o saber conceitual e a herança cultural socialmente construída – por conseguinte, fica fácil constatar o porquê de possuímos currículos inchados de informações “úteis” e a ausência de reflexão sobre o momento de ensinagem e apr(e)endizagem.

Por vezes, os enfoques críticos, e mesmo os enfoques pós-críticos, não produziram a superação da característica um tanto prescritiva que foi marca dos trabalhos na vertente instrumental, mas ainda assim

contribuíram, e muito, para a complexificação do entendimento de currículo, bem como para a ampliação e diversificação dos objetos de pesquisa. (LOPES, 2008, p. 209)

(Re)Pensar a questão curricular envolve também (re)pensar a questão disciplinar e a organização dos conteúdos (normalmente empreendida através matérias, grades e horários rígidos), além da concepção de escola e de formação de sujeitos, e, no caso desta pesquisa, repensar a constituição da docência e da formação de professores no contexto universitário. Os currículos universitários vivem o mesmo conflito paradigmático que as escolas, e há que se chegar ao entendimento que um currículo constituído de forma instrucionista e produtivista, que não se reconhece como parte integrante e essencial da prática pedagógica, trabalhará com a formatação de sujeitos e professores para uma lógica igualmente conteudista que perpetuará a visão fabril da educação, onde ficaremos presos ao próprio cenário que desejamos modificar (VEIGA-NETO, 1996, p. 12).

Estas representações de currículo que procuram unicamente a organização dos conteúdos e disciplinas em grades são tão fortes, que quando nos propomos a pensar a respeito de ensino inovador, pensamos logo em como melhorar a forma da grade curricular, as cargas horárias, o tempo dedicado a cada conteúdo, quando na verdade, o essencial seria pensar a prática pedagógica em toda a sua complexidade.

A lógica tradicional de currículo que nos foi sendo imputada gradativamente desde o século XX se fortalece ainda hoje a cada momento em que entendemos e colocamos as disciplinas como protagonistas do processo de construção curricular, em vez de compreender que a sua organização é produto de uma discussão muito mais ampla acerca dos ideais de formação humana pretendidos para o estudante.

[...] não está em foco o sentido epistemológico de disciplina, [...]: conjuntos de saberes, bem como métodos e dispositivos de pensamento comuns capazes de produzir e reproduzir esses saberes. **Mas as disciplinas como construções sociais que atendem a determinadas finalidades.** Reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes. (LOPES, 2008, p. 207, grifo nosso)

Isto posto, é natural que observemos as constantes propostas de modificações curriculares objetivando o aperfeiçoamento dos cursos, mas não observamos a alteração da lógica dos currículos (CUNHA, 1998), que permanece em essência tradicional e engessado por grades curriculares que são reproduzidas nas propostas das universidades, transformando os cursos de formação de professores igualmente tradicionais e, conseqüentemente, preservando em nossas escolas o mesmo modelo

de educação de um século atrás. Pensar inovação curricular e rearranjar os currículos exige um esforço mais amplo e profundo que excede alterar a disposição do conhecimento disciplinar, pois é o currículo uma área de caráter a) epistemológico, pois se constrói em consonância às concepções de conhecimento, b) pedagógico, pois se envolve diretamente nas percepções de como se dá o ato de aprender e por fim, é de caráter c) político, pois pressupõe de forma inerente concepções de homem, sociedade e educação (CUNHA, 1998).

Isto posto, observamos que o currículo já nasce com um enorme potencial regulador, pois a organização da escolaridade está intrinsecamente ligada à política e a questão curricular também se define como uma construção política repleta de sentidos que se concretizam em um contexto sócio histórico (LLAVADOR, 2013), mas de forma prática, podemos afirmar que o Currículo envolve tudo aquilo que ocupa o tempo escolar. Mais que conteúdo, o currículo é um *campo de batalhas* que reflete lutas políticas, culturais, econômicas e até mesmo religiosas (SACRISTÁN, 2013); é o responsável da *proposta formativa* até a seleção dos conteúdos – adquirindo um caráter identitário para a educação e tornando-se então uma questão de poder, já que os conteúdos e propostas contidas nele não são neutros.

Conforme disposto por Cunha (1998), o currículo e a educação estão estreitamente envolvidos com uma política cultural que os faz oscilar entre a manutenção e a superação das divisões sociais. Portanto, “não há atitude desinteressada quando se pensa na produção de conhecimento, na sociedade capitalista” (CUNHA, 1998, p. 16) e então, não há também atitude desinteressada ao pensar a construção e validação de determinado currículo e/ou projeto curricular. Pensar a questão curricular excede, e muito, a mera decisão do conteúdo das matérias ou das áreas que devem ser ensinadas.

Sempre há uma forma de organização curricular e aqueles que o concebem enquanto meio de estabelecimento de relação entre disciplinas, podem apontar para a organização curricular de três maneiras: através da multidisciplinaridade (diversas disciplinas se situam em suas próprias especificidades mas relacionam-se pontualmente), da interdisciplinaridade (valorização de disciplinas que se inter-relacionam e integram conteúdos e conceitos em uma visão global de conhecimento) e da transdisciplinaridade (o parcelamento em disciplinas deixa de existir, embora se tenham por base seus conhecimentos) (LEITE, 2012, p. 88).

Todavia, cabe aqui os seguintes questionamentos: que currículo é esse? A serviço de quem? Qual sua qualidade, suas prioridades, suas ênfases? Quais as suas omissões? (VASCONCELLOS, 2013).

Currículo não é agora a declaração de áreas e temas – seja ela feita pela administração ou pelos professores -, mas a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados. Frente à cultura proposta pelo currículo, aquela que se declara perseguir, é importante analisar a “cultura vivida” realmente nas salas de aula. [...] O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar [...] (SACRISTÁN, 1995, p. 86)

O que foi exposto até agora é apenas o início dos esforços que faremos para tentar compreender a forma como o currículo se configura atualmente na universidade e na formação dos licenciados. A bibliografia utilizada nos apresenta diversos conceitos que são comuns para as pesquisas que tratam de educação: Ensino, aprendizagem, cultura, ideologia, reprodução cultural e social, identidade, representação, multiculturalismo, saber-fazer, saber-conceitual, realidade... entre outras que ouvimos, lemos e falamos com frequência ao tratar da docência.

Há, então, que desenvolver a percepção da grandeza do currículo e reconhecê-lo como parte constitutiva e inerente à prática pedagógica. “[...] Planejar currículo implica tomar decisões [...] implica compreender as concepções curriculares existentes que envolvem uma visão de sociedade, de educação e do homem que se pretende formar” (VEIGA, 1991, p. 83). Isto posto, Veiga (1991) nos apresenta a necessidade de pensar planejamento curricular associado a uma concepção de educação que a autora chama de “progressista”. Logo, para superar a face conservadora da escola e da universidade para a construção de propostas curriculares que se aliem à prática educativa e à atividade humana, precisamos:

1. Pensar o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem;
2. Privilegiar o saber a ser produzido sem negar o que o conhecimento trazido pelo aluno;
3. Entender que currículo e ensino não são coisas separadas, mas constituem uma totalidade que visa a transformação crítica e criativa do contexto escolar, principalmente no que concerne à organização da escolaridade;
4. Compreender que a transformação se dará no diálogo entre as contradições e com a elaboração de propostas de ação que busquem a superação dos dilemas enfrentados pela prática pedagógica.

Vasconcellos (2013) elenca o Currículo disciplinar e instrucionista como um dos desafios da prática pedagógica. Junto com o desmonte social, o desmonte material e simbólico da escola, a deterioração e desvalorização crescente do professor e com a concepção de avaliação classificatória e excludente, a questão curricular é cada vez mais latente como possibilidade para buscar a melhoria do ensino, da aprendizagem, DA DOCÊNCIA, da educação e como um dos principais caminhos para buscar a emancipação dos sujeitos.

Embora a temática seja pouco contemplada no contexto universitário, as produções teóricas acerca do tema vêm aumentando progressivamente e ganhando espaço entre políticos, autoridades, professores e especialistas (MOREIRA, 2012), tornando possível constatar a relevância do tema quando pensamos formação em todos os seus níveis, principalmente quando pensamos a formação de professores. A prática pedagógica como é feita na universidade terá influência direta na prática pedagógica que os futuros professores desenvolverão no ensino básico ou também no ensino superior. É o que Vasconcellos (2013) chama de *Imprinting* Escolar – onde o docente retoma em sua prática aquilo que vivenciou como aluno.

Mesmo que os esforços estejam voltados para a reflexão de uma docência que privilegia o APREENDER e a ENSINAGEM (ANASTASIOU, 1998), as práticas pedagógicas universitárias ainda atendem uma concepção de universidade positivista e conservadora, e seus currículos estão organizados em um formato rígido e igualmente conservador. Há um enorme gradiente entre o sujeito que se deseja formar e a prática pedagógica realizada para alcançar tal objetivo.

Evidentemente, os métodos pedagógicos são, por diversas razões, elaborações que obedecem a outras determinações, além das que provém do conteúdo. Porém, lembremos que a posição epistêmica, a essência de um conteúdo, sua projeção na vida, o grau de interação de conteúdos multidisciplinares e os interesses que ele desperta são fundamentais para a educação pelo poder que têm de determinar a natureza do currículo e as possibilidades de desenvolvê-lo. Tanto é assim, que a esperança de melhorar a educação sem mudar os conteúdos é ingênuo. (SACRISTÁN, 2013, p. 263)

Reforçamos novamente que a necessidade de reformulação do pensamento curricular excede a formalização de um documento emancipatório; mas antes, a reformulação do currículo enquanto documento E prática pedagógica. Em concordância com Vasconcellos (2013), “seria possível um avanço maior sem passar pela ‘alma’ da escola [universidade] que é o currículo?” (página 20).

A universidade, em seu caráter de instituição, assim como a escola, está submetida ao sistema capitalista a qual nos referimos anteriormente (no capítulo 1 e no início deste capítulo). Portanto, há determinados limites normativos que devem ser seguidos durante a construção dos currículos, especialmente, nas construções dos currículos de licenciatura. “Estamos falando das engrenagens que envolvem o currículo e o modelam, das regras da gramática que o regem. *Falamos das regras do jogo, mas temos de decidir de qual jogo se trata, ou seja, o que estamos jogando*” (SACRISTÁN, 2013, p. 23, grifo nosso).

2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e o Conselho Estadual de Educação de São Paulo

Até que ponto fazer melhor o que está dado não é uma enorme armadilha para afundarmos cada vez mais, ainda que cheios de compromisso e de boa vontade? Até que ponto temos uma clareza mínima do nosso sonho pedagógico? (VASCONCELLOS, 2011, p. 20)

Para chegar a temática dos Projetos Políticos Pedagógicos e da análise dos projetos dos cursos da UNESP/RC, primordialmente necessitamos de uma compreensão acerca das forças exteriores que interferem na construção dos documentos. Basicamente, antes das propostas de formação serem elaboradas institucionalmente, por cada universidade e por cada curso, atentamos ao fato de que existem dimensões curriculares que os afetam. Conforme exposto anteriormente, o currículo passou a ser estudado após a educação transformar-se em um fenômeno de massa e então, necessitar de algum instrumento organizador das práticas; mas o tipo de racionalidade envolvida no desenvolvimento de currículos para a educação não é neutro ou desinteressado, mas condicionado pela política e por mecanismos administrativos que interferem na modelação do currículo dentro das instituições, já que “[...] o tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionada pela política e mecanismo administrativos que intervêm [...] dentro do sistema escolar” (SACRISTÁN, 2000, p 107).

De acordo com a LDBEN 9394/96, artigo 53, inciso II:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:
[...]

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, **observadas as diretrizes gerais pertinentes**; (BRASIL, Lei nº9394/96, artigo 53, grifo nosso)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN's) e o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE) representam o que é chamado pela LDB de diretrizes gerais pertinentes e o que chamamos de políticas curriculares. As políticas curriculares caracterizam-se principalmente por responsabilizarem-se por decisões gerais e se manifestarem numa ordenação jurídica e administrativa (SACRISTÁN, 2000). Isso se dá não apenas pelo interesse político usual de utilização da educação como sistema ideológico, mas também pela necessidade de ordenar esse mesmo sistema. Logo, ocorre que a utilização de políticas curriculares se faz necessária em razão da própria estrutura do sistema educativo do qual fazemos parte e da função social exercida por ele.

A escolha por esses dois documentos em específico se deu por, concomitantemente, influenciarem de forma direta e explícita a construção dos currículos e dos PPPs das universidades estaduais paulistas e, por consequência, a UNESP do campus de Rio Claro.

Tendo o currículo implicações tão evidentes na ordenação do sistema educativo, na estrutura dos centros e na distribuição do professorado, é lógico que um sistema escolar complexo e ordenado tão diretamente pela administração educativa produza uma regulação do currículo. Isso se explica não só pelo interesse político básico de controlar a educação como sistema ideológico, mas também pela necessidade técnica ou administrativa de ordenar o próprio sistema educativo, o que é uma forma tecnicada de realizar a primeira função. (SACRISTÁN, 2000, p. 108)

O Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, na Deliberação CEE N° 142/2016 que dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior e cursos superiores de graduação vinculados ao Sistema Estadual de Ensino de São Paulo, apresenta, diretamente, as normas que regem as universidades. Dentre diversas determinações a serem cumpridas pelas instituições de ensino superior para que estas se mantenham em funcionamento, no que diz respeito à formação de professores e às licenciaturas, há apenas uma norma a ser seguida.

Esta norma é disposta pelo artigo 40 que estabelece que todos os “cursos de licenciatura e tecnologia obedecerão ao contido nas *diretrizes curriculares pertinentes*, inclusive no que diz respeito à duração da carga horária mínima e tempo de integralização, conforme o caso” (Deliberação CEE nº 142/2016, p. 11). Fiel a redação

da LDB 9394/96, o CEE imputa às DCN's caráter determinante aos cursos de licenciatura; uma vez instituído como norma, o que é disposto neste documento torna-se condição *sine qua non* para a existência de todo e qualquer curso que envolva a formação de professores.

Para além deste artigo específico aos cursos de licenciatura, é válido destacar que a respeito das alterações curriculares dos cursos de graduação, todas elas devem ser comunicadas ao CEE, dessa forma, conforme disposto na Subseção IV, artigo 51:

Art. 51 As alterações curriculares relativas aos assuntos a seguir elencados deverão ser comunicadas ao Conselho Estadual de Educação:

- a) nomenclatura de componentes curriculares;
- b) ementário;
- c) distribuição de componentes curriculares ao longo do curso;
- d) carga horária de componentes curriculares sem diminuição de carga horária total do curso; (Deliberação CEE, nº 142/2016, p. 13)

Isto posto, chegamos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Em seu artigo primeiro, parágrafo 1, observamos no excerto a seguir o estabelecimento de diálogo em relação ao que foi determinado tanto pela Lei de Diretrizes e Bases quanto ao Conselho Estadual de Educação.

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, *observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)*. (Parecer CNE/CP, nº 2/2015, p. 42, grifo nosso)

Desde o princípio de sua elaboração, as Diretrizes foram vistas como um “horizonte propositivo” para auxiliar e contribuir com as “práticas curriculares vigentes” nos cursos de licenciatura, as Diretrizes as quais nos referimos neste trabalho foram apresentadas em 2015, também denominadas de Parecer CNE/CP nº2/2015.

[...] à medida que o controle deixa de ser coercitivo para se tecnificar e ser exercido por mecanismos burocráticos, se oculta sob regulamentações administrativas e “orientações pedagógicas” com boa intenção, que têm a pretensão de “melhorar” a prática. A falta de clareza de um modelo político neste sentido também tem relação com a carência de um sistema explicitamente proposto e aceito de controle do currículo [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 109)

Embora carregue no nome a expressão “curriculares” e, em sua redação, também apresente diversas vezes o termo “currículo” e expressões similares, é possível perceber que o documento falha em reconhecer-se como política curricular,

além de carregar consigo percepções conflituosas. Por currículo, as DCN's apresentam a seguinte definição:

[...] sinalizamos os seguintes considerando como aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas: [...] o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho [...] (Parecer CNE/CP nº 2/2015, página 21-22)

A definição apresentada pelo documento é clara e dialoga com o que apresentamos na primeira parte deste capítulo, já que compreende o currículo em sua dimensão formativa e admite a existência de concepções variadas. No entanto, ao discorrer sobre sua própria elaboração e desencadeamento, não há, de maneira óbvia, além do título que carrega, definições que o elucidem como política curricular influente nas decisões curriculares e nas propostas de formação que as universidades precisam idealizar.

Em sua extensão, as DCN's definem proposições acerca de dinâmicas formativas, princípios, perfil dos licenciados, núcleo de estudos e eixos de formação a serem priorizadas nos projetos da universidade; todos estes itens constituem as DCN's como política e proposta curricular, pois sua realização se circunscreve em diretrizes e componentes que orientarão um plano educativo que faz parte de um plano global (SACRISTÁN, 2000). Trata-se então de um documento repleto de pretensões e intencionalidades educativas e, portanto, do que chamá-lo, se não currículo?

Consoante com a Constituição Federal de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, com o Plano Nacional de Educação e outros documentos variados acerca das legislações educacionais do país, as DCN's trazem consigo muito forte a importância da educação como um projeto nacional e a necessidade de melhorá-la para, então, obter melhorias para o país de forma globalizada; o perigo deste propósito é o caráter homogeneizador que, as até então denominadas "proposições", assumem, admitindo o risco que dessa forma as políticas públicas podem constranger e determinar as condições de inovação das instituições (VEIGA, 2003, p. 269).

É a partir desta interpretação que os documentos se inserem na pesquisa sobre as especificidades da docência, já que a prática pedagógica e o professor assumem os lugares principais de agentes da mudança. A concepção que as diretrizes exploram

acerca da docência eclodiu em consonância às discussões realizadas especificamente sobre os cursos de Pedagogia e, definida como uma concepção que trouxe muitas inovações,

destacando-se, entre outros pontos, a concepção de docência compreendida “como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo” (Parecer CNE/CP nº 2/2015, p. 12)

Não obstante, apesar de uma concepção de docência coerente e até mesmo ambiciosa, ao discorrer acerca da organização dos cursos, o que se vê exposto são grades curriculares hipotéticas, componentes curriculares e a disposição das disciplinas. Repletas de estatísticas, números e pesquisas realizadas em âmbito nacional para justificar a proposta que as rege, aprofundando-se inclusive na descrição sobre o curso de Física no Brasil, as Diretrizes apresentam como dado de pesquisa que “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, *currículos*, entre outros” (Parecer CNE/CP nº 2/2015, p. 21, grifo nosso).

O uso da expressão “currículos”, termo que, dentro deste documento, pode ser gerador de três entendimentos prováveis onde podemos compreender 1) *currículos* como as variações nas organizações das grades curriculares institucionais, 2) *currículos* como as diversas concepções de currículo ao longo dos anos, e ainda 3) *currículos* definidos em sua pluralidade e como campo de disputa na discussão sobre educação. Não obstante, de forma explícita, a definição de currículo apresentada pelo documento se baseia nas propostas realizadas pela CONAE (Conferência Nacional de Educação, 2010 e 2014) que, sobre a docência e currículo apresentam

[...] 8) a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo **conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos**, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

9) **o currículo como o conjunto de valores** propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a **construção da identidade sociocultural do educando**, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

10) **a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo** e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os

projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como, possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição; [...] (Parecer CNE/CP nº 2/2015, p. 22, grifo nosso)

A redação das DCN's apresenta conceituações bem coerentes acerca do tema na contemporaneidade, mas essas mesmas definições se confrontam ao que é proposto como norma para as instituições, além de negar-se, ao mesmo tempo, como documento constituinte de um currículo/política curricular.

Após este panorama breve e geral sobre educação e alguns conceitos pertinentes para nossa análise posterior, as DCN's enfim apresentam as especificidades dos cursos de licenciatura. Conforme já pontuado anteriormente, pautada nas legislações educacionais, o documento defende a institucionalização de uma identidade própria as licenciaturas, contemplando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e de tal forma a garantir qualidade na formação oferecida.

No entanto, em pesquisa de estado da arte acerca dos cursos de licenciatura no Brasil, Romanowski e Martins (2010) observaram que as licenciaturas têm priorizado a formação com foco na transmissão de conteúdos específicos a serem reproduzidos pelo futuro docente, onde os currículos baseiam-se em disciplinas particulares das áreas de conhecimento desvinculadas das disciplinas pedagógicas e há o constante desprestígio dos cursos de licenciatura em relação aos bacharelados (CANDAU, 1987; LUDKE, 1994; GATTI, 1997). Embora coerente, a conceituação de currículo exposta pelas DCN's ainda não é contemplada nas licenciaturas. A questão curricular aparece, novamente, como campo de disputas conflituosas no que diz respeito à formação de professores.

Ainda a respeito da questão curricular, é pertinente ressaltar que o documento prevê a participação e o estudo sobre currículo e projeto político pedagógico na formação de professores, propondo inclusive o estudo das Diretrizes durante a formação do licenciado. Destaca-se a importância da participação do graduando não apenas nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da universidade, bem como nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados, além das oportunidades para pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes com os quais atuarão e sua realidade sociocultural; sobre processos de ensinar e de aprender, sobre as

propostas curriculares e sobre a organização das práticas pedagógicas (Parecer CNE/CP nº 2/2015).

Em busca de uma “formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão dos processos educativos escolares e não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional” (Parecer CNE/CP nº 2/2015, p. 30), as Diretrizes apresentam então cargas horárias específicas para os cursos de licenciatura, abrangendo os chamados “componentes curriculares”. A norma vigente estabelece que todos os cursos de licenciatura devem constituir-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de “efetivo” trabalho acadêmico, em cursos que possuam a duração de, no mínimo, oito semestres (ou quatro anos). Desta carga horária:

- a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, **distribuídas ao longo do processo formativo**;
- b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao **estágio supervisionado**, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- d) 200 (duzentas) horas de **atividades teórico-práticas** de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição. (Parecer CNE/CP, nº 2/2015, p. 30, grifos nossos)

O documento ainda ressalta a importância de contemplar os conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou a organização dos conteúdos de maneira interdisciplinar aos fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, com vistas a garantir um profissional-professor da educação básica formado por um curso que efetivamente relacione teoria e prática.

Percebemos neste momento que, novamente, apesar das conceituações coerentes, há uma dicotomia entre “o que é respectivo da docência” e o que “é específico”. Em consonância com Lopes (2008), as áreas de saber (ou disciplinas) são vistas como construções sociais que visam o atendimento de finalidades específicas e, por isso, o pensamento orienta-se em uma estrutura friamente disciplinar. É pertinente ainda a colocação de que o professor universitário não é contemplado na formulação das Diretrizes e a “complexidade da docência universitária segue despercebida” (SOARES, 2010, p. 9).

Apesar de preconizar uma identidade institucional própria, a articulação do ensino, pesquisa e extensão e, apresentar manifestações de fundamentação que dialogam com a bibliografia utilizada no presente trabalho, é possível perceber a exigência das Diretrizes para que os projetos de formação das instituições se efetivem junto a base nacional, com a garantia dos componentes curriculares definidos e com a carga horária normatizada. No excerto,

Para atender a essa concepção articulada de formação inicial e continuada é fundamental que as instituições formadoras **institucionalizem a licenciatura com identidade própria**. Assim, a instituição de educação superior que ministra atividades, programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a **articulação entre ensino, pesquisa e extensão** para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**. (Parecer CNE/CP nº 2/2015, p. 24, grifos nossos)

Observamos, além da variedade terminológica para falar de Projeto Político Pedagógico, a exigência de que este siga o exposto nas DCN's para o alcance de um "padrão de qualidade" na formação acadêmica oferecida nacionalmente. Milton Friedman (1977), utilizou a mesma expressão para uma metáfora infame onde relaciona escolas/universidades a restaurantes: ambos necessitam de um *controle* para um padrão de qualidade. Desta forma, as DCN's assumem-se como uma política curricular reguladora que em muito se assemelha ao que foi pensado por Bobbitt em 1917 para a produção de um currículo homogeneizador e puramente disciplinar.

A reflexão acerca da diferença entre oferecer um ensino com qualidade e um ensino para um PADRÃO de qualidade é extremamente necessária. De acordo com Rios (2010) a qualidade na educação deve ser adjetivada: ensino competente é aquele que traz consigo as dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas que a educação necessita e que são essenciais à formação do indivíduo.

