



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Formação de Professores de Física: Singularidades e Sincronicidades nos
Projetos Formativos da Universidade Estadual Paulista (UNESP)**

Pedro Henrique Pimenta

**Rio Claro – SP
2023**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Formação de Professores de Física: Singularidades e Sincronicidades nos
Projetos Formativos da Universidade Estadual Paulista (UNESP)**

Pedro Henrique Pimenta

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo.

**Rio Claro – SP
2023**

P644f

Pimenta, Pedro Henrique

Formação de Professores de Física : Singularidades e Sincronicidades nos Projetos formativos da Universidade Estadual Paulista (UNESP) / Pedro Henrique Pimenta. -- Rio Claro, 2023
150 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Maria Antônia Ramos de Azevedo

1. Projeto Pedagógico Institucional. 2. Projeto Pedagógico de Curso. 3. Curso de Física. 4. Perfil Institucional. 5. Unesp. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

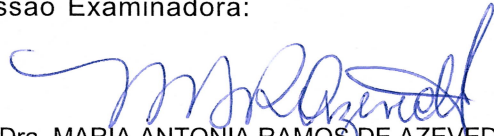
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA: SINGULARIDADES E SINCRONICIDADES NOS PROJETOS FORMATIVOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)

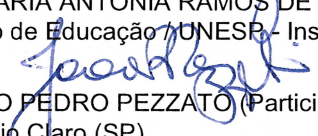
AUTOR: PEDRO HENRIQUE PIMENTA

ORIENTADORA: MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação, pela Comissão Examinadora:



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



Prof. Dr. JOAO PEDRO PEZZATO (Participação Presencial)
IB / UNESP/Rio Claro (SP)



Prof. Dr. RICARDO ABDALLA BARROS (Participação Presencial)
SP / Prefeitura Municipal de Ipeúna - SP

Rio Claro, 17 de agosto de 2023

Dedico este trabalho às minhas avós, Ocrélia Maria da Silveira e Nely Aparecida Silva Pimenta. Seus sorrisos e cuidados sempre ecoarão na minha formação, na minha ação e na minha forma de entender o outro e o mundo.

Eu seria um ser tristonho, desestimulado, se me provassem cientificamente que leis históricas ou naturais se encarregariam de superar os desencontros humanos. Se, na maneira como nos movemos no mundo, não houvesse marca nenhuma de liberdade. Fosse tudo determinado, tudo preestabelecido. Um mundo sem erro ou equívoco, um mundo sem opção. O erro e o equívoco implicam aventura do espírito. Não se dão onde não há espaço de liberdade. Só há erro quando o sujeito que erra tem consciência do mundo e de si no mundo, com ele e com os outros.
(FREIRE, 1995)

RESUMO

O presente trabalho pretende identificar e discutir as singularidades e sincronidades entre as propostas formativas presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de quatro cursos de Licenciatura em Física da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de diferentes campus, sendo estes, os campus de Bauru, Guaratinguetá, São José do Rio Preto e Rio Claro. A partir de 1980, sobretudo após a Reforma Estatal de 1995, as propostas formativas universitárias passam a transitar entre a recém conquistada autonomia democrática e a submissão institucional para com o mercado de trabalho. Tais mudanças se consolidam nas licenciaturas a partir do norteamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), corroborando a articulação da organização acadêmica em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Estes que se configuram como os principais condicionantes das diretrizes pedagógicas dos cursos de graduação. Através do estudo dos mesmos, o trabalho buscou identificar as relações institucionais dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em física em diferentes campus da Unesp, juntamente à sua relação com os norteamentos institucionais comuns. Se caracterizando como se uma pesquisa teórica de dimensão qualitativa, o estudo utilizou o método de análise de conteúdo dentro dos PPCs dos campus escolhidos e do PDI comum aos mesmos, para tal, foram definidas categorias de análise correspondentes a (1) estrutura dos Projetos Pedagógicos e Plano de Desenvolvimento em suas configurações autônomas e (2) o perfil institucional do curso e sua relação com as diretrizes do PDI e DCN na falta de um PPI comum. Através da análise pudemos interpretar as singularidades e sincronidades entre os PPCs conquanto as diretrizes pedagógicas comuns. Estas que, na ausência de diretrizes institucionais próprias de um PPI, se fundamentam quase exclusivamente em cumprimentos externos, no caso, das DCNs do curso de física, estes que se colocam sobrepostos às diretrizes próprias aos cursos de formação de professores e aos elementos de autonomia dos cursos, colocando os projetos em uma dinâmica curricular rasa, pouco explorada em relação à sua função pedagógica.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico Institucional. Projeto Pedagógico de Curso. Curso de Física. Perfil Institucional. Unesp.

ABSTRACT

The present work intends to identify and discuss the singularities and synchronicities between the formative proposals present in the Pedagogical Political Projects (PPPs) of four Physics Licenciature courses at the Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) on different campuses, these being, the campuses of Bauru, Guaratinguetá, São José do Rio Preto and Rio Claro. From 1980 onwards, especially after the 1995 State Reform, university training proposals began to transit between the newly conquered democratic autonomy and institutional submission to the labor market. Such changes are consolidated in the degrees based on the guidance of the National Curriculum Guidelines for Teacher Training (DCNs) and the National Council of Education (CNE), corroborating the articulation of the academic organization in line with the Institutional Development Plan (PDI), the Institutional Pedagogical Project (PPI) and the Course Pedagogical Project (PPC). These are configured as the main constraints of the pedagogical guidelines of undergraduate courses. Through their study, the work sought to identify the institutional relations of the Pedagogical Projects of the undergraduate courses in Physics in different Unesp campuses, together with their relation with the common institutional guidelines. Characterizing itself as a theoretical research of a qualitative dimension, the study used the method of content analysis within the PPCs of the chosen campuses and the PDI common to them, for this purpose, categories of analysis were defined corresponding to (1) structure of the Pedagogical Projects and Development Plan in its autonomous configurations and (2) the institutional profile of the course and its relationship with the PDI and DCN guidelines in the absence of a common PPI. Through the analysis we were able to interpret the singularities and synchronicities between the PPCs as well as the common pedagogical guidelines. These which, in the absence of institutional guidelines specific to a PPI, are based almost exclusively on external compliance, in this case, the DCNs of the physics course, which are superimposed on the guidelines specific to teacher training courses and the elements of autonomy of the courses, placing the projects in a shallow curricular dynamic, little explored in relation to their pedagogical function.

Keywords: Institutional Pedagogical Project. Course Pedagogical Project. Physics course. Institutional Profile. Unesp.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Crises da universidade definidas por Souza (2008).....	47
Quadro 2 - Esquema cronológico das Teorias de Currículo.....	53
Quadro 3 - Incisos referentes ao art. 04 da Lei nº 10.861 de 2004.....	57
Quadro 4 - Esquema de tópicos em questões para a construção do PPI.....	59
Quadro 5 - Elementos do Projeto Político Pedagógico na forma de questões.....	64
Quadro 6 - Características e Dimensões a serem abordadas pelo PDI, PPI e PPC segundo o Parágrafo Único do Artigo 7º das DCNs - 2015.....	71
Quadro 7 - Organização histórica do desenvolvimento de cursos no campus de São José do Rio Preto.....	82
Quadro 8 - Organização histórica do desenvolvimento de cursos no campus de Rio Claro.....	84
Quadro 9 - Organização histórica do desenvolvimento de cursos no campus de Guaratinguetá.....	86
Quadro 10 - Organização histórica do desenvolvimento de cursos no campus de Bauru.....	87
Quadro 11 - Data de início das licenciaturas em física e período de atividade.....	88
Quadro 12 - Relação dos documentos a serem analisados.....	93
Quadro 13 - Fases da análise de conteúdo de Bardin (1977).....	95
Quadro 14 - Categorias e Dimensões de Análise.....	97
Quadro 15 - Sumário PDI da Unesp (2016).....	101
Quadro 16 - Princípios do PDI da Unesp (2016) em comparação com os Incisos legislativos do art. 04 da Lei nº 10.861.....	103
Quadro 17 - Divisões sumárias do PPC do curso de física de Rio Claro (2016).....	108
Quadro 18 - Metas e Objetivos gerais e específicos do curso de física - Rio Claro.....	111
Quadro 19 - Divisões sumárias do PPC do curso de física de São José do Rio Preto (2015).....	116
Quadro 20 - Divisões sumárias do PPC do curso de física de Bauru (2019).....	121
Quadro 21 - Divisões sumárias do PPC do curso de física de Guaratinguetá (2016).....	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução das Despesas da União com as universidades federais (incluídos os hospitais universitários) por Grupo de Natureza da Despesa (GND), no período de 2013 a 2020. (Valores em R\$, a preços de janeiro de 2021, corrigidos pelo IPCA).....	45
--	-----------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema visual dos documentos explorados no trabalho.....	15
Figura 2 - Gráfico do Número de Matrículas em Cursos de Graduação por Categoria Administrativa – 1980-2017.....	43
Figura 3 - Esquema de elementos que configuram um PDI.....	58
Figura 4 - Esquema da relação PDI - PPI - PPCs.....	61
Figura 5 - Esquema dos elementos que configuram um PPP ou PPC.....	65
Figura 6 - Esquema dos documentos tratados em seus espaços de atuação..	68
Figura 7 - Esquema da amostragem tratada.....	93
Figura 8 - Esquema de formação do licenciado em física - Unesp Rio Claro..	109
Figura 9 - Esquema de formação do bacharelado em física - Rio Claro.....	110
Figura 10 - Visão esquemática dos blocos de conteúdo para formação do Licenciado - São José do Rio Preto.....	120
Figura 11 - Síntese da estrutura dos PPCs.....	134
Figura 12 - Síntese da relação institucional dos PPCs.....	135
Figura 13 - Síntese da relação dos PPCs com as DCNs.....	136
Figura 14 - Síntese da utilização de referências e citações nos PPCs.....	138
Figura 15 - Síntese da análise dos documentos em sua autonomia.....	139
Figura 16 - Síntese dos documentos em suas sincronidades.....	139
Figura 17 - Síntese da análise e considerações sobre a mesma.....	144

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 O Pesquisador.....	11
1.2 A Pesquisa.....	14
2 A CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE NACIONAL.....	18
2.1 Universidade e Formação.....	18
2.2 Concepções de ensino no Brasil pré-século XX.....	21
2.2.1 A influência francesa na formação brasileira.....	24
2.2.2 A influência alemã na formação brasileira.....	26
2.3 Nascimento e amadurecimento da universidade brasileira.....	27
2.3.1 A universidade entre repúblicas e ditaduras.....	29
2.4 A universidade brasileira no séc. XXI.....	37
3 O CURRÍCULO.....	49
3.1 Currículo: Formação ou Formatação?.....	50
3.2 O PDI, PPI e a cristalização curricular.....	56
3.3 O Projeto Político Pedagógico.....	63
3.4 Diretrizes Curriculares Nacionais.....	69
3.4.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores.....	70
3.4.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de física.....	73
4 A UNESP.....	76
4.1 Demandas no interior paulista: um breve contexto histórico.....	77
4.2 Os primórdios de uma universidade polinucleada.....	79
4.3 Os diferentes contextos das Licenciaturas em Física.....	82
4.3.1 São José do Rio Preto.....	82
4.3.2 Rio Claro.....	84
4.3.3 Guaratinguetá.....	86
4.3.4 Bauru.....	87
4.4 A Unesp e as Licenciaturas de Física hoje.....	88
5 METODOLOGIA.....	89
5.1 Os Primeiros Passos.....	90

5.2 O Estipulado.....	91
5.2.1 A Pesquisa Bibliográfica.....	91
5.2.2 A Coleta de dados.....	93
5.2.3 A Análise de Conteúdo.....	94
5.2.3.1 A <i>Pré-análise</i>	97
5.2.3.2 <i>Exploração do Material, Tratamento dos dados e Interpretação...</i>	99
6 A ANÁLISE.....	100
6.1 O PDI da Unesp e seus norteamientos.....	101
6.2 PPPs: Propostas formativas.....	107
6.2.1 Rio Claro.....	108
6.2.2 São José do Rio Preto.....	116
6.2.3 Bauru.....	121
6.2.4 Guaratinguetá.....	129
6.3 Singularidades, sincronicidades.....	134
7 CONCLUSÕES.....	138
REFERÊNCIAS.....	143

1 INTRODUÇÃO

Eu serei pra você
O que é pouco dizer
O maior dos heróis
Eu me entrego a você
Como um barco pro mar
Chego em qualquer lugar
(SÁ, 1982)

1.1 O Pesquisador

A primeira vez que ouvi o termo “PPP” foi pouco antes de uma reunião no cursinho comunitário da Unesp, ao qual eu lecionava em 2016, no meu segundo ano do curso de física.

Durante a composição de reuniões que se seguiram para redigir o Projeto Pedagógico do cursinho, recordo-me que os professores, coordenadores e demais membros, especialmente os que estavam no programa de extensão há mais tempo, estavam angustiados com o modo que iria ser realizada a discussão e escrita, com trabalho demandado, e com o impacto do texto em suas atividades pedagógicas.

Eu, que estava confuso dentro do tema, resolvi ocupar o período de espera à chegada dos demais membros entendendo melhor o que seria um PPP através dos que já haviam chego. Questionei alguns colegas a respeito do que era o tal projeto, a maior parte das explicações era branda e não me dizia muito a respeito da relevância daquela reunião.

Um dos professores mais velhos, este que cursava educação física e tinha uma visão mais aprofundada do assunto, abordou o assunto de forma mais devida. Segundo ele, o PPP era o norteador pedagógico principal de qualquer instituição de ensino, todas as práticas didáticas ou de natureza propositiva deveriam ter o PPP como embasamento contextual de seus objetivos.

Naquele tempo, eu ainda não havia tido qualquer disciplina da licenciatura. Optei em deixar a disciplina didática para o ano seguinte e minhas práticas como docente no cursinho eram norteadas exclusivamente pelos exemplos de aulas que tive no ensino médio, se pautando no expositivo e na resolução de exercícios.

Não tinha consciência ou convicção do poder de um único documento nas relações escolares, o qual nunca havia ouvido falar nas escolas que estudei ou que sequer tinha sido pauta de qualquer fala de minha mãe que atuou durante anos na docência.

Ainda assim, naquele ambiente, para aquelas pessoas, o Projeto Pedagógico possuía um valor imenso. Tanto, que em determinada reunião convidaram uma professora que trabalhava com PPP para auxiliar no encaminhamento das ações das reuniões. Eu iria demorar alguns anos para saber, mas era minha futura orientadora de TCC e mestrado.

Ela propunha uma reflexão aprofundada a respeito do Projeto, trazendo saberes que acredito que nós não estávamos maduros academicamente para desenvolver um diálogo, afinal, estávamos no processo da graduação, a maioria nos primeiros períodos e ainda haviam os que nem eram dos cursos de licenciatura. Administrar um programa de formação não era uma tarefa a ser deixada em nosso cunho, contudo, nos comprometemos em fazer nosso melhor, e nas reuniões não foi diferente.

Logo, as discussões a respeito de nosso objetivo como cursinho percorreram os professores, administradores e estudantes, sem uma resposta que contemplasse a todos. Um ano depois, o programa do cursinho foi inativado por uma série de razões que não calham de ser mencionadas. Mesmo após as numerosas reuniões que perduraram por mais de um ano, o cursinho acabou sem um Projeto Pedagógico. Contudo, sinto que todas as discussões ressoaram e ressoam nas práticas de todos os envolvidos, sendo ou não professores.

Antes de minha participação no cursinho, nunca havia me questionado a respeito da função da escola ou do professor e como ambos são escolhas institucionais. Me questionava ainda menos sobre que estudante eu queria formar - Iria formar um estudante que soubesse física! Ora! - Era o que eu considerava importante.

Fazendo um paralelo com os construtivistas, da mesma forma que a capacidade de abstração é formada nos anos iniciais, lenta e estando diretamente relacionada com sua ação com o meio, a capacidade de reflexão sobre o papel formativo da escola foi-se formando no cerne das minhas ações pedagógicas.

Geralmente evito traçar relações de perfil entre os cursos, mas creio ser inevitável relacionar a dicotomia da formação cartesiana, pragmática e um tanto *exata* que tive na experiência do curso de física com minha formação humana, afetuosa e abrangente das disciplinas da licenciatura e da pós-graduação em educação.

As disciplinas referentes à licenciatura, ou mesmo as do ciclo básico que fugiam do modelo tradicional de *texto, exemplo, exercício e avaliação*, eram vistas como menos trabalhosas, de certa forma fáceis, e de pouca relevância para a formação. Hoje penso que tal caracterização se deve a uma perspectiva positivista da educação, dando ênfase às ciências matemáticas e da natureza, estas que teriam um significado intrínseco em detrimento à subjetividade das ciências humanas.

Outro fator que levava à desvalorização era o próprio modo que as aulas eram realizadas. Em contraponto à massividade conteudística, os professores da educação se preocupavam mais no método e nos objetivos a serem atingidos. Atividades como desenvolver um mapa conceitual, uma apresentação ou um esquema visual qualquer, direcionavam a condução cognitiva do estudante em relação ao conteúdo de forma mais inteligível e inclusiva do que uma resposta em texto. Da mesma forma que uma relação dialógica corresponde mais à intenção do discente sujeito da ação do que uma antidualogicidade vertical que coloca o estudante no papel do objeto da ação.

Talvez a desvalorização venha também dos afetos que essas disciplinas nos traziam. Nelas, éramos reconhecidos como sujeitos, como humanos, tínhamos voz. Contrariamente a disciplinas cuja era visível a categorização e valorização dos estudantes de acordo com seu comportamento e dominância do conteúdo. Raul Pompeia (1888) diagnostica esse fenômeno 130 anos atrás como um *darwinismo espartano* em que os menos aptos não têm vez. Este sendo um discurso recorrente no curso de física.

Todas as dicotomias citadas estavam presentes em minha formação e em consequentes questionamentos que permeavam o cotidiano do curso. O que é ser um licenciado em física? Como direcionamentos tão distintos estavam presentes no mesmo curso? Com qual objetivo a universidade me prepara? Pouco eu sabia em 2016 mas todas essas questões estavam diretamente ligadas à ação do Projeto Político Pedagógico.

1.2 A Pesquisa

A escolha do projeto esteve intimamente ligada à experiência da graduação. Tanto pelo trabalho de conclusão de curso, que possibilitou uma maior maturidade acadêmica frente ao trabalho de pesquisa, já tratando das instituições de ensino superior, quanto pela atenção institucional ao curso de física pelas suas características distintas de outros cursos.

O planejamento inicial pretendia explorar as altas evasões nos cursos, fator recorrente em todos os campus citados no texto, contudo, ao longo do processo de pesquisa, observamos a subjetividade e consequente dificuldade de se tratar da evasão por uma relação objetiva e passamos a entender a mesma, assim como outras características do curso de física, como fenômenos de relação intrínseca com o perfil institucional do curso em sua autonomia pedagógica, ou na falta dela. Esta que se tornou nosso principal objeto de interesse.

Desta forma, optamos em realizar uma pesquisa envolvendo as relações entre os Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura em física da Unesp (PPCs), buscando analisar como são articulados quanto ao perfil do professor de física e a caracterização institucional que assegura tal perfil.

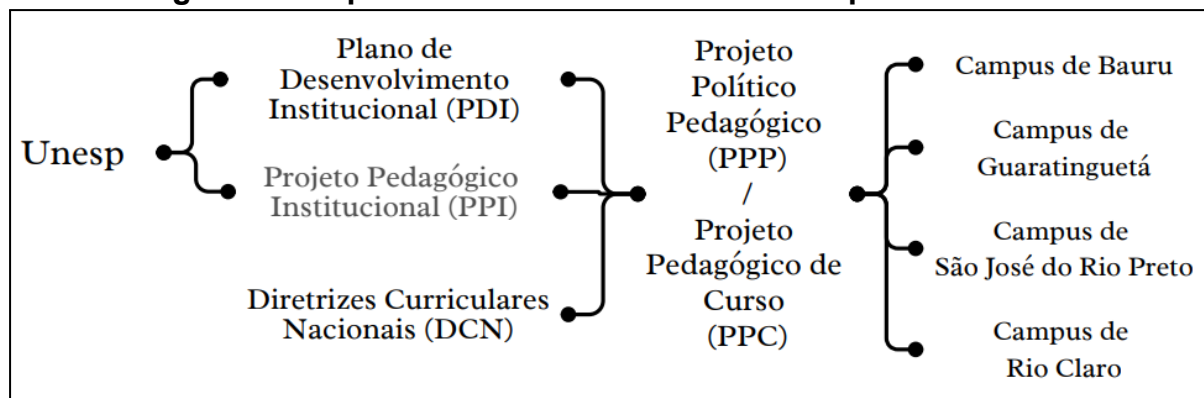
A pertinência de tal questão se relaciona diretamente com o contexto da Unesp, como uma universidade polinucleada do interior paulista de tamanha abrangência devido ao seu crescimento desde sua criação. Em tal contexto exploraremos campus que foram fundados junto à universidade, como os de Rio Claro e São José do Rio Preto e campus instituídos posteriormente, como o de Guaratinguetá e Bauru.

Assim, as questões norteadoras do trabalho são: Como as concepções de formação de um mesmo curso (licenciatura em física) de uma instituição comum (Unesp), que não dispõe de um Projeto Pedagógico Institucional, norteador dos Projetos Pedagógicos de Curso e do perfil institucional, se articulam em diferentes campus e contextos? E, quais são as singularidades e sincronidades presentes na construção de tais Projetos?

Para tal análise, optamos em explorar documentos que direcionam os PPCs. Tratando da delimitação institucional, nos pautamos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), na ausência de um Projeto Pedagógico

Institucional (PPI), e, em âmbito externo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) referentes à formação de professores.

Figura 1 - Esquema visual dos documentos explorados no trabalho



Fonte: Elaborada pelo autor.

A partir de nosso objetivo, este se pautando na análise das singularidades e sincronidades que os Projetos de Curso apresentam entre si, levando em consideração o PDI, PPI e as DCNs como direcionadores dos mesmos, optamos em utilizar o método de análise de conteúdo descrito por Bardin (1977).

O método consiste na análise, não somente do texto, mas também na forma que seus elementos são dispostos e conduzidos ao longo. Para tal, é necessária a delimitação de categorias de análise específicas à nosso objetivo. Elegemos duas categorias principais de análise, referentes à estrutura do Projeto Pedagógico em sua função como documento autônomo e ao Perfil institucional impresso no texto em sua relação com as diretrizes do PDI e das DCN.

Ao realizar a pesquisa bibliográfica, optamos em iniciar tomando ciência da formação das universidades no Brasil, tendo como foco o contexto e transfigurações das mesmas em função da apropriação dos modelos de ensino superior externos, e as consequentes crises, conteúdo este sendo referente ao capítulo 2.

Observamos que, por diversos fatores, dentre eles o tardio desenvolvimento das universidades no território nacional; a adoção de modelos pedagógicos externos de ensino superior em função da falta de um modelo nacional e o papel conflitante das IES frente às centralizações e descentralizações políticas, levaram a universidade brasileira a enfrentar três crises descritas por Santos (1999) que contextualizam suas práticas, as crises hegemônica, institucional e de legitimidade. Todas se relacionam direta ou indiretamente à relação da universidade com seu projeto de autonomia pedagógica.

Tendo em mente a contextualização histórica das Instituições de Ensino Superior (IES), optamos explorar o currículo e sua relação com os documentos de análise, o PDI, PPI, PPC e DCNs no Capítulo 3. Para explorar as teorias de currículo, utilizamos como principais referenciais Sacristán (2013) e Bernstein (1996) por apontarem os estudos do currículo como um componente orgânico fundamental na ação pedagógica e diretamente ligado ao âmago dos objetivos da formação.

Não obstante, para explorar os documentos escolhidos como objetos da análise, utilizamos autores próprios que tratam dos mesmos, como Veiga (2004), Santos (1999), Souza (2007) e Simões (2012) além de algumas das legislações referentes aos documentos e de guias nacionais que norteiam os mesmos.

Através de tal capítulo, descrevemos a relação curricular de forma não desvinculada de sua cristalização nos documentos de norteamento pedagógico, explorando a associação dos documentos que se relacionam com o direcionamento pedagógico dos cursos de licenciatura em física, o Projeto Pedagógico de Curso, o Projeto Pedagógico Institucional, mesmo em sua ausência no caso da Unesp, o Plano de Desenvolvimento institucional da Unesp e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Posteriormente a tal busca, no Capítulo 4 nos prontificamos a contextualizar a Unesp e os campus foco do trabalho (Rio Claro, Bauru, Guaratinguetá e São José do Rio Preto) em sua relação histórica e geográfica. Em tal tarefa tivemos certa dificuldade na busca bibliográfica, utilizando principalmente os textos históricos dos portais institucionais e livros institucionais que exploram a história da universidade.

A partir da pesquisa dos campus escolhidos, foram observadas condições próprias que os relacionam em seu desenvolvimento estrutural e contextual, estas sendo relevantes a se tratar no trabalho pois afetam diretamente o contexto de seu Projeto.

Os campus Rio Claro e São José do Rio Preto possuem origens semelhantes, sendo os mais antigos e incorporados a partir de Faculdades de Filosofia Ciências e Letras (FFCL). O campus de Guaratinguetá foi incorporado posteriormente, contando com participação política e pedagógica de docentes do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), se objetivando como um campus de foco em engenharias. De forma distinta dos demais, o campus de Bauru se originou de uma universidade em funcionamento, a Universidade de Bauru, se consolidando

como o atual maior campus da UNESP, em extensão e quantidade de estudantes, e um dos mais recentes a ser incorporado.

Como observado, dentre os campus a serem pesquisados há diversas singularidades e semelhanças dentre seus aspectos propositivos. Não obstante, ambos são atuais frutos da mesma universidade e de relações institucionais que transcendem sua estrutura. Contudo, quais as relações que os campus estabelecem pela sua institucionalidade pedagógica presente em seus Projetos sem um norteammento comum, próprio de um Projeto Pedagógico Institucional (PPI)?

A questão norte do trabalho se coloca como base para o Capítulo 5, através do qual definimos a metodologia adotada na pesquisa. Optamos por utilizar o método de análise de conteúdo de Bardin (1977) por sua definição quanto à investigação da mensagem em sua disposição e não somente em seu texto.

O método de análise de conteúdo é descrito em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento de dados, inferência e a interpretação. As etapas, aprofundadas no capítulo 5, correspondem a codificação do material bruto em categorias definidas pelo pesquisador tendo em vista seu objetivo e o material tratado.

Optamos em utilizar duas categorias principais de análise que se desenvolvem ao longo de dimensões que as contemplam: a Organização e Estrutura do Projeto Político Pedagógico; e o Perfil Institucional. As categorias foram escolhidas a fim de abordar tanto o conteúdo quanto a forma que se apresenta nos projetos, não desvinculando-os.

A análise foi inicialmente realizada no PDI da Unesp de 2016, tendo em vista que este é o documento de projeção pedagógica comum, ou deveria ser na falta de um PPI. como principal objeto de interesse. A vigência passada foi escolhida para contemplar os Projetos a serem analisados.

Realizaremos a análise dentro dos quatro PPCs encontrados nos portais institucionais. Buscamos projetos de vigência que contemplem o PDI, sendo estes num espectro de 2015-2019. Cabe informar que o curso de São José do Rio Preto consta o último PPC em 2015, portanto, não sendo contemplado pela vigência do PDI escolhido. Ainda assim optamos em realizar a análise por ser o atual Projeto Pedagógico de Curso. Posteriormente à análise individual, serão relacionadas as principais sincronidades e singularidades em sua caracterização pedagógica institucional.

2 A CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE NACIONAL

É como se o livro dos tempos pudesse
Ser lido trás pra frente, frente pra trás
Vem a história, escreve um capítulo
Cujo título pode ser nunca mais
Vem o tempo e elege outra história
Que escreve outra parte
Que se chama: nunca é demais
(GIL, 1991)

2.1 Universidade e Formação

Não somos mais capazes de uma crítica radical da universidade porque perdemos de vista seu princípio, na unidade múltipla e convergente das dimensões cultural, política e institucional.
(LEOPOLDO E SILVA; 2014)

Previamente a qualquer análise ou discussão a respeito de campus, cursos e documentos que os regem, se faz necessária uma abordagem do conceito de formação no ensino superior e suas transformações históricas junto à instituição universidade. Neste capítulo abordaremos as transformações do conceito de formação e universidade no Brasil quanto ao seu contexto, objetivos, influências e papel social.

A universidade, em sua etimologia do latim “*universitas*”, contempla a intenção de uma totalidade refletida de um corpo social, e, como tal, reflete também seus conflitos internos, sociais e políticos, se transformando quanto à seu papel para com o meio ao qual se insere, no entanto, sem deixar de ser também um agente de mudança social, pela sua autonomia política-pedagógica provinda de seu caráter diferenciado como instituição social (CHAUÍ, 2003).

Segundo a autora, justo por se tratar de um *reflexo social*, a autonomia institucional e diferenciada da universidade só pode ser garantida por meio de um estado republicano e democrático, complacente com os diversos conhecimentos e culturas étnicas que o compõem. Assim, o papel da instituição universidade se baliza no debate, na luta e na resistência cultural dos saberes, e por tal luta, ela cumpre seu papel (trans)formador de si, como instituição social, republicana e democrática, e de seu corpo discente.

Consequente a seu engajamento com o estado, o papel social da universidade foi transformado ao longo de apropriações políticas historicamente

construídas, contudo, sem ter nunca deixado seu papel formador. Cabe-nos, portanto, discutir a definição do termo “*formação*”.

Etimologicamente, o termo é explicitado por “*dar forma*” a algo, ou alguém. Dar forma ao que pressupostamente já se encontra deformado para o atender a algo, com um objetivo definido por quem forma, pelo ente formador. Como diria Freire (2004), Formar (assim como educar) é verbo transitivo relativo, tendo a necessidade de um objeto direto - quem? - e objeto indireto - para que? - O termo então não se desprende de objetivos definidos pelo interesse político. Formar, portanto, não é uma ação de natureza neutra, isenta ou natural, mas de aspecto político, classista e partidário.

Na história brasileira, os interesses ligados à formação sempre estiveram atrelados à uma elite minoritária, seja esta, formada por associados da monarquia absolutista pela concentração do poder político; por elites econômicas influenciadas por ideais externos com o objetivo manter a divisão trabalhista oligárquica; ou contemplando os interesses do neoliberalismo econômico na profissionalização de um mercado produtor e consumidor, tendo em vista um fluxo constante de capital em função do lucro.

A função da universidade, assim como seus modelos propositivos em relação à essa função, foram constantemente transfigurados em decorrência das revoluções/transformações sociais. Mas afinal, qual a função da universidade como instituição democrática? Qual seu papel para com, não somente as elites minoritárias mas a massa populacional à qual sustenta a legitimidade institucional da mesma?

Franklin Leopoldo e Silva (2014) discute a definição de “*formação*” segundo uma lógica materialista histórica, para tal, o mesmo utiliza essencialmente a obra de Adorno (1995). O autor se embasa no indivíduo como um ser histórico, e como tal, este transforma o meio a seu redor, e ao transformá-lo, se transforma junto em um processo contínuo de autorreflexão sobre a prática. A este fenômeno nos referimos como história. O processo de formação não pode ser, portanto, desvinculado da história e contexto do indivíduo.

O sujeito não pode ser concebido separadamente de sua própria experiência e esta só pode ser concebida como o dinamismo de formação do sujeito por via de sua autorreflexão.
(LEOPOLDO E SILVA; 2014)

A formação, segundo Adorno (1995), se define como “*A produção de uma consciência verdadeira*”, fruto das constantes transformações do indivíduo em um processo de emancipação pela ação crítica de suas práticas. Nesta definição, a formação se dá pela experiência, pelo processo e pelo meio da ação, no questionamento e re-questionamento da mesma. Por este princípio o processo se perde quando o fundamento da formação é o produto da ação; a prioridade se torna o fim, e não o meio. A experiência se re-configura, de uma formação, para uma “*adaptação*” com uma finalidade de interesse (LEOPOLDO E SILVA; 2014).

A adaptação da realidade, nomeada na obra como hiper-realismo, consiste na não alteração da mesma, na ação do indivíduo como um ser complacente com o meio, e não transformador do mesmo. Se adaptando, o sujeito se torna complacente com a ordem social vigente, sendo esta, imutável e inquestionável, negando assim a história. Assim, o que colocamos como processo formativo, deve ser crítico, emancipador, não adaptativo e, por definição, transformador da realidade e do sujeito.

Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que, afinal, sou, diria que, [...] hoje em dia, [...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.
(ADORNO, T. W.; 1995)

No presente capítulo, discutiremos as concepções de formação (ou adaptação) em distintos momentos da história brasileira, seus objetivos formativos e os contextos sociais que conflitaram tais objetivos. Ao final do capítulo, abriremos a discussão a respeito da origem das políticas de padronização do ensino superior no país, a origem tardia das universidades brasileiras, e as transformações (ou não) nos propósitos das mesmas no séculos XX.

2.2 Concepções de ensino no Brasil pré-século XX

[...] a vinda dos padres jesuítas, em 1549, não só marca o início da história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente a mais importante pelo vulto da obra realizada e sobretudo pelas conseqüências que dela resultaram para nossa cultura e civilização. (RIBEIRO, 1998, p. 28 apud. MACIEL, NETO; 2008)

Para adentrar as concepções e modelos de ensino superior no país, se faz necessário compreender o contexto inicial ao qual se instaurou o sistema educacional como conhecemos. Importante ressaltar que nos referimos à “educação” a partir de uma lógica pós-cabralina, eurocêntrica e delimitada em relação às diversas culturas originárias do país. Tal delimitação se dá, tanto pela falta de material em relação às formas de ensino originárias, quanto pelo processo de aculturação nos primeiros séculos após a chegada portuguesa.

Os primeiros processos de formação no país, como conhecemos, se fizeram devido a implantação do Projeto Educacional da Companhia de Jesus com a chegada dos jesuítas. Maciel e Neto (2008) descrevem o impacto educacional jesuítico através de duas fases distintas. Inicialmente, o propósito da Companhia de Jesus se deteve à expansão cultural cristã em razão da contra-reforma através de processos de aculturação indígena por meios da catequização, práticas religiosas e escolarização, esta última, de forma embrionária em relação a o que caracterizamos como instituição escolar. Em um segundo momento, a presença de uma nova geração miscigenada de descendentes de portugueses exerceu pressão para a institucionalização das escolas jesuítas, com fins de preparo para as universidades portuguesas.

Dentro da citada segunda fase da escolarização jesuítica, houve demandas quanto à criação de uma universidade dentro da colônia por parte dos colegiados jesuíticos em razão de um grande fluxo de filhos da elite portuguesa naturalizados no Brasil migrando para as universidades portuguesas e regressando à colônia para a administração de terras de familiares (FÁVERO; 2006). Houve forte resistência da coroa portuguesa ao desenvolvimento de universidades, assim como a qualquer forma de independência cultural na colônia.

As práticas de ensino e aprendizagem jesuíticas eram orientadas pela *uniformidade intelectual* monopolizada pela lógica cristã, tendo o propósito de formar em um padrão de *civilidade* europeu. Como objetivos secundários do ensino

jesuítico, Maciel e Neto (2008) colocam o interesse doutrinário com a expansão da fé cristã; o interesse econômico com fins de instituir o hábito do trabalho como princípio fundamental da sociedade brasileira, e por fim, o objetivo político com a cooptação de diferentes povoados em defesa dos interesses portugueses.