Não se pretende aqui negar a importância da informação e da transmissão da herança cultural no processo de ensino; o que se quer deixar claro é que o ato de ensinar supera o simples transmitir; isto, porque contém em si elementos que, uma atividade de ensino, incluem o conteúdo mas o superam. Durante, ou seja, na aula ensina-se o "quê", o "como", e a "pensar", portanto, para além do conteúdo determinada forma de assimilação é também proposta ao aluno. (ANASTASIOU, 1988, p. 173)

Buscar o padrão reduz a formação a uma lógica de ensino vazio, conteudista e competitivo, que reverberam diretamente na forma como as instituições produzirão

seus Projetos Pedagógicos. Estes, por sua vez, além da influência das concepções de currículo com as quais trabalhos neste capítulo, sofrem interferências diretas pelas políticas curriculares, como observamos com o Conselho Estadual de Educação e as DCN's.

De forma sintética e em concordância com Sacristán (2000), antes do trabalho com o Projeto Político Pedagógico propriamente dito, como observamos durante o desenvolvimento deste capítulo, há toda uma organização distributiva de funções curriculares que regem a elaboração da proposta. Observemos a tabela abaixo:

Figura 3 - Distribuição de Atribuições Curriculares

| | | DISTRIBUIÇÃO DE ATRIBUIÇÕES CURRICULARES | | | | | |
|---|-----------------------|--|---|---|--|--|---------------------|
| | | CONTEÚDOS | METODOLOGIA | AValiaÇÃO | ORGANIZAÇÃO | INOVAÇÃO | |
| ESTADO COMUNIDADES AUTÔNOMAS ESCOLAS PROFESSORES | ESTADO | <ul style="list-style-type: none"> Mínimos curriculares Áreas e/ou cadeiras Objetivos e conteúdos Horários mínimos | <ul style="list-style-type: none"> Orientações metodológicas Materiais, textos... | <ul style="list-style-type: none"> Títulos Promoção de alunos Alta inspeção Controle-inspeção | <ul style="list-style-type: none"> Ordenação de níveis Ordenação de ciclos Promoção Horários Órgãos de gestão Estrutura das escolas Quadro de professores | <ul style="list-style-type: none"> Planos de formação de professores Planos de aperfeiçoamento Estrutura e recursos de inovação | CENTRALIZAÇÃO |
| | COMUNIDADES AUTÔNOMAS | <ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento de mínimos Áreas próprias | <ul style="list-style-type: none"> Orientações metodológicas Materiais, textos... | <ul style="list-style-type: none"> Controle-inspeção | <ul style="list-style-type: none"> Promoção-recuperação Agrupamento de alunos Horários Quadro de professores | <ul style="list-style-type: none"> Planos de formação de professores Planos de aperfeiçoamento Estrutura e recursos de inovação | DESCENTRALIZAÇÃO |
| | ESCOLAS | <ul style="list-style-type: none"> Projeto pedagógico | <ul style="list-style-type: none"> Projeto pedagógico Seleção de meios Ordenação de recursos | <ul style="list-style-type: none"> Avaliação da escola | <ul style="list-style-type: none"> Agrupação de alunos Equipe docente Horários Admissão de professores | <ul style="list-style-type: none"> Seminários-departamentos | AUTONOMIA ESCOLA |
| | PROFESSORES | <ul style="list-style-type: none"> Definição de programas | <ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento do ensino | <ul style="list-style-type: none"> Avaliação dos alunos | <ul style="list-style-type: none"> Ordenação de aula | <ul style="list-style-type: none"> Auto-aperfeiçoamento Aperfeiçoamento horizontal | AUTONOMIA PROFESSOR |

Fonte: SACRISTÁN, 2000, página 146.

Desta forma, é de responsabilidade estadual o estabelecimento dos chamados “mínimos curriculares”, assim como, entre outros fatores, a construção de planos de formação de professores. Em seguida, obtemos o que Sacristán (2000) denomina “comunidades autônomas”, que é o campo onde se formam as políticas curriculares que desenvolvem com mais profundidade os mínimos curriculares estabelecidos pelo Estado e cuidam da inspeção e realização destas medidas, interferindo também na formação docente. E, só depois dessas duas etapas, é que a instituição ganha alguma autonomia com a responsabilidade de construir um Projeto Pedagógico, cujo propósito

direciona-se às práticas pedagógicas em sala de aula e às avaliações do desenvolvimento institucional.

3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

*“Tomas se lembrou do comentário de Tereza sobre seu amigo Z., e constatou que a história de amor da sua vida não repousava no “Es muss sein” (tem que ser assim), mas antes em “Es konnte auch anders sein”: **isso poderia muito bem ter acontecido de outra maneira...**”*

(KUNDERA, 2017, p. 43, grifo nosso)

Parafrazeando Saramago (2010, p. 27), há projetos políticos pedagógicos que estão aí. E o projeto político pedagógico das escolas e universidades tem muito a ver com as escolas e universidades que possuímos, com o olhar (docente/discente) que temos e com a sensibilidade acerca do assunto que transportamos conosco.

Constituindo-se tão complexo quanto a questão curricular e intrinsecamente ligada a ela, de acordo com Veiga (1995), o PPP tem sido objeto de estudos de instituições, de docentes e de pesquisadores em nível nacional, estadual e municipal, possuindo como principal objetivo a melhoria da educação pública ofertada.

Embora *Projeto Político Pedagógico* seja um termo comum no meio educacional, é também comum o falso entendimento de que ele se constitui como um documento pronto, acabado e de gaveta. Desde o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que trouxe consigo a exigência de que os estabelecimentos de ensino elaborem e executem seu projeto pedagógico, houveram avanços em relação a conceituação do PPP, mas ainda há muitas limitações e equívocos neste campo (VASCONCELLOS, 2011, p. 19).

Definido por Veiga (1995, p. 11) como “a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”, o PPP é visto frequentemente como um artefato técnico e/ou puramente burocrático; isso acontece pela distância entre as intenções descritas no plano e as práticas concretas, o que coloca o Projeto em um campo de disputas e controvérsias (VASCONCELLOS, 2000, p. 15). Das vivências escolares e do que se supõe delas, um PPP passa a existir paralelamente à criação de uma instituição: seja ela de ensino básico ou de ensino superior, uma instituição educacional jamais se esvaziará de objetivos, mesmo que estes por muitas vezes não estejam explícitos.

Partindo da premissa de que educação é (deve ser) permeada de comprometimento com a formação social e individual dos sujeitos, é clara a

intencionalidade do ato educativo e a necessidade de manter um *norte* a vista para que quaisquer objetivos desejados sejam atingidos, pois “[...] a educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer.” (PIMENTA, 2002, p. 97)

Este norte, portanto, além de igualmente intencional, deve contemplar as especificidades da instituição a que se refere; no rol de variedades da educação formal, cada escola e universidade possui comunidades e alunos específicos que precisam ser vistos dentro de seus próprios contextos. Desta forma, pensar Projeto Político Pedagógico não é pensar sobre um documento que se constrói e morre em eternidade, inalterado. Mas antes, trata-se de um elemento basilar para a constituição e desenvolvimento das instituições escolares, contextualizado, comprometido e determinante no que concerne ao trabalho que será desenvolvido pelo docente em sala de aula.

Não obstante, “compreender o significado de um projeto implica considerar que vivemos uma civilização de projetos, e que o próprio vocábulo [...] é utilizado em diferentes contextos e situações” (VEIGA, 2004, p. 14), portanto, vale o resgate ao sentido etimológico da palavra:

‘Projeto’ deriva do latim *proiectare*, um composto do verbo *iectare* frequentativo de *iacere*, ambos com o sentido de ‘arrojar’, ‘lançar’ que, com o acréscimo do prefixo pro- com valor temporal, tem o sentido literal de ‘**arrojar para diante**’, ‘**lançar para o futuro**’. Desse modo, *proiectare* se aproxima da idéia de ‘planificar’ (cf. 92), mas com uma ideia subjacente de **atividade mais marcada**. (CASTELLO, 2007, p. 105, grifo nosso)

Projetar algo sobre alguma coisa ou alguém implica mover-se; não há avanço estático. Como pudemos observar nos capítulos anteriores, a universidade e a educação como um todo sofreram diversas mudanças ao longo dos anos e continua sendo repensada *ad infinitum*. Um projeto acompanha a mesma lógica: se a concepção de formação se altera com o passar dos anos, manter um projeto imutável é limitar seu potencial formativo.

Falando de escolas e de universidades, o PPP excede um simples agrupamento de planos de ensino ou as atividades diversas contempladas pela instituição. Ele também não é um documento a ser utilizado como prova de alguma coisa frente às autoridades educacionais, como uma tarefa estritamente burocrática; mas antes, uma construção a ser vivenciada em todos os momentos e por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2005).

Mas para além de projetar, o PPP carrega em seu nome dois termos absolutamente pontuais para sua conceituação: político e pedagógico. O Projeto é Político, pois, em concordância com Veiga (2004), ele se articula a um compromisso sociopolítico de formação, com vistas a formar cidadãos para um tipo específico de sociedade. Não se trata de política partidária, mas constitui-se político por engajar-se com a formação de sujeitos e profissionais-sujeitos em consonância ao que é priorizado pela sociedade no momento de sua construção.

No que concerne a formação de professores, que constitui objeto principal desta pesquisa, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação para Professores que pontuamos no capítulo anterior são exemplos claros deste sentido, já que apresentam com clareza exigências que devem ser contempladas na construção de um PPP de um curso de licenciatura em nível nacional.

Além de Político, o Projeto também é Pedagógico por a) tratar-se de um documento essencial à educação e ao trabalho docente e b) por deixar claro a(s) intencionalidade(s) do ato educativo que a instituição idealiza. De acordo com o que já foi exposto, toda ação educativa é intencional e, portanto, composta por objetivos e por concepções de escola, sujeito, professores-profissionais, alunos e sociedade. Dessa forma, político e pedagógico possuem significação indissociável e, exatamente por isso, o PPP precisa ser visto como um processo permanente de reflexão e discussão para que as intencionalidades da instituição educativa se realizem, não de forma constatativa, mas *constitutiva* (VEIGA, 1995, p. 13), se relacionando com a organização do trabalho pedagógico tanto no que concerne à instituição educacional (seja ela escola ou universidade) como um todo quanto com a prática pedagógica em sala de aula.

Inerente a essa discussão, destacamos a ideia apresentada por Veiga (2003) onde discutir Projeto Político Pedagógico associa-se ao conceito de inovação, apresentando duas perspectivas que seguem direções contrárias: o projeto como ação regulatória (técnica) ou o projeto como ação emancipatória (edificante).

Falar em inovação e projeto político-pedagógico tem sentido se não esquecermos qual é a preocupação fundamental que enfrenta o sistema educativo: melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor. Essa preocupação se expressa muito bem na tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos

de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente. (VEIGA, 2003, p. 268)

A inovação, neste sentido, se desprende da conceituação tradicional de inovar como prática diferenciada ou até mesmo, quando falamos de educação, inovação associada ao uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação). Enquanto associada ao Projeto Político Pedagógico, falamos de inovação como ruptura ou constituição do projeto em seu conteúdo e forma nos momentos de construção, implementação e avaliação.

Sob o viés da ação regulatória ou técnica, o Projeto Político Pedagógico assenta suas bases no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, atrelado a processos de mudança fragmentados e autoritários, que muito se assemelham ao viés instrumental do currículo citado no capítulo anterior. Com a ação regulatória, a preocupação é justamente a burocratização da inovação e da construção do PPP, já que a mesma é “instituída no sistema para provocar mudança, mesmo que seja temporária e parcial. Essa mudança não produz um projeto pedagógico novo, [mas] produz o mesmo sistema, modificado” (VEIGA, 2003, p. 270). A falta de clareza acerca da construção, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico reduz qualquer curso a apenas uma grade curricular, uma vez que sem um sentido, um projeto, um PPP, até mesmo as ementas e as bibliografias perdem sentido.

É neste cenário que a ideia do projeto se alia a ideia de um documento “de gaveta”. Como se em uma banda de um homem só, a construção do PPP baseada em uma ação regulatória nega todos os atores presentes na instituição escolar, atendendo apenas a determinadas normas estabelecidas por terceiros que não se relacionam ao contexto de, no caso desta pesquisa, cada universidade. Sua construção é realizada de forma isolada e usualmente por membros da gestão, deixando de lado alunos, professores, funcionários e a comunidade. Conforme explicitado quando discutimos Currículo, novamente é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Conselho Estadual de Educação, que sintetizam um aspecto regulatório estabelecendo critérios para todos os cursos de licenciatura do país inteiro, sob a justificativa de alcançar o desenvolvimento nacional da educação de forma igual em todas as universidades e instituições de ensino superior.

Trata-se de um conjunto de ferramentas (diretrizes, formulários, fichas, parâmetros, critérios etc.) proposto em nível nacional. Como medidas e ferramentas instituídas legalmente, devem ser incorporadas pelas

instituições educativas nos projetos pedagógicos a serem, muitas vezes, financiados, autorizados, reconhecidos e credenciados. (VEIGA, 2003, p. 271)

Enquanto perspectiva de ação emancipatória, ao contrário da reguladora, a constituição do PPP exige esforço coletivo, tanto no momento de sua construção quanto no momento de sua efetiva participação no cotidiano institucional. É na participação coletiva que reside o maior potencial formativo do Projeto Político Pedagógico; pois, aqueles que o constroem, ao mesmo tempo que podem emancipar-se ao escrevê-lo, também emancipam ao outro nesse mesmo movimento. É nessa conjuntura, partindo da coletividade e da democracia para sua elaboração que o Projeto Político Pedagógico se caracterizaria emancipatório e conseguiria atender ao sentido primeiro de sua conceituação: norte, rumo, direção, algo para se construir E vivenciar.

Pensar ação emancipatória evoca o pensar Projeto Político Pedagógico como um *conceito vivo* que busca um *lugar possível para todos*. Por “lugar”, entendemos as escolas, universidades e instituições educativas como um todo; por “possível”, tudo aquilo que as escolas e universidades podem fazer por seus professores e estudantes, dentro de um contexto e de ideais específicos. É a partir desta reflexão teórica que orientamos esta pesquisa acerca de PPP na Universidade.

Um dos principais desafios da atualidade educacional é libertar o PPP (e o currículo) das amarras burocráticas e permitir que ele chegue as mãos de todos aqueles de quem ele fala, assim como a constante reflexão acerca dos itens e prioridades que o compõem. “Parafrazeando o poeta, dizemos: caminheiro, existe um caminho projetado, mas o caminho mesmo se faz ao caminhar” (VASCONCELLOS, 2011, p. 38).

É estabelecido que a construção dos Projetos Políticos-Pedagógicos das instituições seja revista com constância, mas o erro consiste em utilizar este preceito como apenas mais um fator burocrático em sua constituição. A reflexão acerca da docência, das práticas pedagógicas, dos cursos e da instituição não deve ser pontual – datas e horas marcadas não abrangem todas as complexidades presentes no cenário educacional.

A ausência de discussões e de práticas que permitam a (re)elaboração constante do projeto pedagógico ocasionam a perda das necessidades e dificuldades encontradas ao longo dos *caminhos percorridos*, que acabam sendo esquecidas,

tratadas com parcimônia e de forma paliativa, imputando ao documento uma percepção fragmentada da realidade. Isto acaba frustrando o projeto (e aqueles que o vivem) nos anos seguintes a sua implementação, de forma cíclica, o que faz com que o Projeto caia em descrédito diretamente para a afirmação de uma lógica reguladora e burocrática. Conforme pesquisa com professores realizada por Vasconcellos (2000), as limitações causadas por um PPP estático estão exemplificadas no excerto: “A proposta política pedagógica é uma forma de controlar ainda mais o professor. *O ruim do projeto é que decide em fevereiro e depois a gente se sente preso.*” (VASCONCELLOS, 2000, p. 19, grifo nosso). Este depoimento sintetiza a influência direta que o PPP possui na prática pedagógica e por isso, a importância de pensá-lo todos os anos de forma reflexiva e contextualizada, para que as problemáticas não se percam e o trabalho docente não seja engessado por objetivos puramente burocráticos.

O projeto político-pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá que fazer opções, *definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo* (objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros. A ideia de projeto pedagógico emerge quando se acredita *nas possibilidades de solução* de um ou mais problemas *detectados ao longo do processo educativo*. (VEIGA, 2004, p. 13, grifos nossos)

O projeto só funcionará de forma efetiva de for (re)visto e (re)pensado com constância, do contrário, o que acontece é a perpetuação do ideal regulador que regem a maioria das propostas que temos hoje nas universidades. Se o PPP é construído, por exemplo, em 2006, ele deve ser revisto nos quatro anos seguintes; a cada ano, refletir a respeito do que funcionou ou não, como isso tem interferido positiva ou negativamente na ação docente e discente, se o que foi proposto possibilita mudanças e avanços, se as características da instituição permanecem as mesmas (estruturalmente), entre diversos outros aspectos, para que em 2010, enfim, em seu momento de reconstrução “oficial”, o projeto possa ser preparado para contemplar as demandas reais da instituição.

Reforçamos novamente o Projeto Político-Pedagógico como portador de possibilidade(s): dos projetos, idealizações e objetivos para determinada instituição escolar, independentemente do nível que contempla. O PPP, como espaço formativo e emancipatório, é também espaço de apropriação docente e discente, o que interfere

diretamente na prática pedagógica e que, dessa forma, é determinante na formação e constituição de professores (sejam eles aqueles responsáveis pelas disciplinas ou aqueles ainda em formação acadêmica).

“[...] não esqueçamos que o projeto é um instrumento para a construção de uma educação de qualidade democrática, um ponto de apoio para todos aqueles que se comprometem com esta causa. Questões fundamentais como as do sentido do trabalho educativo, do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, das condições de trabalho, do clima institucional, do posicionamento frente à lógica seletiva dos exames, são mais bem enfrentadas quando se tem um projeto construído participativa e criticamente.” (VASCONCELLOS, 2011, p. 19-20)

Diferente das instituições escolares de educação básica, onde há apenas um PPP, nas universidades as coisas ocorrem de forma diferente. Há a proposta política-pedagógica da instituição, normalmente intitulada PDI (Projeto de Desenvolvimento Institucional) e há a proposta de cada curso em específico. Assim, “[...] não existe um projeto de curso isolado. Ele é parte de um projeto institucional, que é parte de uma universidade, que é parte de um sistema de educação, que é parte de um projeto de sociedade” (VEIGA, 2004, p. 17) e por isso, complexo para pensar/construir/viver/efetivar.

Em 2006, em uma iniciativa da INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em parceria com a RIES (Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior), foi lançado o volume dois da “Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário”, cuja proposta é ser um dicionário acerca dos conceitos utilizados nos estudos em Pedagogia Universitária. Sobre Projeto Político-Pedagógico, segue a definição apresentada:

Projeto Político-Pedagógico: Documento sempre provisório que afirma publicamente aquilo em que acredita uma determinada comunidade educativa e que **fundamenta uma prática pedagógica concreta. Origina-se num processo participativo** de construção de significados, no esforço de definir e configurar uma nova identidade à instituição. Tem implícita a utopia como impulsionadora de uma coletividade em busca do novo e do desejado, **constituindo a essência de uma prática vivida, num dado espaço e tempo histórico-cultural**. Traduz, ao mesmo tempo, a intenção do que se pretende realizar – projeções, **inovações**, mudanças e rupturas – e principalmente coragem e ousadia para propô-las. Exige a construção de um processo participativo com a busca de adesão voluntária daqueles que contribuem com conhecimentos próprios e como protagonistas capazes de discutir, refletir e propor decisões. Isso significa que toda a construção, a execução e a avaliação do projeto se sustentam na participação responsável.

Var. denominativa: Projeto Pedagógico: assim definido na LDB (inciso I do art.14 da Lei 9394/96), não necessitando do termo “político” porque se encontra subentendido que na elaboração participativa de um

projeto pedagógico existe um compromisso sociopolítico com os interesses da coletividade e com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Além disso, na construção do projeto assumem-se posições que são políticas a serem cumpridas [...] (MOROSINI, 2006, p. 182, grifos nossos)

Podemos observar que a definição utilizada pelo Glossário para definir o PPP enquanto conceito utilizado também no campo da Pedagogia Universitária é compatível ao aporte teórico utilizado neste trabalho, além de apontar para a direção emancipatória que foi discutida anteriormente. Destacamos também o registro acerca da variedade terminológica; embora tratemos aqui de Projeto Político-Pedagógico nos artigos da LDB 9394 (artigos 12, 13 e 14), também se utilizam as expressões “projeto pedagógico”, “proposta pedagógica” e “plano de trabalho”. Essa discrepância foi observada ao longo das pesquisas teóricas e durante a coleta de dados e, consoante com Veiga (2004), essa variedade é causadora de confusões conceituais e operacionais.

No caso das universidades, as dificuldades enfrentadas em relação ao projeto pedagógico excedem sua terminologia e conceituação. Conforme definido pelo Glossário em relação a expressão “político”, o PPP implica uma construção coletiva, pois trata-se de um termo que subtende uma participação responsável, justamente por estar ligado aos interesses coletivos e a formação de pessoas. Não obstante, ocorre que o ensino superior enfrenta dificuldades no que concerne ao reconhecimento e valorização docente, com aval dos próprios docentes que não se enxergam professores, mas especialistas e pesquisadores de determinada área.

Em razão disso, estes profissionais não se apropriam do PPP como instrumento intrínseco à prática pedagógica que possuem e não reconhecem, desta forma, “a própria construção do projeto pedagógico institucional coletivo, [...] poderá ser propiciadora de um processo de construção coletiva de grande valia para crescente profissionalização do docente” (PIMENTA, 2002, p. 157) universitário, possibilitando a reformulação da maneira como as práticas pedagógicas são pensadas no ensino superior.

[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas ressaltam que os professores colaboram para transformar as instituições no que diz respeito a gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico. Reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como

parceiros/autores, não transformam as instituições na direção da qualidade social.” (PIMENTA, 2002, p. 89, grifos nossos)

Com destaque para o potencial formativo do Projeto Político Pedagógico para o professor universitário, Pimenta e Anastasiou (2002) ainda destacam que de acordo com a letra da Lei 9394/96, artigo 13, incisos I e II, a elaboração e implementação do PPP são eleitas responsabilidades atribuídas ao professor, responsabilidades essas que devem ser asseguradas pela própria instituição de ensino já que a premissa, quando falamos do ensino público ofertado, é de ordem democrática. Eis a importância da valorização do docente universitário enquanto docente e não apenas enquanto pesquisador, porque o tratamento da docência universitária como dimensão distinta das práticas de pesquisa revela uma fragilidade do ensino universitário que é reveladora e importante para a reflexão acerca dos Projetos Políticos Pedagógicos universitários (PIMENTA, 2002).

A reflexão acerca da ação docente universitária relaciona-se diretamente à reflexão das construções e das inovações pensadas para um PPP, já que a participação responsável do corpo docente “possibilitaria processos mais participativos ou integradores de um fazer docente diferenciado” (ANASTASIOU, 1998, p. 55) e, conseqüentemente, a formação docente (dos já professores universitários e dos licenciandos) também se alterariam em função de um esforço coletivo para pensar a educação como um todo.

Em relação a estrutura textual e organização dos princípios contemplados em um PPP, Veiga (2004) apresenta sete elementos básicos para sua elaboração. Existem outros autores que também apresentam propostas semelhantes (VASCONCELLOS, 2000, por exemplo) mas neste trabalho nos basearemos nos estudos realizados por Veiga (1995, 2003, 2004). De acordo com a autora, são primordiais para a construção do PPP:

- 1) As *finalidades* que a escola/universidade objetiva alcançar;
- 2) As *estruturas organizacionais* administrativas e pedagógicas, com vistas a “questionar os pressupostos que embasam a estrutura burocrática da escola” (VEIGA, 2004, p. 25);
- 3) *Currículo*, cuja definição apresentada pela autora é que currículo

“[...] É uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efetive; é a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los; portanto, produção,

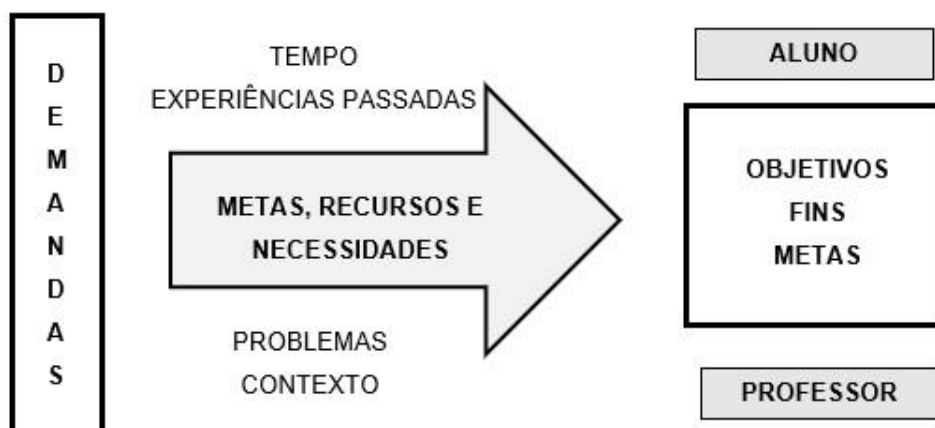
transmissão e assimilação são processos que *compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar*, ou seja, o currículo propriamente dito. Nesse sentido, o currículo refere-se à *organização do conhecimento escolar*.” (VEIGA, 2004, p. 26, grifo nosso)

A autora ainda pontua que para alcançar uma orientação curricular para fins emancipatórios é preciso desvelar as visões simplificadas de sociedade que é comumente definida como um todo homogêneo. Refere-se também às áreas de conhecimento;

- 4) *Tempo escolar*, que se refere a organização do calendário escolar quanto aos períodos escolares, as avaliações, feriados, entre outros;
- 5) *Processo de Decisão*, elemento que visa a participação política de todos os envolvidos com o processo educativo da escola;
- 6) *Relações de Trabalho* que preconizam a solidariedade, reciprocidade e participação coletiva ao invés de priorizar o controle hierárquico;
- 7) *Avaliação*, como ato dinâmico que qualifica e subsidia o PPP além de possibilitar uma direção às ações dos docentes e discentes. Este processo, de acordo com Veiga (2004), deve ser pautado em três momentos: a descrição e problematização da realidade escolar, a compreensão crítica acerca dessa realidade e então a proposição de propostas de ação condizentes ao contexto em que o projeto irá se inserir.

Em síntese, os elementos a serem observados durante a elaboração de um Projeto Político Pedagógico constituem-se em:

Figura 4- Componentes do Planejamento Universitário



Fonte: a autora.

3.1 Apontamentos sobre um Projeto Político-Pedagógico-Curricular: caminhos e possibilidades

Não é à toa que entendo os que buscam caminho. [...] O Caminho, com letra maiúscula [...]. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada. (LISPECTOR, 1968)

Congruente a base teórica conceitual estudada, encontramos claras similaridades entre os conceitos de currículo e projeto político-pedagógico. Em uma relação simbiótica, podemos afirmar que ambos estão estritamente vinculados a uma questão identitária – da educação, das instituições e dos sujeitos. Por isto, ao falar de formação de professores, não podemos nos desvincular da questão curricular e do projeto político-pedagógico, porque o avanço no desenvolvimento profissional de um professor, seja ele o docente universitário ou o licenciado em formação, não se dará separado aos processos de desenvolvimento pessoal e institucional (PIMENTA, 2002).

Em consonância com Nóvoa (1992), mais do que um momento de aquisição de técnicas e fundamentações teóricas, a formação de professores constitui-se um momento chave de socialização e de configuração profissional, onde projeto político-pedagógico e currículo assumem uma responsabilidade formativa indispensável. É complicado refletir acerca da organização curricular vigente se não existe uma firme referência sobre o papel que a instituição se propõe a desempenhar. “Por isto, ao pensar como queremos o currículo, precisamos resgatar o que queremos com o trabalho educacional como um todo” (VASCONCELLOS, 2011, p 159), ou seja, precisamos resgatar o sentido de Projeto Político-Pedagógico.

A formação profissional do professor implica concebê-lo como ator/autor da sua trajetória de vida e emergente da teia econômica, social e cultural em que está inserido e como profissional que busca a formação, reconhece suas necessidades e as do contexto em que atua, se compromete reflexivamente na transformação das práticas e na afirmação da profissionalidade docente. (SOARES, 2010, p. 32)

Ocorre que o desafio é justamente formar e mobilizar professores e profissionais da educação para a apropriação do espaço de construção do projeto político-pedagógico e, conseqüentemente, do currículo. No âmbito da Pedagogia Universitária, há que se entender que a construção do PPP e a composição da grade curricular não resumem a intencionalidade formativa da instituição e da formação

docente – não se trata da disposição de horários ou do leiloamento de disciplinas, mas antes, das pretensões formativas e das práticas pedagógicas que se efetivarão em sala de aula. É comum na atuação docente universitária e na/para a formação de professores a distância entre as disciplinas específicas e as disciplinas de cunho pedagógico (ROMANOWSKI, 2010); em um movimento inverso ao que acontece em outras áreas, a profissionalização de professores ocorre afastada do ensino básico e “a especialização gera um afastamento das atividades de ensino” (ROMANOWSKI, 2007, p. 40, grifo nosso) que, por sua vez, gera uma concepção fragmentada do(s) projeto(s) e do(s) currículo(s).

Há que se entender que o Projeto Político-Pedagógico e o currículo não se desvinculam da atividade humana e, portanto, não se desvinculam dos sujeitos e de suas ações. Conforme apontado por Veiga (2003), a elaboração de um projeto em uma perspectiva emancipatória só é possível a partir da participação coletiva e responsável de todos aqueles que fazem parte do contexto escolar/universitário; dessa forma, a apropriação do projeto político-pedagógico como questão curricular para docentes e discentes constitui-se condição *sine qua non* para a mudança da condição atual dos cursos de licenciatura. “É tempo de repor o foco sobre o ensino e a formação, o que implica não secundarizar e encarar como um enfado a graduação” (BENTO, 2014, p. 221).

Não obstante a existência de políticas curriculares determinantes na elaboração dos projetos pedagógicos, é o estudo e a discussão a respeito no momento de sua (re)elaboração que permitirão maior consciência acerca da questão curricular, seja no nível da educação escolar básica ou no nível de educação universitária.

A forma com que elaboramos nosso plano e o “projetamos para frente”, conforme a definição de Castello (2007), é diretamente proporcional à forma como influenciaremos a prática pedagógica. Re-significar o Projeto Político-Pedagógico implica no reconhecimento da responsabilidade institucional de pensar a educação e, ainda, no reconhecimento da intencionalidade da ação educativa e da formação de novos professores – implica, portanto, (re)pensar a própria formação e a do outro.

Por exemplo, na definição do projeto pedagógico da escola, caso ocorra a participação do colegiado de professores durante o processo de elaboração, maior será o compromisso. Porém, se vier tudo determinado pelas secretarias de educação, o professor será excluído das decisões e a ele caberá apenas a execução, em decorrência, não

haverá ampliação da autonomia docente. (ROMANOWSKI, 2007, p. 19)

Romanowski (2007) reforça que a experiência educativa deve ser igualmente pensada como um processo construtivo, aberto e permanente, articulado às práticas realizadas nos variados espaços escolares, destacando a necessidade de discussão das metas e resoluções já impostas. No caso da universidade, o momento de pensar projeto político-pedagógico é conjunto ao momento de repensar as experiências educativas vinculadas, além do ensino, à pesquisa e à extensão.

De acordo com o que foi exposto nos capítulos anteriores e por todos os aspectos aqui elencados, contribuindo ainda para a variedade terminológica que existe sobre o assunto (PPP, projeto pedagógico, projeto, projeto de curso), acreditamos muito mais na existência e construção de um Projeto Político-Pedagógico-Curricular do que no pensamento desses dois elementos como processos desvinculados. Enxergamos, dessa forma, o PPP como materialização do currículo, onde ambos os conceitos se complementam.

Para além da prática pedagógica organizada de maneira burocrática ou a organização de grades curriculares, o PPP contempla primordialmente uma gama de pretensões educativas que englobam a proposta formativa da instituição em que se insere; desta forma, que é projeto político-pedagógico se não um projeto político-pedagógico E curricular? Que é PPP se não a trilha que faz com que percorramos o(s) caminho(s)?

A todo momento, a concepção que deve orientar as construções dos projetos políticos-pedagógicos dos cursos e, principalmente, dos cursos de licenciatura, é a de um “*vitae curriculum*”; não no sentido das trajetórias profissionais dos sujeitos, mas visando contemplar a vivacidade, a mobilidade e as possibilidades de transformação que esse documento comporta. Do contrário, as inovações alcançadas se darão em uma ação regulatória e o *curriculum mortis* (VASCONCELLOS, 2011), se sobreporá ao projeto político-pedagógico-curricular com um PPP voltado as vias de uma opressão esmagadora que, conforme dito por Freire (2017), é necrófila.

Uma vez fundado em uma concepção mecânica e estática, a formação se esvazia de sentido e a formação se imputa em recipientes, não em sujeitos; “ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os” (FREIRE, 2017, P. 91).

Quando adentramos no campo educacional, deparamo-nos com séculos de denúncia de uma escola desvinculada da vida, abstrata,

formalista, autoritária, passiva, etc., e, no entanto, numa observação mais atenta, nos damos conta que a prática, no seu conjunto, pouco tem mudado... (VASCONCELLOS, 2000, p. 14)

O Projeto Político-Pedagógico-Curricular enquanto inovação emancipatória não é uma simples reforma ou invenção, mas constitui-se no pressuposto da ruptura com tudo aquilo que perpetua a fragmentação das ciências e que deslegitima as formas institucionais; trata-se do reconhecimento das instituições educativas como tais e do questionamento acerca das estruturas de poder, das relações sociais e dos valores que a compõem.

Sob esse viés, a luta torna-se, inclusive, pela democratização, inclusão e legitimidade das instituições em relação ao que nela habita, afirmando-se como espaço dialógico de resistência e confronto, configurando unicidade e coerência ao trabalho de formação e ao processo educativo desenvolvido (VEIGA, 2003, p. 274).

Conforme disposto na epígrafe no início do capítulo, sejamos todos Tomas em “A insustentável leveza do ser”, que, continuamente, ao refletir seu relacionamento com Tereza, apercebeu-se rodeado de escolhas que o levaram ao lugar que ele ocupava. Tomas assumiu o difícil exercício de se fazer responsável pelos caminhos que trilhava, assim como se fez responsável por Tereza, pelo sentimento que nutria por ela e por como seguiria a partir deste dado momento.

Da mesma forma, que nos apercebamos das possibilidades da vida, das vivências e das escolhas que possuímos; das possibilidades que um projeto político-pedagógico-curricular traz para as escolas, universidades e para a formação de professores. As coisas podem vir a ser de outra maneira, mas as mudanças nunca são empreendidas através do isolamento e sim através do intercâmbio entre todos aqueles que a procuram, em uma ação consciente, organizada e constante para romper com o isolamento dos variados segmentos dos quais as instituições são constituídas “e com a visão burocrática, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica” (VEIGA, 2003, p. 279).

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS: ou sobre os caminhos que se fizeram durante a caminhada

“Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”

“Depende bastante de para onde quer ir”, respondeu o Gato. “Não me importo muito para onde”, disse Alice. “Então não importe que caminho tome”, disse o Gato. “Contanto que eu chegue a algum lugar”, Alice acrescentou à guisa de explicação. “Oh, isso você certamente vai conseguir”, afirmou o Gato, “desde que você ande o bastante.” (CARROLL, 2009, p. 76-77)

O Gato de Cheshire, misterioso, direciona à Alice sentenças que em muito são pertinentes ao mundo acadêmico. O percurso metodológico que percorremos, é, simultaneamente, partida e encontro: a partida refere-se ao início de jornadas imprevisíveis com resultados potenciais surpreendentes e encontro porque o caminho que trilhamos na pesquisa é um movimento constante de *encontrar-se*, tanto nos objetivos desejados para o estudo realizado quanto para a constituição da(s) pessoa(s)-pesquisador(es). Esse processo, não obstante, não ocorre desvinculado de escolhas. Carroll (2009) nos alerta: se não sabemos para onde vamos, pouco importa o caminho a ser tomado. Por esta razão, todos os encaminhamentos aos quais nos propomos são intrínsecos aos nossos objetos de pesquisa.

4.1 Sobre o início da jornada

As questões que orientaram a entrada ao caminho que nos propomos nesta pesquisa foram, primordialmente, relacionadas a prática pedagógica universitária e a organização do trabalho pedagógico. Para além da certificação necessária, o docente universitário assume ligação direta à tríplice “ensino, pesquisa e extensão” e, concomitantemente, o compromisso com o currículo e o projeto político-pedagógico (institucional e do curso ao qual se vai lecionar).

Ambos os documentos são compostos de pretensões educativas e de propostas formativas que orientarão a prática pedagógica idealizada nacionalmente, institucionalmente e posteriormente pelo professor. Por este motivo, questionamentos acerca do significado, produção e desenvolvimento dos projetos políticos-pedagógicos foram se desencadeando e, entendendo PPP como portador de concepções influenciadoras das práticas pedagógicas e da formação de professores,

a questão específica que constitui essa pesquisa se concentra em “quais são as singularidades e sincronidades existentes entre PPP’s e currículos nos cursos de licenciatura da UNESP-RC?”.

As escolhas que orientam o percurso metodológico devem estar intrinsecamente ligadas ao nosso problema de pesquisa e, ainda que o campo científico seja normativo e permeado por contradições (MINAYO, 1994), é de comum acordo que o conhecimento adquirido através de pesquisas científicas constitui

Um conhecimento que obtemos **indo além dos fatos**. (...) tentando elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permite **compreender em profundidade** aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica. (GATTI, 2008, p. 10, grifo nosso)

Por este fato, iniciamos nossa investigação sustentados pela ideia de que a cientificidade não é reduzida a uma única forma de buscar a construção de conhecimento, já que para encontrar o que há de essencial nos fenômenos e processos sociais e na subjetividade das relações humanas, não há um método geral possível que comporte a complexidade e especificidade de cada pesquisa em ciências sociais. “A cientificidade, portanto, tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos” (MINAYO, 1994, p. 12). Isto posto, a escolha do método a ser utilizado nessa pesquisa foi baseada em nossa questão norteadora e no caráter especificamente qualitativo das ciências sociais.

Para entendermos as *concepções* e as propostas de formação presentes nos Projetos Políticos-Pedagógicos buscando a proposição de encaminhamentos que potencializem a construção de PPP’s emancipatórios e a identificação das singularidades e sincronidades existentes entre PPP’s e currículos nos cursos de formação de professores, considerando o pressuposto de que as ações humanas são impregnadas de sentido e possuem um significado que não é superficial (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 1998), consideramos a abordagem qualitativa a mais adequada para o desenvolvimento da pesquisa. Além de auxiliar na compreensão de fenômenos sociais complexos, a pesquisa qualitativa trabalha com um tipo de realidade que não pode ser quantificada, o que nos permite um entendimento acerca do tema em uma perspectiva integrada, onde o fenômeno é visto dentro do contexto em que ocorre e do qual faz parte (GODOY, 1995).

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que **nada é trivial**, que tudo tem potencial para constituir uma

pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. [...] Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49, grifo nosso)

Caracterizando nossa pesquisa como um estudo teórico e de natureza qualitativa, investigaremos os Projetos Políticos-Pedagógicos dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, campus de Rio Claro. Os caminhos que percorremos foram organizados em três grandes momentos: a revisão bibliográfica, a coleta de dados e a análise desses dados de acordo com Bardin (2011).

4.2 Sobre os caminhos e a escolha do itinerário

Os caminhos que percorremos estão organizados em três grandes momentos: a revisão bibliográfica, a coleta de dados e a análise desses dados de acordo com Bardin (2011).

4.2.1. A pesquisa bibliográfica

Antes da coleta e levantamento de dados, foi imprescindível a busca pela história da universidade, sobre a constituição dos cursos para a formação de professores e sobre as conceituações atribuídas ao Currículo e ao Projeto Político-Pedagógico. “A definição teórica e conceitual é um momento crucial da investigação científica. É a sua base de sustentação” (MINAYO, 2004, p. 40). Embora tratem-se de termos usuais no meio educacional e acadêmico, ressaltamos a necessidade adequação do aporte teórico ao campo da Pedagogia Universitária e ao contexto universitário como um todo.

A leitura constitui-se em fator decisivo de estudo, pois propicia a ampliação de conhecimentos, a obtenção de informações básicas ou específicas, a abertura de novos horizontes para a mente, a sistematização do pensamento, o enriquecimento de vocabulário e o melhor entendimento do conteúdo das obras. (LAKATOS; MARCONI, 2004, p. 19)

Desta forma, utilizamo-nos dos estudos já realizados para respaldar as etapas seguintes deste estudo e para a elaboração de nossos critérios de análise. Conforme assinalado por Gil (1999), a pesquisa bibliográfica permite “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia

pesquisar diretamente” (GIL, 1999, p. 65). Para tanto, utilizaremos Cunha (2007), Veiga (2003), Veiga e Naves (2005), Bento (2014), Sacristán (2000), Vasconcellos (2011), Tadeu (2011), entre muitos outros autores que discorrem sobre a temática e sobre o ensino superior e que contribuíram para a realização desta pesquisa.

4.2.2. A pesquisa documental

“Verba volant, scripta manent – o que é dito leva-o o vento, o que se escreve permanece” (BENTO, 2014, p. 71). Para atender aos nossos objetivos de pesquisa já anteriormente explicitados e levando em consideração a palavra escrita como fonte inesgotável de sentido, a segunda etapa da pesquisa se deu por uma pesquisa documental de caráter exploratório, que consistiu na leitura e sondagem dos Projetos Políticos-Pedagógicos dos seis cursos de licenciatura oferecidos na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) do Campus de Rio Claro – SP. Integrando áreas diferentes do conhecimento, o campus de Rio Claro é diverso e, para esta pesquisa, o critério de escolha dos PPP’s foi o pertencimento destes à cursos de licenciatura.

Não obstante, optamos por realizar a pesquisa com apenas três cursos: Física, Geografia e Matemática, pertencentes ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE). A escolha pelo departamento do IGCE se deu para evitar quaisquer conflitos de interesse entre a pesquisadora e seus objetos de pesquisa: minha formação no curso de licenciatura em Pedagogia ofertado pelo Instituto de Biociências (IB) do Campus de Rio Claro poderia comprometer o estudo do projeto deste curso e do Instituto em razão de afetos e desafetos já vivenciados e pré-estabelecidos em momentos anteriores à questão de pesquisa. Para além disso, foi um caminho descoberto; após a realização do levantamento bibliográfico e documental acerca do tema, percebemos nesta decisão uma oportunidade de explorar o tema de forma mais meticulosa. Por esta razão, nos voltaremos ao estudo dos cursos do IGCE.

Conforme já dito, analisaremos então os três cursos do IGCE (Física, Geografia e Matemática). Os Projetos Políticos-Pedagógicos dos cursos de Física e Matemática foram encontrados no site da própria universidade, mas o projeto do curso de Geografia, na época da coleta de dados, teve de ser requisitado ao coordenador do curso. Atualmente os três documentos estão disponíveis no site da UNESP – Campus de Rio Claro. A coleta do material foi realizada no ano de 2016 e não houve

dificuldades no acesso e disponibilidade dos documentos. Os Projetos Políticos-Pedagógicos dos cursos de Geografia e Matemática são de 2015 e o de Física, de 2012. Contatamos o coordenador do curso de Física a respeito da atualização do PPP do curso, mas não obtivemos resposta.

Abaixo, segue a tabela de relação dos documentos que foram selecionados e/ou consultados para a realização desta pesquisa.

Quadro 5 - Relação de documentos selecionados para análise

| SELEÇÃO DE DOCUMENTOS PARA CONSULTA E ANÁLISE |
|---|
| Projeto Pedagógico – Física |
| Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia: Bacharelado e Licenciatura |
| Reestruturação do Curso de Graduação em Matemática – Licenciatura e Bacharelado |
| Estatuto da UNESP - Resolução Unesp nº 21, de 21/02/89. |
| Diretrizes para o desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNESP. |

Fonte: a autora.

Esta etapa da pesquisa se caracterizou como documental por tratar-se de uma situação em que o interesse é justamente o estudo do problema *a partir da expressão e linguagem dos indivíduos* nos referidos documentos. Mas é também por este mesmo motivo que analisaremos os dados através da análise de conteúdo.

4.2.3 A análise de conteúdo

Embora a pesquisa documental e a análise de conteúdo se assemelhem em alguns procedimentos, escolhemos trabalhar com a análise de conteúdo pelas possibilidades de inferir acerca das mensagens e da forma com que os documentos se comunicam. A análise de conteúdo idealizada por Bardin (2011) é uma das técnicas mais utilizadas para a análise de documentos, e, em consonância com Godoy (1995, p. 23), acreditamos que “por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar”.

Diferente da análise documental, onde o objetivo primordial é o trabalho com documentos e a representação da informação de forma condensada para consulta e armazenamento, a análise de conteúdo ocupa-se com as mensagens e sua manipulação, ou seja, preocupa-se com o “conteúdo e expressão desse conteúdo” (BARDIN, p. 46), para descobrir o que está por trás do que está manifesto explicitamente.

Pela sua natureza científica, a análise de conteúdo deve ser eficaz, rigorosa e precisa. Trata-se de **compreender melhor um discurso**, de aprofundar suas características (gramaticais, fonológicas, cognitivas, ideológicas etc.) e extrair os momentos mais importantes. [...] Assim, em termos gerais, ‘a análise do conteúdo é a aplicação de métodos científicos a uma evidencia documental’ [...] (RICHARDSON, 1999, grifo nosso).

Levando em consideração a definição proposta por Lakatos; Marconi (2004), entendemos que

Analisar significa estudar, decompor, dissecar, dividir, interpretar. A análise de um texto refere-se ao processo de conhecimento de determinada realidade e implica o exame sistemático dos elementos; portanto, é decompor um todo em suas partes, a fim de poder efetuar um estudo mais completo, encontrando o elemento-chave do autor, determinar as relações que prevalecem nas partes constitutivas (LAKATOS; MARCONI, 2004, p. 27)

Sendo assim, toda esta pesquisa se organiza pela já referida Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (2011), onde procuraremos desvelar as mensagens contidas nestes documentos e as propostas formativas que os sustentam, buscando uma contextualização histórica e relacionando as informações encontradas com o cenário atual acerca do tema.

Este momento se organizou primordialmente em três fases:

Quadro 6 - As fases de análise

| FASES DE ANÁLISE (BARDIN, 2011) | ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA |
|------------------------------------|---|
| PRÉ-ANÁLISE | - Leitura esparsa de todos os Projetos Políticos-Pedagógicos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – Campus de Rio Claro, compreendendo os dois institutos pertencentes ao campus; - Formulação de categorias-base e de núcleos de sentido para nortear a exploração e análise dos documentos. |

| | |
|--|--|
| EXPLORAÇÃO DO MATERIAL | <ul style="list-style-type: none"> - Escolha dos documentos para análise (PPP's do IGCE); - Trabalho de exploração consistente de acordo com as categorias e núcleos de sentido escolhidos; - Elaboração de tabelas de dados com informações-chave para uma visão mais integrada dos dados obtidos e para a formação de um panorama preliminar de acordo com as categorias. |
| TRATAMENTO DOS RESULTADOS OBTIDOS | <ul style="list-style-type: none"> - Lapidação do conteúdo encontrado nas fases anteriores; - Análises estruturadas de acordo com o arcabouço teórico utilizado na pesquisa e categorias de estudo elencadas. |

Fonte: A autora.

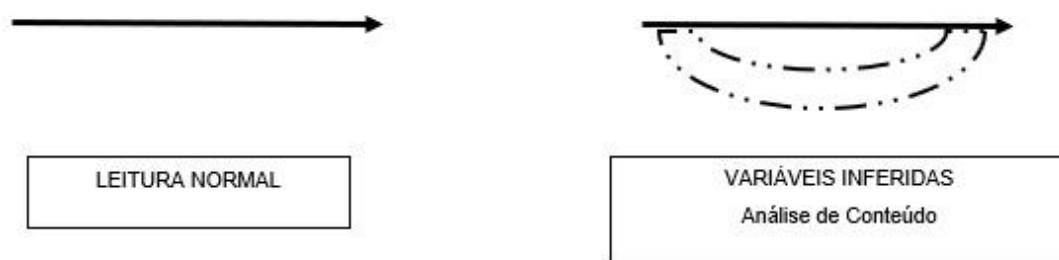
Desta forma e respectivamente, buscamos seguir o que é proposto por Bardin (2011), dividindo a pesquisa nestas três etapas apresentadas no Quadro 6 e seguindo os preceitos que as regem:

1) *Pré-análise*: corresponde a fase de organização do material propriamente dito.

Os Projetos Políticos-Pedagógicos foram lidos inicialmente de forma “flutuante” de acordo com Bardin (2011), de maneira a conhecer os textos e estabelecer um contato primário que possibilite a formulação de impressões e orientações para as fases seguintes, constituindo-se em um momento de “direcionar” o olhar.