As práticas de ensino do período jesuítico no país eram definidas pela prática catedrática e centralizada na caracterização no papel docente. Tal configuração hegemônica no trabalho escolar percorre historicamente as práticas de ensino no país, em especial no ensino superior, *nucleando* e caracterizando o que se entende por formação (FÁVERO, 2006).

No Brasil, os privilégios do professor catedrático adquiriram uma feição histórica, apresentando-se o regime de cátedra como núcleo ou alma mater das instituições de ensino superior. (FÁVERO, 2006)

A expulsão jesuítica da colônia, em seu compromisso educacional, foi dada por dois fatores; o político, pelo acúmulo de poder da igreja frente à ascensão da classe burguesa no séc XVIII e o educacional, frente a necessidade da formação de *um novo homem, o comerciante e o homem burguês, em razão dos princípios liberais e dos ideais iluministas* (MACIEL; NETO, 2008).

Durante o período colonial, a monarquia portuguesa proibiu o estabelecimento de instituições de ensino superior no Brasil – sua maior e mais bem guardada colônia. Somente a educação superior religiosa era parcialmente permitida, circunscrita aos Estudos Gerais dos colégios dos Jesuítas, primeiro em Salvador e depois em Minas, Rio e São Paulo. Os filhos de aristocratas e funcionários de alta hierarquia em busca de educação superior, por obrigação ou opção, normalmente eram enviados à Universidade de Coimbra, em Portugal, para completar os estudos e colar grau de Doutor em Leis ou em Teologia. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, p. 115)

No período colonial o ensino superior foi limitado em razão do *controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da colônia* (FÁVERO, 2000, p. 18-19). O que se tinha como cursos superiores, fundamentados pela lógica hegemônica cristã, foram transfigurados de forma avulsa, mas ainda, sem o desenvolvimento de uma universidade no período colonial (COUTO, 2013).

Entre 1759 e a chegada da família real em 1808, houve um crescimento nos movimentos separatistas, propondo, não somente uma independência econômica e política de Portugal, mas também uma autonomia cultural de formação, tal como uma universidade no território (FÁVERO, 2006).

Com a instalação da família real portuguesa na colônia em 1808, a colônia passou a demandar cursos e academias de formação superior de caráter profissionalizante, concentrados nos estados do Rio de Janeiro e Bahia, com fins de servir à nova formatação do estado colonial. Assim, desenvolveu-se o Curso Médico de Cirurgia na Bahia, a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica no Rio de Janeiro, além de dois centros médico-cirúrgicos que, posteriormente, viriam a compor as Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) (VILLANOVA; 1948, apud. FÁVERO; 2006). Nos anos seguintes foram criados diversos cursos de caráter jurídico e engenharias ao longo do eixo entre Rio de Janeiro e São Paulo, sendo estes de fundamental relevância na formação cultural das elites da época.

Ainda com o advento da independência em 1822, o país manteve a estrutura de cursos superiores inalterada, sendo estes ainda compostos de escolas profissionalizantes e cursos isolados ligados a conventos e mosteiros (COUTO, 2013). Esta estrutura acabou, na visão de Santos e Almeida Filho (2012), se consolidando como modelo de ensino na metade do séc. XIX devido a sua impactante influência no contexto político social e educacional da época .

Com a abertura de faculdades de Direito em São Paulo e Recife, juntamente com escolas de minas e escolas politécnicas, consolida-se entre nós o modelo de educação superior sem universidades, com cursos de graduação de currículo fechado e diplomas licenciadores de profissões. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 115)

A partir da independência em 1822, o país passou por um processo de legitimação de seu território em relação à Portugal, para tal, houve uma busca de referências culturais externas para o desenvolvimento de áreas que corroboram para a formação de um projeto de nação, tal como a educação.

As influências culturais no ensino superior brasileiro se concentram em dois “*modelos clássicos*” principais, sendo estes, o modelo francês, também conhecido como napoleônico, e o modelo alemão, também conhecido como humboldtiano.

Alguns autores também colocam em destaque o modelo, ou forma de organização, norte-americana (COUTO, 2013) ou “de massas” (SGUISSARDI, 2011), contudo, o mesmo não consiste em elementos característicos de um modelo de universidade, mas em diversas políticas dispersas que favorecem as iniciativas privadas e a mercantilização do ensino superior a partir da década de 1980. A inserção da universidade no mercado, assim como sua transfiguração de de

instituição social para *organização social*, serão explorados na parte final do capítulo.

A partir da revolução francesa, a França se torna uma hegemonia cultural em razão da contínua quebra de paradigmas com o centralismo monárquico. Com o rompimento do antigo regime, ocorre uma abertura política para a ascensão de novos modelos de organização social estruturados na autonomia e capacidade humana. As universidades, antes centradas na conservação do poder social/político da igreja, tendo foco na *cultura clássica* e resistência das *ciências experimentais*, passam a se sujeitar aos interesses do estado-nação pautados nos ideais positivistas (SGUISSARDI, 2011).

2.2.1 A influência francesa na formação brasileira

Depois da ordem em nome do Alto proclamou-se a ordem positivamente em nome do Ventre. A fatalidade nutrição foi erigida em princípio: chamou-se indústria, chamou-se economia política, chamou-se militarismo. Morte aos fracos! Alcançando a bandeira negra do darwinismo espartano, a civilização marcha para o futuro, impávida, temerária, calcando aos pés o preconceito artístico da religião e da moralidade. (POMPÉIA, 1888)

Baseado em sua vivência escolar, Raul Pompéia descreve no livro “O Ateneu” (1888), uma escola brasileira pré-república destinada aos filhos das elites econômicas. O livro contextualiza as influências catedráticas cristãs herdadas do período jesuítico junto a categorização escolar, subordinação ufanista, empirismo lógico, dentre outros elementos formativos próprios do positivismo francês.

O movimento positivista, não somente serviu de alicerce para a composição da estrutura do modelo de universidade francês/napoleônica, como também, impactou significativamente as bases políticas e culturais do país após a sua independência. Nos compete uma breve contextualização da corrente.

Em razão da recente abertura econômica francesa na pós-revolução, e amparado nos ideais iluministas, Auguste Comte (1798-1857), formula o *Curso de Filosofia Positiva*, transferindo o caráter norteador das leis naturais da filosofia clássica em leis naturais de um corpo social a partir da análise dos estados que o compõem. Posteriormente este modelo de estudo viria a se caracterizar como “*Sociologia*” (SOUZA, 2020).

Os ideais de Comte consistem na interpretação do desenvolvimento humano em termos cartesianos, de forma progressiva e linear, sendo análoga a uma função

positiva. Para a escolástica positivista, as sociedades podem ser categorizadas em mais ou menos *desorganizadas* em razão da *civilidade* humana e da forma sistêmica a qual o corpo social se submete.

Só a filosofia positiva pode ser considerada a única base sólida da reorganização social, que deve terminar o estado de crise no qual se encontram, há tanto tempo, as nações mais civilizadas. (COMTE, 1978, p. 17. apud. SOUZA, 2020)

Em paralelo com as peças de um sistema maquinário, sociedades *mais civilizadas* são caracterizadas pelo equilíbrio e ordem nas formas produtivas de suas classes e indivíduos, assim sendo, um corpo social civilizado requer, necessariamente, diferentes classes sociais em um ordenamento produtivo, equivalente à diferentes peças para o funcionamento de um maquinário.

A educação se coloca como uma ferramenta essencial para a manutenção do poder produtivo, tendo como ênfase o estudo técnico das ciências naturais e sociais a partir do *empirismo lógico*, fomentando os estudos em vista de uma produtividade cartesiana no corpo social, e, como finalidade, a capacitação e disciplinamento de indivíduos ordinais para/com a sociedade.

Em sua máxima: “*Amor como princípio, ordem como meio e progresso como fim*”, Comte explicita os principais elementos da lógica positivista; o amor à entidade nação e ao progresso positivo dela; a ordem, no sentido disciplinar e metódico como meio para o progresso, este pela objetivação da *superioridade* em relação a seu passado, assim como uma reta ascendente (COMTE, 1875). A frase foi de grande influência para a elaboração da bandeira da República.

Tanto em razão da dependência cultural francesa no séc. XIX, quanto pelos interesses da recém-coroa brasileira em um alinhamento político das elites, houve a incorporação do modelo de ensino superior francês no período pós-independência (COUTO, 2013, p.21).

O modelo francês centraliza o processo de ensino e aprendizagem na figura do professor, sendo este o responsável pela detenção e partilha do conhecimento, colocando os estudantes como agentes passivos à ação da escola (COUTO, 2013). O modelo também se caracterizava na questão disciplinar, enfatizando o papel da escola como agente civilizador do indivíduo para com a pátria.

O modelo de ensino era próprio para a formação de um estado novo por via da *especialização e profissionalização* do corpo social (SGUISSARDI, 2011).

Especialização tendo em vista que o acesso à formação superior não era mais pensado exclusivamente como um meio de distinção social, mas uma capacitação para o desenvolvimento de técnicas que possibilitem a atuação nichada à um setor social, e *profissionalização* na lógica de uma qualificação profissional disciplinada e complacente com os interesses do estado. Ambos os termos se referem a uma divisão estrita do trabalho, e portanto, da formação acadêmica.

Segundo Fávero (2006), entre a Proclamação da República (1888) e a revolução de 1930 o país passou por um processo de descentralização do ensino superior pautada em ideais franceses, sendo marcada pela figura de Benjamin Constant (1836-1891) como um intelectual positivista brasileiro que se destacou como um dos principais articuladores da reforma curricular de 1890.

A reforma (Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890) propunha uma maior abertura do ensino nacional com os entes federados, assim como a criação de escolas normais com a finalidade de uma formação exclusiva para docentes de primeiro e segundo grau, e ainda, o desenvolvimento de um fundo escolar próprio. As mudanças também impactaram as escolas de segundo grau, aproximando o programa de estudos do enciclopedismo positivista, retirando *disciplinas como Filosofia, Retórica* e implementando *outras como Astronomia e Sociologia Moral* (VALENTE, 2000). As mudanças no ensino superior se fazem decorrentes da constituição de 1891, deixando de ser uma atribuição exclusiva do Poder Central.

2.2.2 A influência alemã na formação brasileira

Semelhantemente ao modelo de ensino superior francês, o modelo alemão se origina na Universidade de Berlim em 1810 a partir da tentativa de um resgate cultural da identidade alemã a partir de uma dinâmica de formação deslinearizada mas otimizada em regimes cíclicos curricularmente integrados à atividade de pesquisa (MARCON; ALVES, 2022).

Seus idealizadores, simbolizados na figura de Wilhelm Von Humboldt, prezavam na prática educacional indissociada da prática científica, deixando de lado as ênfases francesas de especialização e profissionalização para dar espaço ao direcionamento dos estudos à abrangência da realidade que os tange.

A valorização da autonomia estudantil é um elemento fundamental para o modelo por se pautar na formação e desenvolvimento da lógica crítica do indivíduo

para com seus objetos de estudo e trabalho, conceituação traduzida na lógica *Bildung*¹ (MARCON; ALVES, 2022).

Para Sguissardi (2011), o modelo é traduzido na *produção do saber e a formação livre, reconciliadas nos mesmos espaço e tempo*.

De outro lado, o denominado modelo alemão ou humboldtiano, constituído a partir das idéias de Von Humboldt, Fichte e Schleiermacher – liberdade de pesquisar, de aprender e de ensinar, e enciclopedismo – experimentadas em especial na Universidade de Berlin, na primeira metade do século XIX, constituiu-se em inspiração, primeiro para uma Alemanha que precisava recuperar o tempo perdido no campo da industrialização e, depois, afirmar sua independência cultural e científica em relação a seus vizinhos, adversários históricos (SGUISSARDI, 2011).

O papel do estudante não somente se indissocia da função de pesquisador, como também, da função autônoma para com sua formação. Destarte, o papel do professor se distancia de seus processos para com o discente, para se pautar nas características próprias de um orientador (SGUISSARDI, 2011).

As características do modelo alemão se materializam na realidade brasileira a partir dos movimentos de descentralização política, entre 1945 e 1964 e após 1985, servindo como alicerce para Anísio Teixeira na construção da Universidade do Distrito Federal e, principalmente, para Darcy Ribeiro na Universidade de Brasília, tendo também influência na construção curricular de outras instituições de ensino superior (SANTOS, 2012).

2.3 Nascimento e amadurecimento da universidade brasileira

Em 5 de abril de 1911, pelo decreto nº 8.659, foi implementada a Reforma Rivadávia Corrêa, ou “Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental”. A reforma quebrava o monopólio da União com o desenvolvimento de instituições de ensino superior, possibilitando o surgimento de universidades pela iniciativa privada.

As políticas de descentralização do ensino passaram, não somente a abrir o financiamento de escolas e faculdades para o capital privado, como também, transferiram a atribuição federal das instituições de ensino superior para a esfera estadual (FÁVERO, 2006). Dentro deste contexto surgiram as primeiras universidades brasileiras como *instituições livres*. Em 1909 nasce a Universidade de

¹ Termo traduzido genericamente do alemão como “cultura”. Refere-se à lógica de completude do indivíduo pelo seu que-fazer acadêmico no que tange seu trabalho educacional, científico e cultural.

Manaus pela iniciativa dos barões da borracha; em 1912 é instituída pela união de faculdades isoladas a Universidade do Paraná; em 1911, pela iniciativa privada, foi fundada a Universidade Livre de São Paulo, sendo a primeira faculdade de medicina do estado (MICHELOTTO, 2006). Ambas as instituições se caracterizavam experimentalmente como universidades brasileiras, sendo mais reconhecidas como escolas superiores pelo foco na profissionalização do corpo discente. Todas passaram por mudanças constantes em função de demandas financeiras e da reforma Carlos Maximiliano (1915), sendo descontinuadas brevemente, respectivamente em 1926, 1915 e 1918 (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

O desenvolvimento das primeiras universidades brasileiras foi tardio no país, colocando o Brasil como um dos últimos países americanos a desenvolver universidades em seu território, permeando entre tentativas e resistências na implantação das mesmas, tanto no período colonial quanto monárquico (SGUISSARDI, 2011).

Um fato é inquestionável: o Brasil atrasou-se de dois a três séculos, neste campo, em relação a diversos países do continente. Tem sido o último ou um dos últimos a constituir e reconhecer oficialmente universidades, ainda que se levem em conta as precárias experiências de universidade em Manaus (1909) São Paulo (1910) e Curitiba (1912), das primeiras duas décadas do século XX.

[...]

Como diz Darcy Ribeiro (Apud Trindade, 2002, p.16), presume-se que até a independência do Brasil, para 150.000 diplomas outorgados nos países colonizados pela Espanha, apenas cerca de 2.500 brasileiros teriam se diplomado, entre 1577 e 1882, na Universidade de Coimbra, principal destino das elites intelectuais do país. (SGUISSARDI, 2011)

Nos anos seguintes houve iniciativas da União com fins de incorporação de institutos profissionalizantes em universidades. A Reforma Carlos Maximiliano (Decreto nº 11.530 de 1915) propôs a unificação das Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, em uma Universidade (FÁVERO, 2006). A institucionalização da mesma só foi possível em 1920, desenvolvendo assim, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ).

Na prática, a unificação dos institutos profissionalizantes, junto à autonomia didática e administrativa, serviu para uma *aglutinação formal ao ato fundador da Universidade* (SGUISSARDI, 2011). Foram mantidas as características dos institutos profissionalizantes originários quanto à formação técnica-profissional e a pouca relevância quanto à *investigação e produção de conhecimentos*, se

caracterizando ainda como uma universidade de molde francês nas demandas de profissionais para com o interesse do estado. Ainda assim, o desenvolvimento da primeira universidade federal brasileira alavancou a discussão quanto à concepção e funções de uma universidade por parte da Academia Brasileira de Ciências (ABC) e da Associação Brasileira de Educação (ABE), sendo esta última fundada em 1924 por intelectuais formados na escola politécnica do Rio de Janeiro, colocada a partir de 1920 como Instituto politécnico da URJ (FÁVERO, 2006).

2.3.1 A universidade entre repúblicas e ditaduras

Na década de 30 o país passou por transformações decorrentes do rompimento político com as antigas oligarquias e a ascensão de uma nova elite política cujos interesses configuraram novos papéis formativos no país. Para o encaminhamento da discussão a respeito do ensino superior quanto às mudanças nas configurações universitárias se faz necessário uma breve contextualização nas dinâmicas de poder entre os entes políticos e como tais mudanças impactaram as políticas de ensino.

Após destituir Washington Luís e impedir a posse do paulista Júlio Prestes, Getúlio Vargas assume o cargo da presidência em um governo provisório (1930-1932) cujos interesses visavam a formação de uma assembleia constituinte, tendo o objetivo de elaborar uma nova constituição. Contudo, em razão da possível retomada das antigas oligarquias nas eleições seguintes, o Poder Central provisório (representado na figura de Vargas) passou a adotar políticas de cunho autoritário e centralista na figura presidencialista, como a dissolução do Congresso Nacional e das Assembleias Estaduais e a substituição de Governadores Estaduais por Interventores Federais nomeados pelo presidente.

A insatisfação paulista com as ações de Vargas fomentou a *Revolução Constitucionalista de 1932*, tratando-se de uma revolta bélica com interesses separatistas frente à federação. Durante a repressão do movimento, houve negociações, dentre elas, cabe salientar a nomeação de Armando Salles para a interventoria do estado de São Paulo. O movimento teve fim em 1934 quando a nova constituição foi promulgada e Vargas foi reeleito.

Em contraponto às políticas de descentralização política próprias da primeira república, as medidas adotadas pelo governo provisório, assim como na

ditadura Vargas, buscaram uma re-centralização político-administrativa intensificadas pela constituição de 1934.

Medidas como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública² e a Reforma Francisco Campos, buscaram padronizar um direcionamento para as instituições de ensino. A função da universidade foi transfigurada de uma lógica profissionalizante descentralizada para uma abordagem formativa ao crivo do estado. Este período consolidou a aproximação da universidade brasileira com o modelo francês napoleônico no que se refere ao controle estatal do ensino superior (SGUISSARDI, 2011).

Não haveria lugar para experiências inovadoras fora de controle e supervisão do Estado. O controle estrito e a ausência de autonomia são típicos das instituições de cunho “napoleônico”, como tenderiam a ser por muito tempo as instituições que iriam constituir-se sob a égide do poder central. (SGUISSARDI, 2011)

Por dentre as funções primeiras da universidade brasileira constar o atendimento às demandas das elites econômicas através do ensino superior e pelo seu nascimento a partir de projetos de unificação de escolas profissionalizantes, desenvolveram-se duas características residuais no projeto de ensino superior brasileiro, o *bacharelismo* e o *praticismo* (LEOPOLDO E SILVA, 2014). O *bacharelismo* se caracteriza pela instrumentalização formal da universidade por parte das elites econômicas em uma estrutura de reprodução das dinâmicas de poder. Assim, o diploma superior passa a denotar um *símbolo de poder* acima de seu papel formativo.

A escola superior brasileira constituiu-se como uma escola de elites culturais, raras, e que apenas podiam (ou sentiam necessidade social de) explorar o ensino superior em direções muito limitadas. Como a massa de conhecimentos procedia do exterior e a sociedade só valorizava a formação de profissionais liberais, a escola superior tornou-se uma escola de elites de ensino magistral e unifuncional: cabia-lhe ser uma escola de transmissão dogmática de conhecimentos nas áreas do saber técnico-profissional, valorizadas social, econômica e culturalmente pelos extratos dominantes de uma sociedade de castas e estamental (FERNANDES, 1975 apud. LEOPOLDO E SILVA, 2014).

A outra característica citada, o *praticismo*, consiste no embasamento exclusivo nos saberes técnicos, práticos, utilitários unicamente no exercício

² A criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública teve origem em 1930. Em 1937 passou a ser configurado como Ministério da Educação e Saúde Pública. Ambas as ações foram de autoria do Governo Vargas.

profissional. Ambas as características citadas, eram pontos de crítica que se transfiguraram nas sementes fundantes do que viriam a ser as universidades nascidas nos ideais progressistas de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Esse país é o país dos diplomas universitários honoríficos, é o país que deu às suas escolas uma organização tão fechada e tão limitada, que substituiu a cultura por duas ou três profissões práticas, é o país em que a educação, por isso mesmo, se transformou em título para ganhar um emprego (TEIXEIRA, 1998 apud. LEOPOLDO E SILVA, 2014).

Nos anos 30 houve duas tentativas de universidades partidárias dos ideais modernistas, distanciando-se do parâmetro de ensino superior brasileiro da época e colocando em pauta a função universitária. São elas: a Universidade de São Paulo (USP) fundada em 1934 e a Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935.

O ideal do desenvolvimento da USP, como uma universidade balizada nos interesses modernistas de uma ciência e cultura desinteressadas que romperam com o *praticismo* catedrático das faculdades da época, era anterior à 1930 (SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2008). sendo *germinada* pelas elites culturais da época, *adubada* pela missão de intelectuais franceses formados pela Sorbonne, tais como Fernand Braudel, Claude Lévi-Strauss, Roger Bastide, dentre outros (PRADO, D. 1992) e *floreceda* após 1932 junto à Reforma Francisco Campos.

Em vias de uma reestruturação do estado de São Paulo, Armando Sales de Oliveira (genro de Júlio de Mesquita Filho) foi nomeado interventor federal³ por Getúlio. A partir deste advento, foi-se montando um *grupo do Estado* chefiado por Júlio de Mesquita Filho (futuro patrono da Universidade Estadual Paulista) com a finalidade de pensar e organizar a Universidade de São Paulo.

A universidade foi pensada com dois intuitos primeiros, uma resposta à derrota de 1932, tendo um caráter de retomada da hegemonia cultural do estado; e a quebra dos padrões profissionalistas do ensino superior brasileiro, que persistem desde o período do império, sendo estes substituídos por uma *instituição de alta cultura livre e desinteressada*. Este último ponto foi marcado pela influência de Fernando de Azevedo na fundamentação cultural da USP (VAIDERGORN, 2003). Assim, a universidade foi constituída (Decreto nº 6.283, 1934), sendo composta de uma justaposição de escolas autônomas, sendo de destaque a Faculdade de

³ O cargo de interventor federal se refere a função de governador, com a distinção de ter nomeação, não pelo voto, mas pelo poder central.

Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), tendo esta o papel centralizador da instituição junto aos ideais de Fernando de Azevedo.

Outro papel da FFCL que se consolida em seu desenvolvimento é a indissociação da pesquisa e do ensino, se aproximando do modelo universitário de Humboldt. Seus objetivos com o desenvolvimento do país se intencionavam na formação de professores-pesquisadores atuantes, tanto nas universidades quanto no próprio ensino secundário (AZEVEDO, 1958). Vale destacar a competência da universidade quanto a seus objetivos primários, tendo, por constatação no próprio Decreto 6.283/34, a formação profissional como objetivo terciário da instituição em razão da formação de uma elite cultural. Tem-se assim o primeiro rompimento com o praticismo no ensino superior e, porventura, uma dissociação da USP frente a outras IES.

Porventura, devido à disparidade política da FFCL, assim como sua hegemonia dentro da universidade, houve ataques internos ao espírito modernista da faculdade. Além destes, devido ao golpe de 1937 a centralização estatal voltou a adquirir força. A interventoria de São Paulo foi reconstituída por um *adversário do grupo do Estado* (Adhemar de Barros), que reconhecia a faculdade como *obra do partido inimigo*. A iniciativa de fechamento da FFCL recebeu apoio dos setores conservadores que colocavam a faculdade como *antro do ateísmo* (VAIDERGORN, 2003).

Os professores idealizadores da USP, *identificados com o Partido Constitucionalista, sucessor do Partido Democrático*, foram deportados nos anos seguintes ao golpe. Os recursos destinados à faculdade passaram a ser esvaídos e o confronto de diretores e entes federados tornou-se fundamental para a não extinção da FFCL. Contudo, houve diversas reestruturações em razão dos ataques, tornando a instituição, antes conhecida pelo contraste com as outras IES, semelhante às mesmas para os moldes franceses de uma formação profissionalizante desvinculada da cultura desinteressada e da pesquisa científica (VAIDERGORN, 2003).

A Universidade do Distrito Federal (UDF), semelhantemente à USP, teve como intuito se desvencilhar da estrutura das IES da década de 30 através de iniciativas de seu idealizador, no caso, Anísio Teixeira (1900-1970). Anísio era Secretário da Educação do Rio de Janeiro, tinha fortes ligações com o movimento escolanovista e foi pioneiro ao instituir a Rede Municipal de Educação do Rio de

Janeiro. O mesmo foi ativista no ensino superior, levantando interrogativas a respeito da função primeira da universidade e como a mesma não se limita à profissionalização, o *praticismo*.

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades (TEIXEIRA, 1998, p.35 apud FÁVERO, 2006).

Com norteamentos semelhantes aos de Fernando de Azevedo no desenvolvimento da USP, Anísio fundamentou a UDF na autonomia e liberdade universitária. Em decorrência de circunstâncias semelhantes às da criação da USP, tendo o Rio de Janeiro (capital da época), assim como São Paulo, interventores federais partidários dos interesses de uma *renovação educacional*, a criação da UDF recebeu forte apoio das elites culturais e econômicas da época. Assim, a partir do Decreto 5.513/35, instaurou-se a UDF (PAIM, 1981).

Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. Trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente. O saber não é um objeto que se recebe das gerações que se foram, para a nossa geração: o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem (TEIXEIRA, 1998, p.35 apud PAIM, 1981).

Diferentemente da USP, a UDF passou por um crivo direto da União durante as intervenções em 1936. Anísio foi afastado da Secretaria da Educação e diversos professores abandonaram o cargo. Nos anos seguintes, junto a diversas mudanças no corpo administrativo e docente, houve uma descentralização interna quanto ao projeto da universidade (PAIM, 1981). Em 1938, em função da interventoria do Distrito Federal, a universidade foi fechada, seu acervo foi transferido para a Universidade do Rio de Janeiro e os cursos foram alocados para a Universidade do Brasil (UB).

A Universidade do Brasil, fundada em 1937 em oposição ao caráter progressista da UDF, se caracterizava pela centralização federal que permeava o país na época. A autonomia universitária, assim como a extensão cultural, foi

prejudicada pelas medidas intransigentes de caráter institucional para com a União. Sua função era *tornar-se padrão* em relação às outras IES (FÁVERO, 2006).

Vale observar ainda que, ao instituir a Universidade do Brasil, a Lei nº 452/37, que a criou, não faz referência ao princípio de autonomia em suas disposições gerais. Essa inferência procede quando se analisa o art. 27, o qual dispõe que tanto o reitor como os diretores dos estabelecimentos de ensino seriam escolhidos pelo presidente da República, dentre os respectivos catedráticos e nomeados em comissão. Por outro lado, torna-se expressamente proibida, aos professores e alunos da universidade, qualquer atitude de caráter político-partidário ou comparecer às atividades universitárias com uniforme ou emblema de partidos políticos (FÁVERO, 2006).

Os movimentos de centralização não somente legitimam a autoridade a partir de uma classe dominante, como também conservam e reforçam tal dinâmica através da condução de funções das estruturas formativas, tais quais são submetidas a parâmetros de avaliação e medidas deliberativas que tem o objetivo de minar sua autonomia.

Ambas as universidades destacadas, a USP em São Paulo e a UDF no Rio de Janeiro, fomentaram a resistência quanto às discussões da universidade brasileira em tempos que tendiam à uma recentralização política, e, portanto, formativa, no Brasil. A partir de tal perspectiva, a universidade, sendo concomitantemente um reflexo de seu parâmetro social e uma potencial agente transformadora do mesmo, passa a enfrentar resistências quanto a sua dimensão reformadora.

Não obstante à quebra de convenções mencionada, o caráter *bacharelista* não deixava de permear a formação acadêmica. Até a década de 1930, entre 60% e 70% da população do país era analfabeta (MARCHELLI, P. S. 2006). A ideia de um *ensino superior democrático* não visava à popularização do ensino superior da época. O cerne do movimento de defesa à democracia estava mais relacionado à autonomia das elites emergentes em função da progressiva queda de poder político das antigas oligarquias do que à apropriação do poder político pelas classes populares, as quais não tinham poder de voto ou econômico.

Após o período centralista, autoritário e ditatorial que a Era Vargas (1937-1945) representou, o país chega a 1945 com perspectivas de uma reformulação sociocultural marcada em sua quarta república (1945-1964). As mudanças provindas da constituição de 1946 logo refletiram na formação nacional. Cabe mencionar a conquista da autonomia administrativa, financeira, didática e

disciplinar da UB em dezembro do ano anterior (Decreto-Lei nº 8.393) assim como o desenvolvimento de outras universidades no país, dentre elas a Universidade de Minas Gerais, a Universidade da Bahia e a Universidade de Recife. Estas universidades ainda carregavam na sua identidade institucional o modelo da universidade de Coimbra com um corpo discente majoritariamente estrangeiro fugidos da grande guerra (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2012).

A autonomia universitária e o movimento de afirmação do pensamento científico ganhavam corpo com o desenvolvimento da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1948. *Uma de suas marcas tem sido [...] a busca da dimensão social da ciência e a defesa da liberdade de pesquisa na universidade* (SGUISSARDI, 2011). O crescimento do movimento científico, juntamente ao crescimento industrial e econômico do país, fomentou as discussões a respeito da instituição universidade, que passam do nicho docente para a ação discente com o crescimento do movimento estudantil.

Os anos seguintes foram de grande valia ao apoio cultural, institucional e financeiro da ciência brasileira. Com a criação de órgãos de fomento como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - ambos de 1951 - e posteriormente (1962), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Nos anos 60 a universidade brasileira passa a se apropriar dos modelos externos de pesquisa científico-tecnológica, como o modelo humboldtiano, conhecido também como modelo alemão de ensino superior. Este, juntamente à influência de outros modelos de universidade, foi consolidado com o desenvolvimento da Universidade de Brasília (UnB), tendo como atores, Anísio Teixeira e seu *jovem discípulo* Darcy Ribeiro (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2012).

Assim, inaugurada em 1961, a UnB estruturou-se em centros universitários por grandes áreas do conhecimento (portanto sem faculdades superiores e cátedras vitalícias), com programas de formação baseados em ciclos básicos [...]. Trata-se talvez da única grande universidade brasileira que, na sua estrutura original, não tomava algum modelo de universidade estrangeira como ideal. Infelizmente, sofreu dura intervenção depois do golpe militar de 1964, resultando em traumática interrupção do novo modelo curricular (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2012).

Com o advento do golpe militar e de outra ditadura assolando o país em 1964, dessa vez em razão da polarização proveniente da guerra fria e proximidade

com os Estados Unidos em apologia ao *mal comunista*, o Brasil volta às bases de um centralismo político na figura ditatorial, materializando-se na constituição de 1967 e reverberando no ensino superior pela Reforma Universitária de 1968.

A reforma tinha como intuito a *racionalização e eficácia* através da departamentalização das universidades em unidades e da transfiguração do cargo máximo de catedrático para professor titular, *sem as prerrogativas e os poderes do primeiro* (MOTTA, 2014). Para Sguizzardi (2011) a reforma, sendo alimentada pelos ideais positivistas militares, conjectura características universitárias de um modelo neo-humboldtiano em razão da busca pelo ideal de nação a partir do desenvolvimento científico independente e fragmentado. Santos e Almeida Filho (2012) ressaltam também a incorporação das características americanas de regime de trabalho do professor, dentre elas a dedicação exclusiva e o aumento da carga horária, além do desenvolvimento da titulação de mestrado com características distintas da função originada em Bolonha, sendo mais próxima de sua versão estadunidense, se referindo a uma *licenciatura para a docência no ensino superior*. Os autores, balizados no texto de Chauí (1999), colocam a reforma a partir de duas perspectivas: o regresso das universidades brasileiras aos moldes profissionalizantes dos modelos francês e alemão traduzidos em um regime americano de universidades e a institucionalização da pós-graduação como meio de replanejar a classificação acadêmica pela titulação e utilizar da mesma como meio de avaliar e promover o cenário científico nacional.

A Reforma Universitária de 1968, além de incompleta, trouxe o que havia de menos interessante no já testado modelo estadunidense; o pior é que permitiu a continuidade dos defeitos do velho regime acadêmico nacional. O fato de ter sido um movimento gerado pela ditadura militar, imposto de cima para baixo, provavelmente fez com que o que havia de vantajoso na proposta de reforma se perdesse pelo volume da reação. Não obstante, algo positivo resultou desse esforço de reestruturação do ensino superior no Brasil: a partir dos anos 1970, foram lançadas as bases de uma rede institucional de pós-graduação que, gradualmente implementada, viabilizou programas credenciados de treinamento e pesquisa (CHAUÍ, 1999 apud. SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2012).

Após a redemocratização do país em 1985, houve planos para uma nova reforma do ensino superior buscando corrigir os *equivocos* da reforma anterior, contudo, somente entre 1995 e 2000 o atual Ministério da Educação (MEC) retificou uma série de leis - Segundo o autor, sem muito debate - que reivindicavam uma proposta de ensino superior conjunta à constituição cidadã de 1988. As principais

mudanças se articulavam na desregulamentação do ensino superior privado, categorização das escolas superiores, faculdades e universidades e avaliação das mesmas (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2012). Nos anos seguintes houve um relativo aumento na capacidade do ensino superior, assim como em seus egressos, contudo o fato se deve mais à expansão do ensino superior privado em função da desregulamentação do que propriamente em um desenvolvimento das IES.

2.4 A universidade brasileira no séc. XXI

A partir de 1980 o mundo, de forma generalista, passa por uma abertura política e econômica sobreposta aos movimentos centralistas das décadas anteriores. Com as redes de comunicação possibilitando trocas de informações e trabalho imaterial cada vez mais rápidas, era constatado o advento da globalização. No Brasil, em função da redemocratização do país e porventura da constituição de 1988, apelidada de *cidadã* pela proposta de defesa à democracia, passamos por uma reabertura política, social e econômica que virá a constituir a necessidade de uma nova universidade.

Em meio às diversas mudanças no cenário social brasileiro, se fazia necessária uma nova reforma educacional que, não apenas repensasse o papel do ensino básico e superior em contraponto ao enfoque técnico e fragmentado da reforma de 1969, mas que esteja alinhada com os interesses democráticos expostos na nova constituição.

Houve tentativas reformistas ao longo de toda a primeira década pós-ditadura. Durante o Governo Sarney foi constituída uma comissão própria para a tarefa, formada por segmentos outrora silenciados do debate político, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) e a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA). Segundo Santos e Almeida Filho (2012), foram produzidos diversos relatórios gerais no que se refere às possíveis mudanças no ensino superior em seu caráter social, contudo nenhuma lei resultou dos mesmos. Entre 1995 e 2000 o Ministério da Educação publicou uma série de documentos com a finalidade de alavancar o debate pela necessidade de reforma da educação frente ao novo

cenário político. A priori, as ações não se traduziram em iniciativas concretas, mas viriam a influenciar na formulação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

Concomitantemente à tentativa nacional de uma reforma educacional pelas influências nacionais, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) publicou uma série de pesquisas e relatórios com o objetivo de nortear a administração educacional em países subdesenvolvidos entre 1985 e 1995. As orientações se fundamentam no combate a pobreza e desigualdade em países subdesenvolvidos a partir da exploração do trabalho como bem imaterial das periferias urbanas. Para o desenvolvimento técnico das populações de baixa renda, foram propostas políticas educacionais que priorizem a adaptação/preparação para com o setor privado na educação básica assim como a avaliação em padrões de rendimento e desempenho (ALTMANN, 2002).