Neste momento, formulamos categorias-base para nortear a exploração dos documentos.

Figura 5 - Pré-Análise.



Fonte: Figura elaborada pela própria autora baseada em Bardin (2011, p. 48).

As categorias primárias utilizadas para a orientação das leituras se constituíram principalmente na busca por:

- a) Concepções de formação de professores e suas manifestações de fundamentação;
- b) Concepções de currículo e suas manifestações de fundamentação;
- c) Estruturas dos projetos pedagógicos quanto aos componentes, a estrutura textual e a organização dos itens, resgatando os componentes apresentados por Veiga (2004).

Consonante a estas categorias, a base teórica-conceitual utilizada nos levou ao encontro de núcleos de sentido essenciais às análises e, desta forma, criamos para esta pesquisa *dimensões integradas* às categorias, visando possibilitar um estudo mais completo e rigoroso dos Projetos Políticos-Pedagógicos. A elaboração das categorias e dimensões precedeu a leitura dos Projetos Políticos-Pedagógicos e se deram, portanto, a partir do estudo bibliográfico e dos objetivos pretendidos inicialmente.

Sendo assim, as categorias e as dimensões utilizadas para a análise dos PPP's foram organizadas da seguinte maneira:

Quadro 7 - As categorias de análise e suas respectivas dimensões.

| CATEGORIAS | DIMENSÕES |
|---|---|
| Concepções de formação de professores e suas manifestações de fundamentação | Formação de Professores; Docência; Ensino-aprendizagem. |
| Concepções de currículo e suas manifestações de fundamentação; | Currículo; Metodologia; Avaliação. |
| Estruturas dos projetos pedagógicos | Projeto Político-Pedagógico; Desenho de um Projeto Político-Pedagógico inovador. |

Fonte: a autora.

O surgimento das dimensões nos possibilitou uma visão mais integrada acerca dos projetos e possibilidades mais amplas de análise.

Seria necessário abordar esse texto por todos os lados, numa infinidade de *dimensões* (direções de análise), com descontos frequenciais numerosos obtidos por meio de *técnicas* diversificadas. Isto é moroso, (página 80) tanto mais que o processo de análise de conteúdo é "arborescente", quer dizer, técnicas e interpretações atraem-se umas às outras às outras e, à *la limite*, não é possível esgotar o discurso (este pode ser considerado esgotado quando os procedimentos já de nada adiantam). (BARDIN, 2011, p. 81, grifos da autora)

No quadro abaixo, seguem as conceituações que nos orientam e os referenciais utilizados para a elaboração das dimensões:

Quadro 8 - Conceituação das dimensões de análise

| DIMENSÕES DE ANÁLISE | CONCEITUAÇÃO, FUNDAMENTAÇÃO E REFERENCIAIS UTILIZADOS |
|-------------------------|--|
| FORMAÇÃO DE PROFESSORES | Formação fundada em um processo rigoroso de fundamentação teórica e conceitual (tanto das áreas específicas do conhecimento quanto da área pedagógica) concomitantemente ao desenvolvimento de processos e habilidades empíricas, avaliativas, estratégicas e analíticas. Base teórica conceitual por Romanowski (2007), |

| | |
|---------------------|--|
| | Veiga (1991), Rios (2008), Soares (2010). |
| DOCÊNCIA | Atividade complexa que não se resume a “dar” aulas. Conhecimento e aulas não podem ser “dadas”, mas antes construídas em um processo constante de “ <i>ensinagem</i> ” estabelecido pelo diálogo entre professor e aluno. Prática social complexa efetivada entre os sujeitos envolvidos e que engloba tanto a ação de ensinar quanto a de <i>aprender</i> , caracterizada por dimensões éticas, estéticas, políticas e técnicas. Base teórica conceitual por Anastasiou (1998; 2003), Pimenta (2002), Soares (2010), Rios (2001; 2008; 2009). |
| ENSINO-APRENDIZAGEM | Conjunto que engloba as atividades de ensino e as práticas educativas que desencadearão o processo de aprendizagem. Envolve as concepções de docência, discência e educação. Base teórica conceitual por Anastasiou (1998; 2003), Veiga (1991), Pimenta (2002), Vasconcellos (2000; 2011), Rios (2001, 2008, 2009). |
| CURRÍCULO | Tudo aquilo que ocupa o tempo escolar; espaço vivo, inacabado, plural e dinâmico da sociedade e da cultura. Campo de batalha que reflete várias outras lutas (políticas e econômicas, por exemplo) que afetam diretamente o cotidiano escolar. <i>Contextualizador da e contextualizado pela</i> prática pedagógica e, essencialmente, uma atividade humana. NÃO se resume à grade disciplinar. Base teórica conceitual por Sacristán (2000; 2013), Tadeu (1995; 2011), Vasconcellos (2011), Moreira (1995). |
| METODOLOGIA | Dialética – não há um caminho único. Metodologia fundamentada no movimento entre a síntese, análise e síntese, composta de uma variedade de estratégias de ensino e recursos didáticos a serem explorados. Base teórica conceitual por Azevedo; |

| | |
|--|---|
| | Andrade (2007), Vasconcellos (1992), Anastasiou (2003). |
| AVALIAÇÃO | Não são as “provas” e não representam um “fim” (da disciplina, do semestre, do curso). Entendemos avaliação em uma perspectiva processual e formativa tanto para a docência quanto para a discência. Base teórica conceitual por Anastasiou (2003), Azevedo; Andrade (2007), Vasconcellos (1992) e Zacharias (2008). |
| PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO | Projeto-Norte a ser construído e vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos com o processo educativo da instituição. Ação intencional, compromisso coletivo e intrinsecamente articulado à prática pedagógica; direção que busca definir pretensões formativas e ações educativas que permitam uma formação para a emancipação. Documento legitimador das propostas pedagógicas. Base teórica conceitual por Veiga (1991; 2003; 2004), Vasconcellos (2000; 2011), Pimenta (2002), Anastasiou (1998). |
| DESENHO DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INOVADOR | Documento-Norte que contemple as concepções de currículo, de formação, de metodologia, avaliação, docência, discência, ensino-aprendizagem, manifestações de fundamentação explícitas e referências bibliográficas em que se baseia, bem como o histórico da instituição/curso, diagnóstico dos problemas enfrentados pelo curso e proposições. Construção coletiva, sinalização dos autores e acessibilidade. Que se saiba o que é, de onde vem, para onde vai e que pretensões formativas o embasam. Base teórica conceitual por Veiga (1991; 2003; 2004), Vasconcellos (2000; 2011). |

Fonte: A autora.

2) *Exploração do material*: nesta fase, nos debruçamos sobre os Projetos Políticos-Pedagógicos propriamente ditos.

De acordo com Bardin (2011), é a fase mais longa e exaustiva, pois trata-se de um trabalho intenso de codificação e de procura de acordo com o que foi estabelecido na etapa de pré-análise.

Para facilitar a leitura e o tratamento dos resultados obtidos, elaboramos tabelas (apêndice 1) onde condensamos as principais informações obtidas para as categorias e dimensões que elaboradas na fase anterior. Por fim, chegamos a etapa do

3) *Tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, que se constituiu na lapidação do conteúdo encontrado durante a exploração do material.

É justamente onde buscamos “desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto” (MINAYO, 1994, p. 76). É o momento onde nos voltaremos para as tendências e fenômenos mais recorrentes nos documentos, confrontando-os com o nosso arcabouço teórico. Ainda confrontaremos os Projetos Políticos-Pedagógicos entre si, para que possamos observar as singularidades e singularidades dos cursos em relação às propostas formativas para as licenciaturas.

Acreditamos que a combinação dessas três etapas torna possível a construção de um panorama amplo e contextualizado a respeito da constituição dos Currículos e Projetos Político-Pedagógicos universitários, buscando contribuir para a desmistificação da ideia de que se tratam de documentos burocráticos e limitadores da prática pedagógica.

4.3 Os companheiros de viagem

4.3.1 A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Rio Claro.

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” foi criada em 1976, resultado da união entre os Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo que se constituíam em diversas unidades universitárias espalhadas pelo interior de São Paulo. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade, consta que a UNESP possui como objetivos permanentes a criação e a

transmissão do saber, da arte e da cultura, e que para isso procura manter os princípios de

- Criar, preservar, organizar e transmitir o saber, a arte e a cultura por meio da **indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão** universitária;
- Defender a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial;
- Oferecer ensino público gratuito, laico e de qualidade;
- **Formar cidadãos críticos e capacitados para o exercício da pesquisa e das diferentes profissões;**
- Respeitar a liberdade intelectual, o **pluralismo das ideias**, defendendo e promovendo a cidadania, os direitos humanos e a justiça social. (UNESP, PDI, 2016, p. 12, grifos nossos)

E estabelece como missão que a universidade exerça

sua função social por meio do **ensino, da pesquisa e da extensão universitária, com espírito crítico e livre, orientados por princípios éticos e humanísticos**. Promover a formação profissional comprometida com a qualidade de vida, a inovação tecnológica, a sociedade sustentável, a equidade social, os direitos humanos e a **participação democrática. Gerar, difundir e fomentar o conhecimento, contribuindo para a superação de desigualdades e para o exercício pleno da cidadania**. (UNESP, PDI, 2016, p. 12, grifos nossos)

No que concerne aos cursos de graduação, o objetivo é promover uma “formação acadêmica, humanística, ética, política e cultural, articulada a conhecimentos trans, multi e interdisciplinares” (UNESP, PDI, 2016, p. 14). Em relação ao PPP, o PDI o apresenta como ação a ser tomada para a melhoria do ensino na graduação, de forma a consolidar uma política institucional para as licenciaturas por intermédio dos projetos políticos-pedagógicos dos cursos em um movimento de aperfeiçoamento dos PPP’s para que estes atendam as demandas contemporâneas do ensino “superior de graduação, articuladamente com a pós-graduação” (UNESP, PDI, p. 14). O documento ainda aponta a pretensão de “aperfeiçoar a formação pedagógica dos docentes e incorporar metodologias inovadoras de ensino” (p. 15).

O Campus da UNESP de Rio Claro, onde nossas pesquisas estão sendo realizadas, foi um campus que se originou a partir da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, criada pelo Governo do Estado em 1958. Atualmente, a UNESP/RC é composta pelo Instituto de Biociências (IB), o Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) e o Centro de Estudos Ambientais (CEA).

Este Campus foi escolhido como lugar de nossa pesquisa pois, além de ser casa do programa de pós-graduação em educação do qual fazemos parte e ser também o lugar que me formou professora, trata-se de um Campus que há muito

tempo abriga cursos de licenciatura em áreas diferentes, mas que, em contrapartida, não recebe nenhuma orientação institucional específica para a elaboração de Projetos Políticos-Pedagógicos.

A UNESP é organizada em regime departamental em todos os Campus, e o Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) em especial é composto pela junção de oito departamentos, que são: DEMAC (Departamento de Estatística, Matemática Aplicada e Computação), Física, Matemática, Educação Matemática, Planejamento Territorial e Geoprocessamento, Geologia Aplicada e Petrologia e Metalogenia.

Reforçamos que escolhemos do Instituto de Geociências e Ciências Exatas apenas os cursos de licenciatura que, conforme já destacamos anteriormente, são os cursos de Física, Matemática e Geografia.

5 OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DO INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS (IGCE) – Física, Geografia e Matemática

Preliminar a qualquer análise individual dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Física, Geografia e Matemática, algumas observações gerais são importantes para a construção deste trabalho como um todo. É válido ressaltar, entretanto, que por observações gerais não nos referimos a uma comparação ingênua entre os cursos, *classificando-os* iguais ou de forma generalista. Quando falamos de Pedagogia Universitária e do ensino em nível superior, precisamos reconhecer que as diferentes áreas/cursos possuem formas diferentes de construir conhecimento e, portanto, tentar coloca-los sob um mesmo padrão não é uma abordagem eficaz.

Rousseau criticava, em O Contrato Social, Pedro Grande da Rússia por não respeitar a identidade nacional russa: 'Quis fazer alemães, ingleses quando era preciso começar a fazer russos; impediu os seus súbditos de se tornarem alguma vez no que eles poderiam ser, persuadindo-os de que eram o que não são' [...] (SANTOS, 2003, p. 58)

Comuns no objetivo de formar professores, continuamos a busca por singularidades e sincronicidades manifestadas pelos cursos de licenciatura da Unesp-RC e prováveis constatações. A leitura inicial e prévia a construção das categorias de análise (que já foram explicitadas anteriormente) permitiu que encontrássemos dados convergentes entre os cursos, tanto no que diz respeito ao aspecto estrutural dos documentos quanto na interferência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e do Conselho Estadual de Educação em sua elaboração.

Datados respectivamente 2012, 2015 e 2015, os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos do Instituto de Geociências e Ciências Exatas estão desatualizados em relação as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores. Até o momento da coleta de dados, nenhum Projeto Político Pedagógico foi reelaborado ou alterado, e não obtivemos resposta acerca de uma possível reestruturação.

Conforme constam nas Diretrizes Curriculares, capítulo VII, artigo 22 e 25:

Art. 22. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão **se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos**, a contar da data de sua publicação. [...]

Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro

de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012. (Parecer CNE/CP, nº 2/2015, p. 56 grifo nosso)

O prazo para adaptarem-se as resoluções apresentadas pelo documento era de dois anos a contar da data de sua publicação. Considerando a data de elaboração dos PPP's obtidos, tratam-se de cursos que já estão há pelo menos três anos sem atualização e que não se adequam ao Parecer CNE/CP nº 2/2015 e que, de acordo com dados disponibilizados pelo próprio Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE), através do protocolo nº 2258, de 03/04/2018, são cursos que atendem pelo menos a 150 alunos por ano. Trata-se de uma demanda flutuante, mas considerável, que nos atenta para o fato de que os egressos destes cursos estão sendo formados pelos mesmos projetos.

Tabela 1 - Número de alunos matriculados nos últimos nove anos no IGCE

| ano | Física | Geografia - integral | Geografia - noturno | Matemática |
|------|--------|----------------------|---------------------|------------|
| 2010 | 176 | 208 | 213 | 169 |
| 2011 | 179 | 194 | 209 | 166 |
| 2012 | 170 | 189 | 199 | 176 |
| 2013 | 164 | 188 | 196 | 167 |
| 2014 | 166 | 179 | 196 | 167 |
| 2015 | 157 | 176 | 192 | 168 |
| 2016 | 151 | 184 | 189 | 175 |
| 2017 | 155 | 192 | 179 | 159 |
| 2018 | 147 | 194 | 187 | 174 |

Fonte: Instituto de Geociências e Ciências Exatas.

5.1 FÍSICA – Licenciatura e Bacharelado

Denominado “Projeto Pedagógico”, elaborado em 2012 e disponível no site da universidade para download (*link* disponível nas referências bibliográficas), o documento é composto por vinte e três páginas sem apresentação de sumário e dividido apenas em um item denominado “Projeto Pedagógico”; os demais tópicos são dispostos como subitens. É curioso ressaltar que o próprio Projeto Pedagógico já é dado, na capa e no documento propriamente dito, como item número “II”. Sendo

assim, já é possível questionarmo-nos: *onde está* e *o que é* o item número I? O documento não apresenta nenhuma explicação ou pista que permita o leitor entender em que contexto o Projeto está inserido, simbólica e estruturalmente.

De composição estrutural simples, não há nenhum tipo de contextualização acerca do curso de física no campus de Rio Claro. É possível definir o texto como direto e pragmático, já que seu foco principal é discorrer sobre as funções e finalidades dos cursos de bacharelado e licenciatura em física de forma concisa. O Projeto cita as DCN's e um autor, mas não apresenta nenhuma referência bibliográfica; pontua, no entanto, de forma indireta, que a elaboração do documento se deu em boa parte pelo Conselho de Graduação em Física/IGCE/Rio Claro. A leitura inicial do projeto chamou a atenção pela frequência de três palavras específicas (ou expressões que se originam delas), e todo o discurso apresentado gravita em torno da seguinte composição: reflexão, teórico e prática.

Sobre a revisão histórica do curso, disponível apenas no site da UNESP/RC/IGCE, é interessante pontuar que entre os anos de 1966 à 1978 e de 1980 à 1986 o Curso de Física não teve a modalidade Bacharelado; o curso de Física de Rio Claro, o primeiro do interior paulista, foi criado em 1963 (Lei 7.749 - de 28/01/63) com a Licenciatura e, apenas em 1986 o curso passou a ser oferecido nas duas modalidades.

a) Sobre a concepção de formação de professores e suas manifestações de fundamentação no curso de Física

A primeira assertiva a saltar os olhos a respeito de formação, seja esta para licenciados ou bacharéis, é a de que professores e pesquisadores devem estar cientes de que ensino e pesquisa são indissociáveis. Não só, supomos, em referência ao que já é disposto na Constituição/LDB, mas porque segundo o documento a formação de licenciados e bacharéis em Física possui uma base inicial comum que contempla manifestações de fundamentação de ordem epistemológica e que se relacionam com a “produção do conhecimento e com o processo de apropriação do objeto científico” (p. 2). Dessa forma, e o PPP procura dar destaque a isso ao longo do texto, apresentando uma concepção de formação de professores essencialmente ligada ao movimento de pesquisa e produção de conhecimento específico da área, que deve acontecer de forma contínua durante todo o período da graduação.

Entretanto, ultrapassando as constatações óbvias expostas pelo documento, a própria estrutura textual contradiz o que é preconizado pela proposta formativa em relação aos licenciados. Interessados em discorrer sobre a área de conhecimento (física) e sobre a importância dela na formação geral do graduando, além de expor todas as potencialidades do bacharelado, ao discorrer sobre a formação de um professor competente, observamos grande submissão da licenciatura em relação ao bacharelado: os componentes do curso de Física e a formação de professores gravitam, primordialmente, em torno da formação de um bacharel. O curso apresenta como objetivo geral a formação de um profissional “competente e comprometido com a transformação da realidade brasileira”. Ao licenciado, sobram poucas palavras.

Observe:

Do licenciado **espera-se que conheça Física Básica**, tanto teórica quanto experimental, além das **técnicas pedagógicas** necessárias para o ensino de 2º grau.

Do bacharel espera-se que, além do conhecimento da Física Básica, ele tenha **conhecimento de algumas especialidades** que irão proporcionar-lhe **oportunidades** no mercado de trabalho. Em primeiro lugar, **sua formação deverá permitir-lhe cursar pós-graduação** em Física em qualquer instituição que a ofereça. Além disso, ele deverá estar **preparado para exercer uma série de outras atividades**, bem como cursar pós-graduação em áreas correlacionadas à Física. (p. 8, grifo nosso)

Questionamo-nos: onde fica a indissociabilidade entre ensino e pesquisa cuja qual é colocada como primordial para a formação do licenciado? Conforme destacado por Libâneo (2015), é usual que mesmo quando se trata de um curso de licenciatura, atribui-se maior prioridade para o que é específico da área de conhecimento de forma abstraída das formas através das quais este conhecimento específico é e/ou deve ser veiculado. Logo, para uma reflexão mais ampla e coerente acerca da formação do profissional-professor, é necessário antes

[...] portanto, buscar uma unidade do processo formativo a qual implica reconhecer que a formação inicial e continuada de professores precisa estabelecer relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a epistemologia das ciências, de modo a romper com a separação entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos. (LIBÂNEO, 2015, p. 61)

Ao longo de todo o PPP a pesquisa é, indiscutivelmente, elemento propulsor de todas as discussões. Do profissional de Física (e aqui não sabemos se o documento se refere aos licenciados ou aos bacharéis) espera-se uma “atitude de investigação” alicerçada em conhecimentos sólidos propostos pela Física como área científica que possibilite o atendimento a “diferentes formas e objetivos de trabalho”. A impressão causada pela leitura é que a Física, enquanto área de conhecimento é

autossuficiente e capaz de dar conta de ambas as profissões com excelência. Não obstante, conforme já pontuamos anteriormente, a docência é permeada por complexidades que excedem, e muito, a mera transmissão de conhecimentos específicos de quaisquer áreas.

Percebemos na citação anterior outro enfoque interessante: as maiores possibilidades são para o profissional do bacharel. À *professoralidade* (BOLZAN; ISAIA, 2010) resta o estudo de TÉCNICAS pedagógicas associadas ao conhecimento específico da área. Observamos uma confusão sobre que espaços devem ser ocupados pela docência, tanto ao graduando quanto ao que será feito depois. Ao bacharel o documento consegue supor encaminhamentos, mas a carreira do licenciado parece ser suprimida entre as quatro paredes da sala de aula e, por diversas vezes, nem sempre apenas na área da Física. Conforme pesquisa realizada pelo INEP (2015) e apresentada pelas DCN's "com relação aos docentes que lecionam Física no ensino médio regular: do total de docentes (50.543), 27,1% lecionam apenas Física (grupo 1) e 72,9% lecionam Física e outras disciplinas (grupo 2)" (Parecer CNE/CP, nº 2/2015, p. 16).

O próprio projeto do curso apresenta-nos o fato das profissões derivadas do curso de Física não serem regulamentadas, mas isto é apresentado como algo positivo e que permite "maleabilidade do mercado de trabalho para o Físico" (p. 8) com foco para a modalidade bacharelado, pois discorre acerca dos trabalhos em áreas afins nas "engenharias, químicas e outras especialidades próximas" (p. 9).

Além disso, ainda de acordo com a pesquisa do INEP (2015) há uma grande discrepância entre a relação de ingressantes e egressos do curso de Física, onde podemos observar uma

Baixa relação entre ingressante e concluinte, o que, no caso do curso de Física, aponta importante achado ao revelar **que um dos maiores desafios da formação de docentes em Física está nos processos formativos** e na superação de outras variáveis que contribuem para o pequeno número de concluintes/ano (Parecer CNE/CP, nº 2/1015, p. 20, grifo nosso)

Romanowski (2007), também apresenta que a procura pelos cursos de exatas têm diminuído e que

além do pequeno número de matrículas na área de exatas, há elevado número de desistências, o que leva a um mínimo de concluintes. Gira em torno de 15% o número de concluintes em relação ao número de matriculados. Tudo isso leva a um maior agravamento do quadro da falta de professores formados nas disciplinas específicas de Física, Química e Matemática. (p. 92)

De acordo com dados disponíveis nos sites da UNESP/RC e VUNESP (disponíveis nas referências bibliográficas) e os dados disponibilizados pelo próprio IGCE, o que ocorre no curso de Física da UNESP/RC não difere dos resultados encontrados pelas pesquisas realizadas pelo INEP em 2015. A cada ano, após o vestibular, pelo menos quarenta pessoas são convocadas na lista de aprovados para a realização da matrícula do curso; quando as quarenta vagas não são preenchidas, a universidade recorre às listas de espera. Realizamos um levantamento compreendendo um período de dez anos entre os anos de 2007-2016 e os dados encontrados foram:

Tabela 2 - Número de Alunos Certificados/Egressos do Curso de Física da UNESP/RC – IGCE no período de dez anos (2007-2016).

| ANO(S) | Número de Alunos Certificados/Egressos do curso de Física da UNESP/RC – IGCE | | |
|---------------|---|--------------------------|--------------------------|
| | Matriculados | Licenciatura | Bacharelado |
| 2007 | - | 17 | 9 |
| 2008 | - | 20 | 27 |
| 2009 | - | 8 | 11 |
| 2010 | 176 | 10 | 9 |
| 2011 | 179 | 9 | 14 |
| 2012 | 170 | 15 | 13 |
| 2013 | 164 | 9 | 9 |
| 2014 | 166 | 9 | 16 |
| 2015 | 157 | 6 | 7 |
| 2016 | 151 | 11 | 7 |
| TOTAL | | 114 formados em dez anos | 122 formados em dez anos |

Fonte: A autora. Levantamento realizado no site da UNESP/RC – IGCE – Física e dados disponibilizados pelo IGCE.

Embora saibamos que estes números compõem uma média geral de todos os estudantes do curso, observamos números muito baixos de egressos em ambas as modalidades, mas a situação é ainda mais alarmante no curso de Licenciatura, principalmente ao levarmos em consideração a convocação e o número de alunos matriculados. É válido ressaltar também que o número de licenciados e de bacharéis formados é antagônico, já que todos os alunos podem ser habilitados nas duas modalidades cursando apenas mais um ano de curso. A taxa de evasão do curso

deveria constituir-se como prioridade para análise e como dado para (re)pensar a estruturação do curso, mas nenhum destes dados estão presentes no projeto ou no histórico do curso que consta na página online do curso.