Segundo Altmann (2002), a crescente influência do BIRD frente ao descentralismo econômico interno nos países do sul resultou no impacto do mesmo nas ações do governo de Fernando Henrique Cardoso. Diversos mecanismos de avaliação educacional de diferentes níveis começaram a ser institucionalizados no Brasil a partir de 1990, dentre eles o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), e no caso da avaliação no ensino superior, o Exame Nacional de Cursos (Provão).

As avaliações externas, articuladas à hierarquização categórica das instituições de ensino quanto às dimensões, categorias de análise, indicadores, dentre outros, e compreendendo estes como critérios definidores de credenciamentos, recredenciamentos e pontuações que são de relevância facultativa para as IES, passam a ter o papel de documentos parametrizadores (DE SORDI, 1999, p.93 apud. VEIGA, 2015, p.50).

A busca obsessiva de um padrão de qualidade abstratamente definido, desarticulado do critério da relevância e eficácia social, parece ter sido uma forte tendência. Nessa queda-de-braço, o que se viu foi uma queda das instituições rumo às respostas certas impostas pelo Provão. Universalizando determinados conteúdos ou valores, compromete-se em muito a autonomia das instituições na definição dos eixos norteadores de seu projeto educacional (DE SORDI, 1999, p.93 apud. VEIGA, 2015, p.50).

Destarte, a descentralização educacional proposta na constituição cidadã e reiterada na LDBEN se faz funcional quanto à abertura ao setor privado nas universidades e disfuncional enquanto persiste a centralização pela quebra de

autonomia e padronização pelas avaliações externas. Santos (2008) irá ressaltar tal contradição entre a defesa da autonomia universitária e a intensa submissão a *critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social* por parte das avaliações externas. Para o autor, o fenômeno é identificado como uma *crise institucional da universidade*.

A partir de 1990 o país passa a sancionar reformas, leis e decretos que passam progressivamente a abrir o setor educacional, o ensino superior em especial, para o mercado de iniciativas privadas que virão a transfigurar o papel social da universidade. De início vale citar a Reforma do Estado de 1995 que viria a abrir a captação de recursos em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para iniciativas privadas.

Reforma que apontava para a criação de organizações sociais em lugar das autarquias e fundações públicas mantenedoras das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). Estas organizações sociais liberariam o Estado da obrigatoriedade e constitucional manutenção das Ifes. Estas deveriam buscar junto a órgãos públicos ou privados os recursos financeiros que não lhes fossem garantidos pelo Fundo Público (SGUISSARDI, 2015).

Sobretudo após a Reforma Estatal de 1995, o contexto universitário passa a se difundir na demanda de uma universidade que, não somente forme um corpo trabalho para as demandas do mercado, mas que compita com a crescente de Instituições de Ensino Superior *adaptativas* ao mercado (LEOPOLDO E SILVA, 2014). Porventura, as propostas formativas universitárias, historicamente pautadas na formação técnica profissionalizante, passam a transitar entre o recém conquistado papel democrático da universidade como instituição social, compelindo com os interesses formativos do cidadão, e o papel adaptativo para com o mercado de trabalho, em uma lógica organizacional de formação fragmentada (CHAUI, 2003). Santos (2008) nos relata a dicotomia entre as funções da universidade se referindo a mesma como uma *crise de hegemonia* quanto à seu papel formativo:

A crise de hegemonia resultava das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas. De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista (SANTOS, 2008).

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a consequente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), servindo de documento norteador das políticas educacionais. A LDBEN foi elaborada de forma conciliatória com a proposta democrática da constituição cidadã. Em certos aspectos, o documento traz em si uma quebra com o centralismo estatal e uma consequente abertura a autonomia e gestão democrática nas instituições de ensino, concomitantemente a função do estado foi progressivamente reduzida frente a abertura cada vez maior do capital privado no setor educacional, resultando no caráter *polifônico* do documento, como colocado por Diniz-Pereira (2016).

[...] é importante ressaltar que prevaleceram, no texto da LDBEN, os elementos centrais do substitutivo Darcy Ribeiro, afinado com a política educacional do governo federal da época, ou seja, do Presidente Fernando Henrique Cardoso, e algumas modificações conseguidas em virtude do embate parlamentar. Isso fez com que a LDBEN assumisse um caráter “polifônico” – segundo expressão usada pelo Professor Carlos Jamil Cury – em que distintas “vozes” podem ser “ouvidas” por meio da leitura de seu texto (DINIZ-PEREIRA, 2016).

O autor relata os principais impactos da LDBEN na formação de professores, tendo em seu âmago a dicotomia entre propostas para com as dificuldades enfrentadas nas escolas brasileiras quanto à popularização do ensino público em meio à escassa formação de docentes tanto perspectiva quantitativa quanto qualitativa. Os cursos formação de professores passam a se tornar exclusivos de universidades e Instituições de Ensino Superior (IES) e as mudanças curriculares sobrevêm a acompanhar a transformação do ensino básico⁴, tais como a conciliação de ensino e pesquisa nos cursos de licenciatura e o aumento da carga horária de prática de ensino de 120 para 300 horas.

Outro aspecto da LDB que viria a contribuir com a formação qualificada de professores na rede básica é a exigência da titulação de licenciatura plena para docentes do ensino básico (art. 62). Apesar do intuito, a Lei abria margem para a complementação pedagógica de profissionais diversos, como Diniz-Pereira (2016) afirma. Ainda assim, é evidente que a partir de 1996 a busca por cursos de licenciatura viria a ter uma crescente, juntamente com a oferta dos mesmos.

⁴ A partir da LDBEN (art. 32) o ensino fundamental passou a ter duração mínima de oito anos, sendo subdividido em fundamental I e fundamental II, trazendo características do antigo modelo de “primário” e “ginásio”. Neste momento, a escola passa a configurar os professores como polivalentes ou especialistas de disciplinas quanto ao grau de formação (DINIZ-PEREIRA, 2016).

[...] profissionais de diferentes áreas foram transformados em professores mediante uma complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas (LDBEN, art. 63, inciso I; Parecer CNE nº 04/97). Desse total, 300 horas deveriam ser de prática de ensino (LDBEN, art. 65) e poderiam ser contabilizadas mediante capacitação em serviço (LDBEN, art. 61, inciso I). Ou seja, a legislação da época permitia que profissionais egressos de outras áreas, em exercício no magistério, se tornassem professores valendo-se de um curso de formação docente de 240 horas (DINIZ-PEREIRA, 2016).

Além do norteamento da LDBEN, o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a publicar pareceres que buscassem cumprir com a demanda de professores qualificados. Até os anos 90 a formação docente podia ser limitada a um ano de complementação pedagógica, sendo conhecida como formação “3+1”. A partir do parecer CNE/CP 009/2001, o currículo das licenciaturas passou a se configurar de forma autônoma e distinta do bacharelado, ainda tendo a possibilidade de parte da grade ser concomitante.

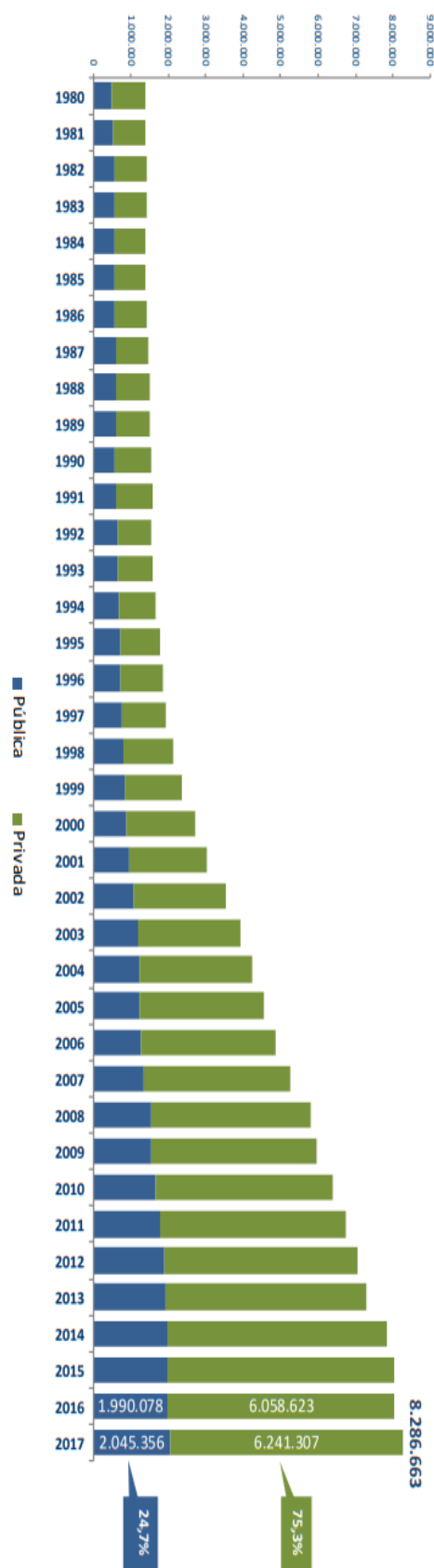
A primeira década dos anos 2000 foi marcada por grandes avanços monetários nas universidades em função de diversas políticas públicas de incentivo adotadas pelo governo Lula. O plano REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) possibilitou a expansão infraestrutural e numérica de escolas técnicas e universidades federais. Programas como o PROUNI (Programa Universidade Para Todos) e o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) possibilitaram o ingresso de estudantes de baixa renda no ensino superior em universidades privadas a partir de bolsas de estudo parciais ou integrais, compensatoriamente as IES eram isentas de alguns tributos federais (RIBEIRO, 2020; SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2012).

Com a falta de uma regulamentação mais clara e pontual acerca a implementação do do ES privado acaba por se desencadear uma enorme dualidade

Os incentivos públicos no ingresso no ensino superior privado, assim como o avanço do setor como mercado pela falta de regulamentação, dentre outros fatores, resultaram em um exponencial ao longo das últimas décadas como podemos observar no gráfico na Figura 2. Aguiar (2015) ressalta a dualidade do plano no investimento nas universidades públicas e a concomitante falta de qualquer controle público sobre a expansão do ensino superior privado.

Se, de um lado, a privatização sofreu um pequeno reflexo, principalmente por conta da ampliação das vagas em instituições federais, por outro, a mercantilização se aprofundou. A ausência da regulamentação quanto à possibilidade de abertura de capital das mantenedoras e à atuação dos fundos de capital nacionais ou estrangeiros permitiu o surgimento de megagrupos financeiros que exploram a educação superior como uma commodity cuja principal função é gerar dividendos aos acionistas (AGUIAR, 2015).

Figura 2 - Gráfico do Número de Matrículas em Cursos de Graduação por Categoria Administrativa – 1980-2017



Fonte: BRASIL, 2018.

Outro fator que corrobora para o progressivo aumento numérico das IES privadas nas últimas décadas é a demanda do mercado, impulsionada pelo avanço tecnológico e mercantil mundial, por profissionais de formação especializada em períodos paulatinamente mais curtos (SGUISSARDI, 2013):

Destaca-se que o lugar deixado pelo Estado em razão de sua reforma foi prontamente ocupado pelo mercado, como se deu com a reforma da previdência. FHC iniciou essa reforma no setor privado, Lula continuou-a em 2003 e Dilma encerra-a no setor público em 2012. Essa reforma foi o momento em que o “Estado se retirou”, deixando espaço rapidamente ocupado pelos planos de previdência privada e, em seguida, incorporado aos fundos mutuais no âmbito mundial e na forma de capital financeiro. O Estado também se retirou da universidade pública e abriu espaço para a entrada do capital nessa instituição. As Parcerias Público-Privadas (PPP), os Fundos Setoriais (FS), a Lei de Inovação Tecnológica (LIT), a “Lei do Bem” etc. são a objetivação do novo ordenamento jurídico que deu guarida à retirada do Estado de sua condição de garantidor da natureza pública da universidade. Aí reside, com contradições mas de forma estrutural, o que se tem chamado de mercantilização da educação superior pública (SGUISSARDI, 2013, p.122).

Concomitantemente à expansão privada do ensino superior, amplia-se a demanda por diplomados em mercado de trabalho, porventura imbuindo a concepção da universidade (seja pública ou privada) como garantia do *status quo*, meio de ascensão social, sequela do caráter *bacharelista* das décadas de 30 e 40. Santos (2008) qualifica o advento como uma *crise de legitimidade*, nela a universidade deixa de ser:

(...) uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro (SANTOS, 2008).

Após o golpe da presidente Dilma Rousseff e subsequente à ascensão das lideranças políticas de caráter conservador as universidades foram fortemente atingidas por contingenciamentos orçamentários materializados nas redução de bolsas, recursos infraestruturais e financiamentos para projetos. Nos anos seguintes o orçamento destinado às universidades foi consideravelmente reduzido, muito em função da Emenda Constitucional nº 95 (teto dos gastos públicos) (CHAVES, 2022).

Tabela 1 - Evolução das Despesas da União com as universidades federais (incluídos os hospitais universitários) por Grupo de Natureza da Despesa (GND), no período de 2013 a 2020. (Valores em R\$, a preços de janeiro de 2021, corrigidos pelo IPCA)

<i>Ano</i>	<i>Receitas União: corrente e de capital [A]</i>	<i>Custeio Universidades [B]</i>	<i>Investimento Universidades [C]</i>	<i>% [B]/[A]</i>	<i>% [C]/[A]</i>
2013	2.198.140.893.199	10.339.659.107	3.844.356.224	0,47%	0,17%
2014	2.361.580.162.097	9.669.595.306	3.067.182.930	0,41%	0,13%
2015	2.440.339.222.905	8.292.834.106	903.434.449	0,34%	0,04%
2016	2.479.895.047.624	8.547.504.743	789.440.005	0,34%	0,03%
2017	2.371.232.603.296	7.945.134.174	573.079.125	0,34%	0,02%
2018	2.668.992.705.884	7.864.065.860	359.828.285	0,29%	0,01%
2019	2.796.998.932.889	7.447.770.028	190.583.990	0,27%	0,01%
2020	3.276.105.379.391	6.514.361.810	258.484.861	0,20%	0,01%
Δ 2013-2020	49,04%	-37,00%	-93,28%	...	...

Fonte: Brasil. (2021). Orçamento da União: Execução Orçamentária e Financeira da União (2013-2020) apud. CHAVES, 2022.

Não obstante, foi ampliado o debate a respeito de projetos de apoio à parcerias público-privadas, como o *Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se*, nas universidades, as quais se afastam de seu papel como instituição pública para progressivamente assumir a captação de recursos e internalização do mercado neoliberal em sua estrutura acadêmica como uma organização social, como afirma Vera Lucia Chaves (2022):

O projeto que institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se que, dentre outros aspectos, visa incentivar fontes privadas de financiamento para programas e projetos de interesse das instituições, se alinha à concepção conservadora do governo Bolsonaro e de sua base de apoio. As primeiras versões do projeto, deslocavam as prerrogativas de gestão universitária para as organizações sociais. Além da concepção privatista do Projeto de Lei, a autonomia universitária foi completamente descaracterizada nas versões disponibilizadas para consulta pública (CHAVES, 2022).

Ao analisar as políticas públicas do governo Bolsonaro nas IES, a autora ainda ressalta a intervenção do poder central na lista tríplice, a qual nomeia os dirigentes universitários, de diversas instituições que tiveram a nomeação do segundo ou terceiro colocado na lista. Ainda é apontado casos em que foram nomeados interventores *pró-tempore*, os quais não passaram por consulta da comunidade acadêmica, como no caso da Universidade do Vale de São Francisco e a Universidade Federal do Grande Dourados.

As universidades públicas passaram a ser atacadas por instâncias advindas de jurisdições federais. *Em 2020, 87,7% do FNDCT está contingenciado. Do total de 4,9 bilhões de reais, apenas 600 milhões de reais estarão de fato disponíveis* (RIBEIRO, 2020). Ademais, os cortes e ataques à autonomia universitária são justificados por argumentos que distorcem e depreciam a instituição:

No caso do corte de verbas para as Universidades e Institutos Federais por acusações de balbúrdia ocorrido 2019, fato que motivou a escrita deste texto, o sistema descrito se aproveita do desconhecimento de grande parte do público apoiador do atual mandatário acerca do cotidiano das Universidades Brasileiras e, a partir do envio em massa de falsas imagens de jovens utilizando drogas, pessoas nuas em manifestações, entre outras (PAVARIN, 2019), falseia a discussão, deslocando o eixo de atenção a uma realidade completamente falaciosa, em detrimento dos fatos reais, como a medida injustificada de privar a ciência brasileira de seus recursos fundamentais (SARAIVA, 2019).

Não obstante, destacamos a necessidade da universidade democrática para com a sociedade e em diálogo com a mesma frente aos ataques, pois somente a instituição acadêmica, como deveria ser, tem o poder (trans)formador com o meio e o sujeito, é a partir dela que se cristaliza a autonomia e a relevância da história, não como espaço de determinismos ou negacionismos que conservam a historiografia de modo cristalizado, concreto, mas como espaço de possibilidade, abertura e diálogo (FREIRE, 1995).

Em nossa análise percebemos as atuais políticas universitárias como formulações pautadas pela falta de planejamento quanto ao propósito do ensino superior no país, se delimitando na adoção de referenciais externos em detrimento a construção e reconhecimento de perspectivas nacionais. O produto resultante se faz na limitação de seu papel institucional para o mercado em crises institucionais, de hegemonia e de legitimidade que distanciam a instituição respectivamente de seu caráter social, formativo e autônomo:

Quadro 1 - Crises da universidade definidas por Souza (2008)

Crise institucional	<i>Resulta da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objectivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.</i>
Crise de hegemonia	<i>Resulta das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas. De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista.</i>
Crise de legitimidade	<i>Provocada pelo facto de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro.</i>

Fonte: Elaborada pelo autor com base em Souza (2008).

Por fim, entendemos a historiografia do ensino superior a partir do conflito de centralismos estatais, que ferem a autonomia universitária em períodos ditatoriais, e descentralismos, como o que vivemos hoje, que convém a competitividade com a desregulamentação do setor educacional privado através de avaliações externas que em essência refletem a padronização universitária dicotomizando a proposta democrática e autônoma das IES. Neste meio, o papel universalizador, republicano e social da universidade pública se perde na medida em o mercado de trabalho não dialogue com a mesma, mas compita, consoma, terceirize e mercantiliza seu produto, seus funcionários e seus estudantes a partir de três principais crises que atingem diretamente a autonomia, a função social e o papel democrático da universidade pública.

3 O CURRÍCULO

Diz quem foi que inventou o analfabeto
E ensinou o alfabeto ao professor
Me diz, me diz
Me responde por favor
(BUARQUE, 1981)

3.1 Currículo: Formação ou Formatação?

Em toda disputa por conhecimento estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. Também é preciso repor nos currículos o embate político no campo do conhecimento assumido não como um campo fechado, mas aberto à disputa de saberes, de modos de pensar diferentes. (ARROYO, 2011, p.42)

Os estudos de currículo, como o conhecemos, são recentes. Tal fato se deve tanto por serem tardias as traduções de textos sobre o tema quanto pela lenta adoção da terminologia em território nacional, levando a ausência de pesquisas que trabalhassem o currículo de forma não técnica até meados de 1980.

Levando em consideração tal afirmação, iremos explorar as contribuições de alguns autores selecionados no que se remete ao currículo como instrumento de escolhas diretamente vinculadas ao entender da formação, no âmbito escolar e acadêmico, e como o mesmo se articula, em uma ação transformadora ou adaptativa, com o meio social em que se insere.

O conceito de currículo, etimologicamente ligado à ideia de percurso ou trajetória, se traduz cotidianamente em instituições de ensino pela concepção de ordenamento, controle do tempo e percurso de uma dinâmica pré-concebida com base no produto final desejado. Tal representação decorre de sua origem, pela necessidade de um mecanismo burocrático de estruturação sequencial de um curso em vias de uma massificação escolar no início do séc. XX (LOPES, 2014).

Não obstante, vale ressaltar que o currículo, por ser uma produção humana, é materializado por meio de um contexto histórico e social, ativo pelas ações dos sujeitos e, porventura, não se reduz à uma noção estática e imutável, mas a um cenário orgânico de mudanças e trajetórias políticas que norteiam a ideia de formação (MORAES, 2018; VEIGA, 2004).

Segundo Sacristán (2013), o currículo se coloca entre duas funções dicotômicas: a de agrupar e separar os saberes. Agrupar os saberes em determinados eixos (conteúdos/disciplinas), que por sua vez são ordenados (separados) em graus e classes, definindo tempo e espaço de formação.

Para mais, o papel curricular passa também a se estabelecer na tradução dos conhecimentos, partindo de uma *cultura mais elaborada*, em formulações pedagógicas, os *conteúdos*. Tal intermediação se estabelece por meio de *agentes culturais mediadores*, professores e materiais didáticos, a partir destes, os conteúdos curriculares se constroem em *caricaturas* escolhidas com base em seu propósito formativo (SACRISTÁN, 2013).

Logo, o currículo é entendido como um documento político, repleto de escolhas quanto à transposição do entendimento do meio na forma de conteúdos, escolha de conteúdos, ordenação dos mesmos, definição do tempo e espaço de trabalho, forma de trabalho, dentre outros aspectos que permeiam o processo formativo.

Todas as ações de escolha curricular são possibilidades tomadas com um objetivo, um projeto de indivíduo que servirá a um propósito específico. A partir de tal constatação, Sacristán (2013) faz algumas considerações relevantes a respeito da escolha de conteúdos e o valor da mesma para a totalidade que o currículo contempla:

Agora, precisamos fazer dois tipos de perguntas simples. Em primeiro lugar, a mais importante: **o que adotamos como conteúdo e o que deixamos de lado?** Afinal, sem os conteúdos, todo o resto se limitaria a um mero formalismo, assim como a gramática, com suas regras, exige significados para que a linguagem não seja uma mera estrutura. Esta seria a parte mais visível do currículo, a que lhe confere corporeidade imediata. Depois, temos de nos fazer as perguntas sobre o valor que o currículo escolhido tem para os indivíduos e para a sociedade, bem como qual valor permanece dentro dessa opção. **O conteúdo que regula os aspectos estruturadores sobre os quais falamos tem o mesmo valor para todos?** (SACRISTÁN, 2013, p.23, grifo nosso)

Outra definição de currículo é a de Bernstein (1996). O autor entende o currículo como *tudo o que ocupa o tempo escolar*, não reduzindo a perspectiva curricular à conjuntura do texto, mas tratando das estruturas e relações pedagógicas que cercam as ações formativas e a interlocução entre os grupos curriculares. Novamente o currículo vai assumir escolhas, mas será reavaliada a perspectiva inter-curricular, tratando também da forma como as disciplinas dialogam entre si.

Borges (2016) nos relata essa relação com base na caracterização curricular de Bernstein (1997). Nesta análise, os currículos podem ser classificados de forma dualista quanto ao nível de dialogicidade nas relações disciplinares, de forma a classificar como *currículo coleção* quando há uma maior dissociação e isolamento entre os conteúdos disciplinares, e *currículo integrado* quando há uma maior integração.

Quando se dá a integração, os diversos conteúdos se subordinam a alguma idéia que reduz seu isolamento dos demais. Quando se dá a integração, os diferentes conteúdos são parte de um todo maior. E cada função do conteúdo nesse todo se explicita. Quando se dá a coleção, o conceito subjacente não reduz a autonomia dos conteúdos separados. Quando há coleção, o plano de estudos de cada conteúdo está nas mãos de quem o ensina e de quem o avalia. Quando há integração o plano de estudos de um conteúdo dado está subordinado a uma idéia geral que está sujeita a mudanças. Quando temos uma coleção, esta não permite diferenças consideráveis na prática de ensino e nas formas de avaliação. Cada professor, dentro de uns limites prescritos, pode atuar a sua maneira. Onde há integração, é provável que se concorde com uma pedagogia comum, um estilo avaliador comum, uma prática de ensino comum (BERNSTEIN, 1997 apud. BORGES, 2016).

As diferentes classificações curriculares propostas por Bernstein (1997) não se limitam somente à relação disciplinar, mas aos elementos que propiciam seu grau de integração ou fragmentação. Um currículo integrado exige uma relação dialógica entre as disciplinas e professores em torno de um objetivo e planejamento comum por meio da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Tal relação rompe com a ideia fragmentada de um currículo coleção, este que se caracteriza pela analogia fordista industrial em que diferentes partes produzidas, independentemente das outras, formam um conjunto estável. Tal norteamto é propício à descaracterização do conhecimento como ferramenta emancipadora e construtiva do sujeito, coloca-o como *propriedade privada* passível de apossamento do sujeito detentor (professor) (BORGES, 2018).

As diferentes compreensões do papel curricular na dinâmica institucional possibilitaram organizar o entendimento curricular quanto à sua função em três grandes grupos segundo Silva (1999): as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Ambas acompanham o retrato de seus respectivos períodos históricos e, portanto, sendo produtos das ações sociais e políticas de seu meio.

Predominantemente, as teorias tradicionais se fundamentam nos ideais tayloristas de forma(ta)ção para fomentar o mercado de mão de obra industrial

americano. A instituição formativa se coloca na função empresarial ou industrial quanto a eficiência e especificidade do *produto* que formam e as finalidades últimas da educação se baseiam no exercício ocupacional da vida adulta. O currículo passa a se resumir em um documento meramente técnico que apenas selecionava e organizava de forma sequencial os conteúdos que possibilitem o melhor *produto* em menor tempo.

No entanto, vale ressaltar que, dentre os autores titulados tradicionais no trabalho de Silva (1999), se coloca em uma vertente distinta e predecessora dos mesmos John Dewey em sua obra *The Child and the Curriculum* (1902). Dewey se destaca ao fugir do caráter tecnocrático e ter ênfase na função democrática da escola para com a economia. Em contraponto às demais teorias tradicionais de currículo, passam a ser considerados os interesses e experiências dos estudantes, destacando seu ideário como progressista e precursor do modelo escolanovista.

As teorias tradicionais de currículo tiveram grande influência no contexto nacional durante a primeira metade do séc. XX em função do alavancamento industrial e, porventura, da escolarização em massa que sucedia a demanda por mão de obra técnica. A segunda metade do século foi marcada por grandes movimentos sociais que viriam a discutir e desconstruir dinâmicas tradicionais até então conservadas, dentre elas, a noção de formação e currículo.

Em contraponto às teorias clássicas, as teorias críticas não tiveram ideias nucleadas em um território e propósito, mas traziam a interpretação de currículo de forma distinta e crítica aos modelos anteriores. Silva (1999) enquadra autores de distintas nacionalidades em tal movimento, tais como Freire no Brasil, Althusser na Argélia, Bourdieu e Passeron na França, dentre outros.

As críticas viriam a argumentar em função da reprodução das relações de poder, se pautando na conservação da estrutura social desigual de lógica capitalista através das instituições de ensino. Estas, que se apresentam como principal *aparelho ideológico do estado*, tendo sua manutenção no currículo como documento que, até então, reforça suas práticas (ALTHUSSER, L. 1970 apud. SILVA, T. 1999). A partir desta observação crítica, as teorias críticas se interligam, não em uma concepção própria de currículo, mas no estudo crítico do currículo tradicional.

As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação; As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 1999, p.30).

Posteriores às teorias críticas de currículo, as teorias pós-críticas se instauraram concomitante à abertura cultural, ou multiculturalismo, resultante do processo de globalização do final do séc. XX. O novo movimento de crítica curricular considera, não apenas as relações de poder manifestadas e ocultadas, mas também os grupos sociais diretamente afetados por tais relações de poder, dentre eles o movimento negro, feminista e LGBT. Em tal perspectiva o currículo tradicional passa a ser reconhecido como um instrumento impositivo de padrões eurocêntricos não desvinculados da demanda com o mercado e conservação do status quo.

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. (SILVA, 1999, p.88-89)

Com fins de organizar as teorias de currículo apresentadas por Silva (1999), e em inspiração ao trabalho de Moraes (2018), optamos por organizar os principais autores, obras e principais características de cada segmento em um quadro didático.

Quadro 2 - Esquema cronológico das Teorias de Currículo

Teorias	Obras	Autores	Característica
Teorias Tradicionais	The Child and the Curriculum (1902)	John Dewey	Progressista
	The Curriculum (1918)	Bobbit	Tecnocrática
	Princípios básicos de currículo e ensino (1949)	Ralph Tyler	
	Análise de Objetivos (1977)	Robert Mager	
Teorias Críticas	Pedagogia do Oprimido (1968)	Paulo Freire	Materialismo-crítica
	A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado (1970)	Althusser	
	A reprodução (1970)	Bourdieu & Passeron	
	A escola capitalista na França (1971)	Baudelot & Establet	
	A escola capitalista na América (1977)	Bowles & Gintis	
Teorias Pós-críticas	Múltiplos olhares sobre educação e cultura (1996)	Juarez Dayrell	Multiculturalista
	Identidade cultural e diáspora (1996)	Stuart Hall	
	A identidade cultural na pós-modernidade (1998)		
	o jogo das diferenças o multiculturalismo e seus contextos (1998)	Luiz Gonçalves & Petronilha Silva	

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Silva (1999).

As funções e características curriculares correspondem ao norteamiento institucional em reflexo com a predileção da demanda formativa em determinado ambiente cultural, social e histórico. O currículo, portanto, se coloca como uma produção humana por sua caracterização como produto de uma dinâmica entre sujeito e ambiente. Por ser dinâmica, as mudanças curriculares acompanham o retrato social que ambientam e se colocam no pressuposto de formar sujeitos para a adaptação ou transformação no ambiente.

É possível estabelecer relações entre os *currículos coleção* de Bernstein (1996) com as teorias curriculares tradicionais em sua configuração fragmentada e propícia para formação técnica-industrial. Moraes (2018) contribui para o entendimento da fragmentação curricular na forma de disciplinarização como aparelho de desmonte social da instituição escolar. A partir do mesmo, a setorialização do trabalho escolar preconiza um *desmonte material e simbólico* do trabalho docente. O mesmo se reflete na formação de professores:

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 (MORAES, 2018).

Quando nos referimos ao estudo de currículo no âmbito da formação de professores, entendemos que existe uma relação simbiótica entre o currículo referente ao projeto de formação profissional docente e a base do currículo escolar comum, sua caracterização social e o papel docente no mesmo. Ambos estão sujeitos ao papel histórico-social da educação em determinado meio, se propondo a ter a função formadora do sujeito adaptativo ao meio ou transformadora do sujeito e concomitantemente do meio. Contudo, ambos os currículos, se conservam em práticas tradicionais centradas na questão disciplinar - a grade disciplinar, o tempo de cada disciplina, a divisão de conteúdo - caracterizando elementos que progressivamente fragmentam um currículo que já se coloca no modelo de coleção (MORAES, 2018).

3.2 O PDI, PPI e a cristalização curricular

Como observado, quando nos referimos ao estudo de currículo estamos nos debruçando a respeito da concepção de ensino e formação tendo em vista um ideal da instituição formativa, sua função e o indivíduo resultante de seu processo. Entendemos que o currículo não se traduz explicitamente em um documento unificado, mas em práticas e realidades culturalmente produzidas, tendo como meio de materialização os documentos de norteamiento pedagógico.

Diferentemente do ensino superior, no ensino básico o documento pedagógico referente à abrangência da instituição é o Projeto Político Pedagógico

(PPP). No ensino superior o Projeto Pedagógico passa a ter o âmbito de curso, podendo ser traduzido como um Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Neste, o orientador na dimensão institucional é o Plano Pedagógico Institucional (PPI), adjacente e intrínseco ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Ambos os planos são meios da cristalização curricular na forma de texto e ação e, conseqüente à premissa, se colocam em um ambiente de constante mudança e disputa em torno dos modelos curriculares resultantes dos contextos diversos que se estabelecem dentro da instituição formativa.

Com a finalidade de explorar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e sua função na instituição universitária, optamos por separar etimologicamente os termos que o nomeiam e, concomitante, interpretá-los, a partir de um embasamento teórico, na composição lexical que se dispõem.

Simões (2012) reporta o *plano* como o *conjunto das partes comuns dos diversos projetos quanto ao assunto que está sendo tratado*. Os projetos citados, muito explorados na bibliografia de Veiga (2004), partem como uma orientação pela antecipação da ação, se orientando pelas demandas e perspectivas presentes com a finalidade de uma realidade possível se fazer real, uma ideia em ato, através da construção e mobilização coletiva, contemplando as diversas realidades inseridas no contexto *Institucional*. Deste modo, há um compromisso do PDI em definir e identificar a instituição em sua origem, compromisso e meio que se insere, caracterizando seu *perfil institucional* e a forma que se desenvolveu frente a seus objetivos.

Como uma instituição de gestão fluída, fruto de um meio que engloba distintas realidades, vozes, vontades e necessidades, o desenvolvimento da universidade deve se pautar em objetivos e metas de caráter coletivo da instituição junto ao meio que se dispõe através de um plano. Este que deve ser anterior ao Projeto justo por não tratar diretamente de uma ação futura, projetada, mas, através das avaliações das ações passadas e do entendimento da instituição em sua história e atual momento, possa explicitar a instituição em seu perfil e missão e, da mesma forma, os espaços e meios de atuação, desenvolvendo o ambiente formal das possibilidades de ação, que virão a nutrir a potencialidade dos Projetos.

Portanto, o PDI tem como essência a caracterização da instituição em seu contexto através de seu perfil institucional, suas funções, demandas e objetivos. Intrínseco ao PDI e PPI, há um planejamento estratégico que parte da proposta de

descrever os meios pelos quais os objetivos serão alcançados em estratégias e planos alinhados com os interesses institucionais.

Ao definir o método, a comunidade envolvida na sua execução fará previsões das suas necessidades, antecipando, assim, as possíveis soluções, o que permite, por parte da organização, a realização da sua missão. Preocupada, a organização também estará a refletir sobre as mudanças, sejam elas externas ou internas, que interferirão no cenário em questão, evitando que o PDI se transforme em um instrumento engessado, quando da determinação das estratégias a serem utilizadas (SOUZA, 2007, p. 81-82).

A partir de tal colocação de Souza (2007), entendemos a necessidade da flexibilidade do PDI como um documento reflexo da *ação e meio* da universidade, em contraposição à ideia de um *instrumento engessado*. *Ação* dos sujeitos que compõem o meio institucional e participam ativamente de seu desenvolvimento histórico; e *meio* como fluxo de pessoas, docentes, discentes e funcionários que passam a ter o papel de vetores de ideias, ideais, perspectivas, representações e subjetividades que se traduzem na demanda passiva de uma universidade que comporte uma pluralidade em constante mudança. Destarte, entende-se que o PDI é um documento sempre provisório, nunca finalizado, devendo ser articulado e rearticulado em períodos que contemplem a dinâmica acadêmica.

Desse modo o PDI se coloca como um documento garantidor da gestão democrática dentro da instituição. Em seu cumprimento com tal função, passa a ter a própria confecção como exercício de elaboração conjunta para com os órgãos colegiados que a compõem, dentre eles, os corpos discentes, docentes, funcionários, comunidade, cidade e grupos diversos que são afetados, ou se deixam se afetar, pelas ações da universidade.