Cabe o questionamento: porque não suscitar no Projeto Político Pedagógico as potencialidades de formar professores de Física que se (in)formem continuamente, pós-graduandos no ensino de física, que visem para além de oportunidades de trabalho interessantes as possibilidades de melhorar a qualidade do ensino nas áreas de exatas? Os dados apresentados pelas Diretrizes são muito importantes para pensar o ensino de Física e a formação dos docentes e da identidade docente dos professores desta área.

As competências e habilidades a “serem adquiridas” no curso, “independentemente da área de atuação escolhida” (p. 7) envolvem:

1. Utilizar a **matemática como linguagem** [...];
2. **resolver problemas experimentais**, desde seu conhecimento e a realização de medições até a análise de resultados;
3. **propor, elaborar e utilizar modelos físicos** [...];
4. concentrar esforços e persistir na busca de soluções para problemas de solução elaborada e demorada;
5. **utilizar a linguagem científica** na expressão de conceitos físicos, na descrição de procedimentos de trabalhos científicos e na divulgação de seus resultados;
6. utilizar os diversos recursos da informática [...];
7. **conhecer e absorver novas técnicas, métodos ou uso de instrumentos** [...];
8. reconhecer as **relações da Física com outras áreas do saber**, tecnologias e instâncias sociais [...]
9. **apresentar resultados científicos** em distintas formas de expressão [...] (páginas 7 e 8, grifos nossos)

Não nos é apresentada nenhuma intenção de, na graduação, formar um físico que associe o ensino e a pesquisa como fatores intrínsecos. A habilidade em destaque “a ser adquirida” (expressão em aspas pois acreditamos no conceito de aprendizagem, conforme Anastasiou, 1988) concerne, como já pontuado, ao estudo e aplicação da física pura e científica – não há nenhum aspecto da redação do PPP que exponha a física sob o âmbito da docência, do ensino ou até mesmo da formação.

No início do projeto há o destaque para a necessidade de “reflexão” e da articulação entre “teoria e prática” para uma formação de qualidade. Os termos aparecem com correlacionados no início do texto e com constância, mas a tríade desaparece ao longo da redação e nos momentos em que o objetivo é descrever a formação do licenciado (e até mesmo do bacharel). O destaque para os termos pode ser atribuído a uma visão de universidade *humboldtiana* (CUNHA, 2007), onde o

ensino é idealizado para a ciência e produção de saber – basicamente, onde a pesquisa é prioridade.

Isso se comprova pela produção acadêmica apresentada como objetivo para o graduando, já que uma das habilidades a ser adquirida no curso de Física consiste na utilização da linguagem científica na expressão de conceitos físicos, na descrição e na divulgação de trabalhos, além de “apresentar resultados científicos em distintas formas de expressão, tais como relatórios, trabalhos para publicação, seminários e palestras” (p. 8). O documento não apresenta concepções de docência e ensino-aprendizagem.

b) As concepções de currículo e suas manifestações de fundamentação no curso de Física

As primeiras palavras do projeto do curso de Física são as seguintes: “Os currículos de Licenciatura e Bacharelado do Curso de Física têm uma base inicial comum, correspondente aos dois primeiros anos de curso” (p. 2). Aqui, currículos, diferentemente da pluralidade de sentidos atribuída ao termo nas DCN’s, refere-se às grades disciplinares do curso nas duas modalidades em que ele é ofertado.

Ainda na primeira página no documento, diz-se que a indissociabilidade entre ensino e pesquisa preconizada para a formação de físicos se “manifesta ou operacionaliza” (p. 2, grifo nosso) através da reflexão entre teoria e prática e no “ensino das disciplinas básicas” (p. 2), em consonância com a realização de Projetos Integradores (P.I.) que integram essas mesmas disciplinas através de um núcleo comum. E ressalta:

Os conteúdos ligados à formação específica e os ligados a formação profissional do professor se enriquecem mutuamente através dos Projetos Integradores, das práticas **multidisciplinares** e dos processos investigativos e das atividades culturais. (p. 3)

Como fundamentação, os currículos das Licenciaturas e dos Bacharelados são divididos entre cinco departamentos, que de acordo com o documento trabalham coletivamente nas atividades “didáticas”. Três dos departamentos são do IGCE (Física, DEMAC e Matemática) e dois do IB (Educação e Bioquímica). Destaca-se ainda que o aluno ingressante desconhece o significado das duas modalidades oferecidas e, portanto, é somente durante a realização do curso que o graduando escolhe se deseja seguir para a Licenciatura ou para o Bacharelado.

Seguindo o raciocínio disciplinar apresentado desde as palavras iniciais do projeto e conforme supracitado no subitem anterior, há o diagrama de formação do licenciando e do bacharel em Física. Por formação nos são apresentados nas páginas quatro e cinco os conteúdos necessários para a obtenção dos títulos – e há uma diferença substancial nos diagramas nas duas modalidades. O Projeto Integrador só é item atribuído à Licenciatura, bem como a colocação acerca das Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais que, de acordo com o diagrama, constituem “disciplinas de reflexão e prática das questões de ensino” (p. 4). Ao Bacharelado, apenas constam as disciplinas específicas necessárias e divididas em três grupos: os temas preparatórios, o núcleo e as especificações.

Observe a seguir:

Figura 6 - Formação do Licenciando em Física

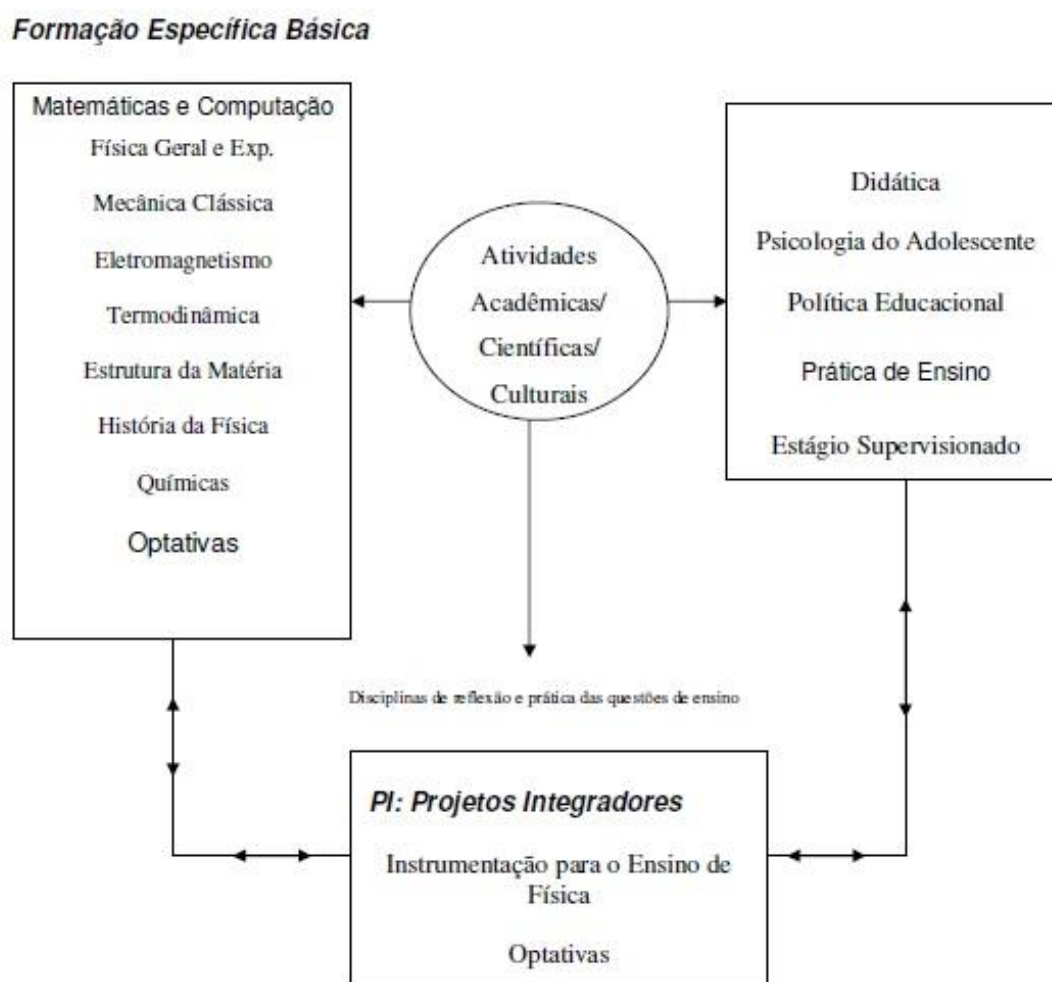


Diagrama 1: Formação do Licenciando em Física

Figura 7 - Formação do Bacharel em Física

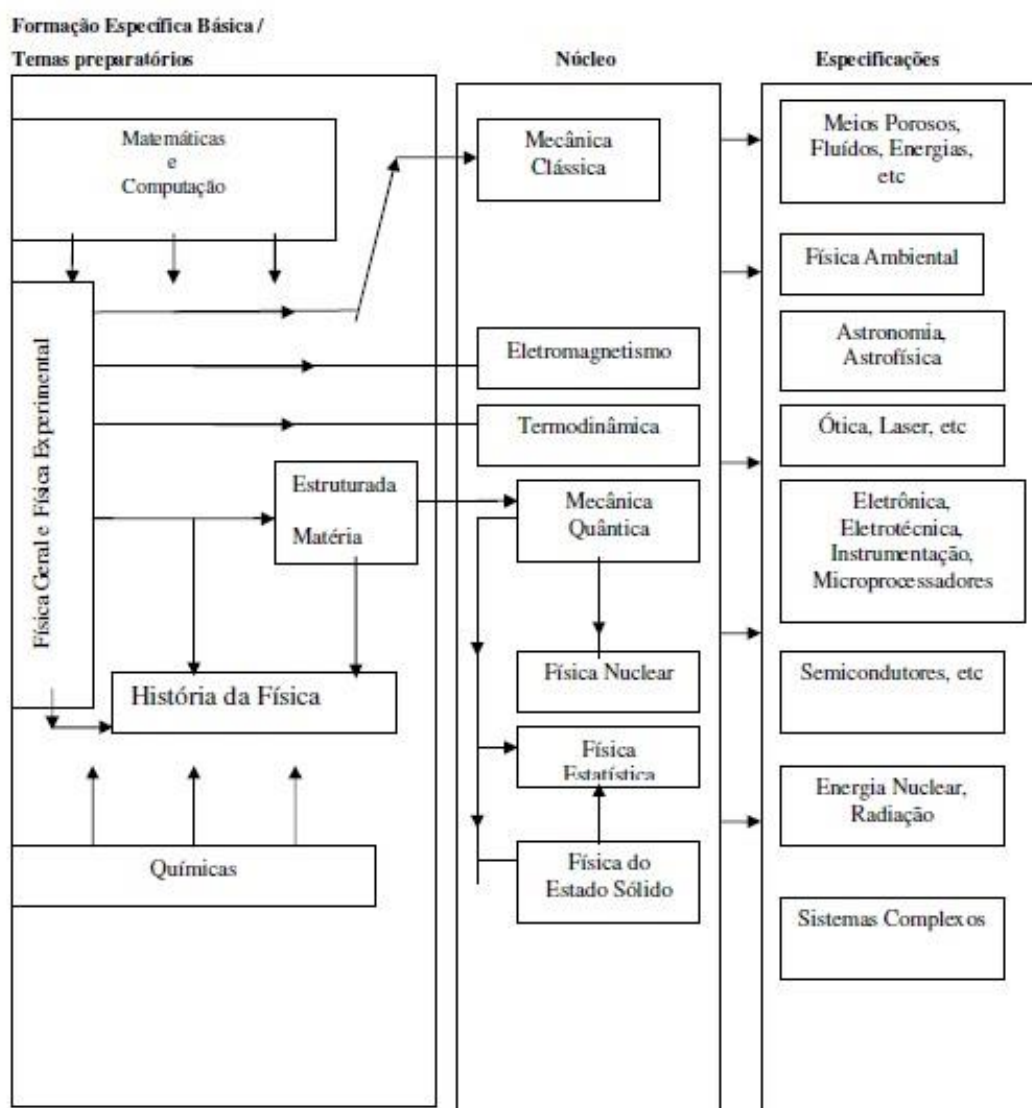


Diagrama 2: Formação do Bacharel em Física

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Física/RC, 2012.

Tratando especificamente da formação do licenciando em Física, é destacado diversas vezes que a Licenciatura advém de uma *estrutura curricular* onde há integração entre as disciplinas e a articulação do conteúdo específico com “objetivos ligados à formação do professor” (p. 9). A estrutura curricular do curso se organiza na proposta do Diagrama (Figura 3) que correspondem a

“diferentes retalhos do mosaico que é a formação do licenciando e se articulam com as componentes comuns previstas na legislação, ou seja, a prática como componente curricular, os estágios supervisionados, as atividades científico-cultural” (p. 9, grifo nosso)

Em consonância com Sacristán (2000), podemos inferir que essa ideia de formação mosaico e a estruturação da grade curricular através da divisão pura de disciplinas até mesmo em uma dimensão departamental é extremamente prejudicial justamente para os objetivos que desejam alcançar: a perspectiva multidisciplinar e a integração dos conteúdos. Com um currículo mosaico, os professores universitários manterão entre si as mesmas barreiras que trazem consigo de acordo com as diferentes especialidades das matérias que lecionam, além de reduzir a autonomia e o “poder teórico” do professor acerca das disciplinas pelas quais é responsável (SACRISTÁN, 2000). É o que Bernstein (1980) define como currículo “*collection*” ou currículo de componentes justapostos.

O currículo organizado sob o esquema mosaico ou justaposto relega o domínio das últimas chaves do conhecimento às fases finais da aprendizagem das cadeiras especializadas. As primeiras etapas e as intermediárias são escalões propedêuticos para as seguintes, sendo todas ordenadas por aquela meta final. (SACRISTÁN, 2000, p. 77)

Estes aspectos formais da organização curricular que correspondem ao que nos é apresentado no PPP da Física podem ser encarados como códigos subjacentes à organização e seleção de conteúdos que vão repercutir diretamente na formação dos licenciados, na medida que essa mesma organização pode vir a condicionar a prática e o tipo de profissionalidade dos professores – universitários ou aqueles que se formarão também para o ensino básico.

Posteriormente, em um tópico único para a “Estrutura Curricular”, é apresentada de forma mais extensa e detalhada a relação de disciplinas que compõem o curso de Graduação em Física. Nessa grade, apenas dez disciplinas são referentes a modalidade “pedagógica” para Licenciatura, divididos entre os Projetos Integradores, Didática, Psicologia da Educação, Política, disciplinas de Estágio e Instrumentação para o Ensino de Física, divididos entre os oito semestres exigidos para o curso. As outras disciplinas são específicas da área da física. O que difere as duas grades, em essência, é a substituição das disciplinas pedagógicas por mais disciplinas de cunho específico.

Não há indícios no documento de quem tenham sido os redatores e criadores dessas grades curriculares, e concordamos com Vasconcellos (2011) que, além da questão valorativa essencial sobre o conteúdo de ensino que desencadeará o

processo educativo, é também uma questão política refletir acerca da organização curricular e da disposição dos conteúdos.

A definição dos conteúdos não deve ser entendida como tarefa de especialistas da área, curriculistas, gestores da escola, administradores do sistema de ensino ou editores de livros didáticos. É uma tarefa nuclear da atividade docente, devendo ter sua participação ativa, crítica e coletiva. [...] Só que, com frequência, tal desafio não é enfrentado pela instituição de ensino, uma vez que existe um certo espectro de definição a priori, [...] e até extratemporal: lembrar dos conteúdos que estão na grade sem serem revistos há mais de 2.500 anos, qual seja, o professor já encontra um conteúdo que ‘tem que’ ser dado, além de toda estrutura em que vai ser dado. (VASCONCELLOS, 2011, p. 161)

Veiga (1991) pontua que a ausência de discussão sobre a organização curricular e o engessamento do mesmo em disciplinas podem levar a uma prática pedagógica acrítica, não criativa e mecanizada; conseqüentemente, prejudicial para a formação de novos professores.

O projeto se sustenta apenas na Resolução CNE/CP/02/2002 (DCN's para a formação de professores) pontuando a Prática como Componente Curricular, a prática de Ensino e Estágio Supervisionado e as Atividades Acadêmico/Científico/Cultural. Como podemos observar, trata-se de uma resolução normativa antiga, bem como o PPP, que foi escrito em 2012. Não obstante, embora desatualizado, o curso de Física ainda atende as determinações do Parecer CNE/CP nº 2/2015. Os estágios supervisionados devem ter duração de 420 horas e as atividades científicas e culturais devem ter duração de 200 horas distribuídas ao longo do curso, assim como a resolução normativa de 2015 determina. Junto a isso, também devem ser cumpridas “400 horas de prática como componente curricular” (p. 10).

De acordo com o PPP, a prática constitui elemento fundamental para a formação do profissional articulada do licenciando em física. Essas determinações propiciariam a formação de um professor não apenas dotado de competência teórica, mas também de competência prática que parte da concepção de que a docência ocorre em um contexto educacional e depende da *constante interação entre as áreas do saber* e entre os docentes que por elas são responsáveis.

A prática, o estágio, as disciplinas práticas, a dimensão prática como elemento fundamental da formação são, então, muito valorizadas. Nos termos da política educacional do Estado, assumida por grande parte da academia sem uma crítica rigorosa e consistente, práticas de formação são criadas nos currículos como um suposto meio de aproximar o aluno do trabalho que exerce ou poderá vir a exercer. Entretanto, tudo isso são expressões de uma compreensão empirista, pragmática, limitada e pobre da educação, da escola e do processo de formação. (COÊLHO, 2005, p. 71)

Posteriormente, observamos mais uma vez a descrição de uma perspectiva multidisciplinar, mas o contraponto limitava-se à apresentação de grades curriculares (páginas 11 e 12) engessados entre os horários, os semestres e a “ordem” em que o processo educativo supostamente acontecerá no curso de Física.

Com a junção das poucas disciplinas de cunho pedagógico e a hipervalorização da prática como componente curricular, é passível de questionamento o entendimento que o curso de Física possui acerca da formação de professores. Questionamo-nos: a formação docente se legitima apenas na prática e na “presença participativa” (p.11) em “ambientes adequados” para sua constituição enquanto professor?

Outro conceito que aparece com frequência associado às grades curriculares expostas no documento é o de “operacionalização”. Diz o projeto que “os objetivos e as ementas dessas disciplinas (anexo) são suficientemente esclarecedores quanto as formas de operacionalização dessa prática” (p. 11), entretanto, o documento não apresenta o anexo ao qual se refere. O termo operacionalização, no entanto, pode remeter a uma visão mecânica – de currículo e de prática pedagógica.

Ainda sobre o termo, o projeto apresenta a estrutura curricular como condição da operacionalização do projeto pedagógico, e, para além disso, destaca que os objetivos de formação idealizados só serão realizados em consonância com uma infraestrutura adequada, um corpo docente capacitado, com a participação dos alunos em grupos de pesquisa e a interação com as “escolas-campo” (p. 22) de estágio).

Observamos ao longo do texto destaque para a Pesquisa e, de certa forma, para o Ensino na área de Física. Sobre extensão, há apenas um breve parágrafo que finaliza o documento, onde “como atividade extensionista, mas também como parte da formação do aluno como futuro docente o Departamento de Física conta com o Projeto Eureka/Show da Física e a Experimentoteca onde os alunos podem estagiar” (p. 23).

Não há nenhuma descrição sobre as atividades acima citadas, bem como não encontramos de forma explícita uma concepção curricular. O que observamos ao longo do documento é a idealização de uma concepção multidisciplinar de ensino em contraponto a uma amostra extremamente disciplinar de currículo, voltado com destaque para as disciplinas de conteúdo específico da área de Física. Não há conceituação de metodologia e avaliação.

c) Sobre a estrutura do projeto

A proposta é organizada e constituída pelos itens:

II Projeto Pedagógico

2.1 Metas e objetivos gerais e específicos do curso de Física

2.2 Competências e Habilidades

2.3 Perfil do Profissional

2.4 Licenciatura

2.5 Bacharelado, Físico/Pesquisador

2.6 Estrutura Curricular

2.7 Operacionalização do Projeto Pedagógico

Conforme já pontuado, o documento disponibilizado no site não apresenta a versão completa da qual este projeto faz parte. O documento possui início a partir do item “II”, mas não somos contextualizados a respeito de que documento o projeto pedagógico é parte integrante.

É válido ressaltar a inexistência de referências bibliográficas, embora o projeto traga consigo ao longo do texto várias referências implícitas além daquelas que são colocadas de forma direta, como o Parecer CNE/CP/02/2002 e o autor Vale (1996) que é apresentado no tópico correspondente às metas e objetivos gerais e específicos do curso de Física. O documento também não apresenta, ou não traz de forma clara as concepções de ensino-aprendizagem, docência, metodologia e avaliação que são utilizados pelo curso. Também não há contextualização do curso ou caracterização dos discentes.

5.2 GEOGRAFIA – Licenciatura e Bacharelado

Denominado “Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia: Bacharelado e Licenciatura”, reestruturado em 2015 e composto por trinta páginas, a capa do documento é um sumário acerca dos itens que compõem o documento nomeado de “anexo 1”. A paginação tem início no número 78 e termina na página 108, sem indícios de que o documento pertence ao projeto pedagógico do curso.

Em 2016, ano da coleta de dados, o PPP do curso de Geografia ainda não estava disponível no site, mas em 2017 foi realizada nova consulta e o documento consta disponibilizado para acesso e download (link nas referências bibliográficas), das páginas 87-108. No período de coleta de dados entramos em contato com o coordenador do curso e não houve dificuldade de acesso ao documento.

O curso de Geografia no campus da UNESP/RC iniciou-se em setembro de 1958 na até então chamada “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro”. O primeiro ano do curso constituiu-se como um curso propedêutico destinado aos interessados na graduação em Geografia, realizada no ano seguinte e formando sua primeira turma em 1962. Ainda sem a divisão das modalidades Licenciatura e Bacharelado, grande maioria dos estudantes formados pelo curso foram atuar como professores no chamado “ensino secundário oficial”, que de acordo com o PPP era o principal mercado de trabalho da época. Em 1976 com a criação da UNESP, o curso e o departamento de Geografia foram integrados ao IGCE.

No campus de Rio Claro o curso de Geografia na modalidade Licenciatura é ofertado tanto no período integral quanto no período noturno, disponibilizando quarenta vagas todos os anos. Todas estas informações estão presentes no PPP.

a) A concepção de formação de professores e suas manifestações de fundamentação no curso de Geografia

Após a apresentação do histórico do curso, o projeto pedagógico realiza a caracterização dos discentes que recebe. Os dados utilizados datam o ano de 2014 e, dado o projeto ter sido reestruturado em 2015, foram dados recentes para a elaboração do documento. Dos 380 graduandos, a maioria (199) são alunos da Licenciatura do período noturno e, em sua maioria, do gênero masculino e provenientes da rede pública de ensino (p. 83).

A primeira menção à formação de professores ocorre na descrição de dois programas: o Programa de Educação Tutorial (PET) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O PPP caracteriza o PET como “Um programa de longo prazo pautado no princípio de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão” (p. 84), em alusão ao que nos apresentado pela própria Constituição Federal em 1988; ao PIBID, fica o papel de “fortalecimento da formação para a docência na Educação Básica” (p. 84). Posteriormente, é no tópico intitulado

“projeto político-pedagógico” que encontramos as concepções de formação idealizadas pelo curso.

Constituído de três subitens, em conformidade ao que já foi exposto, é neste momento que o projeto pedagógico apresenta de forma clara o que é pretendido para o profissional em Geografia de acordo com a modalidade (Licenciatura/Bacharelado).

Como princípio geral, o PPP apresenta que o curso de Graduação em Geografia

deve possibilitar uma **formação abrangente** do conhecimento historicamente constituído, permitindo o acesso às distintas visões de mundo no contexto **ideológico, político e teórico prático**, a fim de que os futuros profissionais em geografia, quer sejam bacharéis ou licenciados, possam desempenhar de maneira comprometida suas atividades profissionais (p. 87, grifo nosso)

Em complemento, tratam-se de profissionais que devem buscar uma atuação “crítica e propositiva” que busque soluções que atendam às questões que são colocadas pela sociedade no que concerne à “interpretação, apropriação, produção e uso do espaço geográfico” (p. 88). Ademais, são apresentados os princípios que devem orientar o trabalho pedagógico realizado no curso; logo, os princípios que devem pautar o trabalho do professor universitário no curso de Geografia. Esses princípios constituem-se na busca pela construção de um espírito investigativo, pela fundamentação teórico-prática dos conhecimentos e sua contextualização, pelo “desenvolvimento do currículo numa abordagem interdisciplinar” (p. 88) e por uma avaliação qualitativa da aprendizagem.

É válido ressaltar este ponto presente no PPP do curso de Geografia porque o PPP de fato, conforme apresentado por Veiga (1995), possui como função a organização do trabalho pedagógico, tanto na organização da instituição e do curso como um todo como na organização do trabalho que é realizado na sala de aula. Logo, a exposição clara dos princípios idealizados para a formação dos graduandos significa (re)significar o projeto em sua função de disponibilizar “indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula” (VEIGA, 1995, P. 14).

Destacamos ainda a tríade reflexão, teoria e prática, que aparece de forma consistente como objetivo a ser alcançado para a formação, em consonância aos objetivos expostos pelas DCN's quando reforçam para a formação de professores uma atitude reflexiva em relação ao contexto em que se insere e a constante articulação entre teoria e prática como principais responsáveis pelo fornecimento de

“elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (Parecer CNE/CP nº2/2015, p. 52).

O documento prossegue e diferencia dois perfis de profissional que podem ser formados pelo curso de Geografia: “o professor de Geografia e o bacharel em Geografia” (p. 88). Em relação a formação do professor,

Para o licenciado em Geografia, o trabalho desenvolvido em educação formal ou não formal exige o aprofundamento e a articulação das categorias e dos conceitos centrais da ciência geográfica, noções das áreas correlatas (história, economia, biologia, geologia, por exemplo) e a reflexão a respeito de temas de ensino no âmbito da Geografia. (p. 88)

Para além disso, descreve seis itens importantes para a formação do professor em Geografia, descritos na página 89 e transcritos abaixo, que se constituem em:

- 1) Analisar a dimensão material da realidade sócio espacial e produzir conhecimento no contexto da Geografia escolar;
- 2) Compreender os processos sociais e históricos do currículo da Geografia escolar e suas implicações no ensino e na aprendizagem;
- 3) Contextualizar o ensino da Geografia e sua articulação com a realidade nas diferentes escalas;
- 4) Contribuir para uma análise integrada e multidisciplinar dos processos sociais e naturais a partir das especificidades da geografia;
- 5) Analisar e compreender os processos de construção do conhecimento geográfico em diversas perspectivas;
- 6) Analisar as diferentes representações do espaço geográfico e as formas de linguagem aplicadas ao ensino de Geografia.

Até o momento, as colocações apresentadas para a formação dos professores de Geografia são coerentes e dialógicas entre si, não obstante, é passível de destaque a ausência de objetivos pertinentes à educação como um todo – e não apenas ligadas aos objetivos pertinentes ao ensino da Geografia como disciplina específica. O foco na Geografia enquanto área de ensino e disciplina específica nos deixa a impressão do olhar para as “disciplinas como construções sociais que atendem a determinadas finalidades” (LOPES, 2008, p. 207), engessando os sujeitos em determinados territórios e contradizendo o objetivo primeiro de unir reflexão, teoria e prática.

Ressaltamos também que o projeto idealiza a promoção da formação de do professor como produtor de conhecimento e não “meramente como reprodutor de

conhecimento produzido externamente ao seu âmbito de atuação” (p. 91); de acordo com o PPP, essa experiência pode gerar novas significações para a prática pedagógica do futuro profissional. Acreditamos que este objetivo em muito se relaciona ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – mesmo assim, não há menção a dimensão da extensão para a formação de professores neste momento.

No item 4.3 que se refere exclusivamente ao “perfil do licenciado”, o PPP discorre sobre a Geografia ter se estabelecido como disciplina fundamental na “formação dos territórios e das sociedades nacionais” (p. 99). Desta forma, a reflexão é apresentada novamente como essencial na formação do graduando, que deve refletir criticamente sobre “o papel da geografia na formação escolar de uma consciência crítica sobre a produção do espaço” (p. 99).

O projeto ressalta ainda que o graduando deve ser formado com vistas a compreender a complexidade da escola em suas várias dimensões e que, novamente, a formação precisa ser pautada na teoria e prática aliadas para uma perspectiva de atuação voltada para a transformação social. E completa:

Assim, a formação para a docência em Geografia, numa perspectiva crítica e considerando as diferentes escalas espaciais, deve se voltar para a compreensão da realidade e para uma atuação consciente na organização do espaço. (p. 99)

Novamente, a concepção de formação apresentada pelo PPP do curso parece estar concentrada na disciplina/área do conhecimento de Geografia, enquanto

é preciso considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos. [...] De outro lado, é preciso levar em conta que todo conteúdo de saber é resultado de um processo de construção de conhecimento. (PIMENTA, 2002, p. 16)

A última menção à formação do licenciado em Geografia destaca o papel e a responsabilidade dos professores transmitirem o saber historicamente acumulado ao mesmo tempo em que se afirmam como produtores de conhecimento e pesquisadores; para, dessa forma, conseguirem articular-se e estabelecer relações com os *documentos curriculares* de forma dialógica. Não há conceituação explícita sobre ensino-aprendizagem.

b) *A concepção de currículo e suas manifestações no curso de Geografia*

Desde as primeiras palavras, o projeto pedagógico do curso de Geografia utiliza muitas expressões envolvendo a palavra currículo; o primeiro item a ser descrito pelo documento é a “justificativa da reestruturação”, onde discorre sobre as causas que induziram a reformulação do projeto pedagógico do curso. De acordo com o documento, a última reestruturação curricular do curso de Geografia aconteceu em 2004 e que a elaboração deste novo documento serviria para, além de atualizar a estrutura do curso, atender às seguintes resoluções: Resolução CNE/CP nº 1 e 2/2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação de formação de professores para a Educação Básica) e Parecer CNG/CES nº492 e 1.363/2001 (Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos de Graduação em Geografia). O projeto ainda cita resoluções próprias da UNESP para fundamentar essa reestruturação do documento.

Efetivado em 2015, este novo projeto pedagógico pontua que os últimos dez anos (2004-2014) constituíram-se em um “processo constante de avaliação do curso” (p. 79) onde *docentes e discentes* concluíram após uma série de debates realizados em reuniões do Conselho de Curso a necessidade da nova reestruturação “no sentido de trazer para seu Projeto Político Pedagógico uma *proposta formativa* que atenda às novas exigências legais [...] e atuais demandas sociais, *em especial as da comunidade acadêmica*” (p. 79, grifo nosso). Esta colocação é válida de destaque pois o projeto reconhece, em suas primeiras palavras, a existência de uma *proposta formativa* no PPP; é uma expressão muito importante quando falamos de projeto político pedagógico e de currículo.

Em consonância com Veiga (2003), acreditamos na necessidade do reconhecimento do projeto pedagógico como ação consciente e organizada, de forma a romper com a fragmentação da instituição educativa e com a visão burocrática que permeia a elaboração dos projetos, que se constitui como documento potencial de discussão e reformulação da própria ação pedagógica e docente – excedendo os muros da sala de aula e da universidade.

O fato do projeto também mencionar a união do conjunto de docentes e discentes para a elaboração do projeto e da reestruturação curricular da Licenciatura em Geografia é interessante e também evidencia o reconhecimento do projeto como meio para potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos

comuns (VEIGA, 2003). Conforme dito por Vasconcellos (2011) o currículo enquanto Proposta Curricular acontece enquanto parte integrante da atividade humana e dos sujeitos que com ele se relacionarão, que fundamentalmente são exatamente os professores e os alunos.

Não obstante, observamos que o último período de reestruturação do curso foi realizado no ano de 2004 – sua reelaboração se deu em 2014 e foi homologada em 2015; um período de dez anos para repensar o projeto político pedagógico de um curso constitui um intervalo muito grande de tempo. Trouxemos nos capítulos anteriores a importância da modificação constante do projeto pedagógico e por mais louvável que seja a união de professores e alunos para essa reestruturação acontecer em 2015, cabe o questionamento em relação a essa “pausa” que se deu na estrutura curricular do curso de Geografia na UNESP/RC nas duas modalidades.

O PPP pontua a existência do Fórum de Avaliação do Curso de Geografia para “manter a coerência e garantir o êxito de Projeto Político Pedagógico” (p. 86), promovido pelo Conselho do Curso de Graduação em Geografia (CCGG) e a Comissão Mista de Acompanhamento e Avaliação (CoMAA), cuja finalidade se concentrará a) no diagnóstico das dificuldades e avanços através de relatórios anuais, b) na avaliação qualitativa dos programas e laboratórios de ensino e c) na identificação das potencialidades e limitações do curso, de forma a possibilitar a proposição de estratégias e ações que solucionem os problemas encontrados. Trata-se de uma ferramenta que potencializa e atenta para a necessidade de fazer do PPP um documento vivo e comprometido com as demandas do contexto em que se insere o tempo todo, o que pode minimizar a visão burocrática e limitadora do projeto enquanto ferramenta de planejamento (VASCONCELLOS, 2000).

Os próximos tópicos que se referem a currículo no projeto pedagógico do curso se dão em um contexto disciplinar e altamente vinculado às resoluções normativas que precisam ser atendidas. Segue o excerto:

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CNE/CES nº 492/2011), os conteúdos curriculares básicos e complementares, para o curso de Geografia, são compostos por:

- Núcleo Específico;
- Núcleo Complementar;
- Núcleo de opções livres;
- As “Práticas de Ensino”, os Estágios Supervisionados, as “Práticas como Componentes Curriculares” e as Atividades Complementares.

Na modalidade Licenciatura “estão incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” [Parecer CNE/CES nº 492/2001] (p. 90)

Quando falamos da modalidade Licenciatura o documento ainda destaca a importância do estágio supervisionado e das atividades de caráter teórico-prático, pois estas são essenciais à formação docente “a serem desenvolvidas em contexto educacional formal e não-formal e em situações de ensino de Geografia, sob a orientação da instituição formadora” (p. 91).

As resoluções normativas que sustentam o PPP do curso estão desatualizadas, mas ainda assim atendem a maioria dos parâmetros exigidos pelo Parecer CNE/CP nº 2/2015 em relação a carga horária mínima exigida. O curso de Geografia exige 405 (quatrocentas e cinco) horas de prática como componente curricular, 405 (quatrocentas e cinco) para o estágio e 210 (duzentos e dez) horas para as atividades acadêmico-científico-culturais.

Pontua ainda que o curso prevê um conjunto de disciplinas de formação específica e pedagógica e que o curso de Licenciatura em Geografia buscará (novamente) a articulação entre teoria e prática de forma a favorecer a reflexão sobre a organização da educação brasileira. No que diz respeito a estrutura curricular, em uma concepção de currículo como organização disciplinar, há nas páginas 103, 104 e 105 uma tabela que exhibe a “Estrutura Curricular da Licenciatura em Geografia”.

Embora os tópicos que se referem explicitamente vinculados à expressão “currículo” ou “curriculares” estejam contemplando os aspectos normativos e organizacionais das disciplinas e dos conteúdos para o curso de Geografia, ao longo do projeto pedagógico há pistas de outra concepção acerca da questão curricular. Nos objetivos para a formação do licenciado, conforme disposto na categoria analisada anteriormente, há o intuito de prezar pelo “desenvolvimento do currículo em uma *perspectiva interdisciplinar*” (p. 88) e uma “formação que articule diferentes formas e campos de conhecimento” (p. 88).

O PPP ainda discursa sobre a necessidade do licenciado “compreender os *processos sociais e históricos do currículo* da Geografia escolar” e a ideia do discente conseguir, no futuro, contribuir para uma *análise multidisciplinar* dos processos sociais e naturais e estabelecer relações entre sua ação pedagógica, o conhecimento historicamente acumulado e os *documentos curriculares* de uma forma articulada e dialógica.

Acreditamos que a mesma confusão expressa em nosso aporte acerca das manifestações de currículo e das concepções que o abarcam também são expressas no PPP da Geografia, que em um documento possuem uma visão majoritariamente

disciplinar do termo, mas que, ao longo da elaboração do documento, possuem também diversas manifestações de fundamentação sobre a proposta formativa que idealizam (interdisciplinar e multidisciplinar).

c) *A estrutura do projeto pedagógico*

A estrutura apresentada pelo projeto pedagógico do curso de Geografia nos permite observar com clareza as concepções e finalidades atribuídas a Licenciatura. A proposta é constituída pelos itens:

Anexo 1: Sumário

1 Justificativa da reestruturação

2 Histórico do Curso

3 Avaliação do Curso

4 Projeto Político-Pedagógico

5 Recursos Humanos e Materiais para oferecimento do curso

6 Implantação Curricular

7 Considerações Finais

Cada um desses elementos citados acima traz consigo no mínimo dois subitens detalhados sobre o tópico referido. O Item 4, intitulado “Projeto Político-Pedagógico”, compõe-se dos princípios gerais para a formação em Geografia (4.1) – que são subdivididos nas modalidades de Licenciatura e Bacharelado (páginas 87-92) - e há o “perfil do bacharel (4.2)” e “perfil do licenciado (4.3)”. Por este estudo referir-se à formação de professores, a atenção primordial ocorrerá para os itens 4.1 e 4.3 que incluem em sua redação também o que o projeto chama de “Parâmetros Legais para a Formação do Licenciando” e “Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura”.

Não é apresentado de forma direta e específica as concepções de ensino-aprendizagem e de metodologia; também não consta no documento as referências bibliográficas utilizadas, embora ao longo do texto encontrem-se manifestações de fundamentação (de autores ou de resoluções normativas). Há, no entanto, contextualização do curso na história e a caracterização dos discentes, bem como a descrição dos programas de pesquisa e extensão que compõem o curso de graduação em Geografia.

Nas considerações finais do projeto nos é esclarecido que sua (re)elaboração se deu pela Comissão do Projeto Político-Pedagógico, composta por professores e estudantes do curso de Geografia da UNESP/RC presentes entre o período de 2012-2014.

5.3 MATEMÁTICA – Licenciatura e Bacharelado

Intitulado “Reestruturação do Curso de Graduação em Matemática – Licenciatura e Bacharelado” e disponibilizado em agosto de 2015, o projeto pedagógico do curso de Matemática é composto de 63 páginas em um documento não paginado que pode ser encontrado facilmente para *download* no site da UNESP/RC (*link* disponível nas referências bibliográficas).

O curso de Matemática em Rio Claro foi implantado em 1959 na até então chamada “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras” por um grupo de professores da USP e do ITA com o propósito de “criar um curso forte e diferenciado daqueles existentes no país”. A modalidade escolhida foi a Licenciatura, mas com o objetivo primeiro de preparar profissionais qualificados para o trabalho nas Universidades.

Em 1974 inaugurou-se o curso na modalidade “Licenciatura Curta” e em 1975 passaram a atender na modalidade Bacharelado. Com a criação da UNESP, o PPP menciona que o curso passou por uma reestruturação curricular de modo a integrar o currículo com os cursos de Matemática de outros *campus* – a partir deste momento, em vez de “Licenciatura Curta”, a modalidade oferecida passou a ser chamada “Licenciatura Plena”. Na década de 1980, novas mudanças ocorreram e o projeto relata a preocupação dos docentes do curso em relação ao ensino da Matemática no ensino básico – o que os levou a oferecer cursos de especialização e de extensão universitária.

Em 1990, entretanto, o índice de evasão começou a ser preocupante juntamente aos índices de reprovação dos alunos. O PPP discorre acerca de “um trabalho diferenciado para o primeiro ano do curso que tem sido aprimorado e já ultrapassou as fronteiras de Rio Claro”, mas não há detalhes que descrevam o que é e como acontece esse aprimoramento. Também ressalta que a escolha pelas modalidades (Licenciatura/Bacharelado) se dará após algum tempo de graduação, para que o aluno possua condições de escolher a área que deseja seguir.

Não há no documento detalhes que explicitam quem foram os responsáveis pela reelaboração do projeto, citando apenas a necessidade de adequação a resoluções normativas. Todas as informações aqui descritas foram encontradas no projeto pedagógico.

a) A concepção de formação de professores e suas manifestações de fundamentação no curso de Matemática

O PPP começa a pronunciar-se sobre formação logo após a contextualização histórica do curso de Matemática da UNESP/RC quando o projeto apresenta o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme os preceitos da CF/1988. Isto é feito ao passo que o PPP apresenta o PET (Programa de Educação Tutorial) e o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência), ambos programas voltados para a Licenciatura e cuja proposta de trabalho beneficia os graduandos por proporcionar a realização de um trabalho “integrado” e que insere o licenciando nas mais diversas dimensões da realidade escolar da educação básica.

É no item denominado “Projeto Pedagógico do Curso” que observamos as primeiras manifestações de concepções sobre a formação de professores. Pontuando que a licenciatura e o bacharelado possuem uma “intersecção não desprezível” no que concerne à questão metodológica, o projeto faz a seguinte distinção entre os objetivos das duas modalidades:

A licenciatura visa formar o profissional para atuar no mercado de trabalho, imediatamente após a conclusão do curso. O bacharelado é o curso inicial da carreira de matemático cuja formação exige o prolongamento no mestrado, no doutorado e em atividades de pesquisa. O mercado de trabalho é, geralmente, a docência em nível superior, iniciada, em geral, após o mestrado. (p. 8, grifos nossos)

Sobre a ideia de formar professores para atuação imediata no mercado de trabalho, Romanowski (2007) apresenta que há indicadores de que no campo da formação de professores, ao contrário de outras profissões, há um afastamento do campo de produção de conhecimento. Ou seja, há afastamento crescente da atividade de ensino em relação a atividade de pesquisa. Desta forma,

Uma das marcas fundamentais da profissionalização é a ciência, ou seja, os conhecimentos científicos atribuem validade a um campo profissional especializado, expresso de modo neutro e absoluto. Contraditoriamente, na profissionalização dos professores, os cientistas – produtores do conhecimento – afastam-se do ensino básico

e passam a compor outra categoria profissional, ou seja, no desenvolvimento profissional dos docentes, **a especialização gera um afastamento das atividades de ensino**. (ROMANOWSKI, 2007, p. 40, grifo nosso)

Seria o professor apenas um transmissor de conhecimento? Nesta concepção onde a universidade é entendida como organização que disponibiliza profissionais para o mercado, consoante com Moreira (2005), a docência acaba se correspondendo a uma transmissão ligeira e efetiva de conhecimentos, de forma a garantir uma “habilitação rápida”; esta lógica faz com que a ideia de formação desapareça ou seja, no mínimo, secundarizada, o que compromete a validade da ideia de proposta formativa – ideia essa que é central na construção de um Projeto Político-Pedagógico. Se abraçarmos a ideia de formação exclusiva para o mercado de trabalho, permitimos que falte “espaço para a reflexão, a crítica e o exame de conhecimentos, saberes e práticas, visando a sua mudança ou sua superação.” (MOREIRA, 2005, p. 9)

Na perspectiva apontada para o licenciando em Matemática, a docência constitui-se como fim – da carreira e da identidade profissional. Ao bacharelado a graduação constitui-se como curso inicial que EXIGE prolongamento. Ao professor de matemática, profissional entregue direto ao mercado de trabalho, minimizando o fato de que “o ensino, atividade característica dele (do professor), é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas” (PIMENTA, 2002, p. 14). Reduzir a educação e o saber a mercadoria é o mesmo que negar a natureza, o sentido e a finalidade da educação, “transformando-as em meras agências formadoras de mão-de-obra para o mercado. Educação e escola perdem, pois, sua autonomia” (COÊLHO, 2005, p. 70).

Em sequência, em um tópico nomeado “Licenciatura”, o PPP afirma que a formação do licenciado em Matemática deve ser objeto de disciplinas chamadas “de conteúdo matemático” que devem associar, juntamente à uma metodologia tradicional aplicada no Bacharelado (exposições introdutórias, exercícios, livro texto, provas escritas, etc.) outros tipos de metodologia que priorizem valores como “estar com” e “caminhar junto”, mas não há detalhamento nem explicação sobre exatamente que tipo de metodologia e valores são esses a serem empregados na licenciatura. Não obstante, o projeto alega que esses outros tipos de metodologias propiciarão ao futuro professor de matemática liberdade metodológica para que este possa realizar escolhas, criar e aperfeiçoar sua prática pedagógica. Não há clareza teórica-metodológica descrita no PPP.

Ainda no tópico “Licenciatura” o projeto expõe acerca de dois tipos essenciais de pensamento para o graduando em matemática: o pensamento diferencial e o pensamento algébrico. Neste momento, o texto torna-se extremamente técnico e conceitual no campo da matemática, reforçando que se tratam de conteúdos básicos para que o licenciando possa, enfim, se voltar para os conteúdos ensinados na educação básica.

O projeto admite a formação de professores tanto para o Ensino Superior (enquanto bacharéis) quanto para a Educação Básica (enquanto licenciados), mas não reconhece em nenhum momento do texto a necessidade dos conhecimentos pedagógicos específicos à profissão docente. Antes de finalizar o item “Licenciatura”, o PPP discorre sobre mais alguns conteúdos matemáticos “essências” para a formação; é possível, até o momento, percebermos uma supervalorização do saber específico em detrimento do pedagógico.

No que diz respeito ao “perfil do profissional”, a categoria Licenciatura deve formar um profissional que seja “livre, competente e comprometido”:

LIBERDADE deve ser entendida no contexto do Curso que se *propõe a formar recursos humanos para trabalhar com educação a partir da Matemática*. O profissional a ser formado deve ser INDEPENDENTE, tendo condições para ESCOLHER o tema que trabalhará com seus alunos e a forma pela qual irá trabalhá-lo, isto é, a METODOLOGIA. (p. 13, grifo nosso)

Embora preconizem a formação de um profissional livre competente e comprometido, a ideia da formação de professores como “recursos humanos” traz uma concepção mercadológica forte que entende a formação universitária como centro de treinamento exclusivo para o mercado de trabalho.

Na universidade entendida como organização, a docência passa a corresponder a uma transmissão ligeira e efetiva de conhecimentos, de modo a garantir uma habilitação rápida para graduados que precisam entrar sem demora no mercado de trabalho. Desaparece ou secundariza-se a ideia de formação. A pesquisa passa a ser uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de dados objetivos, referentes a problemas parciais ou locais. Nesse enfoque, falta espaço para a reflexão, a crítica e o exame de conhecimentos, saberes e práticas, visando a sua mudança ou sua superação.” (MOREIRA, 2005, p. 9)

O projeto ainda descreve que o licenciado deve desenvolver durante o curso concepções embasadas pelo conteúdo matemático a ser ensinado juntamente a uma compreensão do ser humano a quem ele irá ensinar, mas novamente, não há menção a qualquer tipo de conhecimento pedagógico e/ou específico à docência. Neste momento, reafirma a necessidade de o licenciado ser exposto a variadas

metodologias de ensino e de possibilidades de aprendizagem para que “se torne flexível quanto aos modos pelos quais outros tratam a Matemática, não se limitando, portanto, a REPETIR e sustentar a sua metodologia como única válida” (p. 14). Em seguida, coloca que a metodologia tradicional vigente no ensino de Matemática (cuja qual é prioridade na modalidade Bacharelado) tem se constituído a muito tempo como a única maneira de ensinar Matemática, fazendo com que “sistematicamente, a aprendizagem da matemática tenha se tornado uma questão de repetição do processo pelo qual *alguns obtêm êxito e a grande maioria fracassa*” (p. 14, grifo nosso). Neste sentido, o projeto declara que

O ensino das disciplinas pedagógicas não tem se mostrado suficiente para quebrar as conexões da rede de repetição. Isso, talvez porque, não sendo matemático o conteúdo de tais disciplinas, gera-se a impressão, desenvolvida em opinião e em juízo de valor, de que os métodos nelas adotados não se prestam ao ensino da matemática. (p. 14)

Isto posto, para além da valorização contínua do conhecimento específico da área de saber da Matemática, observamos uma sutil atribuição de culpa, onde o ensino das disciplinas pedagógicas é colocado como insuficiente para quebrar a metodologia tradicional pela qual a matemática é e continua a ser ensinada tanto nos cursos de graduação quanto no ensino básico. Este movimento de hipervalorizar o conhecimento específico da área e minimizar o conhecimento que advém de outras áreas é uma das maiores dificuldades na implementação de um projeto pedagógico eficaz.