Concomitante à constante transformação e adequação do PDI à realidade contemplada pelo mesmo, Souza (2007) aponta a relevância do diálogo entre o planejamento estratégico e as avaliações institucionais, de abrangência interna e externa, como eixo mediador de suas práticas. A partir das mesmas se têm um instrumento processual de acompanhamento e avaliação das estratégias delimitadas ao objetivo institucional.

A partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o PDI passa a ser *requisito obrigatório para o protocolo de processos de autorização de cursos e de credenciamento de instituições de educação superior*. Juntamente à revisão da LDBEN, a partir do art. 03, inciso I, a Lei nº 10.861 de 2004, se

estabelece como meio de avaliação das Instituições de Ensino Superior, tanto de setor público quanto privado, a regulamentação da missão institucional a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Este, devendo considerar os Incisos seguintes:

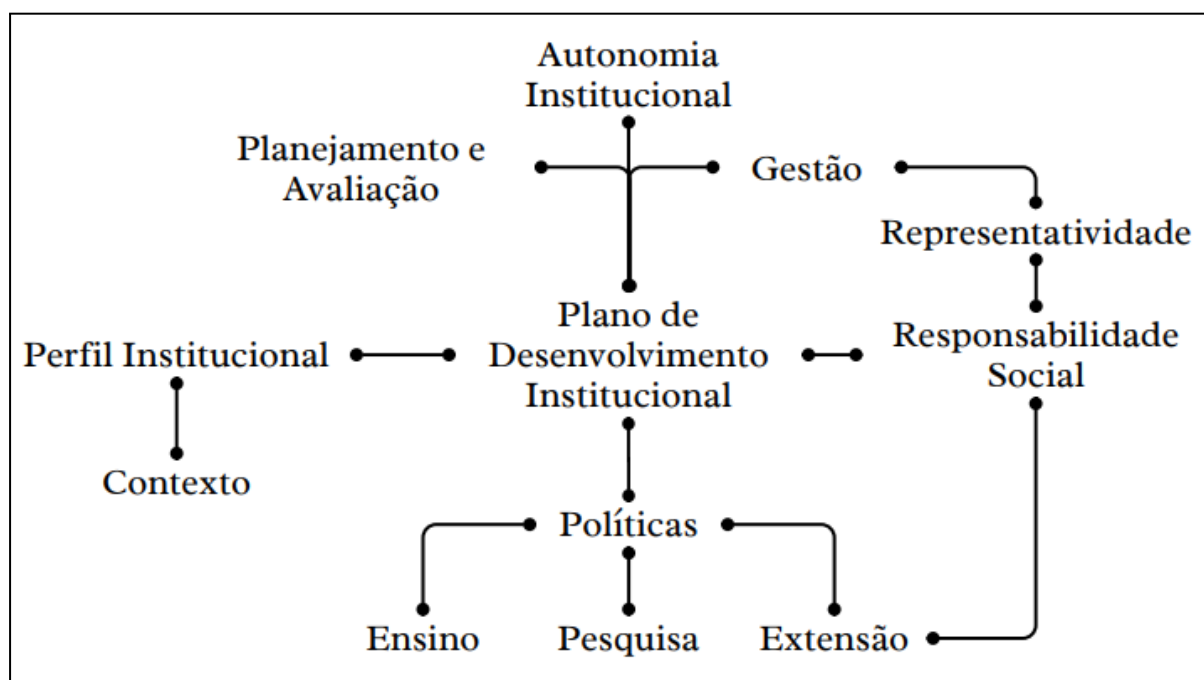
Quadro 3 - Incisos referentes ao art. 04 da Lei nº 10.861 de 2004

Inciso I	a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
Inciso II	a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
Inciso III	a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
Inciso IV	a comunicação com a sociedade;
Inciso V	as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
Inciso VI	organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
Inciso VII	infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
Inciso VIII	planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;
Inciso IX	políticas de atendimento aos estudantes;
Inciso X	sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Fonte: BRASIL, 2004, Art. 03.

A partir dos incisos e das portarias que legitimam e ressignificam o papel dos PDIs, o MEC, através de plataformas como a ForPDI, promove guias, manuais e orientações gerais para auxiliar o desenvolvimento do plano nas universidades. Nos pautamos no guia mais recente, sendo este de 2017, como fonte principal para tratar da estrutura proposta do PDI. No referido documento, são estruturados de forma sequencial vinte e cinco pontos sumários à construção do plano. Dentre eles são identificados elementos normativos, como capas, anexos, infraestrutura, apêndices; elementos que dialogam diretamente com a função e forma de construção já exploradas em nosso texto, descrevendo o método de elaboração, documentos de referência, resultados do PDI anterior, avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional, dentre outros; e pontos de fundamental relevância para a construção identitária da instituição, o perfil institucional, perfil do corpo docente, perfil do corpo técnico administrativo, dentre outros. Nesta última categoria citada, ressaltamos o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), este, iremos abordar de forma mais aprofundada devido ao papel do documento em relação aos Projetos Políticos de Curso (PPCs).

Figura 3 - Esquema de elementos que configuram um PDI



Fonte: Elaborada pelo autor.

O PPI define a proposta filosófica-pedagógica da instituição e como a mesma dialoga com o tripé pesquisa, ensino e extensão, estes que também devem ser definidos institucionalmente dentro do Projeto Institucional. Ele representa todo o instrumental *político, filosófico e teórico-metodológico que norteará as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão e objetivos gerais e específicos* (SOUZA, 2007). A partir de tal intenção o guia subdividiu o PPI em oito tópicos de relevância que iremos expressar através de questões norteadoras:

Quadro 4 - Esquema de tópicos em questões para a construção do PPI

Inserção regional	Como a IES se insere no contexto cultural, científico, econômico, educacional e social da região em que está localizada?
Princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais	Quais são os princípios que norteiam as práticas acadêmicas da IES?
Organização didático-pedagógica da instituição	Quais são as diretrizes pedagógicas que a IES irá tomar? Como serão contempladas as práticas quanto à: a. Inovações consideradas significativas, especialmente quanto à flexibilidade dos componentes curriculares? b. Oportunidades diferenciadas de integralização curricular? c. Atividades práticas e estágio? d. Desenvolvimento de materiais pedagógicos? e. Incorporação de avanços tecnológicos?
Políticas de Ensino	Quais serão as Políticas de Ensino adotadas quanto à formação e aos processos de ensino-aprendizagem?
Políticas de Extensão	Quais serão os incentivos ao desenvolvimento de projetos de extensão? Como a IES articula a continuidade de sua função básica como produtora e socializadora do conhecimento?

Políticas de Pesquisa	Como será o processo de fomento e acompanhamento das atividades de pesquisa?
Políticas de Gestão	Como se articula a organização institucional administrativa?
Responsabilidade social das IES	Como a IES enfatiza a contribuição à inclusão social e ao desenvolvimento econômico e social da região? Quais são as ações orientadas para o bem-estar da coletividade, de seu público interno e externo?

Fonte: Elaborado pelo autor com base no documento Plano Pedagógico Institucional PPI: Um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino (ForPDI, 2017).

A partir do Quadro 1 podemos identificar a indissociabilidade e co-dependência dos elementos sumários. O Princípio filosófico e técnico-metodológico geral, sendo o elemento aglomerador dos ideais institucionais, virá a ser o fator dirigente das demais atribuições, portanto, o mesmo não pode ser separado do contexto cultural, científico, econômico, educacional e social que a instituição está localizada e da responsabilidade social dela para com a região. Da mesma forma, a Organização didático-pedagógica da instituição não pode ser desvinculada da concepção de ensino, pesquisa e extensão, que por sua vez devem levar em consideração os princípios filosóficos institucionais.

Desta forma a articulação do PPI deve ser entendida de forma não hierárquica quanto a seus elementos, mas de modo orgânico e contextual quanto a suas funções. Sua estrutura é proposital em função de seu objetivo institucional, como espaço coletivo de ideais inerente ao PDI. O Plano Pedagógico se estabelece como parte distante da mera formalidade institucional, transparecendo o potencial autônomo da instituição quanto a seus objetivos e meios pedagógicos.

A partir da contextualização do PPI, Souza (2007), utilizando documentos orientadores do MEC, irá apontar dois desafios do PPI em sua relação com o PDI e com os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs):

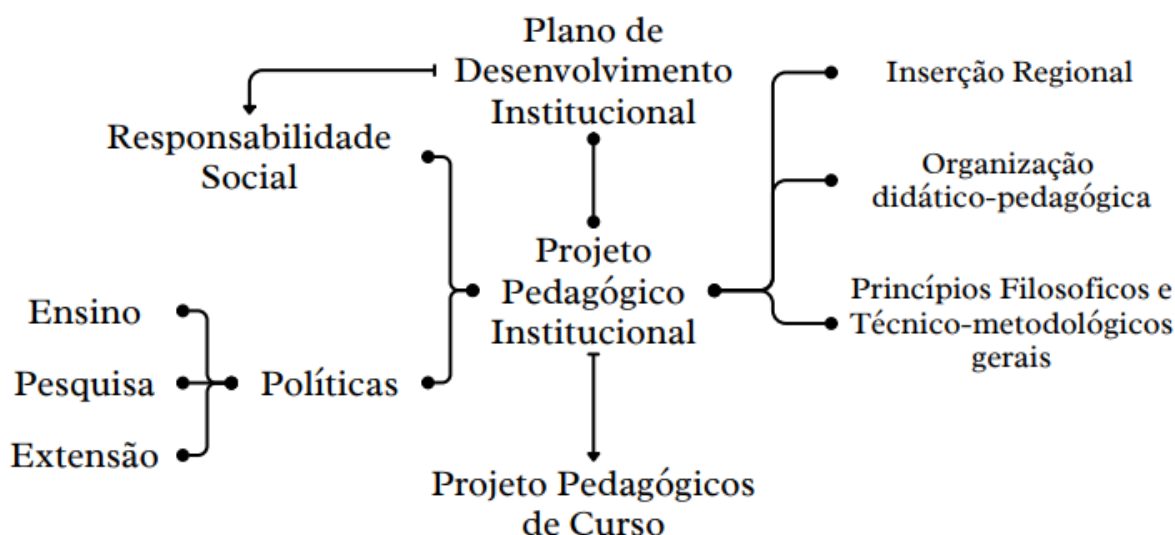
- 1) o PPI, em consonância com o PDI, deve apresentar a forma como a IES pretende concretizar seu projeto educacional, definindo as metas a serem alcançadas nos períodos de tempo definidos, e os recursos humanos e materiais e de infra-estrutura necessários à manutenção e ao desenvolvimento das ações propostas;

2) a conjugação do PPI com os PPC – Projetos Pedagógicos de Cursos, considerando que, apesar da diversidade de caminhos, não há distinção hierárquica entre eles, devendo ambos constituir um processo dinâmico, intencional, legítimo, transparente, em constante interconexão com o contexto da IES (BRASIL, 2005 apud. SOUZA, 2007).

Segundo o referido autor, os desafios citados se colocam a partir do compromisso da gestão universitária. Como já citado, ambos os documentos institucionais, PDI, PPI e PPC, são instrumentos, objetos, homologadores do exercício democrático da universidade, passíveis da ação de uma gestão institucional transparente, devendo ser delineada por sujeitos propositores da ação coletiva, que, ao assumir sua respectiva posição administrativa, se contextualizam com a *filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e científicas que (a instituição) desenvolve* (SOUZA, 2007). A partir desta, os documentos passam a dialogar entre si na forma de contemplar as demandas sociais, culturais, estruturais, políticas e pedagógicas apresentadas.

Apesar de estarmos imersos em um modelo hierárquico vertical, dos planos para os projetos, é de se rememorar que a concepção de plano parte da mediação de diferentes projetos, diferentes modos de articular a ação, que em conjunto, passam a manifestar o perfil e a missão institucional.

Figura 4 - Esquema da relação PDI - PPI - PPCs



Fonte: Elaborada pelo autor.

3.3 O Projeto Político Pedagógico

Compreender o significado de um projeto implica considerar que vivemos uma civilização de projetos, e que o próprio vocábulo “projeto” é utilizado em diferentes contextos e situações (VEIGA, 2004, p.14).

Com o objetivo de conceituar o Projeto Político Pedagógico em sua relevância no âmbito formativo, Veiga (2004) opta por separar etimologicamente os termos que o compõem, assim como foi feito neste trabalho em relação ao PDI.

Dentre os termos, provavelmente o mais fundamental de se compreender é o *Projeto*. Este que, provindo do latim *projectu*, flexão do verbo *projicere*, está ligado à ação de *lançar para diante* (VEIGA, 2004). O projeto passa a não se localizar no presente, mas utilizá-lo como experiência infindavelmente incompleta para rompê-lo, e com base nas rupturas, traçar promessas futuras, projetadas (GADOTTI, 1994, p.579 apud. VEIGA, 2004, p.14). Porventura, quando levamos em consideração o projeto, não estamos apenas levando em consideração o presente, mas o potencial presente, e as vias que possibilitam o mesmo.

Tal-qualmente, o Projeto se torna Político na medida que não é uniforme, previsto ou concreto, mas dependente dos diferentes grupos que compõem o meio que é contemplado pelo mesmo. Quando tratamos de uma política democrática nos referimos necessariamente a um espaço de conflito ideológico, que virá a ser enriquecido com a conjuntura de debate, influências e observações, numa dinâmica construtiva. Pois, vale salientar, a oposição antagônica deste ideal seria um projeto imposto verticalmente, não contemplativo, não democrático e antidialógico.

Por mais que tenhamos explorado o caráter político do projeto de forma própria, Veiga (2004) não distingue os aspectos político e pedagógico do Projeto. Segundo a autora, a intencionalidade política não deve se distanciar da prática formativa, mas estar junto a ela. O Projeto Político-Pedagógico passa a ser norteador da *organização de um trabalho pedagógico que supere conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias*. A autora passa então a categorizar a organização do trabalho pedagógico do PPP em dois âmbitos:

Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização de toda a escola e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade (VEIGA, 2004, p.15).

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico passa a ser o documento de norteamto pedagógico mais próximo das práticas de curso. Este se torna responsável direto pela cristalização curricular nas práticas formativas na medida que *é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos no processo educativo* (VEIGA, 2004). Nesta afirmação, o projeto se aproxima da concepção de Bernstein (1988) quanto ao currículo, o autor define-o como *tudo que ocupa o tempo escolar*.

A correlação entre o projeto e a concepção curricular é direta e indissociável do texto. A fundamental diferença se manifesta na implicação do currículo nos documentos de norteamto pedagógico e práticas formativas, enquanto o PPP, em seu compromisso como projeto, deve ser explicitado e articulado concomitantemente às ações do curso.

A falta de um PPP ou PPC expresso, público, com acesso e possibilidade de discussão no alcance dos corpos discente, docente, administração e funcionários, dentre outros entes que compõem, ou que se permitem compor, a instituição, coloca o curso dentro de uma institucionalidade vazia. Neste meio, o PPP passa de um documento *instituinte*, ou seja, de tempo dinâmico, imprevisto, não sequencial, mas produto da ação do fluxo cultural e político que atravessa e constitui o meio contemplado, para um documento *instituído*, de características concretas, imutáveis, um documento previsto, refém de um currículo oculto não propositivo mas limitado à adaptação institucional e não transformação institucional.

É comum a afirmação de que o projeto sempre existe, embora nem sempre esteja necessariamente explicitado. Essa não-explicação não só propicia como assegura a manutenção de atitudes autoritárias por meio de orientações prescritivas e instituídas (VEIGA, 2004).

Entendemos o PPP como um documento que deve refletir as necessidades das entidades institucionais com base no objetivo pedagógico da instituição. Para tanto, a referida autora lista sete elementos básicos que devem estar presentes na composição de um projeto de curso: as finalidades da escola (ou instituição de

ensino), a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação. Com a finalidade de expor cada elemento de forma prática e didática, iremos apresentar um quadro baseado no trabalho de Veiga (2004) que os represente na forma de questões:

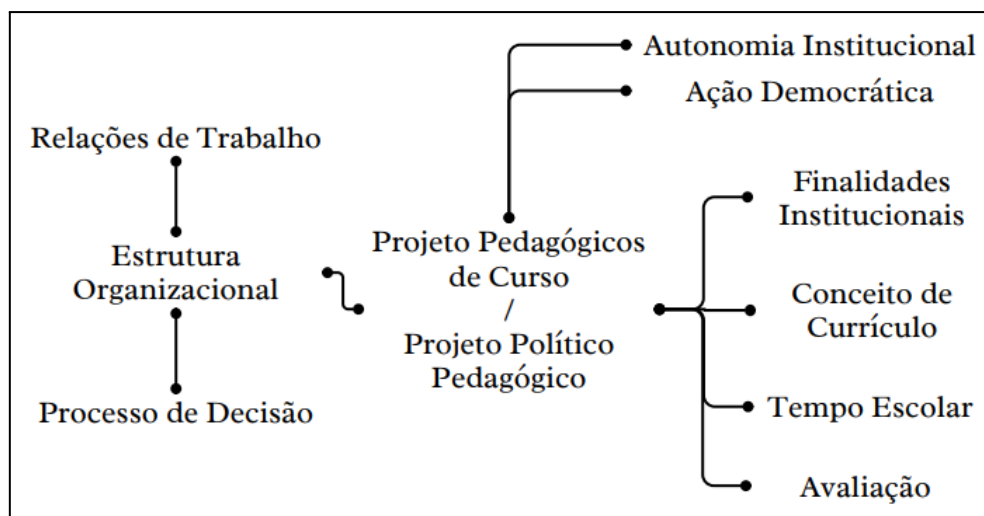
Quadro 5 - Elementos do Projeto Político Pedagógico na forma de questões

Finalidades institucionais	Quem eu estou formando? Para que eu estou formando?
Estrutura organizacional	Como é a (infra)estrutura administrativa institucional? Como é a estrutura pedagógica?
Conceito de currículo	Qual a minha concepção de currículo? Quais os meus referenciais para tratar de currículo?
Tempo escolar	Quais são os períodos de atividades institucionais? Qual o tempo que cada ação deve atender tendo em vista o objetivo institucional?
Processo de decisão	Como serão organizados os processos administrativos? Quais serão as atribuições de cada órgão colegiado?
Relações de trabalho	Quais serão os órgãos colegiados considerados? Como será a relação hierárquica institucional?
Avaliação	Como serão avaliadas as ações institucionais? Quais elementos serão avaliados? Como?

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Veiga (2004).

Através do Quadro acima é possível verificar a função normativa do Projeto Pedagógico, como também, sua função quanto legitimador da autonomia institucional através de seu papel pedagógico. Em sumária relevância, as demais questões se norteiam pelas finalidades institucionais: “*Quem eu estou formando?*” e “*Para que eu estou formando?*”. Através destas, a universidade passa a ter uma configuração política ativa em seu papel formador, indagador, emancipatório e, portanto, pedagógico.

Figura 5 - Esquema dos elementos que configuram um PPP ou PPC



Fonte: Elaborada pelo autor.

Da mesma forma, é necessário relembrar que o PPP, quando tratamos do ensino superior, age em âmbito de curso, sendo fundamentalmente norteados pelos planos institucionais já citados, o PDI e o PPI. Se o PPP, em seu espaço de ação, define as finalidades primordiais da instituição para com o curso, estas, têm que estar diretamente fundamentadas no perfil institucional da universidade, definido pelo Plano Pedagógico.

Tal direcionamento, e de certa forma, diálogo entre os Projetos e Planos, solidificam a relação da universidade com sua autonomia. Pela reflexão, discussão e ação dos corpos docentes e discentes que a compõem, expostos de forma pública e íntegra na manutenção dos Projetos e, concomitantemente, dos Planos, a instituição se reafirma emancipada, autônoma e autêntica.

Dentro desta discussão, quanto à relação, função e ação dos corpos e documentos universitários com a autonomia institucional, cabe rediscutir as crises da universidade relatadas por Santos (2012), pois elas se direcionam a inserção da universidade nos moldes neoliberais, banalizando sua autonomia, função e alcance, tendo relação direta com os documentos institucionais garantidores de tal.

Veiga (2004) irá abordar as crises em sua obra. Segundo a autora, a crise da hegemonia, marcada pela difusão da função universitária e consequente dificuldade da instituição em atender a demanda de um centro de cultura erudita e concomitante compromisso mercadológico com a formação técnica-profissional, pode ser traduzida como uma crise de identidade. Neste contexto, a universidade

zigzagueia entre o atendimento às demandas sociais de forma assistencialista, antidialógica, e os interesses neoliberais, deixando seu papel (trans)formador do meio e com as culturas desinteressadas.

A universidade passa então a não reger, mas ser regida. Concomitantemente, o Projeto Pedagógico passa pelo mesmo processo, não tendo sua relação primeira para com quem é contemplado por ele, de forma e contemplação horizontal, mas sendo *instituído*, gerido de forma a conservar o modo que opera, tornando os norteamentos pedagógicos um instrumento de cumprimento passivo e não de inovação ativa.

Os fins e os meios passam a ser determinados pelos critérios de mercado e não por pressupostos e critérios definidos em um projeto acadêmico baseado em um projeto institucional, cultural, científico e político, construído nas relações de interdependência com o contexto social mais amplo. Trata-se, portanto, de uma crise de identidade (VEIGA, 2004).

A crise de legitimidade se assemelha à crise de identidade na medida que é pautada pela contradição entre a *hierarquização e democratização* da acessibilidade universitária. O que é colocado em questão é a legitimidade dos saberes populares, socialmente, culturalmente e historicamente produzidos, e dos saberes clássicos acadêmicos, estes que passam a se sobrepôr em um ato impositivo, hierárquico, aos demais. Logo, a universidade passa a conflitar com sua ação dialógica, voltando a seu propósito fechado de formação das *élites culturais* por meio da *cultura elitizada*.

Tal crise é manifestada em dois âmbitos, no que tange a comunidade universitária interna, através de classificações de rendimento entre estudantes, hierarquizações de cursos frente à produtividade técnica e ao atendimento de metas, e nas relações inter-universitárias, na competitividade excludente dos departamentos por via de metas e pontuações quantitativamente calculadas com base na expressão produtiva por entre critérios impostos verticalmente. Tal crise não somente afeta a dinâmica dos documentos que deveriam assegurar a gestão democrática, que também passam a ser critérios a serem avaliados, como também desenvolve um meio de intenções que voltam à cultura positivista de formação e produção (SANTOS, 1999; VEIGA, 2004).

Por fim, a crise institucional é desembocada a partir das outras, tendo como foco a autonomia universitária. Como já comentado, na medida que a instituição se submete à critérios, metas e objetivos de ordenamento externo, vertical e imposto,

tanto por parte dos órgãos federativos e estaduais quanto pela inserção involuntária no mercado de trabalho, ela passa a perder de vista seu norteamento e compromisso interno, nas desenvolturas das ações coletivas, propositivas e inovadoras.

A partir de tal cenário a instituição passa a ser projetada como instrumento técnico de formação e desenvolvimento tecnológico submisso às demandas privadas, as quais passam a subsidiar a instituição através de bolsas e parcerias mais baratas que um investimento próprio. A universidade, por sua vez, passa a depender cada vez mais da inserção no mercado, realçando sua caracterização de organização social em contraponto à sua autonomia institucional.

Todas as crises afetam a ação democrática e propositiva do Projeto Pedagógico, enrijecendo-o em um volume definido externamente, conservando-o como um documento instituído. Logo, deve haver um norteamento interno à instituição que debata a respeito dos parâmetros filosóficos, pedagógicos e, portanto, epistemológicos da função universitária.

Tal enquadramento é próprio de uma Projeto Pedagógico Institucional, não à toa, este virá a se impor como garantidor da autonomia dentre as práticas formativas, dentro tanto da concepção de ensino quanto de extensão e pesquisa, de maneira indissociável.

Porventura, sua relevância no processo de desenvolvimento de um Projeto Pedagógico de Curso é fundamental. Se solidifica tal-qualmente uma diretriz da universidade para com o curso, sem a qual o curso passa deixar de ter qualquer perfilagem institucional, colocando-o avulso quanto à concepção, método e objetivos da formação.

A questão primeira do presente trabalho se enquadra justo nesta questão. A Universidade Estadual Paulista, sendo uma instituição atualmente sem um Plano Pedagógico Institucional, não deixa de desenvolver a manutenção de seus cursos através dos Projetos Pedagógicos de Curso. Mas, como estes se consolidam em dinâmicas próprias? Sem uma parametrização das concepções de formação? Nestes, o PPP se estabelece como um documento instituído e instituinte? Ele é constatado como uma questão de modismo ou inovação? Quais aspectos regem seu direcionamento?

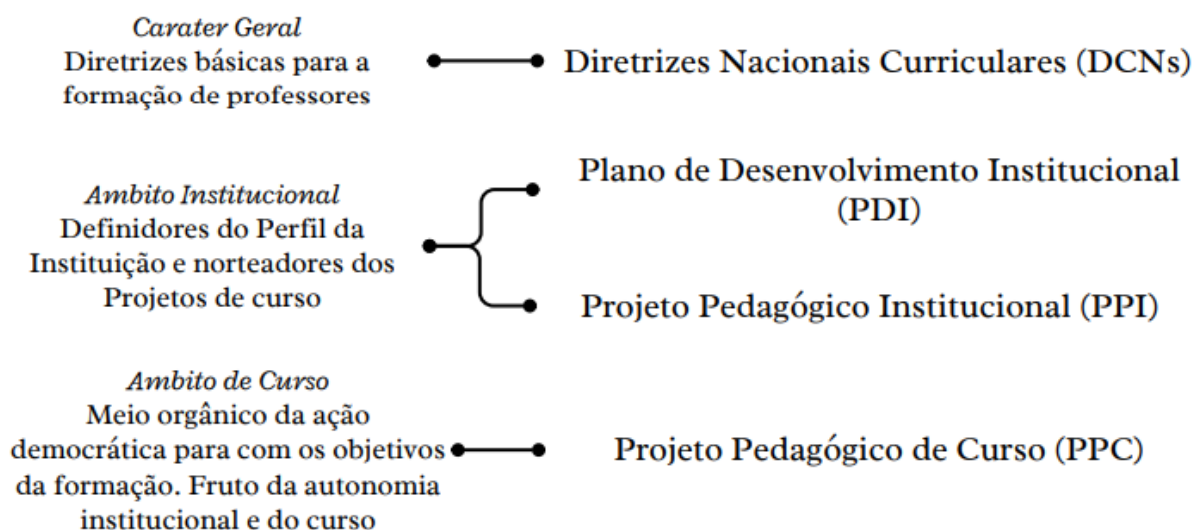
Antes de nos aprofundarmos no trabalho de tentar responder tais questionamentos, se faz necessário entender o objeto de estudo, tanto os cursos a

serem analisados quanto a instituição que pertencem, suas respectivas contextualizações históricas, geográficas e as consequentes transformações quanto à seus perfis e objetivos.

3.4 Diretrizes Curriculares Nacionais

Os documentos abordados até o momento, PPP (ou PPC), PDI e PPI, se remetem à esfera institucional, sendo conjuntamente orientados por normativas e diretrizes de norteammento federativo comum ao país. Portanto, é necessário tratar dos norteammentos dos preceitos normativos primários à formação de professores e à formação do curso de física, nos pautando nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Figura 6 - Esquema dos documentos tratados em seus espaços de atuação



Fonte: Elaborada pelo autor

Observaremos que, quando tratamos do norteammento em relação aos demais documentos, as diretrizes contemplam os principais pontos já explorados. Não obstante, o cumprimento do trabalho docente passa a ser transparecido por meio das mesmas e da forma que ela conjuntura as relações já tratadas. Portanto, as DCNs constituem um grande papel na contextualização de nossa análise.

3.4.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores

Há de mencionar que as DCNs são definidas pelo MEC de acordo com o curso que contemplam, ou seja, as diretrizes se apropriaram unicamente de um curso e modalidade. Contudo, pelo Parecer CNE/CP nº 2/2015, os cursos de formação de professores passaram a ser contemplados conjuntamente pelas mesmas DCNs, sendo estas nomeadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica.

Optamos em explorar as Diretrizes de formação de professores de vigência entre 2015 e 2022, visto que estas devem ser contempladas nos Projetos e Planos que iremos abordar em nossa análise. Exploraremos os aspectos que contemplem a relação dos documentos norteadores e o papel institucional quanto aos mesmos, além de trazer também o perfil profissional exposto no documento.

O documento é dividido em sete capítulos que se desenvolvem em 16 páginas abrangendo, não somente os alicerces considerados fundamentais para a formação do corpo docente da rede de ensino básica, como também as concepções de educação exploradas; o papel do estado junto à formação; os vínculos entre o ensino superior e básica; e ainda, os cumprimentos das instituições de ensino superior, além de outros aspectos que tornam-o um documento de notável abrangência e complexidade.

Contudo, tendo em mente os objetivos do presente trabalho, objetivamos neste capítulo, quando tratamos das DCNs da formação de professores, explorar as normativas das mesmas quanto aos objetos de estudo do trabalho, os PPPs e suas relações de cumprimento inerente aos PDIs e PPIs.

As disposições gerais (Cap.1 Art.2 §2º), abrangendo a globalidade resenhada das diretrizes, já estabelecem os cumprimentos legais da instituição em relação ao SINAES, como avaliação externa, devendo manifestar uma relação orgânica do Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico Institucional e o Projeto Pedagógico de Curso, todos articulados às referidas diretrizes:

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), **manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC)** como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015, Cap.1 Art.2 §2º).

Este ponto é relevante pois coloca os documentos norteadores de curso não somente como uma questão administrativa mas como uma demanda e concomitante elemento de avaliação institucional. Constituindo uma relação de imposição para a instituição de acordo com a parametrização dos Planos e Projetos com as demandas externas expostas nas DCNs.

O documento volta a reaver o Projeto Pedagógico quando pauta a questão da destinação da formação docente, não deixando de lado a *compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar* e o compromisso do professor com sua função ativa na *participação na elaboração e implementação do projeto*.

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – **a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar**, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e **a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional** (BRASIL, 2015, Cap.1 Art.3).

As diretrizes, ao longo do documento, reforçam os cumprimentos do PDI, PPI e PPC de forma consonante com os documentos do MEC citados quanto aos principais pontos a serem abordados nos planos e projetos. Tendo estes, o compromisso de explicitar o perfil institucional através da concepção de contexto regional, princípios filosóficos, organização didático-pedagógica, responsabilidade social e articulação entre pesquisa, ensino e extensão.

Não obstante, em todos os aspectos que os documentos institucionais são respaldados dentro das diretrizes, não há uma dissociação dos cumprimentos do Plano Institucional, Projeto Pedagógico Institucional e Projeto Pedagógico de Curso.

Essa característica leva a entender a relação entre os documentos de forma subjetiva, limitando-os à uma questão hierárquica dentre eles ou oculta quanto aos seus respectivos cumprimentos por meio das diretrizes.

Dentro das diretrizes há ainda, no parágrafo único dentro do Art. 7º, as principais características a serem abordadas nos planos e projetos, de forma conjunta. Estes norteamentos são de fundamental relevância em nosso trabalho pois irão identificar o cumprimento dos documentos escolhidos com as diretrizes e a abrangência fora delas. Portanto, iremos colocar os respectivos deveres abordados no parágrafo na forma de quadro com grifos em termos que consideramos condensadores da informação referida.

Quadro 6 - Características e Dimensões a serem abordadas pelo PDI, PPI e PPC segundo o Parágrafo Único do Artigo 7º das DCNs - 2015

1	estudo do contexto educacional , envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias.
2	desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem.
3	planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação.
4	participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados.
5	análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica.
6	leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas.
7	cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica , seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos.
8	desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas.
9	sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento

Fonte: BRASIL, 2015.

3.4.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de física

Previamente à exploração das DCNs colocadas, se faz relevante relatar que as mesmas não foram inicialmente planejadas de serem exploradas visto que, acreditávamos que as diretrizes próprias à formação de professores serviriam como uma base fundamental para os projetos pedagógicos dos curso de licenciatura tendo em vista sua função para com a formação de professores e a distância cronológica de 14 anos no mais datado dos PPCs, com as diretrizes próprias aos cursos de física, estas que se contextualizam cronologicamente em 2001, contemplando uma dinâmica de formação que acreditamos estar histórica e culturalmente distinta dos parâmetros atuais. Algo que evidencia isso é a própria existência de diretrizes que abordam exclusivamente a formação de professores.

Contudo, ao realizar a análise dos projetos, observamos que todos fazem uso sumário das diretrizes referentes aos cursos de física. Desta forma, se tornou imprescindível explorá-las no presente capítulo.

Importante também relatar que, apesar de instituídas em 2001, as diretrizes dos cursos de física passaram por diversas reconfigurações até 2010, não alterando sua estrutura base, habilidades e competências primárias, mas acrescentando elementos às mesmas assim como parâmetros que ampliem sua capacidade de contemplar a diversidade das especificidades dos cursos de física que se instauraram no ensino superior ao longo da década.

Distintamente da estrutura das diretrizes que tratam a respeito da formação de professores, as diretrizes dos cursos de física desenvolvem seu texto de forma explicitamente segmentada, buscando contemplar a amplitude do curso de física fragmentando as especificidades em quatro principais formações não conflitantes mas condicionadoras das aptidões singulares valorizadas pelos cursos. Estas são as de *físico-educador*, *físico-pesquisador*, *físico-tecnólogo* e *físico-interdisciplinar* (PARECER N.º: CNE/CES 1.304/2001. p.3). Segundo o texto:

O físico, seja qual for sua área de atuação, deve ser um profissional que, apoiado em conhecimentos sólidos e atualizados em Física, deve ser capaz de abordar e tratar problemas novos e tradicionais e deve estar sempre preocupado em buscar novas formas do saber e do fazer científico ou tecnológico. Em todas as suas atividades a atitude de investigação deve estar sempre presente, embora associada a diferentes formas e objetivos de trabalho.

Dentro deste perfil geral, podem se distinguir perfis específicos, tomados como referencial para o delineamento da formação em Física, em função da diversificação curricular proporcionada através de módulos sequenciais complementares ao núcleo básico comum. (PARECER N.º: CNE/CES 1.304/2001. p.3)

Ambas as fragmentações, nomeadas de *módulos*, têm configurações descritas próprias à modalidades do curso, *físico-educador* referente à licenciatura, *físico-pesquisador* ao bacharelado, *físico-tecnólogo* ao bacharelado em física aplicada e *físico-interdisciplinar* abrangendo tanto a licenciatura quanto o bacharelado.

Algo que pode ser observado neste ponto, que se repete ao longo do documento, é a fragmentação sequencial dos parâmetros pedagógicos do curso. Ambos os módulos compartilham um núcleo de formação comum que, por sua vez, é dividido em *competências essenciais*, *habilidades gerais*, *habilidades específicas* destinadas à licenciatura e *vivências gerais essenciais ao graduando* (PARECER N.º: CNE/CES 1.304/2001. p.5). Ambas as segmentações são abordadas na forma de pontos e descritas em poucos parágrafos.