O sentimento de grupo dos professores especializados, a negativa ou reticência à introdução de outros novos dificultam a introdução de conteúdos novos que não encaixam nos campos preexistentes. A necessidade de lograr projetos pedagógicos coerentes na escola, dentro dos quais harmonizar mentalidades e estilos pedagógicos apoiados na peculiaridade de determinados conteúdos, a busca de estruturas de conhecimento que integram facetas variadas da cultura, etc., encontram-se enormemente dificultadas quando a mentalidade dominante está configurada pelo código curricular não integrado. (SACRISTÁN, 2000, p. 79)

Ademais, o projeto pedagógico concentra-se na reestruturação curricular do curso de Licenciatura enquanto grade curricular e enquanto a organização da carga horária e dos conteúdos a serem cumpridos pelo licenciado.

b) *As concepções de currículo e suas manifestações de fundamentação no Curso de Matemática*

Conforme dito por Moreira (2005),

[...] de que modo a atuação da universidade como parque de estacionamento, [...] recebendo e abrindo, por período mais ou menos prolongado, indivíduos que dela se servem como compasso de espera para a entrada no mercado de trabalho, atingem os currículos? (MOREIRA, 2005, p. 11)

Todos os itens apresentados no PPP que utilizam a expressão “currículo” ou “reestruturação curricular” são fortemente associados às grades curriculares que o projeto vai apresentando ao longo do documento. O projeto é composto de muitas tabelas destinadas a organização de disciplinas, uma delas, inclusive, destinada a informar acerca da “sequência curricular aconselhada”. Neste momento, o documento aponta as “disciplinas do currículo” que devem ser cumpridas pelos discentes, mas não há definição clara de currículo ou a que o documento se refere, limitando a leitura a uma visão puramente disciplinar.

O projeto pedagógico do curso, em um primeiro momento, ao apresentar a justificativa que sustenta a nova proposta/estrutura curricular presente no PPP, destaca a procura pela articulação entre todos os cursos de Matemática ofertados pela UNESP (campus de Rio Claro, Bauru, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Presidente Prudente e São José do Rio Preto) e, principalmente, a necessidade de adequação do projeto a resoluções normativas. São três as resoluções destacadas pelo documento:

1. CNE/CES 1302/2001 de 06/11/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura;
2. CNE/CP 1 de 18/02/2002: Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena;
3. CNE/CP 2 de 19/02/2002: institui a carga horária mínima dos Cursos de Formação de Professores de Educação Básica em 2800 (duas mil e oitocentas) horas e sua subdivisão nas componentes curriculares do curso. (p. 1)

Como pudemos observar, as resoluções normativas as quais o projeto pedagógico do curso de Matemática se reporta não estão atualizadas em relação ao Parecer CNE/CP nº 2/2015 e a carga horária atribuída aos cursos de Licenciatura já não é válida. Enquanto as DCN's instituem uma carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas, o curso de licenciatura em Matemática do campus de Rio Claro é ofertado em 3.030 (três mil e trinta) horas. É curioso observar, no entanto, a margem de erro ínfima que se dispõe entre as duas cargas horárias. Dessa carga horária, para a Licenciatura do curso de Matemática da UNESP/RC, apenas 405 horas são

destinadas as disciplinas de “cunho pedagógico”. São quinze disciplinas obrigatórias para a Licenciatura e quatro delas referem-se aos estágios obrigatórios.

Conforme dito por Sacristán (2000), a instituição e, no nosso caso, o curso, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura que quer transmitir em seu currículo. “O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 17), ou pelo menos na forma com que ele é expresso nas grades curriculares. Na categoria discutida anteriormente observamos que as concepções de formação que permeiam o curso de Matemática concentram-se, para além da formação de profissionais aptos para o mercado de trabalho, para a formação de futuros matemáticos – e não futuros professores de matemática.

Ocorre que não se trata deslegitimar um conhecimento em relação ao outro, mas balanceá-los para a formação de professores que compreendam a docência em sua complexidade. Muitas disciplinas de cunho pedagógico apresentados pelo PPP são de caráter opcional e o que há de obrigatório de conteúdo pedagógico é incipiente. O que não deixa de ser privilegiado, no entanto, é a prática como componente curricular e os estágios como partes indispensáveis a formação docente.

Entre os novos rumos da licenciatura, [...] o desenvolvimento das disciplinas pedagógicas ao longo do curso, incluindo a estas a prática pedagógica. Verificou-se que ocorreu a valorização da prática, como uma inovação no processo de formação na constituição de eixo articulador da relação prática-teoria, bem como com as escolas. Outra inovação inclui o processo de formação docente com as proposições em torno do professor reflexivo. (ROMANOWSKI, 2007, p. 81, grifo nosso)

Em contrapartida a carga horária atribuída às disciplinas de cunho pedagógico, são 505 horas de prática como componente curricular e 405 horas de estágio supervisionado que, conforme citado pelo projeto, é exigência do artigo 1º da Resolução CNE/CP 02/2002 para os alunos de Licenciatura. Cabe o questionamento: o conhecimento a ser APREENDIDO (ANASTASIOU, 1988) pelo professor para que ele se constitua professor só é conseguido através da prática?

A prática enquanto componente curricular exigirá do licenciando em Matemática que elabore projetos de ensino, realize levantamentos e analise livros didáticos, visite órgãos públicos, familiarize-se com o “futuro ambiente de trabalho” através de visitas, construa materiais didáticos manipulativos, explore a tecnologia informática, analise vídeos para utilizar em sala e conheça projetos desenvolvidos pela Secretaria da Estadual de Educação e do MEC. São muitas exigências

importantes para a formação do professor, mas que podem acabar mal aproveitadas devido a ausência de suporte teórico, conceitual e pedagógico.

O projeto pedagógico do curso de Matemática trata da questão curricular utilizando-se das leis, das tabelas e grades curriculares e das ementas das disciplinas, mas não há na redação do texto nenhuma outra menção ao termo currículo fora deste contexto. As ementas resumem-se na descrição dos conteúdos que devem ser trabalhados ao longo da graduação e as grades curriculares em cargas horárias, apresentando também em tabelas a composição do corpo docente e do corpo técnico-administrativo do departamento de Matemática, e, ainda, descrevendo a quais professores “pertencem” cada disciplina.

No tópico “Operacionalização do projeto pedagógico”, o documento pontua que sua função é trazer inovações que exigem reflexão e uma “nova conduta” de todas as partes envolvidas com o curso de Matemática, assinalando que os docentes do Campus de Rio Claro são capacitados para isso. Essa colocação é interessante pois, não obstante reconheça a importância dos professores para a realização e implantação de um projeto pedagógico, não há qualquer indício de que ocorra uma formação para o professor universitário em relação a isso.

Atribuir aos professores essa responsabilidade de refletir, conduzir e implantar um projeto pedagógico nos permite inferir duas constatações importantes a este estudo: a construção do projeto pedagógico e das reestruturações curriculares como espaço do professor e a necessidade de pensar a formação docente (tanto na educação básica quanto para a universidade) em um viés emancipatório – de forma a realizar-se coletivamente.

[...] buscamos discutir o preparo/despreparo pedagógico e o descompromisso das IES (instituições de ensino superior) sobre este aspecto, na medida em que não efetivam projetos políticos pedagógicos coletivos, onde programas de assessoramento / superação pedagógica sejam sistematicamente vivenciados não só pelos docentes ingressantes mas também por todos aqueles interessados ou necessitados de aprimoramento (ANASTASIOU, 1998, p. 25)

A avaliação do curso de Matemática é realizada de forma interna e externa. A avaliação interna é realizada pelos alunos mediante respostas em formulário online e, de acordo com o projeto, “sempre que necessário” são realizadas reuniões com professores, alunos e com o Coordenador do Curso para a discussão de problemas e propostas para a melhoria do curso; pontua-se que o objetivo dessas reuniões é incentivar o bom relacionamento entre alunos e professores e tornar o processo de

avaliação natural. Neste momento, o documento soa ligeiramente contraditório, pois coloca-se em cheque a visão de necessidade e de avaliação como algo estático e pontual. Conforme dito por Anastasiou (2003), essas manifestações acabam revelando ações centradas em produtos e não em processos, minando o caráter processual que a avaliação possui (seja ela do curso, dos professores ou dos alunos).

Questionamo-nos: quando a situação se torna necessária para que haja uma reunião? Avaliar o curso apenas no fim do semestre possibilitará mudanças efetivas nos próximos que virão? Quem elaborou as questões a serem avaliadas pelos alunos e de que forma essas respostas são recebidas pelo Departamento?

No quesito avaliação externa, o projeto pedagógico apresenta que o curso de Matemática, no período que compreende os anos de 2009-2015, obteve conceitos máximos e de excelência. No ENADE, inclusive, a maior nota deu-se pelos licenciados, que alcançaram conceito 5, enquanto a modalidade Bacharel obteve conceito 3. O projeto cita o Conselho Estadual de Educação como órgão avaliativo.

c) A estrutura do projeto

O projeto pedagógico do curso de matemática é organizado da seguinte maneira:

Capa

1 Justificativa

2 Histórico e Apresentação do Curso

2.1 Avaliação Interna

2.2 Avaliação Externa

3 Projeto Pedagógico do Curso

3.1 Perfil do aluno a selecionar

3.2 Perfil do Profissional

3.3 Estrutura Curricular proposta

3.4 Estrutura de pré-requisito e co-requisitos

3.5 Prática como componente curricular – Resolução CNEP/CP 2/2002

3.6 Correspondência entre disciplinas do currículo mínimo e as disciplinas em que se desdobram no curso

3.7 Sequência Curricular aconselhada

3.8 Distribuição de disciplinas por departamento

- 4 Implantação Curricular
- 5 Operacionalização do Projeto Pedagógico
- 6 Corpo Docente
- 7 Corpo Técnico-Administrativo
- Anexos

Trata-se de um documento extenso, mas que não apresenta muitas conceituações. Aproximadamente metade do material constitui-se de tabelas que exemplificam as disciplinas e a organização curricular dos conteúdos, a lista do corpo docente e técnico-administrativo e a ementa das disciplinas que o graduando do curso em Matemática deverá cumprir.

Não há no material referências bibliográficas, embora apresente referências diretas e indiretas ao longo do texto, bem como a citação de leis e resoluções normativas que o sustentam. O projeto não apresenta de forma clara nem indireta as concepções de ensino-aprendizagem, docência e avaliação idealizadas pelo curso.

6 Sobre o corvo, a escrivaninha e Projeto Político-Pedagógico: algumas considerações

“O Chapeleiro arregalou os olhos ao ouvir isso, mas disse apenas: ‘Por que um corvo se parece com uma escrivaninha? [...] o grupo ficou sentado em silêncio por um minuto, enquanto Alice refletia sobre tudo de que conseguia se lembrar sobre corvos e escrivaninhas, o que não era muito.’ (CARROLL, 2009, p. 81-82).

A charada lançada por Carroll em meados de 1865 permanece, nos livros, ainda sem solução. Uma busca rápida pela internet e em fóruns de discussão sobre a obra, no entanto, nos dão uma resposta coerente para o desafio: a semelhança entre um corvo e uma escrivaninha é o mal-estar que os dois trazem. Enquanto o corvo prenuncia a morte, a escrivaninha é um lugar de constante desafio e inquietação para aqueles que escrevem.

Então: Será que um currículo se parece com um projeto político-pedagógico, assim como o corvo com uma escrivaninha? Será que olhar o currículo minimamente como orientação curricular o faz assumir papel de corvo, fazendo com que as intenções formativas morram antes mesmo de sua criação? De que forma as orientações curriculares têm influenciado as concepções mais abrangentes de currículo e como isso reverbera nos projetos pedagógicos? Será que trazer a tona estes conceitos nos fazem, assim como Alice, refletir sobre tudo aquilo que pudermos lembrar sobre Projeto Político-Pedagógico e Currículo?

Observamos ao longo do desenvolvimento deste estudo que a questão curricular e o projeto político-pedagógico são permeados de fragilidades e deficiências que podem influenciar diretamente a prática docente. É necessário compreender que ambos estão relacionados de forma intrínseca e que as concepções de currículo correspondem aos projetos pedagógicos que serão idealizados pelas instituições.

Dessa forma, em consonância com Veiga (1991), acreditamos que tratar de currículo, portanto, é tratar do papel que a instituição assumirá perante alunos, professores, funcionários, pais e a sociedade como um todo. Sendo assim, “[...] planejar currículo implica tomar decisões [...], compreender as concepções curriculares existentes que envolvem uma visão de sociedade, de educação e do homem que se pretende formar” (VEIGA, 1991, p. 83), concepções essas que, por consequência, reverberam e seguem presentes na construção dos projetos pedagógicos de cada instituição e de cada curso.

Dessarte, as categorias de análise utilizadas no presente estudo fundaram-se a partir da busca pelas concepções de currículo e de formação de professores presentes (ou ausentes) nos projetos pedagógicos dos cursos do IGCE da UNESP de Rio Claro, bem como a estruturação do documento em si. Para isso, utilizando-se de nossa pergunta primeira acerca das singularidades e sincronidades que permeiam os Projetos Político-Pedagógicos, foi possível perceber através das análises do Instituto de Geociências e Ciências Exatas que para além das singularidades já esperadas por tratarem-se de cursos diferentes, há um forte sincronismo entre o conteúdo dos projetos.

Parafrazeando Vasconcellos (2000), é visível, não apenas no estudo documental dos projetos do Campus de Rio Claro, mas também no aporte teórico que nos sustenta, que o projeto pedagógico se constitui em um território de disputas e controvérsias conceituais que necessitam de discussão e apropriação por parte do corpo docente e discente, juntamente com a questão curricular.

Das singularidades que ressalto acerca dos cursos, este quesito é o primeiro que torna os projetos analisados díspares. Dos três cursos analisados, o curso de Geografia foi único que sistematizou acerca dos avanços da construção do PPP no sentido coletivo, evocando a participação de professores e alunos para a elaboração do documento tanto para a modalidade da Licenciatura quanto para o Bacharelado. O curso de Física não apresentou pistas explícitas sobre a construção do documento ou sobre quem o redigiu; o curso de Matemática, por sua vez, avançou em relacionar a construção do PPP como possibilidade para os professores, mas limitou-se a ressaltar a reelaboração do documento para fins normativos e não esclarece a forma nem por quem o documento foi elaborado.

Durante o período de análises, uma característica que saltou aos olhos simultaneamente em todos os projetos foi a preocupação dos cursos de graduação em associar os conceitos de teoria e prática para o desenvolvimento de uma formação de qualidade. Essa demanda também é destaque nas DCN's e os termos, em conjunto com a palavra "reflexão", constituem uma tríade que é citada com frequência para discorrer tanto sobre licenciatura quanto sobre bacharelado – mas que foi mais frequentemente associada à formação de professores.

A ideia da prática como componente curricular idealizada desde as primeiras resoluções normativas que deram origem ao Parecer CNE/CP nº 2/2015 constituiu-se como tópico de destaque em todos os projetos e deduzimos que foi ele também a

causa de tamanho destaque para a questão teórico/prática na formação de professores. Outro aspecto síncrono entre os cursos é que grande parte da carga horária dos cursos de Licenciatura é direcionada especialmente para as atividades práticas e para os estágios supervisionados, o que aponta para a ausência de um aporte teórico-conceitual em relação a formação de professores e nos faz refletir sobre a profissionalidade docente e a dificuldade que os cursos que oferecem as duas modalidades (Licenciatura e Bacharelado) demonstram em relação à administração de disciplinas pedagógicas e sua união com o conhecimento específico de cada área.

Pudemos observar também que não há nos projetos pedagógicos uma elaboração direta, clara e conceitual das concepções que analisamos nesta pesquisa, o que se relaciona diretamente com a ausência de referências bibliográficas em todos os projetos do IGCE. Há manifestações de fundamentação, mas estas são ínfimas, superficiais e se perdem no meio de tantas outras colocações que não lhes dão continuidade, além da prioridade dos projetos voltar-se para o cumprimento de resoluções normativas necessárias para manter o funcionamento do curso.

Em relação ao cumprimento de resoluções normativas em específico, no entanto, percebemos que os itens que aparecem segundo as versões mais antigas das diretrizes não foram substancialmente alterados – o que faz com que, mesmo desatualizados, os projetos permaneçam minimamente de acordo com os objetivos pretendidos pelas diretrizes, seja em relação à carga horária ou ao perfil profissional que preconizam. Neste aspecto, o curso de Matemática é o único que, em termos de carga horária, necessita de atualização.

Isso não significa, necessariamente, que as reflexões realizadas para a (re)elaboração dos projetos sejam ou devem ser dependentes das diretrizes, mas o ponto que instiga reflexão é: se as diretrizes ou políticas curriculares, mostram-se substancialmente inflexíveis (imutáveis), qual a motivação para repensar um curso que já está devidamente normatizado ao que é exigido?

Isto posto, a necessidade de avançar as discussões com relação a Projeto Político Pedagógico, planejamento e currículo é urgente. O viés regulatório que se apresenta através desta possibilidade nos traz a tona o corvo de Carroll novamente: o prenúncio da morte de um documento cujo funcionamento deve ser vivido em fluxo contínuo.

Notamos, ainda, com relação a este aspecto, que embora supostamente adequados ao que é exigido nas propostas curriculares, muitos pormenores se

perderam, como informações significativas a respeito dos licenciados que poderiam ser cruzadas com dados específicos da própria UNESP/IGCE e que proporcionariam excelentes discussões acerca da (forma)ção do licenciado.

Os dados apontaram de forma sincrônica para propostas de formação infrutíferas e esvaziadas de aporte teórico necessário para estímulo da reflexão constante, onde a formação é frequentemente associada a concepções limitadas de currículo e de projeto político pedagógico, ligadas a uma visão estática, burocrática e puramente disciplinar – o termo “grade” curricular é, neste caso, muito pertinente.

É válido ressaltar que as estruturas dos três cursos, embora organizados de forma singular, eram em essência, semelhantes. Não defendemos aqui, de fato, que os Projetos Políticos-Pedagógicos devam fechar-se em uma única alternativa de organização; no entanto, observamos, conforme citado, a ausência de concepções e referências que fundamentassem os cursos. O destaque para as cargas horárias apartadas das pretensões formativas, bem como as concepções expostas de maneira resumida e indireta, nos leva a projetos pedagógicos ligeiramente bem escritos, mas desguarnecido de rigor científico.

As concepções de formação de professores, de currículo, de docência, de ensino-aprendizagem, de metodologia e avaliação, quando se fizeram presentes de forma explícita nos projetos, eram contraditórias ao que é disposto no documento de forma geral (itens e estrutura). Não há exposição definida de metodologia e nem de que forma a avaliação dos discentes é realizada, permitindo que a docência universitária ocupe um lugar de *laissez-faire* pedagógico onde as intenções formativas não precisam se corresponder diretamente ao que é preconizado pelo curso e pela instituição.

Não se trata, de forma alguma, de encarar a metodologia e avaliação como determinantes, mas antes como processos importantes para a prática pedagógica que precisam dialogar entre si para que o curso consiga contemplar de forma satisfatória a proposta formativa encabeçada pelos PPP's e, conseqüentemente, pelos currículos, em uma perspectiva igualmente processual e formativa. Essa análise se deu em consonância com Anastasiou (2003), Azevedo e Andrade (2007), Vasconcellos (1992) e Zacharias (2008) sobre metodologia e avaliação. A ausência das concepções de metodologia e avaliação acabam por privar o docente universitário de um norte e favorecem a solidão docente.

Sob um sistema educacional que vem sendo *mercadorizado* de forma exponencial, olhar para a docência como processo individual é extremamente prejudicial para a formação de professores, estejam eles em formação inicial ou já em exercício, na educação básica ou superior. O que existe de forma visível nos projetos pedagógicos analisados é o destaque para um desenho (ou matriz ou grade) curricular inconsistente e contraditório, que embora permeado de ambições que são coerentes para as propostas formativas pensadas para a licenciatura, não consegue se sustentar sozinho, uma vez que está limitado à organização disciplinar e à divisão de cargas horárias, perpetuando a ideia do projeto pedagógico burocrático, regulatório e “de gaveta”.

Retornamos à questão apresentada no início de nossas considerações: por que/em que o currículo se assemelha a um projeto político-pedagógico?

“Já decifrou o enigma?”, indagou o Chapeleiro, voltando-se de novo para Alice. “Não, desisto”, Alice respondeu. “Qual é a resposta?”
 “Não tenho a menor ideia”, disse o Chapeleiro. “Nem eu”, disse a Lebre de Março. Alice suspirou, entediada. “Acho que vocês poderiam fazer alguma coisa melhor com o tempo”, disse, “do que gastá-lo com adivinhações que não têm resposta”. (CARROLL, 2009, p. 84)

Os dados que coletamos e os aspectos que destacamos nestas considerações apontaram que, tanto quanto os corvos e as escrivatinhas de Carroll, os Projetos Políticos-Pedagógicos têm enfrentado momentos desafiadores e têm suscitado mal-estar quanto ao papel que desempenham nos cursos de graduação, principalmente quando falamos de Licenciatura.

As propostas formativas com as quais nos deparamos assinalam a formação de professores como um campo epistemológico novo que necessita ser discutido e (re)pensado em relação aos saberes específicos da docência e ao que se espera dos professores (universitários e de educação básica), pois disso, assim como o Chapeleiro em relação à charada, não parecemos ter a menor ideia.

O fato de termos encontrado muito mais sincronias que singularidades é, em si, um fato alarmante para a constituição dos projetos. A necessidade com a qual os projetos estudados se sustentaram nas resoluções normativas atenta para o fato de que a própria legislação impede a valorização das áreas e a valorização do próprio Projeto Político-Pedagógico em si. Pois se a missão delegada ao PPP for apenas o cumprimento das cargas horárias exigidas e a sistematização de uma proposta formativa encabeçada externa à aqueles que do projeto farão uso, já não falamos de

projeto, muito menos de projeto político E pedagógico, mas antes de uma via burocrática para a organização funcional das universidades.

Conforme desejávamos no início deste estudo, na tentativa de pensar em horizontes propositivos para a construção dos Projetos Políticos-Pedagógicos, cabe refletir acerca da possibilidade de a Universidade criar, como proposta política e institucional, um documento que orientasse a elaboração dos projetos. Não falamos aqui de um documento obrigatório e homogeneizador, mas antes um documento que preconizasse a orientação efetiva quanto aos encaminhamentos e informações necessárias a um Projeto Político-Pedagógico, dando voz não só para a discussão sobre o assunto mas de forma a propiciar aos cursos e aos professores coordenadores (aqueles que normalmente são encarregados da responsabilidade de impulsionar a construção do PPP) a liberdade de, a partir de uma estrutura básica, a possibilidade de construir um projeto singular para cada coletivo.

Um dos aspectos que mais nos chamou a atenção foi justamente a contradição entre a disparidade dos itens que compõem a estrutura de cada projeto e, ao mesmo tempo, a semelhança do conteúdo que estes itens desenvolviam. Há que se pensar, cuidadosa e rigorosamente, em “parâmetros” curriculares centrais para a elaboração dos projetos, para que, dentro de uma estrutura guia, os cursos consigam organizar-se em relação ao que desejam dos profissionais que nele atuam e os profissionais que estão formando (professores e bacharéis). Trata-se de resignificar na(s) Universidade(s) e nos cursos, assim como dito por Alice ao Chapeleiro, a ideia de aproveitar melhor o Tempo: de aproveitar melhor o Projeto Político-Pedagógico enquanto documento vivo e coletivo.

“Se você conhecesse o Tempo tão bem quanto eu”, disse o Chapeleiro, “falaria *dele* com mais respeito”. [...] “Atrevo-me a dizer que você nunca chegou a falar com o Tempo!” [...] “Mas, se você e ele vivessem em boa paz, ele faria praticamente tudo o que você quisesse com o relógio”. (CARROLL, 2009, p. 84-85).

Parafraseando Carroll (2009), se nos importarmos de fato em conhecer e em (re)elaborar um projeto político-pedagógico, falaríamos dele com mais respeito e, entenderíamos, sem dúvida, a quantidade de possibilidades formativas que ele nos oferece enquanto objeto de (in)formação, instrumento para a formação e orientador das práticas pedagógicas (universitárias ou no ensino básico), constituindo-se como um Projeto Político-Pedagógico-Curricular.

A discussão é urgente pois, se os projetos continuarem a assumir um papel burocrático e com o intuito único de atender as políticas curriculares vigentes, deixaremos de apreciar os vários caminhos possíveis para uma formação de professores e profissionais de qualidade e tomaremos uma direção que desembocará em uma educação PARA um padrão de qualidade, permissivos com a concepção mercadológica e generalista que têm permeado a educação.

Em um contexto destes, o Currículo assumirá unicamente o papel de corvo, trazendo consigo mal-estar e prenunciando a morte: morte dos processos, dos sentimentos e pensamentos de vida; morte das possibilidades de uma formação emancipatória e o regozijo de uma concepção bancária de educação. Em consonância com Freire (2017), continuar pensando PPP e Currículo sob um viés regulador é continuar pensando a educação sob um viés utilitarista e opressor. E, conforme já dissemos anteriormente, “a opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (FREIRE, 2017, p. 90).

Assim como os corvos e as escrivaninhas, a discussão de PPP e Currículo não se abriga em um terreno confortável. Mas precisamos fazê-la para que ambos sejam entendidos como *práxis*, como identidade e como instrumento transformador da docência, da discência e da formação. Dada a pergunta que nos fizemos no início desta pesquisa e toda a nossa trajetória metodológica, é válido ressaltar que em muito avançamos, mas que muita coisa ainda fica por desvelar.

Não obstante nossas metáforas, é válido lembrar que Carroll nunca solucionou sua charada – o Chapeleiro Maluco nunca soube que a semelhança entre corvos e escrivaninhas podia constituir-se no mal-estar que os dois trazem. Da mesma forma, embora tenhamos acendido os holofotes sobre os aspectos que nos saltaram aos olhos, arrisco dizer que nossa charada sobre a semelhança entre Projetos Políticos-Pedagógicos e Currículos está apenas começando a ser desvendada.

Se não nos movemos para onde está a dor e a indignação, se não nos movemos para onde está a proposta, não estamos vivos, estamos mortos. (Saramago vino a México para “tomar partido por las victimas de tantas humillaciones”, La Jornada, Cidade do México, 9 de outubro de 1998, reportagem de Mónica Mateos)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. IBPEX, Curitiba, 1998.

ANASTASIOU, L. G. C. **Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para um começo de conversa...** Profissionalização Continuada com Professores da Univille e na implantação curricular do Curso de Medicina da UFSC, 2003.

ANASTASIOU, L. G. C. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. In ANASTASIOU, Léa das Graças C. e ALVES, Leonir Pessate. *Processos de ensinagem na universidade*. Joinville, SC: Editora Univille, 2003.

AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. **O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar**. *Educar*, Curitiba, n. 30, p. 235-250, 2007. Editora UFPR.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTO, J. O. **Por uma UniverCidade anticonformista**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física / Unicamp e Fórum Pensamento Estratégico – PENSES, 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. **Deliberação CEE nº 142/2016** que dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior e cursos superiores de graduação vinculados ao Sistema Estadual de Ensino de São Paulo. Acesso em > http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/consultores_cadastro1/consultores_legislacao/consultores_deliberacao_142_2016 em 18 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9/6/2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXXXIV, n. 1.248, 23 dez. 1996.

CASTELLO, L. A. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender**, Luis A. Castello e Claudia T. Mársico; tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COÊLHO, I. M. **A universidade, o saber e o ensino em questão**. In: Currículo e Avaliação na Educação Superior. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (organizadoras). - 1ª edição. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

CUNHA, L. A. **A gratuidade do ensino superior público: da proibição à garantia institucional**. In: VELLOSO, J. (org.) Universidade Pública: Política, desempenho, perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 1991, p. 31-55. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CUNHA, L. A.; VELLOSO, J. **A universidade pública e a política do MEC para o ensino superior**. In: VELLOSO, J. (org.) Universidade Pública: Política, desempenho, perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 1991, p. 235-251. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2ª edição. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FERNANDES, C. M. B. **Docência universitária e os desafios da formação pedagógica**. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 5, n. 9, p. 177-188, Agosto 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832001000200022&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 set. 2015.

FREIRE, P. 1921-1997. **Pedagogia do Oprimido**. 63. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas/EAESP/FGV, São Paulo, Brasil, 1995.

HELMER, E. A. **O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2012. São Carlos: UFSCar, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2004.

LLAVADOR, F. B. **Política, Poder e Currículo**. In: SACRISTÁN, J. G. (org.) Saberes e Incertezas sobre o Currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

LEITE, C. **A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares**. Educação Unisinos, volume 16, número 1, janeiro-abril 2012, p. 87-92.

LIBÂNEO, J. C. **Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar**. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. Didática: teoria e prática. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2015, páginas 39-66.

LISPECTOR, C. **Em busca do outro**. In: Crônicas no 'Jornal do Brasil', 1968.

LOPES, A.C. **Por que somos tão disciplinares?** ETD – Educação Temática Digital 9 (n. esp.), 2008, p. 201-212.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J.P. **A didática na formação pedagógica de professores de novas propostas para os cursos de licenciatura**. In: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente /organização de Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben... [et al.]. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 818p. – (Didática e prática de ensino), p. 60-80.

MOREIRA, A. F. **O Currículo como política cultural e a formação docente**. In: Tadeu, Tomaz.; Moreira, Antônio Flávio (orgs.) Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MOREIRA, A. F. **O processo curricular do ensino superior no contexto atual**. In: Currículo e Avaliação na Educação Superior. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (organizadoras). - 1ª edição. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

MOREIRA, A. F. (org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

MOREIRA, A. F. (org.) **Currículo: políticas e práticas**. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária – glossário**. Brasília: INEP, 2006. v. 2, p. 380.

NÓVOA, A. **A formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A.; AMANTE, L. **Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo**. In: REDU (Revista de Docência Universitaria), Vol. 13 (1), Janeiro-Abril 2015, p. 21-34.

NÓVOA, A. **Universidade e formação docente**. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 4, n. 7, p. 129-138, Agosto 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432832000000200013&lng=en&nrm=iso>. acesso em 03 set. 2015.

PAIVA, V.; WARDE, M. J. (orgs.) **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Educação e Transformação).

PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior** / Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Camargo Anastasiou. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Docência em Formação.

QUADROS, A. L.; MORTIMER, E. F. **Fatores que tornam o professor de Ensino Superior bem-sucedido: analisando um caso.** Ciência Educação (Bauru), Bauru, v. 20, n. 1, jan./mar. 2014.

RIOS, T. A. **Ética e competência** /Terezinha Azerêdo Rios. São Paulo : Cortez, 2001.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 7ª. ed., 2008.

RIOS, T. A. **Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica?** Cadernos Pedagogia Universitária. São Paulo: Universidade Nove de Julho, maio de 2009.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente.** 3ª edição. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. **Situação atual das licenciaturas: o que indicam as pesquisas a partir de 2000.** In: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente /organização de Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben... [et al.]. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 818p. – (Didática e prática de ensino), p. 509-526.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo e Diversidade Cultural.** In: Tadeu, Tomaz.; Moreira, Antônio Flávio (orgs.) Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. (organizador). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, B. S. **A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHWARTZMAN, S. O futuro da educação superior no Brasil. In: PAIVA, V.; WARDE, M. J. (orgs.) **Dilemas do ensino superior na América Latina.** Campinas, SP: Papyrus, 1994, p. 143-179. (Coleção Educação e Transformação).

SGUISSARDI, V. **Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, Janeiro-abril 2005.

SGUISSARDI, V. **Reforma universitária no Brasil, 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96. Especial, p. 1021-1056, out. 2006.

SGUISSARDI, V. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil:** predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SILVA, T. T. **Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; Moreira, Antônio Flávio (orgs.) Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA JUNIOR, J. R. **Novas faces da educação superior no Brasil.** / João dos Reis Silva Jr., Valdemar Sguissardi; prefácio de Francisco Oliveira. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, S. R. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** / Sandra Regina Soares, Maria Isabel da Cunha. Salvador: EDUFBA, 2010.

UNESP. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” **Plano de desenvolvimento institucional (PDI).** Assessoria Especial de Planejamento Estratégico, São Paulo/SP, 2016. Disponível em > https://ape.unesp.br/pdi/doc/PDI2016_site.pdf< acesso em 18 dez. 2017.

UNESP. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Rio Claro. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Física, 2012.** Disponível em > <http://igce.rc.unesp.br/index.php#!/departamentos/fisica/graduacao/projeto-pedagogico/>> acesso em 28 dez. 2017.

UNESP. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Rio Claro. **Egressos do curso de Física.** Disponível em > <http://igce.rc.unesp.br/index.php#!/departamentos/fisica/egressos/>< acesso em 26 dez. 2017.

UNESP. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Rio Claro. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia, 2015.** Disponível em > <http://igce.rc.unesp.br/index.php#!/instituicao/diretoria-tecnica-academica/graduacao/cursos/geografia1800/>< acesso em 28 dez. 2017.

UNESP. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Rio Claro. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Matemática, 2015.** Disponível em > <http://igce.rc.unesp.br/index.php#!/graduacao/matematica/sobre-o-curso/projeto-pedagogico-a-partir-de-2015/>> acesso em 28 dez. 2017.

VASCONCELLOS, C. S. **Metodologia Dialética em Sala de Aula.** In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico** – elementos metodológicos para elaboração e realização, 7ª edição. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Pedagógicos de Libertad; v. 1)

VASCONCELLOS, C. S. 1956. **Currículo: A atividade humana como princípio educativo**. 3ª edição. São Paulo: Libertad, 2011. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, volume 7.

VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. F. (orgs). **Escola fundamental: currículo e ensino**. Campinas, SP: Papyrus, 1991. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

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

VEIGA, I. P. A. Educação básica: Projeto político-pedagógico; **Educação Superior: Projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, I. P. A; NAVES, M. L. P. (organizadoras). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. 1ª edição. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

VEIGA-NETO, A. **Currículo, disciplina e interdisciplinaridade**. São Paulo: FDE — Série Idéias, n.26, 1995. p.105-119.

VEIGA-NETO, A. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre: UFRGS. Tese de Doutorado, 1996.

VEIGA-NETO, A. **Currículo e interdisciplinaridade**. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (org.) Currículo: questões atuais. Campinas: Papyrus, 1997. p.59-102.

VELLOSO, J. (org.) **Universidade Pública: Política, desempenho, perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VUNESP. Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista. **Lista de Aprovados**. Resultados dos vestibulares de 2012, 2013, 2014, 2015, 2016. Disponível em > <https://www.vunesp.com.br/>< Acesso em 26 dez. 2017.

ZACHARIAS, V.L. F. **Avaliação formativa e seu sentido de melhoria do processo de ensino aprendizagem**. Salvador-BA, 2008.

APÊNDICE A

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: De acordo com a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (MOROSINI, 2006), a Pedagogia Universitária

surge na tradição cultural francesa centrada no estudo do conhecimento como matéria-prima do ensinar/aprender. [...] No contexto brasileiro, a Pedagogia Universitária vem sendo desafiada pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais, trazidas pelos processos avaliativos. Critica-se e escreve-se muito sobre Ensino Superior, mas produz-se pouco conhecimento sobre a pedagogia que o sustenta. Por isso, direcionamos as pesquisas para a busca de entendimentos sobre a revitalização da qualidade do ensino universitário e as mudanças que redesenham o perfil das universidades contemporâneas pós-avaliação. (MOROSINI, página 57)

CURRÍCULO: Conforme trabalhamos no capítulo dois desta pesquisa, trata-se de um conceito polissêmico cuja compreensão varia de acordo com o aporte teórico.

Para Gimeno Sacristan (1988, p. 18) “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento, através dos quais se realizam os fins da educação escolarizada. Na prática, o que se refere ao *currículum* é uma realidade previamente assentada através de dispositivos didáticos, políticos, administrativos, econômicos que, muitas vezes, encobrem pressupostos, teorias, esquemas de racionalidade, crenças e valores que condicionam a própria teorização sobre o *currículum*”. (MOROSINI, 2006, página 441)

POLÍTICAS OU PARÂMETROS CURRICULARES: Trata-se da seleção e produção dos saberes que ocuparão o tempo escolar. Documentos e resoluções normativas que devem ser seguidos para manter o funcionamento dos cursos e das instituições. De acordo com Morosini (2006, p. 191-192), são políticas e/ou parâmetros criados para

“atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica; dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática; promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação.”

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: Seleção e organização dos conteúdos de acordo com o tempo e prioridade de cada nível de ensino, instituição e curso.

GRADE CURRICULAR: De acordo com Morosini (2006), “em uma perspectiva restrita, curriculum se reduz ao sentido da grade curricular, onde estão informadas as

disciplinas, tempos e cargas horárias de desenvolvimento de conteúdos” (MOROSINI, 2006, página 441)

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: Trata-se de um documento norteador e identitário de cada instituição. De acordo com Morosini (2006),

Documento sempre provisório que afirma publicamente aquilo em que acredita uma determinada comunidade educativa e que fundamenta uma prática pedagógica concreta. Origina-se num processo participativo de construção de significados, no esforço de definir e configurar uma nova identidade à instituição. Tem implícita a utopia como impulsionadora de uma coletividade em busca do novo e do desejado, constituindo a essência de uma prática vivida, num dado espaço e tempo histórico-cultural. Traduz, ao mesmo tempo, a intenção do que se pretende realizar – projeções, inovações, mudanças e rupturas – e principalmente coragem e ousadia para propô-las. Exige a construção de um processo participativo com a busca de adesão voluntária daqueles que contribuem com conhecimentos próprios e como protagonistas capazes de discutir, refletir e propor decisões. Isso significa que toda a construção, a execução e a avaliação do projeto se sustentam na participação responsável. (página 182)

APÊNDICE B

TABULAÇÃO DE DADOS DOS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS (IGCE)

Categorias: concepções de Formação de Professores, concepção de Currículo e estrutura do PPP

| CURSOS IGCE: variedade terminológica, ano de idealização e número de páginas | ESTRUTURA DO PPP | CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES | CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO |
|--|--|--|---|
| <p>FÍSICA Projeto Pedagógico (Licenciatura e Bacharelado), 2012, 23 páginas</p> | <p>A proposta é constituída pelos itens: II Projeto Pedagógico 2.1 Metas e objetivos gerais e específicos do curso de Física 2.2 Competências e Habilidades 2.3 Perfil do Profissional 2.4 Licenciatura 2.5 Bacharelado, Físico/Pesquisador 2.6 Estrutura Curricular 2.7 Operacionalização do Projeto Pedagógico</p> | <p>“Pesquisadores e professores devem ter a percepção da indissociabilidade entre pesquisa e ensino” (p. 2) “Complementará sua formação de professor com os fundamentos teóricos/práticos de Educação e com a preparação para o exercício profissional através de disciplinas de reflexão e prática das questões de ensino” (p. 2) “Metas e objetivos gerais: [...] formação de um profissional competente e comprometido com a transformação da realidade brasileira” (p. 6) “Do licenciado espera-se que conheça Física Básica, tanto teórica quanto experimental, além das técnicas pedagógicas</p> | <p>O documento não apresenta claramente uma concepção de currículo. Refere-se a currículo como “ESTRUTURA CURRICULAR”, onde constam os períodos e as disciplinas a serem cursadas pelos discentes. Para além disso, apenas declara a realização de “práticas multidisciplinares”.</p> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | | <p>necessárias para o ensino de 2º grau” (p. 8) “Entendendo que a ênfase nos conteúdos específicos é absolutamente compatível com uma sólida formação do professor” (p. 9) Disciplinas da Educação que privilegiem “temas de educação” para suprir a função didática docente + investigação sobre a educação.</p> | |
| <p>GEOGRAFIA Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia: Bacharelado e Licenciatura, 2015, 31 páginas</p> | <p>Anexo 1: Sumário 1 Justificativa da reestruturação 2 Histórico do Curso 3 Avaliação do Curso 4 Projeto Político-Pedagógico 5 Recursos Humanos e Materiais para oferecimento do curso 6 Implantação Curricular 7 Considerações Finais</p> | <p>Espírito investigativo pautado no ensino pesquisa e extensão; Para o licenciado, é exigido que, na educação formal ou não-formal, desenvolva-se e aprofunde-se nos conceitos centrais da ciência geográfica; O professor deve ser capaz de analisar a dimensão material da realidade sócio-espacial e produzir conhecimentos no contexto da Geografia Escolar; compreender os processos “sociais e históricos do currículo da Geografia Escolar e suas implicações no ensino e na aprendizagem” (p. 89); Contextualizar o ensino da Geografia e promover uma articulação com a realidade; “Analisar e compreender os processos de construção do conhecimento geográfico”; “analisar as diferentes representações do espaço geográfico e as formas de linguagem aplicadas ao ensino de Geografia”. Os professores são responsáveis pelo ensino do saber historicamente acumulado, são</p> | <p>Há um <i>subitem</i> dedicado para a “Estrutura Curricular do Curso”. Através de tabelas, a proposta apresenta por estrutura curricular a grade de períodos e disciplinas que devem ser cumpridas pelos discentes. Ao longo da redação do documento, no entanto, a proposta diz que preza uma “abordagem interdisciplinar” do currículo para uma formação contextualizada e articulada, ressaltando também a importância do professor olhar para o currículo. Não obstante, observa-se que a preocupação com o currículo é a partir de uma visão disciplinar com a forte colocação de grades curriculares.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | produtores de conhecimento e pesquisadores, sendo capazes de estabelecer relações com os documentos curriculares de forma articulada e dialógica (p. 99). | |
| <p>MATEMÁTICA Reestruturação do curso de graduação em Matemática (Licenciatura e Bacharelado), 2015, 63 páginas</p> | <p>1 Justificativa 2 Histórico e Apresentação do Curso 2.1 Avaliação Interna 2.2 Avaliação Externa 3 Projeto Pedagógico do Curso 3.1 Perfil do aluno a selecionar 3.2 Perfil do Profissional 3.3 Estrutura Curricular proposta 3.4 Estrutura de pré-requisito e co-requisitos 3.5 Prática como componente curricular – Resolução CNEP/CP 2/2002 3.6 Correspondência entre disciplinas do currículo mínimo e as disciplinas em que se desdobram no curso 3.7 Sequência Curricular aconselhada 3.8 Distribuição de disciplinas por departamento 4 Implantação Curricular 5 Operacionalização do Projeto Pedagógico 6 Corpo Docente 7 Corpo Técnico-Administrativo Anexos</p> | <p>A licenciatura visa a formação do profissional para atuar no mercado de trabalho “IMEDIATAMENTE” após o curso. Formação 3+1: primeiro os conhecimentos matemáticos avançados e depois os conteúdos que são ensinados na educação básica. Deve ser livre, profissional e comprometido, preparado para atuar no contexto escolar contemporâneo e inclusivo.</p> | <p>A proposta não apresenta claramente uma concepção de currículo. O termo aparece em “estrutura curricular proposta”, “prática como componente curricular”, “currículo mínimo”, “sequência curricular” e “implantação curricular”, mas sempre no contexto dos período e disciplinas que devem ser cursados pelos discentes.</p> |

TABULAÇÃO DE DADOS DOS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS (IGCE)

Categorias: Leis e resoluções normativas (**LRN**), concepções de Ensino-Aprendizagem (**CEA**) e concepções de Docência (**CD**).

| CURSOS-IGCE | LRN | CEA | CD |
|-------------|---|---|--|
| FÍSICA | CNE/CP/02/2002 (Sobre a Prática como Componente Curricular) CNE/CP/02/2002 (Sobre a prática de Ensino e Estágio Supervisionado) CNE/CP/02/2002 (Sobre as Atividades Acadêmico/Científico/Cultural) | Não há na proposta itens ou subitens dedicados a este tópico. O que é apresentado são alguns excertos acerca da indissociabilidade entre ensino e pesquisa: “quem realiza pesquisa deve estar consciente das causas e consequências de sua atividade diante da história e da sociedade, palco onde o ensino se desenvolve” (p. 2) e a forma como esta característica é “operacionalizada” no curso. | Não há na proposta itens ou subitens que apresentem especificamente uma concepção de docência. Em relação a isso, a temática docente é sempre atribuída à descrição da licenciatura e do licenciado que está se formando, mas não há no texto algo que contemple a docência universitária. Seguem abaixo alguns excertos do texto: “[...] quem ensina tem que necessariamente dominar o processo de produção e de apropriação do conhecimento” (p. 2). “[...]parte-se da ideia de que a docência deverá ser realizada dentro de um complexo contexto social e educacional” (p. 10) |
| | Resolução CNE/CP Nº 01 e 02/2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação de formação de Professores para a Educação Básica, quanto a duração | | |

| | | | |
|--------------------------|--|---|--|
| <p>GEOGRAFIA</p> | <p>e carga horária dos cursos de licenciatura) Parecer CNG/CES 492 e 1.363/2001 da Resolução CNE/CES nº 14/02 (Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos de Graduação em Geografia) Resolução UNESP nº 74, 08/2005 (responsável por regulamentar o PPP) Resolução UNESP nº 3/2001 (reestruturação para atender as demandas legais) Deliberação CEE nº 11/2012 e Deliberação CEE nº 126/2014 (apresentado pelo PPP como “exigências legais”) Parecer CNE/CES 492/2001 Resolução CNE/CP 1 (formas de organização curricular) LDB 9394/1996 (orientação para a atividade docente) Deliberação CEE nº 111/2012</p> | <p>Não há no projeto pedagógico de forma clara ou indireta as concepções de ensino e aprendizagem idealizadas pelo curso.</p> | <p>“[...] o que se pretende é que o futuro professor [...] perceba-se como produtor de conhecimento e não meramente reprodutor de um conhecimento produzido externamente ao seu âmbito de atuação” (p. 91)</p> |
| <p>MATEMÁTICA</p> | <p>CNE/CES 1302/2001 (Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura) CNE/CP 1 02/2002 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica CNE/CP 2 02/2002 (Carga horária mínima dos Cursos de Licenciatura) Deliberação CEE nº 111/2012 Decreto nº 5626 (Libras) Resolução CNE 2004 (DCNS das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) CNE/CP 1/2012 (alunos com necessidades educacionais especiais)</p> | <p>O documento não apresenta de forma clara ou indireta concepções de ensino e aprendizagem.</p> | <p>O documento não apresenta de forma clara ou indireta concepções de docência.</p> |

TABULAÇÃO DE DADOS DOS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS CURSOS
DE LICENCIATURA DO INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS
(IGCE)

Categorias: Concepções de Metodologia **(CM)** e concepções de Avaliação **(CA)**.

| CURSOS- IGCE | CM | CA |
|-------------------|--|--|
| FÍSICA | <p>Não há na proposta itens específicos à metodologia, no entanto, ao longo do texto observamos destaque para: Projetos Integradores, práticas multidisciplinares, processos investigativos, práticas culturais, atividades didáticas associadas a disciplinas, participação em grupos de estudo e projetos. (p. 3)</p> | <p>Não há na proposta itens ou subitens que apresentem concepções de avaliação.</p> |
| GEOGRAFIA | <p>Não há na proposta um item específico, mas ao longo do texto vemos que o curso prioriza uma abordagem interdisciplinar. Pretendem que a formação preze o “Desenvolvimento do currículo numa abordagem interdisciplinar, permitindo uma formação que articule diferentes formas e campos de conhecimento e de pesquisa da ciência geográfica” (p. 88) além da articulação entre ensino, pesquisa e extensão e da fundamentação teórico-prática dos conhecimentos e sua contextualização.</p> | <p>A proposta do curso de Geografia apresenta um tópico chamado “AVALIAÇÃO DO CURSO”, onde descreve acerca da Avaliação Externa (ENADE) e a Avaliação Interna (Fórum de Avaliação do Curso de Geografia e Comissão Mista de Acompanhamento e Avaliação). Neste momento, fala-se em “avaliar qualitativamente a atuação dos programas e laboratórios de ensino existentes e a sua integração com a pesquisa e extensão”. (p. 87)</p> <p>No tópico “PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO”, subitem “Princípios gerais para a Formação em Geografia”, a proposta ressalta a busca por uma “avaliação qualitativa da aprendizagem, pela adoção de procedimentos que visem ao acompanhamento do processo e não apenas de resultados” (p. 88)</p> |
| MATEMÁTICA | <p>A formação do licenciado deve ser composta do uso da METODOLOGIA TRADICIONAL do Bacharelado (exposições introdutórias, exercícios, livro texto, provas escritas, etc) e de “outras metodologias”, as quais o documento só referencia como uma</p> | <p>O documento não apresenta de forma clara ou indireta as concepções de avaliação idealizadas pelo curso de Matemática. Apresenta apenas a avaliação no contexto do curso, da forma como ele é avaliado pelos</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>metodologia associada a outros valores tais quais “estar com” e “caminhar junto”. De acordo com o documento a experiência de outras metodologias em disciplinas de conteúdo matemático possibilitará que o futuro professor de Matemática tenha condições de ter liberdade metodológica em sua ação nos momentos de escolha, aperfeiçoamento e criação das aulas.</p> | <p>alunos, pela instituição, pelo CEE e outros.</p> |
|--|--|---|