As *competências essenciais* são enquadradas como os elementos mais gerais a serem presentes em um curso de física, *devem corresponder a objetivos claros de formação para todos os cursos de graduação em Física, bacharelados ou licenciaturas*. Estas são colocadas a partir de cinco itens numerados:

1. Dominar princípios gerais e fundamentos da Física, estando familiarizado com suas áreas clássicas e modernas;
2. descrever e explicar fenômenos naturais, processos e equipamentos tecnológicos em termos de conceitos, teorias e princípios físicos gerais;
3. diagnosticar, formular e encaminhar a solução de problemas físicos, experimentais ou teóricos, práticos ou abstratos, fazendo uso dos instrumentos laboratoriais ou matemáticos apropriados;
4. manter atualizada sua cultura científica geral e sua cultura técnica profissional específica;
5. desenvolver uma ética de atuação profissional e a conseqüente responsabilidade social, compreendendo a Ciência como conhecimento histórico, desenvolvido em diferentes contextos sócio-políticos, culturais e econômicos. (PARECER N.º: CNE/CES 1.304/2001. p.4)

Associadas às *competências essenciais*, as *habilidades gerais* também tem abrangência às demais modalidades do curso, no entanto, completadas com mais duas específicas no caso da modalidade de licenciatura:

1. Utilizar a matemática como uma linguagem para a expressão dos fenômenos naturais;
 2. resolver problemas experimentais, desde seu reconhecimento e a realização de medições, até à análise de resultados;
 3. propor, elaborar e utilizar modelos físicos, reconhecendo seus domínios de validade;
 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, dispondo de noções de linguagem computacional;
 7. conhecer e absorver novas técnicas, métodos ou uso de instrumentos, seja em medições, seja em análise de dados (teóricos ou experimentais);
 8. reconhecer as relações do desenvolvimento da Física com outras áreas do saber, tecnologias e instâncias sociais, especialmente contemporâneas;
 9. apresentar resultados científicos em distintas formas de expressão, tais como relatórios, trabalhos para publicação, seminários e palestras.
- (...)
1. o planejamento e o desenvolvimento de diferentes experiências didáticas em Física, reconhecendo os elementos relevantes às estratégias adequadas;
 2. a elaboração ou adaptação de materiais didáticos de diferentes naturezas, identificando seus objetivos formativos, de aprendizagem e educacionais; (PARECER N.º: CNE/CES 1.304/2001. p.4-5)

Como já mencionado, as diretrizes também abordam vivências gerais essenciais, estas que contemplam as práticas pedagógicas que devem ser abordadas no curso com o objetivo de *tornar o processo educacional mais integrado*.

1. ter realizado experimentos em laboratórios;
2. ter tido experiência com o uso de equipamento de informática;
3. ter feito pesquisas bibliográficas, sabendo identificar e localizar fontes de informação relevantes;
4. ter entrado em contato com idéias e conceitos fundamentais da Física e das Ciências, através da leitura de textos básicos;
5. ter tido a oportunidade de sistematizar seus conhecimentos e seus resultados em um dado assunto através de, pelo menos, a elaboração de um artigo, comunicação ou monografia;
6. no caso da Licenciatura, ter também participado da elaboração e desenvolvimento de atividades de ensino. (PARECER N.º: CNE/CES 1.304/2001. p.5)

Todos os elementos apresentados são descritos em até dois parágrafos que não abrangem as fundamentações que justifiquem ou explicitem a função ou o meio de integração dos mesmos, colocando-os como uma *coleção* de requisitos a serem abordados no curso, se assemelhando à caracterização de um *currículo coleção* de Bernstein (1997).

As páginas restantes do texto das diretrizes correspondem à relação legislativa do documento com os cumprimentos de âmbito federal e a estrutura

curricular do curso, descrevendo respectivamente o núcleo comum do curso, os módulos sequenciais, a estrutura modular e a descrição quanto aos estágios e atividades complementares.

Sendo sucinto em sua estrutura e, como já mencionado, sendo estruturado de forma sequencial e fragmentada quanto à seus elementos, o texto das DCNs referente aos cursos de física se enquadra no dinamismo sistemático dos mesmos, abrangendo as demais modalidades de forma segmentada e carecendo de uma integração maior entre elas e entre os próprios elementos que as compõem.

4 A UNESP

É muito quadro pra uma parede
É muita tinta pra um só pincel
É pouca água pra muita sede
Muita cabeça pra um só chapéu
(RAMALHO, 2007)

4.1 Demandas no interior paulista: um breve contexto histórico

Durante o século XX o Brasil passou por várias mudanças estruturais no que se refere às dinâmicas de poder e influência política. O estudo de tais mudanças é de fundamental relevância para contextualizar o cenário econômico conflitante e suas consequências nas mudanças sociais que levaram à necessidade de investimentos e reformas na escolarização nacional.

Iremos iniciar a contextualização histórica a partir dos aspectos que levaram a alta concentração de capital humano no estado de São Paulo, seus impactos e suas necessidades sociais, os investimentos e reformas que levaram à criação dos Institutos Isolados do Estado de São Paulo, as dificuldades e críticas devido à descentralização dos institutos, e por fim, a integração dos institutos em uma universidade polinucleada no interior paulista.

A Era Vargas (1930-1945) se deu como um período de grande investimento estrutural na industrialização estatal, levando a centralidade econômica do país ao estado de São Paulo. As reformas industriais, assim como a urbanização acelerada, levaram a atenção do país à capital paulista e, conseqüentemente, a seu interior, originando o processo de imigração das zonas rurais, conhecido como êxodo rural.

Dentre as décadas de 1930 e 1964 houve um aumento exponencial na quantidade de escolas e matrículas no estado de São Paulo, em 1960 a cidade se tornou a de maior densidade populacional do país. Devido ao elevado aumento populacional, foram necessárias reformas estruturais nas instituições de ensino. Segundo Schwartzman et al. (2000, p. 206) menos de um sexto (99/629) dos estabelecimentos de ensino secundário no país eram de acesso público em 1939, destes, metade se localizavam no estado de São Paulo. Em 25 anos (até 1964) a quantidade de instituições de ensino aumentou quase oito vezes (4.775), pondo em evidência a parcela de escolas públicas, que agora representava mais de um terço do total (1.632).

O papel do investimento estadual foi fundamental, mas não decisivo, nas políticas de democratização do ensino na época segundo Diniz e Souza (2019). Para os autores, a pressão municipal, junto às intervenções federais no âmbito paulista, tiveram um grande papel na expansão escolar pública no estado, resultante da demanda do crescimento populacional no interior paulista e na participação efetiva na criação de ginásios oficiais.

O surgimento do ensino superior no país era prioritariamente voltado às faculdades de medicina, direito, engenharia e agronomia, todas com âmbito profissionalizante, tornando o país carente de estudos superiores em humanidades, ciências ou letras (CACETE, 2014). Pela falta da ampla formação docente, concomitante com o aumento populacional pelos fatores já colocados, as décadas de 1930 a 1970 foram de grande atenção no que se refere à formação de professores no país. Assim, era evidente o impacto da escassez de produção científica nacional no ensino básico.

(...) a falta de estudo superior de tipo acadêmico havia de tornar extremamente precária a formação dos professores para os colégios secundários [...]. Sabemos que todo sistema de educação, em seus diferentes níveis de estudos e em seus diferentes currículos e programas, só pode ensinar a cultura que na universidade ou nas escolas superiores do país se produzir. Não seria possível um curso secundário humanístico ou científico sem que a universidade ou as escolas superiores tivessem estudos humanísticos ou científicos avançados. Como só teve o Brasil, no nível superior, escolas profissionais de saber aplicado, o seu ensino secundário acadêmico de humanidades e ciências teria de ser inevitavelmente precário e deficiente, como sempre foi durante essa longa experiência de ausência da universidade ou das respectivas escolas superiores para licenciar os docentes (TEIXEIRA, 1989, p. 73-74, apud CACETE, 2014).

Fundamentada em tal debilidade, e também pelos interesses políticos após o golpe de 1930, foi-se instaurada a Reforma Francisco Campos, tendo esta por meio de diversas medidas, o objetivo de elevar o nível de formação docente do ensino superior básico do país. Foram então instauradas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), também conhecidas apenas como “Faculdades de Filosofia” (FAFI), tendo estas como objetivos principais, “a formação de professores para a escola secundária, sendo compatível com a produção do conhecimento e a prática da pesquisa” (CACETE, 2014).

Em razão do aumento da população escolarizada no estado nas décadas seguintes ao ocorrido (1950/1960), e também, com o objetivo de suprir a alta demanda de educandos nos estabelecimentos educacionais, houve uma evidente pressão populacional com o objetivo de incentivar o investimento público estatal na articulação do acesso ao ensino superior por parte do estado (CORRÊA; 2016). Assim, nas décadas seguintes houve um processo de estadualização de institutos de ensino superior particulares e municipais, como a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara e a Faculdade de Filosofia de São José do Rio Preto, além da criação de faculdades públicas autônomas e isoladas. Estes institutos foram então reconhecidos como Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo (IIES) (ZANARDI, 2012).

4.2 Os primórdios de uma universidade polinucleada

A descentralização dos Institutos Isolados acarretou dificuldades administrativas não previstas, como a falta de transporte e comunicação com outros campus e outras universidades, levando a investimentos não previstos nos projetos políticos, como em infraestruturas próprias de laboratórios e bibliotecas. Assim, os institutos se tornaram, ao longo de toda sua história, dependente de seus diretores, não somente em relação à administração, mas ao requerimento e favorecimento político (CORRÊA, 2016).

À medida que os Institutos Isolados começavam a adquirir corpo e atuação própria, suas dificuldades tornavam-se mais evidentes. A falta de entrosamento entre as unidades e a marca do isolamento tornaram-nos instituições muito frágeis, dependentes das qualidades de seus diretores tanto em questões administrativas como na disputa das atenções das autoridades governamentais para o atendimento de suas demandas. Daí a situação precária de muitas dessas escolas. Levantamentos realizados pela Secretaria da Educação demonstraram as dificuldades em que se encontravam em matéria de infraestrutura, edificações, organização e conservação de laboratórios e bibliotecas, aquisição e manutenção de equipamentos para ensino e pesquisa, além do grande desafio de aprimoramento do pessoal docente para a complementação de sua carreira acadêmica (CORRÊA, 2016).

Era evidente a necessidade de uma política de centralização dos institutos, tanto para um fluxo de capital intelectual, quanto por um regimento geral com fins de padronização político-pedagógica dentro deles. Corrêa (2016) ainda afirma a “remota expectativa” da incorporação dos institutos pela Universidade de São Paulo (USP), contudo, pela localização dispare dos mesmos, e também pelas dificuldades

no transporte e comunicação entre os mesmos, a anexação se faria incongruente com a proposta de uma universidade unificada, tal como a USP.

É imprescindível deixar de contextualizar o impacto do golpe militar nas Instituições de Ensino Superior (IES) e sua relevância na centralização dos Institutos Isolados. A partir de 1964, as universidades públicas da época passaram por grandes modificações estruturais. As reformas inicialmente tinham o objetivo de padronizar um sistema comum de ensino e pesquisa para as universidades e prevenir “ações subversivas” de professores e estudantes através do afastamento dos mesmos (Cunha, 2000, p. 179). Em 1968 foi aplicada a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68), tendo como intuito a uniformização sistemática das universidades através de medidas como o sistema de créditos, criação de departamentos, vestibular classificatório, cursos de curta duração, o ciclo básico, indissociação entre pesquisa, ensino e extensão, dentre outras (Oliven, 2002). A necessidade de controle político-pedagógico dentro das Instituições de Ensino Superior (IES) da época foi um dos principais argumentos para a centralização dos Institutos Isolados.

Diversas formas de unificação dos IIES eram debatidas, dentre os modelos propostos, o mais imediatista e prático era o desenvolvimento de uma federação de escolas, a partir da administração das mesmas pela Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo (CESESP), desenvolvida em 1970. Apesar da formulação de uma federação nunca ter realmente acontecido, passou a haver uma administração geral por parte do órgão CESESP. Corrêa (2016) nos relata a subordinação e a padronização dos IIES antes do desenvolvimento de uma universidade. Segundo a autora, “O que se propunha (...) seria a institucionalização de uma situação já existente.”

De certa forma, na prática, a federação já existia desde que se criou a Csesp para centralizar a administração daquelas escolas. Isso fez que os institutos passassem a funcionar como unidades congregadas, submetidas a um regimento geral único, com regimentos internos padronizados, obedecendo a diretrizes e normas administrativas e pedagógicas homogêneas. O que se propunha, portanto, seria a institucionalização de uma situação já existente (CORRÊA, 2016, p.40).

Iniciou-se então a elaboração de uma universidade multi-campi, de forma nunca vista no país. Os regimentos gerais se centralizavam no cumprimento do tríplice função universitária (pesquisa, ensino e extensão), tendo que contar com

“uma massa crítica mínima de especialistas” quanto ao regime docente, privilegiando o regime de dedicação integral, e por fim, a “não duplicação de recursos para a mesma finalidade”, sendo essa a mais debatida e aberta das questões propostas, tendo interpretações que levavam a transferências e fechamento de cursos.

Foi-se então criada a Universidade Estadual de São Paulo (Unesp) pela Lei Estadual Paulista nº 952, de 30 de janeiro de 1976. Sendo incorporados quatorze IIES, sendo estes: A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto; a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara; Faculdade de Odontologia de Araçatuba; Faculdade de Odontologia de São José dos Campos; Faculdade de Ciências Médicas de Botucatu; Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá e Faculdade de Medicina Veterinária e Agronomia de Jaboticabal. Posteriormente ainda foi incorporado o campus de Ilha Solteira buscando presença no oeste paulista.

4.2.1 As Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras (FFCL)

Entre os 14 primeiros campus a se desenvolverem, é de se ressaltar um bloco de 7 que foram, a princípio, voltados para a formação de professores, sendo esses os campus originados a partir das “Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras”, já tendo, desde sua criação como institutos isolados (a partir da década de 1930), o objetivo de suprir a demanda de docentes em escolas secundárias do estado. Fizeram parte desse bloco os campus de Assis, Araraquara, Franca, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e de São José do Rio Preto. O conjunto originário das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras são de destaque, dentre outros campus, quando nos referimos à identidade universitária, se pautando, desde sua criação, no enfoque social da universidade e em sua tripla função quanto à pesquisa, ensino e extensão (CORRÊA, 2016).

É relevante ressaltar a transformação estrutural dos cursos e departamentos das FFCL após sua incorporação à Unesp. A centralização proposta pela instalação da universidade buscou, inicialmente, replanejar as instituições para o foco estar em

dois ou três cursos prioritários, tendo a desenvoltura de outros com base na disposição dos departamentos e do corpo docente. Assim, ocorre um processo de unificação de cursos pré-existentes e o desligamento de departamentos das FFCL, muitos deles ligados a cursos de pedagogia.

Com a criação da Unesp, em janeiro de 1976, os Institutos Superiores Isolados do Estado de São Paulo passaram a compor a nova Universidade. Foram extintos cursos nas Faculdades de Filosofia, buscando a centralização de dois ou três cursos num único local (UNESP, 2016).

Dentre os câmpus do bloco citado, iremos nos aprofundar no desenvolvimento dos cursos de licenciatura em física dos câmpus de Rio Claro e São José do Rio Preto.

4.3 Os diferentes contextos das Licenciaturas em Física

4.3.1 São José do Rio Preto

O Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) de São José do Rio Preto foi originalmente desenvolvido como a Universidade Municipal de São José do Rio Preto (UMURP) pelo Decreto Municipal nº 249, de 25/8/1955 e, tendo autorização federal para funcionamento, pelo Decreto Federal nº 41.061, de 27/02/1957. Como já citado, entre as décadas de 1950 e 1960 houve um processo de estadualização de diversos institutos isolados e universidades municipais no estado de São Paulo, assim foi o caso da UMURP, se tornando uma unidade dentre as FFCL em 1959. Em 1976, durante a unificação dos institutos na Universidade estadual paulista, o IBILCE foi anexado.

O município de São José do Rio Preto teve sua independência em 1890, sendo originalmente anexado a Jaboticabal, sendo atualmente o décimo segundo maior município do estado, tendo sua população por volta de 460 mil habitantes (2020). Durante boa parte do século XX o território se consolidou como uma economia essencialmente baseada na cafeicultura. Hoje a cidade se coloca como um centro de focos industrial, cultural e educacional, sendo esse último de grande reconhecimento pela sua colocação (2º) em fevereiro de 2020 no ranking da área educacional na pesquisa de “Desafios da Gestão Municipal (DGM)” proporcionada pela Macroplan (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2020).

A FFCL foi fundada (1957) com os cursos de História Natural, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia. Teve o reconhecimento do curso de Licenciatura em matemática em 1972. Durante seu processo de transição em Unesp (1976) a Faculdade passou por mudanças estruturais em seus cursos. O curso de História Natural se transformou em cursos de Licenciatura (1976) e Bacharelado (1977) em Ciências Biológicas. Foi também acrescentado o curso de Bacharelado em Matemática (1977). Os cursos de Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas se fundiram no curso de Licenciatura em Letras (1976) e o curso de pedagogia foi extinto (1976), sendo re-implementado em 2004.

A partir da década de 1980 a Unesp passou por uma expansão em seus cursos e campus. Para o campus de São José do Rio Preto foram acrescentados os cursos de Engenharia de alimentos (1984), Bacharelado em Ciências da computação (1987), Bacharelados em Física Biológica e Química Ambiental (2003) e Licenciatura em Física e Química (2012) (UNESP, 2018).

Quadro 7 - Organização histórica do desenvolvimento de cursos no campus de São José do Rio Preto

Curso	Ano de origem	Instituto
História Natural	1957	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL)
Letras Neolatinas		
Letras Anglo-Germânicas		
Pedagogia		
Licenciatura em Matemática	1972	
Licenciatura em Ciências Biológicas	1976	Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Licenciatura em Letras		
Bacharelado em Ciências Biológicas	1977	
Bacharelado em Matemática		
Engenharia de alimentos	1984	

Bacharelado em Ciências da Computação	1987	
Bacharelado em Física Biológica	2003	
Bacharelado em Química Ambiental		
Pedagogia	2004	
Licenciatura em Física	2012	
Licenciatura em Química		

Fonte: Unesp, 2018.

4.3.2 Rio Claro

O município de Rio Claro conta com uma população de 208.008 habitantes com uma economia baseada na produção agropecuária, sendo essa responsável por mais de 50% do PIB da cidade, e atualmente, a produção industrial por cerca de 40%. Tem, atualmente (2019) o 34º maior IDH do país e se encontra em uma região de grande trânsito populacional por estar na região centro-leste do estado, entre municípios como Araras, Piracicaba e Ipeúna, e também compõe a Região Geográfica Intermediária de Campinas.

O Campus da Unesp em Rio Claro se subdivide em dois institutos, sendo estes, o Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) e o Instituto de Biociências (IB), além do Centro de Estudos Ambientais (CEA).

O campus se originou a partir da FFCL de Rio Claro, que por sua vez teve sua instalação em 1958 com os cursos de História Natural, Geografia, Pedagogia e Matemática reconhecidos pelo MEC em 1959. Em 1963, concomitantemente à expansão do ensino público e ao aumento da demanda de professores, foi-se inaugurado o primeiro curso de física do interior paulista, tendo inicialmente modalidade única de licenciatura. Com a criação da Universidade de Campinas (Unicamp) em 1966, foi-se incorporada a FFCL de Rio Claro por um curto período (1967-1968), sendo posteriormente desligada da Unicamp, voltando a ser denominada um instituto estadual isolado até sua incorporação à Unesp em 1976.

A incorporação à Unesp proporcionou a retirada dos departamentos de pedagogia e ciências sociais. Os professores foram transferidos para o campus de

Araraquara e, por sua vez, os professores de matemática de Araraquara foram transferidos para Rio Claro (UNESP, 2016). Assim o campus passa a ser composto por seus dois institutos principais, o IB e o IGCE, este último comportando inicialmente os cursos de matemática, geografia e física.

Durante a incorporação em 1976 observou-se a necessidade, por parte dos corpos discente e docente, da incorporação de cursos de bacharelado. Buscando se adequar à demanda, junto às dificuldades de fixação do corpo docente respectivo ao bacharelado, o departamento de física buscou disponibilizar disciplinas optativas para incorporar à formação de professores de forma a conceder o título de bacharel. Somente em 1986, através da Resolução UNESP nº 30 de 20/05/86, o curso de física pôde ser reestruturado de forma a comportar as modalidades de licenciatura e bacharelado.

Outros cursos se originaram ao decorrer da história do IGCE, dentre eles o curso de computação em 1989, a partir de uma bipartição do departamento de matemática, e o curso de engenharia ambiental em 2002, a partir de uma demanda do próprio IGCE buscando a implantação de um curso de engenharia no instituto.

O curso de geologia tem sua origem incerta, de acordo com o Jornal Diário de Rio Claro (2019) o curso esteve presente desde a origem da FFCL em 1958. Contudo, de acordo com a matéria “Curso de Geologia da Unesp de Rio Claro celebra 50 anos” publicada pelo portal da Unesp (2019), o curso teria início em 1969. A página destinada ao curso, diferentemente dos outros citados, não conta com informações sobre o histórico do mesmo. Iremos considerar a data relatada pelo portal da Unesp.

Quadro 8 - Organização histórica do desenvolvimento de cursos no campus de Rio Claro

Curso	Ano de origem	Instituto
História Natural	1958	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL)
Geografia		
Pedagogia		
Matemática		
Licenciatura em Física	1963	

Geologia	1969	Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Bacharelado em Física	1986	
Computação	1989	
Engenharia Ambiental	2002	

Fonte: Unesp; 2016.

4.3.3 Guaratinguetá

O campus de Guaratinguetá se originou a partir da Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá (FEG), tendo esta se tornado um Instituto Isolado de Ensino Superior no ano de 1966, a partir de diversos conflitos políticos visto que o Conselho Estadual de Educação havia optado pela não criação de mais um Institutos Isolados. A faculdade começou suas atividades com o norteamiento de professores convidados do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) que tiveram forte influência na estruturação do currículo, estatuto e regimento da faculdade.

A FEG passou por diversas dificuldades estruturais ao longo de sua história. Comportando o curso de engenharia mecânica, eram necessárias práticas de oficinas e laboratórios aos quais não portava, levando os estudantes a frequentar laboratórios do ITA em São José dos Campos e da Escola Federal de Engenharia de Itajubá (EFEI).

Posteriormente ao período de anexação à Unesp (1976), a FEG implantou cursos em seu campus, tais como a engenharia civil em 1983, engenharia elétrica em 1986 e a licenciatura em física em 1988. Concomitantemente, houve a implantação de programas de pós-graduação como a pós-graduação em engenharia mecânica (1983) e em física (1990). Também é de ressaltar a implantação da Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) e o Núcleo de ensino, que oferece aperfeiçoamento a professores da rede municipal e estadual. Posteriormente foram acrescentados os cursos de engenharia da produção (1996), licenciatura em matemática (2002) e engenharia dos materiais (2003).

Quadro 9 - Organização histórica do desenvolvimento de cursos no campus de Guaratinguetá

Curso	Ano de origem	Instituição
Engenharia mecânica	1966	Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá (FEG)
Engenharia civil	1983	Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Engenharia elétrica	1986	
Licenciatura em física	1988	
Engenharia da produção	1996	
Licenciatura em matemática	2002	
Engenharia dos materiais	2003	

Fonte: Unesp; 2016.

4.3.4 Bauru

Entre as décadas de 80 e 90 a Unesp passou por uma rápida expansão devido à demanda estatal, desenvolvendo novos cursos e incorporando novos campus. O campus de Bauru é o único da listagem que foi incorporado a partir de uma universidade já formada, no caso a Universidade de Bauru (UB) em 1988. Ao ser incorporada, a UB já se encontrava bem estabelecida, comportando três unidades universitárias que oferecem Cursos de Graduação, Pós-Graduação, Mestrado/Doutorado, Cursos de Especialização, e 01 Unidade Administrativa.

O polo de Bauru se consolidou como o maior campus da Unesp, tanto em extensão de área construída (71.087,52 m²) quanto em cursos (19) e na quantidade de funcionários, contando com 416 docentes e 496 servidores (UNESP, 2017).

As unidades que compunham a UB consistem na Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC), Faculdade de Ciências (FC) e Faculdade de Engenharia (FEB). Para o presente trabalho iremos nos focar em explorar o desenvolvimento da FC.

A Faculdade de ciências foi desenvolvida em 1969 disponibilizando os cursos de licenciatura em matemática, física e ciências biológicas, além do curso de psicologia. Ao longo do tempo, concomitantemente ao processo de incorporação à

Unesp, foram acrescentados os cursos de ciências da computação (1984), educação física (1986), sistemas de informação (1997) e, em 2001, foram implantadas mais duas licenciaturas, em química e em pedagogia.

Quadro 10 - Organização histórica do desenvolvimento de cursos no campus de Bauru

Curso	Ano de origem	Instituto
Licenciatura em matemática	1969	Universidade de Bauru (UB)
Licenciatura em física		
Licenciatura em ciências biológicas		
Psicologia		
Ciências da computação	1984	
Educação física	1986	
Sistemas de informação	1997	Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Licenciatura em química	2001	
Licenciatura em pedagogia		

Fonte: Unesp; 2017.

4.4 A Unesp e as Licenciaturas de Física hoje

Buscamos analisar os quatro campus em que se fazem presentes os cursos de física da Unesp. É considerável a divergência histórica que os campus de Bauru e Guaratinguetá têm em relação a seus antecessores que se originaram a partir das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras: Rio Claro e São José do Rio Preto, contudo a Unesp, desde a expansão da década de 80, passa por um processo identitário entre seus campus, buscando concomitantemente consolidar uma organização universitária distinta das demais IES.

Atualmente é possível observar semelhanças entre os cursos, dentre elas, ambos possuem dupla modalidade (bacharelado e licenciatura) sendo de escolha do estudante a partir das disciplinas cursadas. Os cursos possuem quantidades de vagas semelhantes, sendo 40 nos campus de Rio Claro e Guaratinguetá, 50 em

São José do Rio Preto e 60 em Bauru. A principal diferença a se destacar entre os cursos é o período noturno nos cursos de Bauru e Guaratinguetá.

Quadro 11 - Data de início das licenciaturas em física e período de atividade

Início do curso	Câmpus	Período
1976	São José do Rio Preto	Integral
1976	Rio Claro	Integral
1987	Bauru	Noturno
1988	Guaratinguetá	Noturno

Fonte: Elaborado pelo autor.

As semelhanças e as dissonâncias entre os quatro cursos tornam, não somente viável um estudo de casos, mas também imprescindível para analisar nuances que contribuam para a formação de uma identidade distinta de um mesmo curso em diferentes campus, cidades e realidades.

5 METODOLOGIA

Um pouco de exagero, não é nada demais
Um olho nas estrelas, outro olho aqui
O astrônomo lunático
Brincando com o sol
Descobre que a distância
É mais do que um cálculo
É mais, é mais, é mais além
(MATOGROSSO, 1999)

A pesquisa científica, cerneada nos procedimentos metodológicos e na eficácia destes para com o objetivo, se desenvolve na medida que escolhas são tomadas, discutidas, re-discutidas e transformadas, em uma contínua jornada formativa que não se encerra em um trabalho, mas se eterniza nos que leem, se identificam, e buscam, por meio deste, retrabalhar as propostas, o método, as bibliografias, dentre outros aspectos que possibilitem uma genuína relação dialógica que contribua com a construção dos saberes que cercam a temática. Desta forma, a pesquisa se torna um ato nunca completo, mas fluído pela ação do tempo, dos pesquisadores, das ideias e do trabalho envolto por elas.

Neste trabalho, mesmo que por outros meios, nos aproximamos do que já foi abordado por Moraes (2018) em sua dissertação de mestrado intitulada “A proposta de formação de professores contida nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de licenciatura: Um estudo sobre currículo”. Nele, a autora desenvolve uma análise de conteúdo de forma a identificar as concepções de formação de professores e currículo nos PPPs dos cursos do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) do campus da Unesp de Rio Claro. Através da análise da autora foram interpretados e discutidos elementos que caracterizam os PPPs em uma gramática curricular, sequencial e verticalmente instituída, com pontuais exceções nas naturezas dos cursos explorados.

Nosso trabalho, de forma análoga, busca relacionar a concepção de formação e a estrutura que ela é articulada nos Projetos através do método de análise de conteúdo. Contudo nosso objetivo diverge da exploração de diferentes cursos de um mesmo campus ao se prontificar a entender as concepções de formação de um mesmo curso (licenciatura em física) de uma instituição comum (Unesp), que não dispõe de um Projeto Pedagógico Institucional, norteador dos Projetos Pedagógicos de Curso e do perfil institucional, em diferentes campus e contextos e identificar quais são as singularidades e sincronidades presentes nos

Projetos. Portanto, enquadrámos nosso trabalho em uma análise inter-institucional comparativa a partir de análises de conteúdo dos PPPs dos diferentes campus.

5.1 Os Primeiros Passos

O trabalho apresentado, desde sua origem em pré-projeto submetido para adentrar ao programa de pós-graduação, teve diversas mudanças substanciais nos seus objetivos, meios e bibliografias. Contudo, devemos ressaltar tais mudanças em seu caráter construtivo, formador e conjunto como meio para o resultado.

O planejado inicialmente já se estabelecia na realidade dos cursos de física, inclusive, já no intuito de explorar os mesmos quatro câmpus da Unesp escolhidos, e ainda, cursos de física da Unicamp e USP. Não obstante, o objeto de estudo era distinto do hoje apresentado, sendo antes a relação de evasão nos cursos de física utilizando questionários digitais para mapear os evadidos.

Além de ambicioso para um trabalho de mestrado, o projeto levou a resistências de algumas universidades ao solicitar os índices de formação no curso, estes de caráter público. Outra dificuldade foi a submissão na plataforma Brasil, tanto pela complexidade do procedimento quanto pelo tempo despendido na mesma. Por estas, dentre outras dificuldades no procedimento metodológico, optamos por mudar o objeto de pesquisa para os Projetos Pedagógicos dentro da Unesp.

Tal escolha se deu por dois fatores, dentre eles é de se ressaltar a ausência de um Projeto Pedagógico Institucional (PPI) na Unesp, apesar das demandas de órgãos colegiados e entidades institucionais, e a descentralização administrativa característica de sua construção como uma universidade polinucleada. Estes elementos não levaram somente à construção de uma pesquisa de relevância no contexto da pedagogia universitária, como também passaram a construir a característica de ação política do trabalho, pela análise e crítica do modo que se fragmentam as relações administrativas pedagógicas dentro da universidade.

5.2 O Estipulado

Com os objetivos bem explicitados, optamos por organizar nosso trabalho em três grandes momentos de forma a contemplar a sequência descrita por Bardin (1977): a pesquisa bibliográfica, coleta de dados e análise dos mesmos.

5.2.1 A Pesquisa Bibliográfica

A busca pela bibliografia se centrou em momentos considerados fundamentais para traçar um panorama, e consequente contexto, dos temas que viriam a tangenciar e balizar a pesquisa, interpretando-a e inserindo-a na atual conjuntura das universidades públicas brasileiras.

Tratando-se de um trabalho envolvendo a instituição universidade em um país de tardia independência cultural a respeito dos modelos educacionais, e em uma atualidade de tão grande conflito quanto ao produto e função do ensino superior na manutenção social, optamos por explorar o contexto histórico do país frente a chegada da universidade nacional, sua transfiguração de funções devido às mudanças na dinâmica de poder e as consequências, na forma de crises, da adoção de modelos externos de universidade.

Para explorar este contexto inicial optamos em utilizar como bibliografia norteadora as obras de Naomar Almeida Filho (2012), Fávero (2006), Sguissardi (2011, 2013, 2015) e Leopoldo e Silva (2014), além de bibliografias secundárias para possibilitar o preenchimento de possíveis lacunas em temporalidades de pouco interesse para o trabalho. Não obstante, em uma aproximação à contemporaneidade, optamos em utilizar Chauí (2001) quando tratamos da atual configuração da universidade como organização social e Santos (2008) para tratar das três crises das universidades citadas por ele.

Ao explorar as crises era necessária uma vinculação e contextualização delas nos documentos norteadores institucionais, assim como a apresentação dos mesmos e das teorias curriculares que os conjecturam. Para tal, utilizamos Veiga (2004), Sacristán (2013) e Bernstein (1996) para identificar as teorias curriculares norteadoras do papel formativo da universidade e a cristalização delas no Projeto Pedagógico Institucional, este inserido no Plano de Desenvolvimento Institucional e norteador principal do Projeto Pedagógico de Curso.

Posteriormente enquadrámos a Unesp em seu contexto histórico, tratando das demandas iniciais de sua origem, seu crescimento numérico, críticas e adequação à atualidade das Instituições de Ensino Superior públicas. Cabe salientar o interesse em se trabalhar com a Unesp, não somente pela proximidade pessoal do pesquisador, mas também por ser a única universidade estadual de São Paulo, e

uma das poucas IES públicas do estado, a não possuir um Projeto Pedagógico Institucional.

Por fim, consequente à premissa do trabalho, se fazia indispensável a contextualização dos campus a serem explorados (Rio Claro, São José do Rio Preto, Bauru e Guaratinguetá). Para entender e descrever tal mapeamento geográfico/histórico, utilizamos o livro decadencial da Instituição (Unesp: 40 anos) em sua fração referente à história institucional, escrita por Anna Maria Martinez Corrêa (2016), a tese de Zanardi (2012), alguns artigos diversos como o de Cacete (2014) e, utilizados em grande parte do capítulo, os sites institucionais dos campus. Há de se ressaltar a dificuldade em encontrar material de pesquisa que explore especificamente os cursos de física no que se refere à contextualização dos mesmos frente à cidade, instituição e no contexto histórico institucional.

5.2.2 A Coleta de dados

A segunda etapa de nosso trabalho se constitui de uma busca exploratória dos documentos de interesse nos quatro campus de interesse da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Optamos em explorar os Projetos Político-Pedagógico dos cursos de licenciatura em física dos câmpus de Rio Claro, Bauru, Guaratinguetá e São José do Rio Preto.

Tal escolha se deu pelo interesse em trabalhar cursos com foco na formação de professores e, quanto à opção do curso de física, pela proximidade do pesquisador pelo curso em suas singularidades pedagógicas. Por sua vez, a predileção dos campus foi realizada com base nas similaridades dos cursos quanto à presença de dupla modalidade (bacharelado e licenciatura).

Nossa análise se situa no contexto de instituições públicas de ensino, portanto, de abertura transparente quanto a seus regulamentos normativos e documentos de norteamto pedagógico, tal como o PDI e os PPPs. Em vista disso, foi realizada uma busca em 2022 em que ambos os Projetos, assim como o PDI, foram encontrados nos portais institucionais. Cabe mencionar que optamos em analisar o PDI da vigência anterior (2016-2022) por este estar cronologicamente consonante com os Projetos de interesse.

5.2.3 A Análise de Conteúdo

Dentre as possibilidades de meio de análise dos Projetos, optamos pela realização de uma análise qualitativa de investigação documental, utilizando o método de análise de conteúdo descrito por Bardin (1977) pois assim, passamos a ter o foco na veiculação simbólica dos termos e como, em seu conjunto, é articulado seu objetivo propositivo, e concomitantemente, como este é conjecturado.

Antes de explorarmos os elementos que compõem nossa análise, é necessária uma breve abordagem à escolha da pesquisa qualitativa. Entendemos o aspecto qualitativo a partir de sua *diversidade e flexibilidade* em função das escolhas tomadas nos processos da análise, não se enquadrando em um método único de pesquisa, mas tendo abertura para adaptação e desenvolvimento de meios de análise próprios tendo em vista sua função com o objetivo do trabalho (MINAYO, 1993).

Não obstante, vale reiterar que os meios qualitativos e quantitativos não se distinguem de forma antagônica, mas se complementam na medida que os aspectos objetivos e subjetivos da pesquisa são entendidos de forma indissociável. Minayo (1993) acrescenta que ambos os processos agem na relativização de seus instrumentos de pesquisa, sejam dados ou a interpretação deles, apenas quando ambos *são utilizados nos limites de suas especialidades é que podem dar uma contribuição efetiva para o conhecimento da realidade*.

Devido à natureza das formas de organização sociais, sejam grupos, organizações ou documentos, distinguimos a pesquisa de apenas de uma análise, cujo *propósito se coloca na decomposição dos dados e buscando relações entre os mesmos*, mas utilizamos da mesma para uma *interpretação* do conteúdo analisado, buscando sentido em uma compreensão que sobrepõe o conteúdo descrito. Assimilamos o investigador e o investigado como agentes de expressão significativa na pesquisa, admitindo o cunho propositivo das ações interessadas intrínsecas ao processo de interação com o material (MINAYO, 1993).

Devemos ressaltar que a partidarietà do pesquisador não se coloca como um obstáculo ou elemento de desprestígio, mas direciona a pesquisa a seu interesse político de defesa às universidades públicas e a orientação democrática de suas ações para com o meio a que se coloca.

Tais características evidenciam a exigência de um direcionamento claro e objetivo quanto à descrição das etapas do trabalho e dos referenciais que fundamentam as mesmas. Para tal, iremos utilizar a análise de conteúdo descrita por Bardin (1977). A escolha do método foi feita com base em seu foco não somente nos conteúdos condensados nos Projetos, como uma análise documental, mas na forma que são articulados e nos propósitos de tal articulação, sem deixar de levar em consideração os indivíduos e grupos que o confeccionaram.

Bardin (1977) trata da concepção de uma análise documental pela ótica de *passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro)* de forma a condensar ou exteriorizar informações de interesse. O processo se difere da análise de conteúdo pois ela tem o intuito de trabalhar o modo como a mensagem é veiculada e os propósitos de tal ação, utilizando como meio a inferência objetiva do pesquisador. Dessarte, a análise documental se faz um instrumento para a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo, por sua vez, é estruturada em três principais fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento de dados, inferência e a interpretação.

Quadro 13 - Fases da análise de conteúdo de Bardin (1977)

Fases	Objetivos
Pré-análise	É composta de uma leitura flutuante com o objetivo de seleção dos materiais quanto a sua pertinência. Para tal são elaborados indicadores correspondentes ao objetivo e hipóteses da pesquisa.
Exploração do material	Com os procedimentos de tratamento de dados definidos e a definição clara do <i>corpus de análise</i> a ser utilizado, o trabalho passa a se pautar na elaboração de meios de codificação, em categorias e subcategorias que possibilitem um arranjo propício à análise.
Tratamento dos dados e interpretação	Por fim, o trabalho passará a se pautar em uma análise comparativa a partir da síntese e seleção dos principais resultados. A partir da mesma se sobrepõem inferências e interpretações que culminarão no resultado final do trabalho.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Bardin (1977).

Pretendemos orientar nossas ações pelas etapas propostas no Quadro 13, assim, traduziremos as mesmas para nossa prática nos próximos pontos.

5.2.3.1 A Pré-análise

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. (BARDIN, 1977, p.125)

Na primeira etapa do trabalho, Bardin (1977) nos orienta a três tarefas principais: *a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a elaboração de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final* (BARDIN, 1977, p. 95).

A autora reitera a relevância de uma leitura flutuante inicial, de forma a emergir as hipóteses com os documentos. De forma a orientar nosso trabalho, optamos por delimitar categorias primárias que possibilitem um maior foco em nosso objetivo pré-estabelecido, sendo estas:

- a) Organização e estrutura sumária do documento em comparativo com os pontos ressaltados por Veiga (2004);
- b) Perfil Institucional/de curso.

Apesar da disparidade com a autora quanto à categorização prévia à leitura dos documentos, entendemos que nossos objetivos se constituíram previamente à análise, dando-nos a possibilidade de uma leitura propositiva quanto a nosso foco com as concepções de formação e objetivos institucionais.

A fase de pré-análise constitui também uma preparação do material tendo em vista o bojo do procedimento analítico. Para tal, categorizamos os pontos sumários, ou norteadores, expondo-os inicialmente a fim de traçar um panorama organizacional inicial, de forma a comparar com os elementos colocados por Veiga (2004) como fundamentais à construção de um projeto e plano. Posteriormente identificamos os pontos sumários dos documentos que utilizaremos para a análise.

Com base no trabalho de Moraes (2018), optamos em desmembrar as categorias de análise em dimensões de análise que possibilitem uma exploração focalizada nas concepções de formação e objetivos institucionais.

Quadro 14 - Categorias e Dimensões de Análise

Categorias de Análise	Dimensões de Análise	Fundamentação das Dimensões
Organização e estrutura do Projeto Político Pedagógico	Projeto Político Pedagógico	Estrutura propositiva norteadora das práticas pedagógico-formativas do curso estruturada a partir de pontos sumários que contemplem seus objetivos como projeto.
	Direcionamentos Institucionais	Meios institucionais aos quais o Projeto deve contemplar e por onde deve ser contemplado por uma relação do curso para com a instituição.
	Direcionamentos Pedagógicos	Entendimento pedagógico, formativo, e construtivo que o Projeto se baseia.
Perfil Institucional	Objetivos Institucionais	Finalidades da Instituição para com a sociedade.
	Contextualização Institucional	Meio pelo qual a instituição se entende no ambiente disposto. Princípio de atendimento às demandas sociais dispostas.
	Perfil do licenciado em física	Conceituação do indivíduo a ser formado, da proposição da formação, e da finalidade do egresso.
	Modelo Curricular	Desenho do modo de organização pedagógica pelo qual se desenvolverá o perfil do licenciado em física.

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.2.3.2 Exploração do Material, Tratamento dos dados e Interpretação

A etapa seguinte à pré-análise, a exploração do material, é descrita bem concisamente na obra de Bardin (1977). Tendo passos bem delimitados na primeira etapa, a segunda se tratará apenas de aplicá-las, *consistindo essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas*.

Seguinte a autora, a terceira etapa, Tratamento dos dados e Interpretação, consiste em um esquema de ações que busca retrabalhar os resultados brutos de forma a selecionar os coniventes com o objetivo e confrontá-los com as bibliografias escolhidas, possibilitando uma interpretação abrangente do objeto de pesquisa.

Para tal ação são necessárias fases preliminares que consistem no *tratamento estatístico*, estes referentes à frequência ou alinhamento de termos, categorias ou dimensões, *síntese e seleção de resultados* em acordância com o objetivo da pesquisa, *inferências* utilizando a bibliografia escolhida e, por fim, a *interpretação* final, que pode consistir tanto na prescritiva de uma perspectiva futura quanto numa ação propositiva de providência para com o objeto.

6 A ANÁLISE

Hoje nada mais resta além de esperar
Para ver alguma coisa acontecer
E chegar um novo dia
E o silêncio acabar com o novo dia
(EVINHA, 1971)

Previamente a qualquer análise, há de trazer a relação da Unesp com seu regimento pedagógico institucional. Como observado no Capítulo 4 - *A Unesp* - seu planejamento se originou da transfiguração de institutos e faculdades isoladas, com diversas dificuldades técnicas, políticas, culturais, de se estabelecer como uma única universidade.

Ao longo do tempo o conceito e missão da Unesp foram se alterando concomitantemente à pesquisa da universidade como ação pedagógica não desvinculada dos objetivos característicos, plurais e democráticos de cada instituição, como meio diverso e contínuo, e o âmagô próprio de cada campus, cerceados de realidades e ações que os compõem.

Destarte, entendemos, ao longo de todo o trabalho, a relação democrática da universidade descentralizada, democratizada e aberta a seus órgãos colegiados. Não obstante, observamos no Capítulo 3 - *O Currículo* - que, apesar de prezamos pela descentralização e autonomia das IES, um projeto institucional sempre existirá, implicitamente ou explicitamente, mas, ao ser implícito, a instituição abre possibilidade para norteamientos comuns, centrais, hierarquizando a relação da instituição com ela mesma e com diretrizes externas (VEIGA, 2004). Somente um projeto explicitado, democrático e dialógico garante a autonomia própria de uma institucionalidade emancipada.

Tal discussão precisou ser trazida novamente pois, quando optamos por discutir a Unesp, estamos cientes de que trabalhamos uma instituição sem um Projeto Pedagógico Institucional em seu atual momento.

A discussão e confecção de um PPI deve ser realizada conjuntamente ao Plano de Desenvolvimento Institucional. A Unesp, representada pela Comissão Permanente de Gestão do Plano de Desenvolvimento Institucional, apresentou e reapresentou a proposta de um novo PDI ao Conselho Universitário, colocado em sua totalidade, resultando no atual Plano Institucional que vigora entre os anos de 2022 e 2026.

Não iremos, neste trabalho, explorar o atual PDI, já que os Projetos que iremos tratar são respaldados pelo seu antecessor (2016). Contudo, ressaltamos o advento do atual Plano não apresentar um Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Ainda apontamos que o PPI vem progressivamente sendo discutido e apresentado em diversas outras universidades, tanto em âmbito estadual quanto federal.

Nosso trabalho, portanto, se desenvolveu margeando a discussão a respeito da falta de um PPI e da influência dele nos Projetos Pedagógicos de Curso, especificamente da Unesp, como uma universidade polinucleada no interior paulista.

Sem um norteador pedagógico, nos pautamos na relação dos PPPs com o PDI, este ainda na esfera institucional e, em âmbito externo, com as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à formação de professores, exploradas no Capítulo 3.

6.1 O PDI da Unesp e seus norteamentos

Como já relatado, iremos nos limitar a explorar o Plano de Desenvolvimento Institucional da Unesp na vigência de 2016 a 2020, que se estende à 2022, pois este se relaciona com a maior parte dos Projetos a serem explorados, que se situam dentre os anos de 2015 à 2019.

a) Organização e estrutura.

O documento se apresenta propriamente como Plano de Desenvolvimento Institucional 2016. Contando com 24 páginas, o Plano se inicia no registro da organização de reitoria da Unesp no momento que foi escrito, seguindo para a comissão que o redigiu, formada de 10 indivíduos sem a titulação ou vínculo institucional explicitados. O destaque dentre os membros é o próprio reitor que é identificado como presidente da comissão.

É percorrida então uma apresentação sucinta do reitor a respeito do que se entende como PDI e de sua elaboração, colocada no documento como uma *“adequação”*, a partir do PDI de 2009, colocando em evidência *a experiência acumulada, os resultados alcançados assim como as novas demandas e desafios colocados para a universidade pública*. É pautada a conciliação do documento com os Plano de Desenvolvimento das Unidades (PDU), estes sendo documentos

distintos, próprios de cada campus e em consonância com o PDI. Ambos os documentos são descritos pelo reitor em suas atribuições:

Ao publicar a edição adequada do PDI, espera-se contribuir com o processo de consolidação do planejamento na universidade, o que implica em alterar nossas práticas culturais no âmbito da gestão acadêmica. O PDU constitui-se numa oportunidade para mapear os desafios regionais e incentivar ações específicas das unidades universitárias, em consonância com a missão e visão de futuro da instituição. (UNESP, 2016)

Juntamente à tentativa de implementação dos PDUs foi realizado um evento com fins de uma orientação comum aos campus e unidades experimentais quanto à construção dos Planos (UNESP, 2016). Contudo, em nossa busca nos portais institucionais foi possível constatar que nem todos os campus possuem tal documento. Foram encontrados os PDUs dos campus de Franca e Botucatu (UNESP, 2017, 2020). Não foram encontrados PDUs, notícias ou qualquer informe a respeito dos mesmos nos portais institucionais dos campus de interesse do trabalho.

Logo após a apresentação, é apresentado os quatro elementos sumários que compõem o documento e seus subtópicos:

Quadro 15 - Sumário PDI da Unesp (2016)

Apresentação do Reitor	
1. Introdução	Uma universidade para o interior paulista
	História da Unesp
2. Conceitos	Princípios, Missão e Visão de futuro
3. Estrutura	Desafios estratégicos
	Dimensões
4. Planejamento	Um conceito de planejamento
	Sistema de planejamento

Fonte: UNESP, 2016.

b) Perfil Institucional

A partir da segunda subdivisão do documento, são traçados os pontos norteadores da Unesp que fazem dela uma instituição central em meio a seus campus. São ressaltadas duas principais categorias que qualificam seu perfil: seus princípios e sua missão. Os princípios são divididos em cinco pontos principais:

- 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, 2016)

Para melhor explicitar seus princípios em comparação com as obrigações do PDI com o art. 04 da Lei nº 10.861 de 2004 (explícito no ponto 3.2. deste trabalho), iremos desenvolver um quadro relacionando os princípios do PDI com os Incisos legislativos que norteiam o desenvolvimento dos Planos.

Quadro 16 - Princípios do PDI da Unesp (2016) em comparação com os Incisos legislativos do art. 04 da Lei nº 10.861

Princípios	Inciso	Descrição
Criar, preservar, organizar e transmitir o saber, a arte e a cultura por meio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão universitária;	Inciso II	a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
Defender a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial;	Inciso V	as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
Oferecer ensino público gratuito, laico e de qualidade;	Inciso III	a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
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.	Inciso VI	organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir dos princípios centrais da Unesp como instituição formativa, observamos explicitadas questões de cumprimento ao papel legislativo do PDI, ainda que com a ausência de alguns pontos cruciais ao desenvolvimento Institucional.

Em vermelho, destacamos a relação da instituição com o tripé ensino, pesquisa e extensão, relativa à parte do Inciso II. Neste, a Unesp se coloca em uma articulação indissociativa. Importante observar que o Inciso também se refere às

políticas de pós-graduação, uma categoria não contemplada nos princípios institucionais.

No parâmetro seguinte, em roxo, optamos em colocar em evidência as condições do corpo de trabalho docente e técnico-administrativo, sendo referente ao Inciso V. O princípio, o qual mais se aproxima do que está sendo posto na legislação, coloca a questão de defesa à *autonomia didático-científica, administrativa e patrimonial*, entendemos que a referência sendo tratada é a autonomia institucional e não propriamente as questões das carreiras. Não obstante, acreditamos que a esfera institucional está diretamente ligada às condições de trabalho e por isso optamos em relacioná-los, apesar de entendermos e diagnosticarmos que não há, dentro dos princípios institucionais, qualquer outra menção à questão dos corpos docente, técnico e administrativo.

Os dois princípios seguintes são interessantes em nosso trabalho pois irão tratar, mesmo que de forma branda e generalizada, o papel da instituição para com o meio que ela se coloca e o perfil do profissional formado. Em ambos a descrição é sucinta e se reduz a característica formativa à *oferecer ensino público gratuito, laico e de qualidade*, sem explicitar o que se entende como *qualidade* no excerto.

Relacionamos estes ao Inciso referente à responsabilidade social, apesar de não estarem nas abrangências da questão ambiental, *da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural*. Para grifar estes últimos pontos, referentes à abrangência cultural, colocamos em azul assim como o primeiro princípio referente à *criar, preservar, organizar e transmitir o saber, a arte e a cultura*.

Por fim, observamos o último princípio pelas questões de cunho democrático, plural e de quebra da hegemonia da universidade com seus saberes para uma abertura à interação de saberes não hierárquicos. Essa questão é fundamental para uma instituição democrática e não está explícita em nenhum inciso da legislação. Ainda assim, relacionamos ela com o referente à questão de participação dos órgãos colegiados, também não expressos nos princípios institucionais.

A partir dessa análise comparativa às obrigatoriedades legislativas, observamos determinadas coerências com o exposto e uma escolha de estrutura dos princípios que deixa explícito à defesa ao caráter democrático da instituição, apesar de questões não contempladas como a pós-graduação, e de questões tratadas de formas extremamente brandas.

A missão descrita no PDI é um quesito determinado pelo Inciso I - *a missão e o plano de desenvolvimento institucional* - mas de fundamental relevância para entendermos o perfil institucional e o modo que a Unesp se assume quanto a seu dever:

Exercer 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 compromissada 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, 2016)

O excerto, assim como todo o documento, descreve de forma muito branda e pouco aprofundada seus principais pontos. Novamente observamos a relação do ensino, pesquisa e extensão, mas ainda sem nortear os meios pelos quais tal relação irá se articular na prática pedagógica. Dessa vez, a questão se coloca como forma de *exercer sua função social*, tomada pelo critério de *espírito crítico e livre, orientados por princípios éticos e humanísticos*.

A primeira frase é construída de forma descentralizada, dispersa, sem explicitar o que pode ser entendido como *espírito crítico e livre e princípios éticos e humanísticos*. Na segunda, é possível entender o perfil formativo pelas características abordadas como função, para um melhor entendimento iremos separá-las em pontos. No que a instituição se remete à promover:

- a formação profissional compromissada com a qualidade de vida,
- a inovação tecnológica,
- a sociedade sustentável,
- a equidade social,
- os direitos humanos e a participação democrática. (UNESP, 2016)

Por meio das ações institucionais de *gerar, difundir e fomentar o conhecimento, contribuindo para a superação de desigualdades e para o exercício pleno da cidadania*.

Observamos na missão institucional uma caracterização fundamentalmente democrática, de reconhecimento das desigualdades sociais e busca pela superação das mesmas pelo exercício formativo.

Dentre os cinco pontos que a Unesp se compromete a promover em sua missão, quatro estão diretamente ligados à função social e democrática da

instituição, só desconsiderando a *inovação tecnológica* pois, entendemos que essa questão se conecta com a relação *tecnicista* da universidade.

Buscamos no PDI outras informações que poderiam descrever de forma mais ampla o perfil institucional da Unesp ou os meios pedagógicos pelos quais se cumprirá sua missão. Contudo, além dos pontos descritos, o documento não volta a reaver a discussão quanto à instituição em seu cerne ou a qualquer meio que descreva o perfil do egresso, se limitando ao que já foi descrito e sendo o que utilizaremos de base.

Portanto, não há qualquer momento do Plano Institucional que se apresente uma proposta de formação de professores. É de passível discussão a delegação de alguns elementos do PDI para os Planos de Desenvolvimento das Unidades (PDU), como descrito no próprio documento. Contudo, apesar da Unesp ter promovido um evento entre os campus para construção dos PDUs em março de 2016, não foi encontrado em nenhum dos portais institucionais dos campus explorados neste trabalho qualquer Plano de Unidade.

Essa questão é grave pois demonstra uma fragilidade institucional em seu âmbito pedagógico ao não ter um Plano Pedagógico centralizado ou descentralizado entre seus campus. Assim, não existe um documento que faça a ponte entre o Plano de Desenvolvimento Institucional e os Projetos Pedagógicos dos Cursos, tornando a ação pedagógica um meio de formação sem diretrizes próprias da instituição, mas reféns de políticas externas.

Neste cenário, onde se enquadra a autonomia universitária em sua ação formativa? E quais norteamientos, se não os institucionais, irão balizar os PPPs?

6.2 PPPs: Propostas formativas

Precedente a qualquer análise dentro dos Projetos, cabe contextualizar o presente trabalho na generalidade que o toma. Todas as licenciaturas de física aqui retratadas se originaram e se desenvolveram de forma totalmente distinta, algumas detentoras de trajetórias que tangem faculdades de formação de professores, outra foi resultante de um acréscimo oportuno de um bacharelado de física já bem estabelecidos, e ainda, há o curso que se estabeleceu em tradições de uma universidade extinta.

Trajetórias distintas, singulares, mas de forma alguma superiores ou inferiores entre si. Não estamos tratando de uma análise de relações verticais, mas de uma interpretação dialógica dos cursos e campus com a instituição que os contempla juntamente ao próprio direcionamento pedagógico que é abrangido, ou deixado de ser, pela mesma.

Portanto, não podemos inferir o demérito de um curso pelo seu PPP, sendo que a própria relação de indiferença com a institucionalização do Projeto foi construída de forma distinta por estes. Contudo, vale ressaltar Veiga (2004) para lembrar que um projeto sempre vai existir, de forma implícita ou explícita, no entanto, se o projeto não for explicitado de forma plena, ele replica o projeto pré-existente, conservando-o, perdendo sua própria edificação futura fundamental de um projeto político.

Ainda assim, o objetivo do trabalho não é um deferimento, mas uma interpretação com base em uma análise colocada em questão justo por tratarmos de cursos de uma mesma instituição polinucleada, com um distanciamento, não somente físico, mas dialógico e, portanto, político e pedagógico.

6.2.1 Rio Claro

a) Organização e estrutura

O Projeto do curso de física do campus de Rio Claro se apresenta como um documento conjunto que contempla as necessidades das modalidades de licenciatura e bacharelado. Em sua capa é apresentado um símbolo romano “II” junto à titulação de Projeto, que possivelmente já o enquadra em um conjunto de documentos a qual não temos informações.

O documento do site, o qual utilizamos como referência, é composto de 128 páginas, sendo 38 referentes ao Projeto e as demais descrevem os programas das disciplinas do curso de forma tabelada, extensa, com todas as informações pontuais de grades curriculares dos diversos semestres.

Sua estrutura, considerando o que se enquadra como Projeto, se divide em sete subdivisões sem contar a justificativa predecessora ao sumário. Estes se colocam da seguinte disposição:

Quadro 17 - Divisões sumárias do PPC do curso de física de Rio Claro (2019)

Justificativa	
1. Introdução	
2. Metas e objetivos gerais do curso de física	
3. Competências e habilidades	
4. Perfil profissional	4.1. Licenciatura
	4.2. Bacharelado/Físico-pesquisador
5. Estrutura curricular	
6. Operacionalização do Projeto político-pedagógico	
7. Implantação curricular	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Há de se notar a falta de referências na estrutura do Projeto, assim como a difusão das duas modalidades em elementos gerais, como as metas e objetivos e competências e habilidades, deixando de lado as especificidades próprias do licenciado e do bacharel em função de suas generalidades, colocando o texto em uma relação difusa no que se remete à tratar dos perfis egressos.

b) Perfil Institucional

Apresentada em um parágrafo, a justificativa do projeto se coloca na adequação do curso à deliberação externa que se dá em função das diretrizes curriculares à formação de professores no sistema estadual. Neste ponto, não são postos argumentos institucionais que justifiquem o PPP.

A introdução é pautada na relação entre as modalidades de licenciatura e bacharelado por um núcleo comum, este que, junto à premissa de indissociabilidade entre ensino e pesquisa, é utilizado de argumento para concentrar os dois Projetos Pedagógicos em um único documento.

Na fase inicial de sua formação, pesquisadores e professores devem ter a percepção da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, já que quem ensina tem que necessariamente dominar o processo de produção e de apropriação do conhecimento e 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. (UNESP, 2019, p.7)

Ambas as modalidades são apresentadas com base em um esquema relacionando sua base comum de disciplinas, com duração de dois anos, às demais atribuições de suas respectivas especificidades.

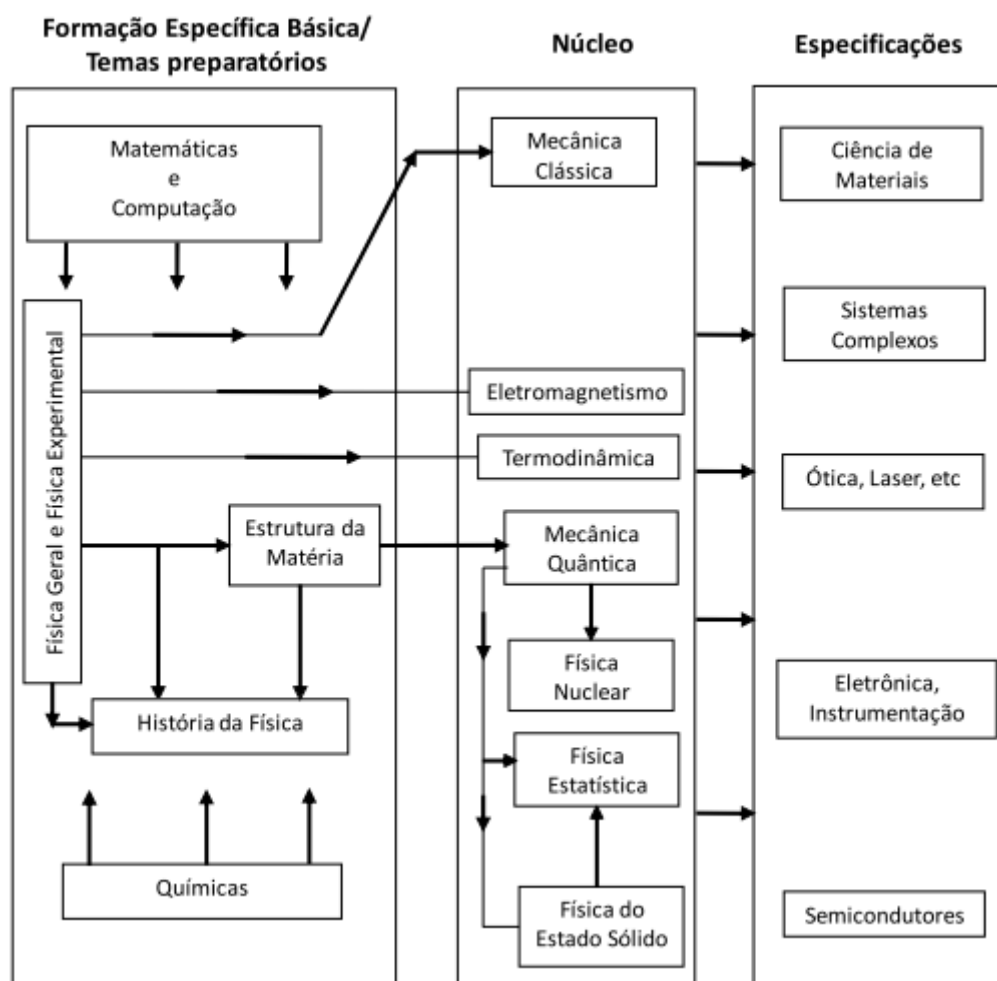
A estrutura da licenciatura é esquematizada de forma cíclica, justo à conciliar sua formação comum, fundamentos teóricos e práticos e os projetos integradores, como forma de agregação entre os módulos. Em contraponto, quando o bacharelado é esboçado, a estrutura se demonstra hierárquica e sequencial.

Figura 8 - Esquema de formação do licenciado em física - Unesp Rio Claro



Fonte: UNESP, 2019.

Figura 9 - Esquema de formação do bacharelado em física - Rio Claro



Fonte: UNESP, 2019.

As estruturas dos esquemas, não só são distintas e contraditórias em sua conduta pedagógica, como provêm de modelos curriculares antagônicos. O esquema cíclico da licenciatura nos remete ao modelo humboldtiano de universidade enquanto a relação sequencial do bacharelado se assemelha à progressão própria do modelo francês.

A partir desse cenário observamos uma relação distinta do profissional formado dentro de um mesmo curso em modalidades separadas, contudo de base comum e, portanto, não dissociadas. A questão que se coloca é: Como um único projeto pedagógico pode contemplar teorias curriculares que se estabelecem de forma distinta? Não obstante, vale ressaltar também que o projeto explicita que a escolha entre as modalidades é realizada pelo estudante ao longo do percurso de formação.

Na subdivisão 2 “Metas e objetivos gerais do curso de física” são organizados pontos em que a escola deve trabalhar no perfil de seu estudante e não deixando claro se a escola a ser tratada é a instituição universitária ou a escola a qual o egresso da licenciatura irá exercer seu papel. Posteriormente são tratadas as *competências essenciais de um físico*, de forma a contemplar ambas as modalidades.

Quadro 18 - Metas e Objetivos gerais e específicos do curso de física - Rio Claro

A escola tem a função de preparar o aluno intelectual e politicamente para estar:	Competências essenciais de um físico
Sintonizado criticamente com os anseios de sua época	Dominar princípios gerais e fundamentais da Física, estando familiarizado com suas áreas clássicas e modernas
a par das ferramentas intelectuais disponíveis para melhor compreender o mundo	Descrever e explicar fenômenos naturais, processos e equipamentos tecnológicos em termos de conceitos, teorias e princípios físicos gerais
articulado com os problemas mais urgentes da sociedade e das pessoas	Diagnosticar, formular e encaminhar a solução de problemas físicos, experimentais e teóricos, práticos ou abstratos, fazendo uso dos instrumentos laboratoriais ou matemáticos apropriados
consciente das prioridades postas pela sociedade	Manter atualizada sua cultura científica geral e sua cultura técnica profissional específica
provido de conhecimentos relevantes que permitam fazer a leitura adequada do mundo	Desenvolver uma ética de atuação profissional e a consequente responsabilidade social, compreendendo a Ciência como conhecimento histórico, desenvolvido em diferentes contextos sócio-políticos, culturais e econômicos
apto a compreender o papel político do conhecimento e contribuir na transmissão e geração de novos conhecimentos e da tecnologia necessária à construção gradativa de uma sociedade menos desigual e mais justa	
constantemente comprometido com a autonomia econômica e cultural do país criando valores sólidos que orientem a ação humana no sentido de se contrapor à crescente dependência científica e cultural aos centros mundiais de poder	
em suma, comprometido com o conhecimento da Física, e com tais saberes, comprometido em construir melhores condições de vida para todos	

Fonte: Unesp, 2019, p.11.

Como observado, as *funções escolares* descritas são abrangentes e não se baseiam no PDI, nas DCN ou em qualquer documento de norteamento pedagógico ou curricular, mas em apenas uma citação pontual (Valle, 1996) que não é referenciada ao longo do Projeto.

Em contraponto às *funções escolares*, as quais constituem elementos de autonomia e singularidade dentro do projeto, as *competências essenciais* são itens diretamente retirados das DCNs respectivas aos cursos de física.

É de ressaltar também a diferença de termos utilizados no título (*metas e objetivos*), no que se remete às competências do estudante preparado pelo meio escolar e do físico, passível de uma interpretação difusa e pouco explícita sobre os elementos tratados.

As *competências e habilidades* (subdivisão 3) também contemplam mutuamente as duas modalidades, mas, diferentemente das competências, tratando de forma uniforme seus pontos e explicitando o dever de se trabalhar as habilidades citadas, estas, colocadas em âmbito geral, independente da área de atuação:

1. utilizar a matemática como uma linguagem para a expressão dos fenômenos naturais;
2. resolver problemas experimentais, desde seu conhecimento e a realização de medições, até a análise de resultados;
3. propor, elaborar e utilizar modelos físicos, reconhecendo seus domínios de validade;
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, dispondo de noções de linguagem computacional;
7. conhecer e apreender novas técnicas, métodos ou uso de instrumentos, seja em medições seja em análise de dados (teóricos ou experimentais);
8. reconhecer as relações do desenvolvimento da Física com outras áreas do saber, tecnologias e instâncias sociais, especialmente contemporâneas;
9. apresentar resultados científicos em distintas formas de expressão, tais como relatórios, trabalhos para publicação, seminários e palestras. (UNESP, 2019, p.13)

Os pontos colocados acima, estes apontados como *habilidades gerais* mesmo não havendo habilidades específicas de cada modalidade no documento, também são constituídos de excertos das DCNs dos cursos de física. Diferentemente de tais diretrizes, não há qualquer menção às diretrizes próprias à formação de professores, desta configuração não é exposta nenhuma relação da

ciência física com a prática pedagógica ou com qualquer relação epistemológica quanto à formação pedagógica do egresso.

Entendemos que, mesmo no que se refere à modalidade de bacharel, há a preocupação com a indissociabilidade no processo formativo quanto à pesquisa, ensino e extensão, já ressaltada no início do Projeto, sobretudo tratando em um contexto universitário que não dissocia pesquisador de professor no âmbito acadêmico.

Ainda assim, as habilidades consideradas gerais estão diretamente vinculadas ao exercício da pesquisa, sobretudo no quefazer técnico da pesquisa, explicitado nos direcionamentos quanto à aptidão do egresso em *métodos, tecnologias, instrumentos, modelos* com a finalidade sobreposta à própria técnica. Somente uma das habilidades cita a instância social do curso e, ainda assim, de forma citada, não explorada.

No ponto seguinte - *Perfil do Profissional* - o Projeto traz a problemática da não regulamentação da profissão de físico e a consequente perda de norteamento profissional. Ainda assim, o profissional é retratado da seguinte forma:

[...] o Físico deve ser um profissional que, apoiado em conhecimentos sólidos e atualizados em Física, seja capaz de abordar e tratar problemas novos e tradicionais, e estar sempre preocupado em buscar novas formas do saber e do **fazer científico ou tecnológico**. Em todas as suas atividades, a atitude de investigação deve estar sempre presente, embora associada a diferentes formas e objetivos de trabalho.
(UNESP, 2019, p.13-14, grifo nosso)

Novamente, a profissão de físico se pauta exclusivamente nas características próprias do pesquisador em função da carreira docente, direcionando os saberes científico e técnico. No parágrafo seguinte, o papel do licenciado em física é descrito de forma sucinta, pouco abrangente, colocando o produto de sua formação no domínio do necessário *para a Educação Básica* além da possibilidade de adentrar à pós-graduação:

Do licenciado espera-se que domine a Física Básica, tanto teórica quanto experimental, além dos conhecimentos pedagógicos necessários para a Educação Básica, particularmente o nível Médio. Sua formação deverá habilitá-lo a continuar estudos mais aprofundados em nível de pós-graduação na área de Ensino de Física ou em áreas correlatas, bem como na produção de materiais didáticos ou nas atividades de ensino não-formal. (UNESP, 2019, p.14)

Posteriormente o Projeto passa a abranger as modalidades de forma individual quanto ao perfil profissional. A licenciatura é descrita de forma a contemplar o diagrama da Figura 8, promovendo uma formação articulada de forma integral dentre seus blocos de disciplinas, estes que se dividem em três, todos previstos na legislação, sendo eles: *a prática como componente curricular, o estágio supervisionado, e as atividades acadêmico-científico-culturais*.

Todo o excerto, de sete a oito páginas, corresponde à visão curricular do curso, mais propriamente tratada quanto à sua estrutura sequencial, sua carga horária e sua categorização dentre Formação Científico-Cultural (FCC), Práticas como Componente Curricular (PCC's), Práticas como Componente Curricular (PCC's), divididas em Revisão de Conteúdos Específicos do Ensino Médio, Língua Portuguesa (LP) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (PE+ES), Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (ATPA's) e, por fim, Formação Didático-Pedagógica (FDP).

Todas as divisões são transcritas em formas percentuais quanto à carga horária total do curso e sendo colocadas em um gráfico pizza que não intitula as categorias contempladas, este é um dentre outros diversos erros de digitação e diagramação que aparecem ao longo do Projeto.

Apesar de, desde o início do documento, ser proposta uma formação integrada na modalidade de licenciatura, o que é descrito é justo uma dissociação disciplinar em categorias programáticas do curso, estas em relevância de acordo com sua fração horária e concomitante divisão sequencial.

Este aspecto curricular chama mais a atenção quando colocado ponto que deveria discutir o perfil do egresso, suas habilidades e competências específicas, o que não é tratado em todo o Projeto.

Os pontos seguintes, “Operacionalização do Projeto Pedagógico” e “Implantação Curricular”, dizem respeito respectivamente à contemplação das características das condições estruturais e infraestruturais do curso e as adaptações realizadas desde a última alteração no PPP, se remetendo principalmente à mudança na carga horária e aplicação de disciplinas.

Durante a análise do material é possível observar características conflitantes a um projeto pedagógico quanto à modalidade de licenciatura, o perfil do egresso é descrito de forma difusa e pouco abrangente nas competências abordadas, estas que ainda são compartilhadas com a modalidade de bacharel. Os objetivos

institucionais não são claros em nenhum ponto. O documento não faz uso do PDI ou das DCNs próprias à formação de professores, além disso, não há tópico de referências, apesar de citações estarem presentes ao longo do texto.

Em suma, o Projeto do curso de licenciatura em física de Rio Claro se remete mais à uma estrutura de currículo, em sua função tradicional de descrever práticas sequenciais, do que propriamente de um Projeto Pedagógico.

6.2.2 São José do Rio Preto

a) Organização e estrutura

O Projeto de São José do Rio Preto é o mais antigo dentre os analisados. Ele foi encontrado no portal institucional atualizado em dezembro de 2022, sem ser atualizado em sete anos. Portanto o Projeto não pode ser analisado com base no PDI de 2016, contudo, ainda assim optamos por realizar o trabalho com ele de forma a identificar poucos síncronos entre outros Projetos para uma discussão futura.

No portal, o texto é identificado como uma adequação à modalidade de licenciatura, apesar de contemplar as duas modalidades. A justificativa do projeto, presente no início do texto, é de obter o reconhecimento da modalidade de formação de professores e renovar a referente ao bacharelado.

Se desenvolvendo ao longo de sete pontos principais em 29 páginas, o texto não conta com um sumário ou capa. Nenhum dos pontos é numerado ou colocado de forma sequencial. A estrutura é esboçada no Quadro 17:

Quadro 19 - Divisões sumárias do PPC do curso de física de São José do Rio Preto (2015)

Apresentação	
Objetivos gerais do curso e perfil profissional a ser formado	
Perfil do licenciado em física	
Perfil do bacharelado em física biológica	
Estrutura curricular	Bacharelado em Física Biológica – Visão Geral
	Licenciatura em Física – Visão Geral
	Estrutura Curricular da Licenciatura em Física – Disciplinas e Atividades Específicas
Regras e formas de ingresso	
Da implementação do novo currículo em 2015 para a modalidade Licenciatura	

Fonte: UNESP, 2015.

O PPC divide seus objetivos e o perfil profissional de cada modalidade em pontos distintos, tendo uma ênfase em sua função curricular. Apresenta também as formas de ingresso no penúltimo ponto e também sobre a nova implementação curricular específica da licenciatura.

b) Perfil institucional

Desconsiderando a apresentação, esta de caráter legislativo quanto à justificativa do PPC, o texto é iniciado explorando o perfil do egresso. No bojo do que consta na subdivisão 2 - *Objetivos gerais do curso e perfil profissional a ser formado* - há uma preocupação inicial do profissional graduado como agente *competente e comprometido com a transformação da realidade brasileira*. Tal definição se coloca contemplando os demais cursos de graduação, quando o documento trata do curso de física, não distinguindo as modalidades, é observado o interesse em um profissional adaptativo às demandas e situações.

O Curso de Graduação em Física deve, além desses objetivos gerais, desenvolver competências e habilidades inerentes à abordagem física (...) deve ser um profissional que (...) seja capaz de abordar e tratar problemas novos e tradicionais e estar sempre preocupado em buscar novas formas do saber e do fazer científico ou tecnológico. (UNESP, 2015, p. 2)

O Projeto então se baseia inteiramente nas diretrizes do curso de física, pelo Parecer 1304/2001 e Resolução do CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015, para ancorar diretrizes gerais às duas modalidades:

1. Dominar princípios gerais e fundamentos da Física, estando familiarizado com suas áreas clássicas e modernas;
2. Descrever e explicar fenômenos naturais, processos e equipamentos tecnológicos em termos de conceitos, teorias e princípios físicos gerais;
3. Diagnosticar, formular e encaminhar a solução de problemas físicos, experimentais ou teóricos, práticos ou abstratos, fazendo uso dos instrumentos laboratoriais ou matemáticos apropriados;
4. Manter atualizada sua cultura científica geral e sua cultura técnica profissional específica;
5. Desenvolver uma ética de atuação profissional e a consequente responsabilidade social, compreendendo a Ciência como conhecimento histórico, desenvolvido em diferentes contextos sócio-políticos, culturais e econômicos. (UNESP, 2015, p. 2)

Ainda se atendo diretamente às diretrizes, o documento aponta habilidades que também abrangem ambas as modalidades:

- (a) utilizar a matemática como linguagem para a expressão dos fenômenos naturais,
 - (b) resolver problemas experimentais, desde seu reconhecimento e a realização de medições, até à análise de resultados;
 - (c) propor, elaborar e utilizar modelos físicos, reconhecendo seus domínios de validade
 - (d) concentrar esforços e persistir na busca de soluções para problemas de solução elaborada e demorada;
 - (e) utilizar a linguagem científica na expressão de conceitos físicos, na descrição de procedimentos de trabalhos científicos e na divulgação de seus resultados;
 - (f) utilizar os diversos recursos da informática, dispondo de noções de linguagem computacional;
 - (g) conhecer e absorver novas técnicas, métodos ou uso de instrumentos, seja em medições seja em análise de dados (teóricos ou experimentais);
 - (h) reconhecer as relações do desenvolvimento da Física com outras áreas do saber, tecnologias e instâncias sociais, especialmente contemporâneas e
 - (i) apresentar resultados científicos em distintas formas de expressão, tais como relatórios, trabalhos para publicação, seminários e palestras.
- (UNESP, 2015, p. 2)

Ainda é apresentado no documento, também sendo retirado do Parecer, o *conjunto de vivências para tornar o processo educacional mais integrado* (UNESP, 2015), sendo estas, enumeradas:

- (1) ter realizado experimentos em laboratórios;
 - (2) ter tido experiência com o uso de equipamento de informática;
 - (3) ter feito pesquisas bibliográficas, sabendo identificar e localizar fontes de informação relevantes;
 - (4) ter entrado em contato com ideias e conceitos fundamentais da Física e das Ciências, através da leitura de textos básicos;
 - (5) ter tido a oportunidade de sistematizar seus conhecimentos e seus resultados em um dado assunto através de, pelo menos, a elaboração de um artigo, comunicação ou monografia.
- (UNESP, 2015, p. 2)

A subdivisão se encerra tendo apresentando, em uma única página, as diretrizes, habilidades e vivências do processo educacional descritas no parecer nacional referente ao curso de física.

No que se refere aos insumos que balizam a relação pedagógica para com o egresso, assim como nos demais pontos do projeto, não há qualquer direcionamento autêntico do curso ou menção às DCNs para formação de professores, se detendo apenas às diretrizes curriculares dos cursos de física.

Posteriormente no documento, são projetados os perfis institucionais do licenciado e bacharel em física. Ambos são descritos de forma rasa, tendo respectivamente 2 e 3 parágrafos. Neste ponto não são apresentados referenciais secundários, expondo somente a fala institucional.

O primeiro parágrafo descreve as dominâncias do licenciado nos *fundamentos teórico/práticos da Educação (...) de modo a oferecer elementos para a função didática do professor e mesmo a investigação sobre a educação* (UNESP, 2015). O parágrafo é brando e serve de insumo para a descrição das habilidades próprias do licenciado que são abordadas no próximo:

As habilidades fundamentais ao licenciado serão **o desenvolvimento da capacidade de contextualização de conteúdos ao nível adequado dos alunos do ensino fundamental e médio e o desenvolvimento/adaptação das condições para a demonstração prática ou realização de experimentos que permitam discutir o conteúdo ensinado/divulgado**, sempre com o compromisso de incentivar a arguição e a procura pelas respostas como um ato essencial do processo de aprendizagem, de emancipação do indivíduo e também de produção do conhecimento. Além disso, é primordial **a participação na elaboração e desenvolvimento das atividades de ensino**. (UNESP, 2015, p. 2-3, grifo nosso)

O excerto acima se apresenta como o principal elemento que possibilita identificar o perfil institucional do licenciado em física. Podemos dividir a estrutura do parágrafo em três habilidades principais que se complementam: *a capacidade de contextualização de conteúdos ao nível adequado dos alunos; o*

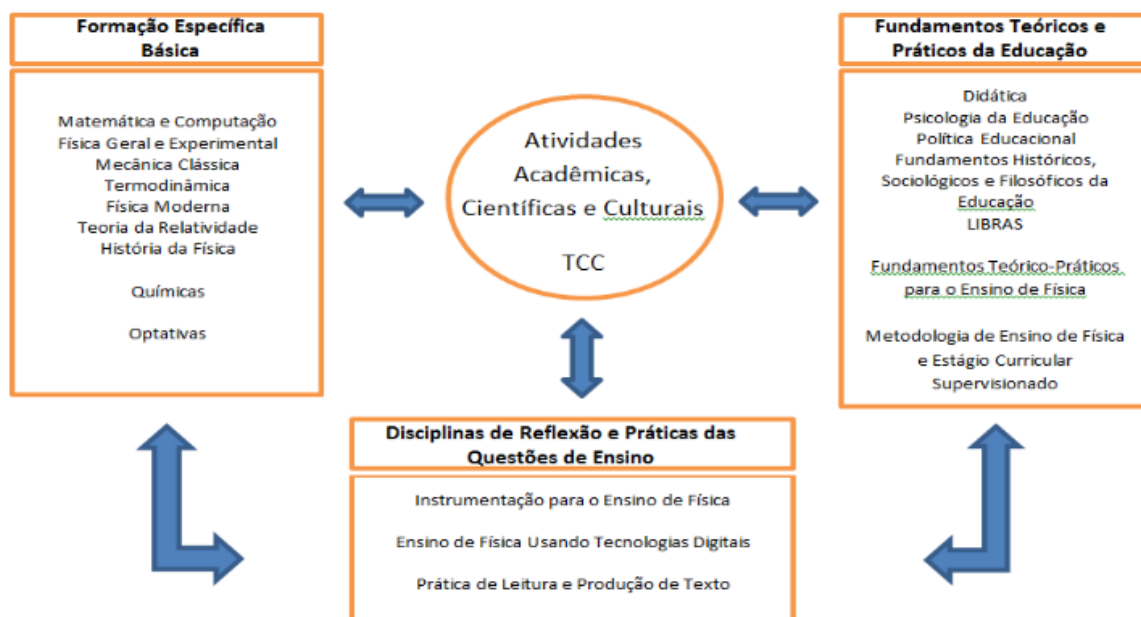
desenvolvimento/adaptação das condições para a demonstração prática (experimental) que permitam discutir o conteúdo; e a participação na elaboração e desenvolvimento das atividades de ensino, sendo esta última redundante em relação ao contexto que está sendo colocado.

As duas primeiras habilidades citadas são abordadas de forma branda e configuram o papel do licenciado em física em sua contextualização e experimentação do conteúdo. Os trechos ainda ressaltam a adequação ao nível do aluno, colocando-o em uma dinâmica de nivelamento curricular. A experimentação é atribuída como principal instrumento do professor de física, novamente sem fazer qualquer menção aos saberes docentes e pedagógicos que orientam a prática docente para com seus instrumentos de ensino.

A estrutura curricular das licenciaturas também é colocada de forma resumida, se pautando em três estruturas principais: A formação básica em física, a formação didático-pedagógica e o estágio supervisionado. Ambas são descritas de forma superficial quanto à sua abordagem pedagógica, se justificando pelo *Parecer CES n.1.304/2001* que institucionaliza as práticas.

A subdivisão também contempla as obrigatoriedades com o trabalho de conclusão de curso e Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais, estas, expostas juntamente aos componentes anteriores em um esquema figurativo semelhante ao do Projeto do curso de Rio Claro:

Figura 10 - Visão esquemática dos blocos de conteúdo para formação do Licenciado - São José do Rio Preto



Fonte: Unesp, 2015.

O Projeto encerra traçando as grades curriculares estipuladas em cada ano do curso na forma a constatar o departamento responsável por cada disciplina e a carga horária correspondente. Descreve também as instruções para a integração de créditos e são descritos os meios de ingresso no curso. Não há qualquer ponto que referencie as citações legislativas realizadas ao longo do Projeto e, durante todo o texto, não há referenciais que fujam dos pareceres legislativos.

6.2.3 Bauru

a) Organização e estrutura

O Projeto de Bauru se intitula “*Faculdade de Ciências Projeto Pedagógico do Curso de Física: Modalidades em Licenciatura em Física e Física dos Materiais Currículo 1605*”, identificando o instituto (Faculdade de Ciências), o curso, as modalidades que abrange, contemplando tanto a licenciatura quanto o bacharelado em física dos materiais, e a numeração do currículo correspondente. O texto é subdividido nos seguintes pontos sumários:

Quadro 20 - Divisões sumárias do PPC do curso de física de Bauru (2019)

Apresentação		
1. Justificativas		
2. Projeto Pedagógico	2.1. Objetivos Gerais	
	2.2. Perfil esperado do egresso do curso de Física	2.2.1. Competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas
	2.3. Estruturas curriculares	2.3.1. Eixos norteadores e grade curricular para a modalidade Licenciatura em Física
		2.3.2. Quadros demonstrativos da estrutura curricular da modalidade Licenciatura em Física
		2.3.3. Eixos norteadores e grade curricular para a modalidade Bacharelado em Física dos Materiais
	2.4. Implantação Curricular	2.4.1. Sistemática Adotada
	2.5 Avaliação do Curso de Física	
3. Infraestrutura disponível		
4. Corpo Docente		
5. Corpo Técnico-Administrativo		
6. Outros Departamentos que participam do curso de Licenciatura em Física e Bacharelado em Física dos Materiais	6.1. Departamento de Educação	
	6.2. Departamento de Matemática	
	6.3. Departamento de Química	
7. Referências	7.1. Livros, artigos e dissertações	
	7.2. Parâmetros utilizados para a reestruturação do curso de Licenciatura em Física-Unesp/Bauru	
	7.3. Decretos	
	7.4. Pareceres	
	7.5. Resoluções	
	7.7. Documentos geridos no âmbito da Unesp	
Anexos	Anexo 1: Relação dos Planos de ensino das disciplinas do curso de Física	Anexo 1.1. Disciplinas do núcleo comum das modalidades: Licenciatura e Bacharelado em Física dos Materiais
		Anexo 1.2. Disciplinas específicas da Modalidade: Licenciatura em Física

		Anexo 1.3. Disciplinas específicas da Modalidade: Bacharelado em Física dos Materiais
		Anexo 1.4 Disciplinas optativas de formação pedagógica da modalidade: Licenciatura em Física
		Anexo 1.5 Disciplinas optativas da modalidade: Bacharelado em Física dos Materiais
	Anexo 2: ATIVIDADES TEÓRICO PRÁTICAS - ATPs	
	Anexo 3: Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado	Anexo 3.1 Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Física da Faculdade de Ciências – Unesp Câmpus de Bauru
		Anexo 3.2 - Carta de apresentação de alunos estagiários
		Anexo 3.3 - Comprovante de Atividades de Estágio Curricular

Fonte: Unesp, 2019.

A partir do Quadro 20 é possível observar uma maior setorização dos elementos que compõem o PPP quando comparada às divisões sumárias dos demais tratados. Ainda assim o Projeto não está dentre os mais extensos, sendo delimitado em 66 páginas com a capa.

Em sua estrutura existem alguns pontos de destaque que chamam a atenção pela autenticidade em se tratar de contextos relevantes à prática pedagógica que não foram tratados nos demais projetos e nem nos referenciais abordados no trabalho, caracterizando uma maturidade quanto à autonomia institucional em seu Projeto de Curso.

A de início, dois pontos que são fundamentais para entender a função que o projeto se coloca a atender são a apresentação e a justificativa do mesmo. A primeira se pauta exclusivamente no cumprimento externo do PPC com as legislações que o balizam; a segunda trata da função e relevância do projeto na formação de professores, trazendo ao longo de quase quatro páginas o cenário atual da docência e pesquisa no contexto global, nacional, regional e local.

Essa nova sociedade em constante transformação exige, continuamente, o desenvolvimento de profissionais aptos e com uma visão ampla dos acontecimentos. Estes devem ter capacidade para acompanhar e entender o progresso científico, assumir uma postura crítica em relação às mudanças e serem capazes de dialogar com a sociedade sobre riscos e benefícios que decorrem dos avanços científico-tecnológicos. Portanto, é necessário que o professor e/ou pesquisador da área de Física seja um profissional atento às demandas da sociedade, que possua atitudes investigativas e esteja sempre preparado para compartilhar e disseminar essa prática. (UNESP, 2019, p.5)

Outro dos elementos que chamam a atenção é o reconhecimento da participação de outros departamentos na estrutura do curso, caracterizando-os e identificando os docentes atuantes, assim como suas respectivas titulações e regimes de trabalho.

Também é possível observar a presença de uma subdivisão própria à exploração de referenciais utilizados, diferentemente dos Projetos explorados anteriormente. Este é separado em 7.1. *Livros, artigos e dissertações*; 7.2. *Parâmetros utilizados para a reestruturação do curso de Licenciatura em Física-Unesp/Bauru*; 7.3. *Decretos*; 7.4. *Pareceres*; 7.5. *Resoluções* e 7.7. *Documentos geridos no âmbito da Unesp*. Vale notar a ausência do ponto 7.6 em seu sumário, contudo, o mesmo se faz presente no texto contemplando as deliberações estaduais.

b) Perfil Institucional

Buscando inicialmente tratar dos vínculos do Projeto com a Institucionalidade da Unesp, exploraremos o ponto 7.7. *Documentos geridos no âmbito da Unesp*, este que engloba três itens principais:

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). Resolução UNESP n.º 3/2001, de 5.1.2001. Dispõe sobre os Princípios Norteadores dos Cursos de Graduação no âmbito da UNESP.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). Resolução UNESP n.º 43/95, de 10.7.1995. Dispõe sobre Disciplinas Optativas de Cursos de Graduação.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). Resolução UNESP n.º 45/95, de 10.7.1995. Dispõe sobre proposta curricular de cursos de graduação. (UNESP, 2019, p.45)

A partir dos itens é possível observar dois aspectos que são relevantes para nosso trabalho: 1) a ausência de qualquer norteamiento do PDI ou menção ao mesmo e 2) a livre busca de documentos institucionais que balizam seu

direcionamento pedagógico. Desta forma, o Projeto utiliza resoluções próprias da Unesp que, contudo, estão em uma disparidade cronológica de 18 anos em relação ao Projeto de 2019.

Tais aspectos, como voltaremos a discutir nas conclusões do trabalho, diagnosticam a contínua busca de alguns campus por direcionamentos pedagógicos institucionais na falta de diretrizes e perfil institucional próprias a um Projeto Pedagógico Institucional da Unesp.

Nos atendo aos objetivos do curso, ponto que é subdividido em *objetivos gerais* e competências próprias de cada modalidade, observamos um parágrafo geral a respeito do curso em ambas as modalidades que, por mais sucinto que seja, traz a contextualização das dimensões global e específica do Projeto, tratando respectivamente de seu enquadramento quanto a seu *impacto na sociedade* e para com a *educação básica* (UNESP, 2019, p.9).

Levando em conta o papel desempenhado pela Ciência no mundo contemporâneo, não é possível conceber a formação de indivíduos sem uma **educação científica efetiva que lhes permita desenvolver a compreensão dos fenômenos, das consequências e efeitos da tecnologia e seu impacto na sociedade**. O curso de Física da Faculdade de Ciências **busca atender a demandas importantes para a região centro-oeste paulista: a formação de professores de Física para a Educação Básica** e de pesquisadores para atuarem em Ensino de Ciências e em novos materiais.
(UNESP, 2019, p.9)

No que se refere especificamente à modalidade da licenciatura, o PPC traz oito elementos de norteamiento do curso não nomeados, que tem o intuito de contemplar as capacidades que contemplam a formação do professor de física.

1. Desenvolva o Ensino de Física ancorado em um efetivo conhecimento de Física, bem como da sua estrutura enquanto parcela da Ciência;
2. Exerça uma ação **fundamentada em conhecimentos filosóficos, históricos, psicológicos, pedagógicos**, com ênfase naqueles aspectos do ensino e aprendizagem de Ciências, especialmente de Física;
3. Desenvolva um ensino que **integre o saber da área de conhecimento específico e o saber pedagógico** capaz de tornar o saber de Física acessível aos alunos, articulando-o à realidade e às **necessidades da população estudantil**;
4. Estabeleça as relações entre Ciência e Tecnologia, transformações sociais e suas **consequências para a qualidade de vida**;
5. Articule os conhecimentos de **História e Filosofia da Ciência e os conhecimentos científicos**;
6. Mostre com clareza o papel da Ciência no mundo contemporâneo tornando **o ensino de Física capaz de contribuir para formação cultural e para a cidadania**;
7. Compreenda que as decisões sobre **currículos, estratégias de ensino, práticas adotadas em sala de aula derivam necessariamente de visões**

de mundo e de posicionamentos de caráter político-social que os professores assumem, de modo que o ensino não deva ser considerado atividade neutra;

8. Tenha consciência da necessidade da **continuidade de sua educação**, ou seja, que uma formação docente realmente efetiva, supõe a participação em equipes e/ou projetos de formação continuada e estruturas de **formação permanente**. (UNESP, 2019, p.9-10, grifo nosso)

Tais pontos sugerem uma relação de autonomia própria do curso com suas diretrizes sem desconsiderar os cumprimentos externos, de âmbito nacional, para o mesmo.

É de se considerar que, apesar de não haver citações diretas nos elementos descritos, não podemos afirmar que tais elementos são constituídos como fruto da originalidade do contexto pedagógico ao qual o curso se localiza, pois, ainda que as referências estejam explícitas no PPC, não há indicações nítidas de onde e como são utilizadas.

Não obstante, os direcionamentos expostos se distanciam do aspecto unidirecional do curso em sua configuração para com o cumprimento geral das modalidades com as DCNs do curso. Eles expõem aspectos de pertinente relevância pedagógica e de tão rara articulação com o tradicionalismo cartesiano do ensino de física. Tais como a fundamentação interdisciplinar das ciências da natureza com as ciências humanas; o respaldo dos saberes pedagógicos com as necessidades estudantis expostas; as finalidades intrínsecas à formação cultural e qualidade de vida; a relativização da ação das ciências frente ao cenário político-cultural que se contextualizam; e a consideração da formação contínua do egresso.

No que tange o ponto referente ao perfil do egresso, não há uma separação estrutural no que se refere às modalidades, contudo, a distinção é feita organicamente no texto. No que se refere ao licenciado:

O Licenciado em Física deve dedicar-se preferencialmente à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja por meio da atuação no ensino escolar formal, seja por meio de novas formas de educação científica, como vídeos, “softwares”, ou outros meios de comunicação.

Assim, o perfil desejado do Licenciado em Física será o de um profissional com sólida formação em Física e Educação; conhecedor do método científico, com desenvolvimento da atitude científica como hábito para a busca da verdade científica, de maneira ética e com perseverança, preparado para enfrentar novos desafios e buscar soluções de problemas de forma criativa e com iniciativa. (UNESP, 2019, p.11)

Diferentemente dos elementos anteriormente abordados, os parágrafos utilizados para descrever a atividade do licenciado são breves e brandos em sua consideração com a atividade pedagógica do futuro docente.

Aspectos como a integração interdisciplinar da física e sua contextualização cultural foram deixados de lado e contrapostos à relativização do trabalho do professor, tendo suas finalidades e meios descritos no primeiro parágrafo, e da própria ciência ao se ater no intuito racionalista de singularizar o método científico e colocar sua intenção na *busca da verdade científica*.

Tais pontos sugerem não apenas o conflito com a multidimensionalidade abordada nos elementos descritos anteriormente no Projeto, como também, reforçam o entendimento de que o texto se apropriou de diferentes referenciais quando necessário, sem transparece-los e discuti-los, decorrendo contradições quanto à seus norteamentos.

O ponto referente às competências e habilidades específicas e gerais é subdividido em sete competências gerais a ambas as modalidades, dez habilidades específicas à licenciatura, não possuindo habilidades específicas ao bacharel, e seis vivências do curso que, apesar de se estender ao bacharelado, tem em seu texto predecessor uma contemplação grande em relação à licenciatura.

Apesar de não haver citações no texto que as precedem, as competências gerais e habilidades específicas são segmentos retirados diretamente das diretrizes nacionais dos cursos de física, de forma semelhante aos projetos já analisados, contudo, são utilizadas versões mais atuais das DCNs, contemplando duas competências e uma habilidade a mais em comparação aos PPCs já explorados, estas que indicamos em grifo:

1. Dominar princípios gerais e fundamentos da Física, estando familiarizado com suas áreas clássicas e modernas;
2. Descrever e explicar fenômenos naturais, processos e equipamentos tecnológicos em termos de conceitos, teorias e princípios físicos gerais;
3. Diagnosticar, formular e encaminhar a solução de problemas físicos, experimentais ou teóricos, práticos ou abstratos, fazendo uso dos instrumentos laboratoriais ou matemáticos apropriados;
4. Manter atualizada sua cultura científica geral e sua cultura técnica profissional específica;
5. Desenvolver uma ética de atuação profissional e a consequente responsabilidade social, compreendendo a Ciência como conhecimento histórico, desenvolvido em diferentes contextos sócio-políticos, culturais e econômicos.
- 6. Planejar e desenvolver diferentes experiências didáticas em Física, reconhecendo os elementos relevantes às estratégias adequadas;**

7. Utilizar resultados de pesquisas na área de Ensino de Física, adaptando para diferentes contextos e público alvo.

(...)

1. Utilizar a matemática como uma linguagem para a expressão dos fenômenos naturais;
2. Resolver problemas experimentais, desde seu reconhecimento e a realização de medições, até a análise de resultados;
3. Propor, elaborar e utilizar modelos físicos, reconhecendo seus domínios de validade;
4. Concentrar esforços e persistir na busca de soluções para problemas;
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, dispondo de noções de linguagem computacional;
7. Conhecer e incorporar novas tecnologias, métodos e/ou uso de instrumentos, seja em medições, seja em análise de dados (teóricos ou experimentais), ou como abordagens de ensino;
8. Reconhecer as relações do desenvolvimento da Física com outras áreas do saber, tecnologias e instâncias sociais, especialmente contemporâneas;
9. Apresentar resultados científicos em distintas formas de expressão, tais como relatórios, trabalhos para publicação, seminários e palestras.
- 10. Elaborar ou adaptar materiais didáticos de diferentes naturezas, identificando seus objetivos formativos, de aprendizagem e educacionais;**

(UNESP, 2019, p.12-13, grifo nosso)

As vivências do curso também são retiradas das DCNs dos cursos de física. Estas, possivelmente se constituem de elementos recentes nas diretrizes pois, assim como as competências e habilidades contemplados pelo PPC de Bauru, são singularidades que não se repetem nos demais projetos explorados:

1. Ter realizado experimentos em laboratórios;
2. Ter tido experiência com o uso de equipamentos de informática;
3. Ter feito pesquisas bibliográficas, sabendo identificar e localizar fontes de informação relevantes;
4. Ter entrado em contato com ideias e conceitos fundamentais da Física e das Ciências, através da leitura de textos básicos;
5. Ter tido a oportunidade de sistematizar seus conhecimentos e seus resultados em um dado assunto através de, pelo menos, a elaboração de um artigo, comunicação ou monografia;
6. Ter participado da elaboração e desenvolvimento de atividades de ensino. (UNESP, 2019, p.13)

Em seu conjunto, o projeto pedagógico do curso de física de Bauru se apresenta com uma complexidade maior, tanto na forma que se apresenta, trazendo pontos de grandes relevância e abordando-os através de sub-tópicos que especificam ao leitor a abrangência de sua estrutura, quanto em seu conteúdo, na tentativa de buscar referenciais institucionais da Unesp que, mesmo que datados, mostra a motivação do curso em sua institucionalização.

Apesar de tais contribuições, seu texto, principalmente no que se refere ao perfil institucional e as diretrizes que o balizam, se limita ao imposto nas DCNs dos cursos de física, sem trazer, apesar de referenciar, diretrizes próprias à formação de professores.

6.2.4 Guaratinguetá

a) Organização e estrutura

O Projeto do curso de Guaratinguetá se desenvolve ao longo de doze pontos sumários além da apresentação e dos anexos. Diferentemente dos documentos anteriores, em seu título e desenvolvimento, o projeto se coloca no atendimento próprio ao curso de licenciatura, não denotando uma adaptação ou enquadramento à modalidade, mas uma contribuição própria à formação de professores.

Sua estrutura é a única, dentre os demais projetos analisados, a trazer um ponto referente às bases legais que balizam o direcionamento do curso. Ainda que o curso de Bauru também traga as referências legais, o modo que os elementos são vinculados se distanciam, um elencando a disposição de um ponto único para o embasamento legal enquanto o outro traz na forma de referências.

Quadro 21 - Divisões sumárias do PPC do curso de física de Guaratinguetá (2016)

Apresentação	
1. Dados Gerais	
2. Histórico do curso	
3. Bases legais	
4. Objetivos do curso	
5. Perfil dos egressos	
6. Formas de ingresso	
7. Estágio Curricular Supervisionado	
8. Atividades Acadêmicas-Científico e Culturais e Trabalho de Conclusão de Curso	
9. Prática como componente curricular	
10. Avaliação do curso	
11. Matriz Curricular do Curso	11.1. Ementa das disciplinas obrigatórias e bibliografia

	11.2. Adequação da Estrutura Curricular à legislação vigente
12. Considerações finais	
Anexo 1- Dados Gerais de Avaliação do Curso	
Anexo 2- Regulamento de matrícula na Unesp	

Fonte: Unesp, 2019.

Sua apresentação, assim como as dos demais projetos, trata exclusivamente do papel do projeto quanto ao cumprimento e adequação do mesmo às normativas externas, carecendo de uma identidade quanto à função do mesmo em relação à formação de professores.

a) Perfil Institucional

Buscando tratar do perfil exposto pelo Projeto de Guaratinguetá, iremos, preliminarmente à qualquer busca dentro dos objetivos do curso e/ou do perfil do egresso, tratar das bases legais que legitimam e delineiam o documento.

É de se ressaltar que este, não somente é um ponto de fundamental relevância a se constar em um documento de tal natureza, como também, não é apresentado nos Projetos explorados anteriormente. A presença de tal elemento permitirá-nos o auxílio quanto à identificação dos documentos institucionais que são referenciados, tal qual o potencial norteamento do PDI. Os embasamentos legais do Projeto se delimitam em dez principais referências:

- Resolução 01/2002 – CP/CNE, de 18/02/02 - Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Resolução 02/2002-CP/CNE, de 19/02/02 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- Parecer 1304/01-CES/CNE – **Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos de Física**.
- Resolução UNESP Nº 03, de 05 de janeiro de 2001- **Dispõe sobre os Princípios Norteadores dos Cursos de Graduação no âmbito da UNESP**.
- **UNESP, 2006. Manual de Instruções e Normas de Graduação**. Disponível em <http://www.unesp.br/prograd/pdf/ManualdeGraduacao.pdf>, acesso em 5 de abril de 2011.
- Deliberação CEE 78/ 2008- fixa normas complementares para a formação dos profissionais docentes em cursos de licenciatura para a educação básica, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior, vinculados ao sistema estadual ressalvada a autonomia universitária.
- Resolução UNESP n. 44, de 19 de junho de 2009 e Resolução UNESP nº 56/2016, de 14-7-2016.

- Deliberação CEE-SP 99/ 2010- dispõe sobre o Reconhecimento e a renovação do reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior.
- Deliberação CEE-SP 111/2012 e 126/ 2014- dispõem sobre a formação docente para a Educação Básica.
- Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação- Conselho Pleno, de 1º de julho de 2015- Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** (UNESP, 2016, p.8, grifo nosso)

Não há, dentro das bases legais, qualquer menção ao Plano de Desenvolvimento Institucional de 2016 ou anterior, ainda assim, o documento busca se pautar em direcionamentos institucionais como mostrado ao utilizar duas referenciais de caráter institucional, próprias da Unesp, a *Resolução UNESP Nº 03, de 05 de janeiro de 2001 que dispõe sobre os Princípios Norteadores dos Cursos de Graduação no âmbito da UNESP* e o *Manual de Instruções e Normas de Graduação* (Unesp, 2006). Ambos, ainda que datados há cerca de dez anos em relação ao Projeto, são indícios de uma tentativa de resgate das diretrizes institucionais e, portanto, de um perfil institucional comum para com a Unesp.

Não podemos afirmar os motivos pelos quais não houve menções a respeito do PDI, mesmo que o anterior, ao longo do Projeto. Contudo, voltamos a propender a respeito da falta de direcionamentos explícitos quanto ao perfil institucional dentro do plano, tal qual nos releva à demanda dos Projetos quanto à bases institucionais que, no caso de Guaratinguetá, foram buscadas em outros referenciais de mesma natureza, contudo, como já mencionado, datados em relação ao curso.

Ademais, assim como nos Projetos de Rio Claro e São José do Rio Preto, são utilizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de física, contudo, no presente Projeto, também são utilizadas como bases legais as Diretrizes referentes à formação de professores em nível básico e as diretrizes próprias aos cursos de licenciatura, manifestando uma atenção maior à modalidade. Os objetivos do curso, por sua vez, se desenvolvem ao longo de cinco pareceres retirados diretamente das DCN referentes à formação de professores:

O objetivo principal do curso de Física- Licenciatura é formar professores de Física. O professor que pretendemos formar precisa, além da formação geral em Física, teórica e experimental, essenciais para atuação no ensino médio, desenvolver outras habilidades para atuar de maneira consistente em sala de aula, conforme orientações da Resolução 01/2002 – CP/CNE, de 18/02/02:

- é necessário que ele desenvolva seu potencial de trabalhar com a diversidade cultural da sociedade contemporânea;
 - a prática em atividades de enriquecimento científico e cultural;
 - oportunidades de estudo da pesquisa-investigativa tanto na área de ciências exatas, como também na área de ciências humanas;
 - vivência no uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores no ensino da física;
 - desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.
- (UNESP, 2016, p.9)

Apesar de breve e superficial no que se refere ao intuito e abordagem à caracterização do professor de física, justamente por ser baseado apenas nas DCNs de formação de professores, fica explícito o foco e relevância que está sendo tratada a modalidade da licenciatura. Colocada de forma indissociada de suas dimensões científicas e culturais, e tendo como paradigma de fundo o intuito para com sua relevância social, os objetivos se afirmam ainda que com a falta de uma maior abordagem para tais elementos assim como suas finalidades.

É possível entender seu objetivo como formar professores de física, mas, com qual objetivo o curso forma os professores de física? Quais os objetivos intrínsecos ao ato de formar um professor? Nesta perspectiva, o documento se torna sucinto e despropositado.

Em contrapartida, no que se refere ao perfil do profissional egresso, são utilizadas as diretrizes próprias ao curso de física, as mesmas empregadas nos PPCs já explorados, contudo, no projeto de Guaratinguetá são pautadas, não somente os direcionamentos quanto ao perfil do físico egresso, mas uma diferenciação com o *físico-educador*, tal qual tem perfil e objetivos colocados de forma distinta, sendo direcionados à divulgação do saber científico, não limitando-se a ambientes escolares, mas à diferentes instâncias dos meios sociais.

Assim, o projeto contempla o perfil do egresso em competências próprias ao *físico-educador* e competências gerais ao curso, ambas diretamente retiradas das diretrizes da formação de um físico (Parecer 1304/01-CES/CNE):

- Domínio dos princípios gerais e fundamentais da Física, metodologias e práticas didáticas com objetivo de conhecer e se preparar para a diversidade de situações de aprendizagem e de ensino.
- Capacidade de atuar como físico-educador não só em ambientes de ensino formal, mas também em ambientes não-formais, tais como programas de educação de jovens e adultos e em museus e centros de ciências.

- Planejar e construir materiais didáticos e experimentais de Física utilizando novas tecnologias, roteiros experimentais e demonstrativos de atividades de laboratório.
 - Conhecimentos básicos da legislação educacional para atuar no planejamento, organização e gestão dos sistemas de ensino, nas esferas administrativa e pedagógica, com competência técnico-científica e ética.
 - Diagnosticar, formular e encaminhar a solução de problemas, vinculados ao ensino de física, experimentais ou teóricos, na área de ciências exatas ou humanas, fazendo uso dos instrumentos de pesquisa, investigação e análise apropriados.
 - Entender a Ciência como conhecimento histórico, desenvolvido em diferentes contextos sociais, políticos, culturais e econômicos.
 - Entender a Educação, e o Ensino da Física, como uma ciência em contínuo aprimoramento de suas práticas educativas, tendo em vista uma intrínseca relação com a comunidade escolar com a qual se desenvolve, sendo capaz de contribuir com o projeto pedagógico da instituição em que atua.
 - Desenvolver pesquisas no campo do ensino e aprendizagem de Física, Ciência, Tecnologia e Educação. [...]
1. Utilização da matemática como uma linguagem para a expressão dos fenômenos naturais;
 2. Capacidade de resolver problemas experimentais, desde seu reconhecimento e a realização de medições, até à análise de resultados;
 3. Propor, elaborar e utilizar modelos físicos, reconhecendo seus domínios de validade;
 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, dispondo de noções de linguagem computacional;
 7. Conhecer e absorver novas técnicas, métodos ou uso de instrumentos, seja em medições, seja em análise de dados (teóricos ou experimentais);
 8. Reconhecer as relações do desenvolvimento da Física com outras áreas do saber, tecnologias e instâncias sociais, especialmente contemporâneas;
 9. Apresentar resultados científicos em distintas formas de expressão, tais como relatórios, trabalhos para publicação, seminários e palestras;
 10. Planejar e desenvolver diferentes experiências didáticas em Física, reconhecendo os elementos relevantes às estratégias adequadas;
 11. Elaborar ou adaptar materiais didáticos de diferentes naturezas, identificando seus objetivos formativos, de aprendizagem e educacionais;
- (UNESP, 2016, p.10-11)

Assim como outros projetos explorados, o curso de Guaratinguetá carece em seu embasamento institucional. Ainda que tente buscar bases institucionais da Unesp, não há qualquer indício de um perfil próprio da universidade no que se remete às diretrizes pedagógicas, estas que novamente, assim como nos demais projetos, se pautam principalmente nas DCNs do curso de física. Mesmo tendo a utilização das DCNs de formação de professores em seus objetivos, não há uma articulação entre as duas diretrizes mas uma fragmentação ao utilizá-las em diferentes pontos do Projeto, distanciando-as, estruturalmente e em suas concepções.

6.3 Singularidades, sincronicidades

Ante a tarefa de analisar, e a partir desta, interpretar os Projetos Pedagógicos quanto às diretrizes que por estes são tomadas, estruturamos-nos para elencar os principais aspectos que consideramos relevantes na ação comparativa dentre as singularidades próprias de cada projeto e seus momentos síncronos.

É de se observar que alguns pontos abordados já estavam sendo apresentados de forma limitada na análise individual dos textos. No presente segmento, pretendemos discuti-los propriamente em suas confluências e contrastes, observando-as a partir de uma ótica que possibilite discussões mais apropriadamente aprofundadas na conclusão do trabalho.

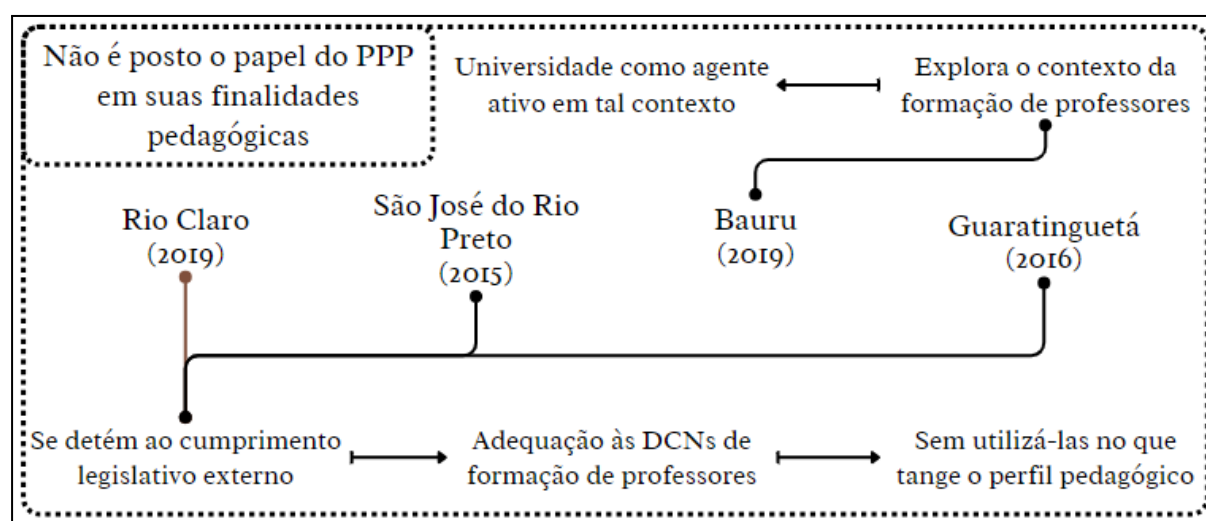
Importante também salientar que, assim como ocorre a destoa da função de um objeto ao fragmentarmos-o, a função de nosso trabalho se perde ao fracionarmos os projetos em seus elementos de semelhança e distinção. O proposto não é uma descaracterização a partir de uma fragmentação, mas uma interlocução entre os projetos em suas dialogicidades e contradições, no que tange sua natureza em comum e no conflito dos elementos que demarcam a individualidade, não sendo possível dissociá-los, mas integrá-los em uma relação maior a ser discutida e dialogada por entre os elementos que os compõem traduzidos pela ótica do trabalho de pesquisa.

De início, torna-se imprescindível discutir os elementos apresentados a priori nos Projetos, estes que tratam do modo que o documento se interpreta e se coloca para o leitor: a apresentação e justificativa do texto.

Majoritariamente entre os textos explorados, não é descrita claramente a pertinência do documento, como Projeto Político Pedagógico, na formação de professores e quanto ao direcionamento pedagógico do curso. Com exceção da justificativa do curso de Bauru, que explora o contexto da formação de professores em diferentes âmbitos e o campus como agente qualitativo e quantitativo em tal meio, os projetos utilizam a justificativa como uma relação dos cumprimentos legislativos externos, majoritariamente se pautando na adequação às mudanças nas DCNs para com as licenciaturas, mesmo sem referenciá-las ou utilizá-las nos elementos que mais tangenciam o pedagógico do texto.

Não obstante à justificativa apresentada no Projeto de Bauru, em nenhum dos projetos é colocado a relevância e o papel do PPC (ou PPP) em suas finalidades pedagógicas e para com quem deve contemplar. Da forma que estão postos, os projetos se colocam mais como um documento de natureza curricular e de apresentação do curso do que propriamente um documento de norteamiento a ser disposto e utilizado como meio de orientação matriz do curso em sua institucionalidade.

Figura 11 - Síntese da estrutura dos PPCs



Fonte: Elaborada pelo autor.

Ainda tratando da forma que os projetos se apresentam, é de se destacar o referente ao campus de São José do Rio Preto, este que, ainda que tendo origem simultânea e similar ao campus de Rio Claro, se distingue muito dos demais projetos explorados. Em sua extensão, em conteúdo e forma, o documento se detém a seu cumprimento como documento estático, não prático e tão pouco de relevância nas ações e discussões pedagógicas do curso.

Estático na medida que não apresenta mudanças desde 2015 até a atualidade (2023), portanto, sendo impossibilitado de possuir relações e diálogos com o PDI de 2016 ou com as DCN de formação de professores de 2015, tendo um direcionamento exclusivo das diretrizes dos cursos de física e se atendo ao cumprimento com as mesmas.

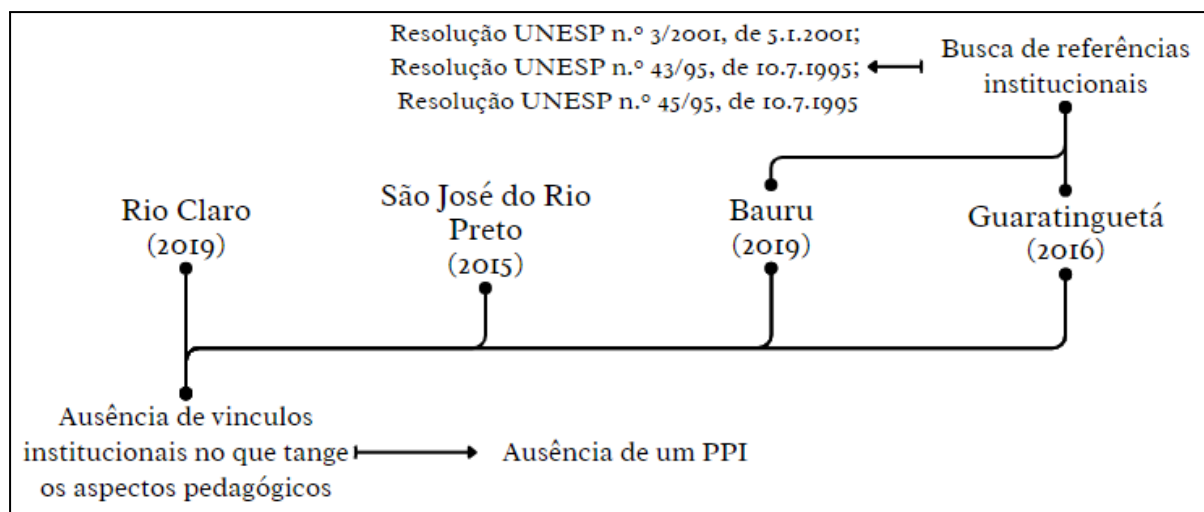
Seu texto se apresenta na singularidade de uma relação de curso que não dialoga com a instituição, contexto e entes que formam o curso, colocando-o em

uma dinâmica de acatamento vertical, burocrático, hierárquico, puramente instituído e tão pouco instituinte em sua autonomia.

Ademais, adentrando os aspectos que trazem, ou deveriam trazer, as relações dos cursos com a instituição Unesp, observamos, em diferentes níveis mas em todos os projetos, a carência de elementos que vinculam os cursos à diretrizes pedagógicas próprias da universidade. Tal relação tem seu fundamento na falta de tais diretrizes nos documentos de respectiva autoria, como observado durante a análise do PDI e ao constataremos a ausência de um Projeto Pedagógico Institucional.

Ainda assim, é importante ressaltar que nos textos dos campus de Guaratinguetá e Bauru foram observadas tentativas de um resgate das diretrizes institucionais por meio de resoluções defasadas (Resolução UNESP n.º 3/2001, de 5.1.2001; Resolução UNESP n.º 43/95, de 10.7.1995; Resolução UNESP n.º 45/95, de 10.7.1995.), cuja, apesar de terem a atribuição de direcionar os princípios norteadores dos cursos da Unesp, se perdem tanto em sua temporalidade quanto na dicotomia de suas funções como resoluções à contraponto do papel próprio de projetos e planos.

Figura 12 - Síntese da relação institucional dos PPCs



Fonte: Elaborada pelo autor.

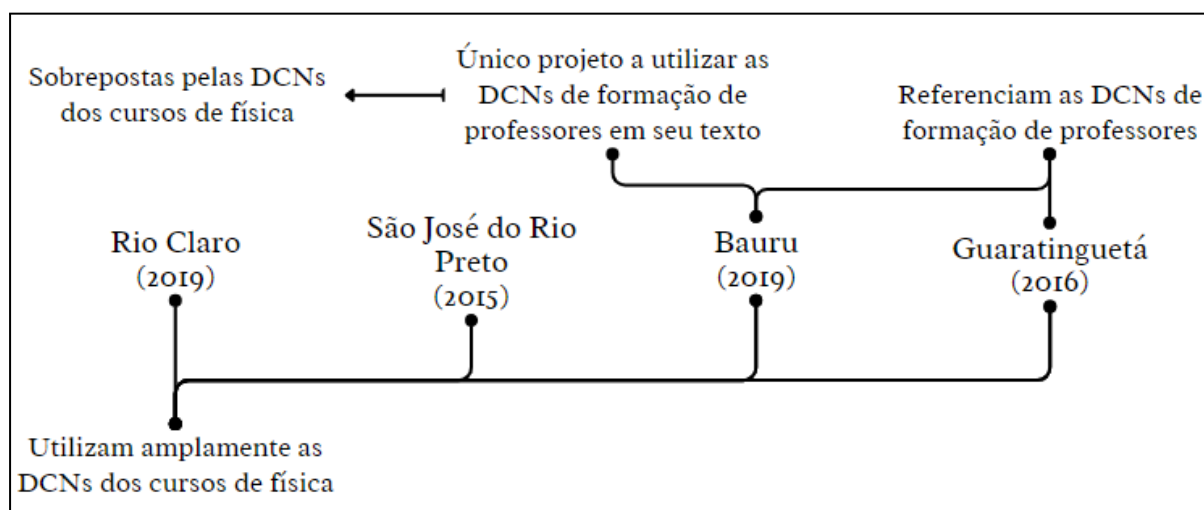
Porventura, em função da carência de documentos de norteamiento pedagógico interno (PDI e direcionamentos institucionais), os projetos passam a lidar com o cumprimento de diretrizes de natureza externa (DCNs) e com a busca

de referenciais próprios que trabalhem e justifiquem a autonomia de curso em seu texto.

A respeito do norteamento das DCNs, um advento observado na análise individual foi, não somente a concomitante busca e atribuição das DCNs dos cursos de física em todos os textos, mas a unidirecionalidade na utilização tais diretrizes como elemento nuclear de seus textos em função, inclusive, das DCNs de formação de professores, estas que, por mais que sejam referenciadas nos projetos de Bauru e Guaratinguetá, somente são utilizadas neste último e ainda assim não contribuindo em articulação com as diretrizes do curso de física, mas sendo sobrepostas pelas mesmas.

Através desta dinâmica é imprescindível discutir o direcionamento dos cursos de licenciatura em física, que se colocam na contradição de duas distintas DCNs que contemplam-o mas que não são abordadas organicamente nos textos, condicionando-as em uma relação de predileção, colocando as diretrizes respectivas ao curso como principal agente norteador das competências do curso.

Figura 13 - Síntese da relação dos PPCs com as DCNs



Fonte: Elaborada pelo autor.

Em vista à limitação dos cursos quanto à utilização DCNs na estrutura matricial de suas competências e perfis dos egressos, se tornaram poucos os movimentos singulares de autonomia observados nos projetos. Estes são mais dificilmente observados nos projetos dos campus de Rio Claro e São José do Rio Preto. Tendo trajetórias semelhantes em suas origens, ambos também trazem

sincronicidades conquanto à semelhança estética e material de seus textos, se baseando, quantitativamente mais do que os outros projetos, nas DCNs dos cursos de física.

Também há de se comentar sobre as semelhanças não justificadas de diversos elementos textuais e gráficos, como as entre o esquema de currículo do campus de Rio Claro (Figura 8) e o esquema de São José do Rio Preto (Figura 10). Suas estruturas também se assemelham mais entre si do que quando comparadas aos outros projetos, sendo sucintas e cumprindo os itens mínimos da natureza de tal documento.

É possível interpretar que ambos utilizam um material base comum para auxiliar a composição dos projetos mas, tendo em vista a ausência de referências em ambos, não é possível verificar tal afirmativa, colocando-os em uma sincronicidade de natureza dúbia, impossível de ser aprofundada em suas causas.

Os demais projetos demonstram mais características autônomas em seu texto. Guaratinguetá apresenta mais elementos textuais que alimentam sua composição apesar de não fugir de uma matriz de condição mais próxima à curricular do que a pedagógica.

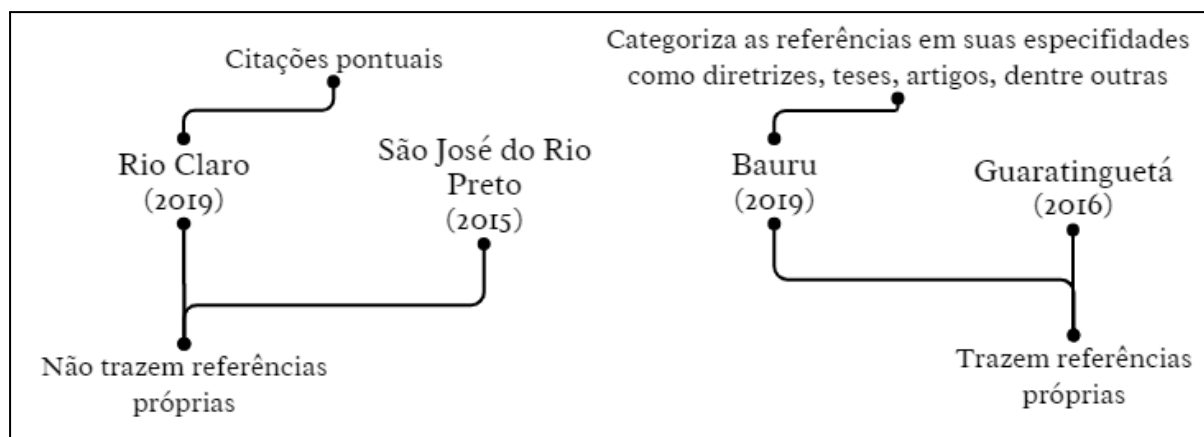
Elementos como o histórico do curso, atividades acadêmico-científico e culturais aproximam o projeto da discussão ao contexto que se coloca, contudo, sem colocar em pauta sua função como PPP, e portanto, desqualificando-o como agente e objeto de transformação concomitante ao meio, novamente se pautando em uma estrutura curricular de diagnóstico do meio em relação ao curso.

Outros elementos como estágio curricular, prática como componente curricular, emenda de disciplinas, dados gerais de avaliação do curso, não somente reforçam sua prontidão como currículo sequencial a ser trabalhado, como também reforçam a submissão do curso à diretrizes externas, algo também explícito na falta de autores e referências próprias ao longo do texto.

Em contraponto aos demais, o campus de Bauru se destaca pela complexidade apresentada em sua estrutura e conteúdo. Sendo originário de uma universidade pré-estabelecida, é de se entender que o campus pode ter se aproveitado de uma base ou estrutura textual, contudo, como já mencionado, o texto traz a busca de referências em diretrizes institucionais da Unesp, mesmo que defasadas, e elementos que são ausentes nos demais projetos, colocando-o com fortes marcas de uma identidade autêntica em relação aos demais.

Além de apresentar o ponto de referências em seu texto, o documento categoriza-as quanto à natureza, em âmbito externo e interno, trazendo tanto regimentos e diretrizes, quanto dissertações, artigos e livros.

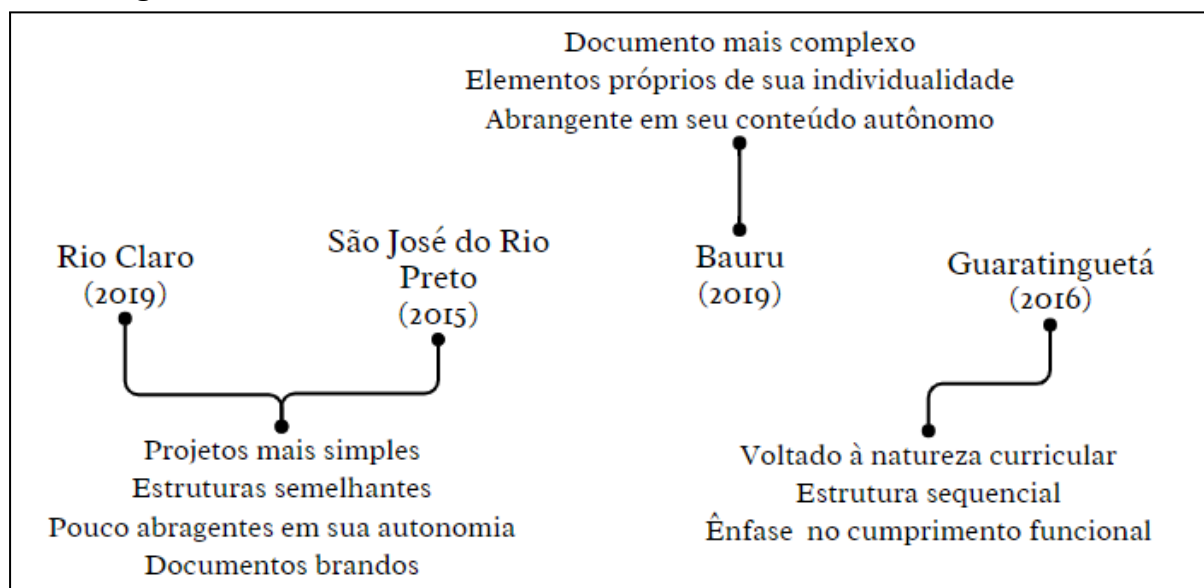
Figura 14 - Síntese da utilização de referências e citações nos PPCs



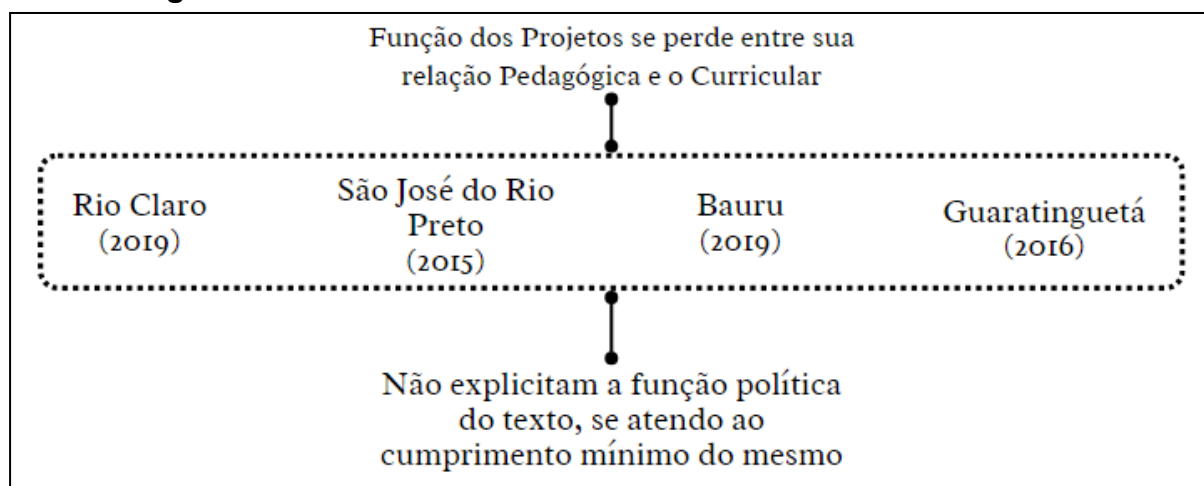
Fonte: Elaborada pelo autor.

Ainda que traga grandes insumos e discussões em sua matriz, colocando-o em uma dinâmica instituinte sem deixar as normas instituídas, há de observar, a falta de reconhecimento que o projeto de Bauru tem quanto a sua própria função. Em nenhum ponto é discutida sua função política dentro e fora do curso e para com o contexto. Novamente sua natureza se perde entre o curricular e o pedagógico, entre a contatação e a transformação, denotando sua congruência como curso mas tampouco como agente político.

Tendo em vista os campus, em seus projetos de curso e nas dinâmicas dos mesmos para com as diretrizes externas, internas e autonomias, ou na ausência justificada ou injustificada destas e daquelas, observamos uma relação em que o papel pedagógico, político e abrangentemente transformador de um PPP, ao se colocar em diferentes contextos, se coloca num meio acadêmico em que sua função curricular sobrepõe tais elementos, colocando-o no cumprimento do sequenciamento de diretrizes ou no que tange o produto da formação, não tendo em certo sua finalidade ou para quem se direciona, perdendo-se na natureza do instituído.

Figura 15 - Síntese da análise dos documentos em sua autonomia

Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 16 - Síntese dos documentos em suas sincronicidades

Fonte: Elaborada pelo autor.

7 CONCLUSÕES

Após tal discussão, a qual partilha problemáticas, demandas e questões de grande ênfase pedagógico, trataremos das principais conclusões e possíveis contribuições cuja, através destas, poderemos rediscutir a relevância das políticas externas e internas na relação pedagógica de um curso, assim como alimentar a gama de trabalhos acadêmicos que busquem, não somente problematizar a questão curricular da formação de professores ou no que tange a identidade institucional, mas que também esperancem seus desfechos nas esferas administrativas das universidades públicas em sua presente, mas não permanente, configuração.

Desta forma, trataremos das conclusões e contribuições do trabalho de forma orgânica e indissociada pois, assim como colocado ao longo do trabalho quando nos remetemos às universidades e currículos, buscamos uma superação das divisões do quefazer acadêmico, desfragmentando-o e integrando-o de forma indissociada da narrativa que o compõe, que o tece e sem a qual o mesmo não seria estabelecido.

Se torna importante, e tal qualmente fundamental, recolocar o trabalho em seu recorte, e portanto, em sua limitação. Como um estudo que partilha uma amostragem pequena, mas não desprezível, de projetos e planos que se limitam às licenciaturas de física de uma única universidade, nos localizamos em uma discussão de âmbito local que tange o geral nas leituras que o embasam e nas interpretações que alimentam-o.

Desta forma, reconhecemos o trabalho não como meio de mudança à Unesp, aos cursos de física, ou a qualquer ação institucional, mas como um material que contribua às discussões e tão qualmente fomenta-as de forma a abranger os nuances e relações democráticas às quais tanto defendemos em nossa escrita.

Nossas preocupações, ponderações e conclusões em relação aos Projetos se desenvolvem em alguns pontos principais, não dissociados mas de natureza e causalidades próprias entre si: A ausência de diretrizes institucionais da Unesp em seus cursos; A contraposição das DCNs de formação de professores em relação às do curso; e a relativização da autonomia dos cursos em seus Projetos.

Ambos os segmentos se pautam na falta de transparência, discussão e, portanto, de estudos dos meios que configuram as diretrizes pedagógicas na

universidade e das proposições que são veiculadas pelos mesmos. Agravos que se materializam por vezes na fragilidade de seus norteamentos institucionais e consequentes relações de autonomia para com seus campus, colocando cada campus não somente em sua independência individual, como também na falta de autonomia com a mesma, levando-os a buscar diretrizes de natureza externa.

Todos os projetos explorados utilizaram amplamente, quando não se limitaram, às diretrizes curriculares nacionais do curso de física quando tratadas as competências, habilidades, dentre outros parâmetros sequenciais que fracionam seus perfis institucionais.

Tal relação em grande parte se deve a falta de diretrizes próprias da Unesp para com sua autonomia pedagógica. Aspecto diretamente relacionado a origem da Unesp como fruto de institutos isolados que, em meio à sua recente constituição como universidade, se colocou na difícil tarefa de unificá-los em uma única identidade institucional, formativa, e portanto, pedagógica.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) se constitui como principal ferramenta para tal unificação, contudo, o referente à 2016 analisado e discutido no presente trabalho, carece em diretrizes pedagógicas e no que se refere ao próprio perfil institucional, focando a unificação dos institutos em aspectos generalistas, de principal foco no cumprimento das demandas legislativas (art. 04 da Lei nº 10.861).

As fragilidades do PDI se consolidam na transferência do papel de um Projeto Pedagógico Institucional (PPI) em projetos próprios a cada unidade (PPUs) que, além de fragmentar e isolar os perfis dos egressos e da universidade, não foram encontrados quando nos campus de interesse, possivelmente não sendo veiculados, transparecidos ou elaborados.

Sem diretrizes próprias a sua autonomia institucional, a Unesp se torna refém de contradições quanto aos seus valores, configuração e função. Tais aspectos se materializam nos Projetos de Curso na falta de referências próprias da Unesp e, quando tendo, sendo uma tentativa de busca em documentos datados e pouco abrangentes que não cumprem o papel que deveria ser contemplado em um Projeto Pedagógico Institucional.

No presente momento de escrita, a Unesp ainda não possui um PPI, ainda que haja avanços nas discussões a favor do mesmo. Não obstante à crítica posta, é de se entender que a Unesp é recente em relação às demais universidades estaduais paulistas. Tendo menos de 50 anos (47) a universidade teve um

crescimento representativo em sua quantidade de campus, cursos, relevância quantitativa e qualitativa em pesquisas e ensino, dentre outros aspectos. Ainda assim, é de se reconhecer sua maturidade, como instituição universitária, ainda não abrangeu seu perfil pedagógico, aspecto que leva os cursos explorados a buscar diretrizes em esferas externas à instituição.

Em função de tal carência, foi observado que todos os cursos explorados utilizaram amplamente, quando não exclusivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de física em seus Projetos Pedagógicos. Tal relação se torna problemática em duas perspectivas, a primeira se apresenta nas debilidades das DCNs dos cursos de física, esta que se aproxima de um *currículo coleção* quando admite seus principais elementos em pontos sequenciais que pouco são explorados no que se refere a seu aprofundamento e objetivos, além de dividir a própria formação de físico em distintas modalidades que cumprem a tarefa de fragmentar ainda mais a formação (BERNSTEIN, 1997).

A outra perspectiva a ser tomada, mais problemática, se refere à contradição resultante da contraposição das diretrizes do curso de física em relação às diretrizes de formação de professores. Ambas são elementos que deveriam constituir o conjunto de normativas externas de um curso de formação de professores de física, uma vez que este se refere à formação de professores em um curso de física. Quando tratamos dos cursos explorados observamos um direcionamento maior, contrapositivo, das DCNs dos cursos de física, sobrepondo as DCNs de formação de professores.

Apesar de dentre alguns dos projetos explorados haver momentos pontuais de referências às DCNs de formação de professores, as mesmas não são citadas ou utilizadas como elementos que fundamentam seus norteados pedagógicos. Para estes, na totalidade dos projetos, são sumariamente utilizadas as DCNs dos cursos de física.

A contraposição das diretrizes não é só problemática pela relação vertical em que as colocam, como também levam-nos a crer na dificuldade, ou impossibilidade, de estabelecer uma relação dialógica entre ambas.

A relação conflituosa das diretrizes nos cursos de licenciatura, quando assumimos que possivelmente não é uma dinâmica exclusiva aos cursos de física, não se estabelece como uma relação trivial mas fundamental à discussão dos elementos que balizam a formação de professores. Relação tal que é pouco

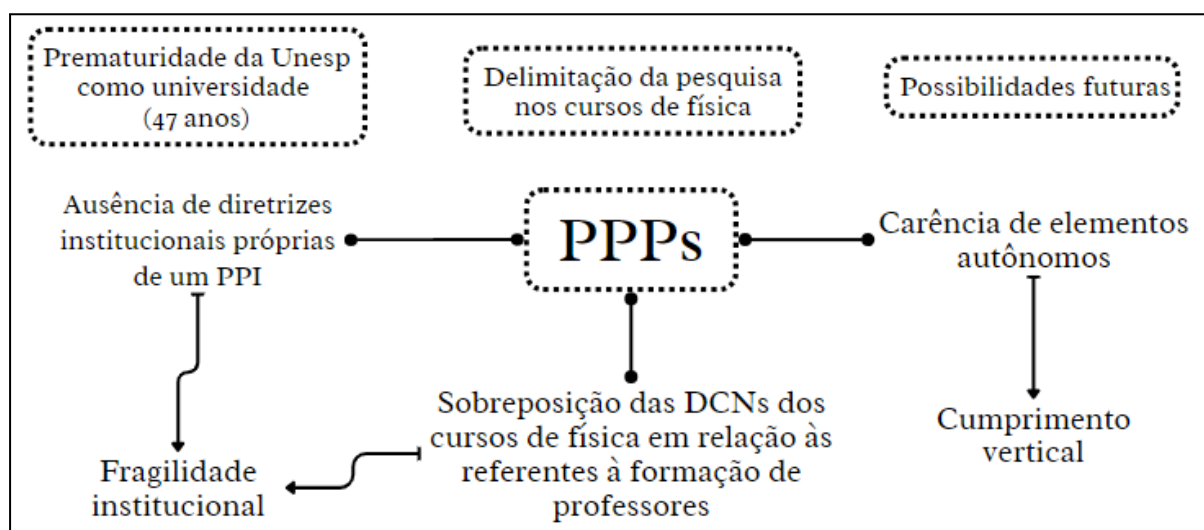
explorada na bibliografia acadêmica, carecendo de aprofundamentos e indicando a demanda de novas pesquisas que tratem de tal exploração.

Tendo o embasamento comum das DCNs dos cursos de física em sua matriz, os PPCs se aproximam mais do que se distanciam, com elementos de exceção mais explícitos em suas estruturas do que no que se refere às suas políticas pedagógicas.

Em vista a submissão às diretrizes, se torna imprescindível recordar a relação discutida ao longo do capítulo 2, referente à contextualização histórica da universidade brasileira em sua autonomia. A partir de seu nascimento e constante transfiguração quanto aos seus propósitos em função dos movimentos de centralização em sua configuração curricular, a universidade passa a conquistar sua autonomia pedagógica na apropriação e liberdade institucional para com seus projetos de curso, possibilidades próprias de uma descentralização curricular.

A função da história, em meio a tal análise dos projetos, tem sua relevância na medida que as principais diretrizes que balizam-os não partem de sua relação autônoma ou em referenciais pertinentes à instituição, mas dos cumprimentos externos como matriz pedagógica, parametrizações que, assim como as avaliações externas, alimentam a submissão da universidade em seu cumprimento que voltam a colocá-la como uma ferramenta de conservação das dinâmicas de poder presentes ao invés de colocá-la a favor das emergentes, centralizando-a em um *modus operandi* cuja sua maior autonomia se coloque na captação de recursos.

A partir desta e outras problemáticas tratadas, observamos debilidades pertinentes no direcionamento pedagógico da Unesp para com as licenciaturas de física exploradas, resultando em discussões que passam a abranger a fragilidade da instituição com a falta de um PPI, o conflito dentre as DCNs a serem exploradas nos cursos de licenciatura e a ausência de uma reivindicação da autonomia institucional da universidade em seus cursos e dos cursos para com a universidade.

Figura 17 - Síntese da análise e considerações sobre a mesma

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tais elementos estão diretamente relacionados à Unesp e seu compromisso com as diretrizes pedagógicas institucionais. Neste aspecto, cabe salientar que, independente da função de um Projeto Pedagógico Institucional, este que serviria como embasamento palpável aos campus e cursos em sua gramática para com a professores dentre outros cursos, há de se memorar e de se questionar a falta de demais documentos da universidade que cumpram com seu compromisso institucional em suas unidades.

Como observado, nas tentativas de resgate institucional dos cursos foram utilizados documentos de mais de uma década, ou seja, há uma carência do se entender como Unesp, esta que se supre, tal qualmente a relação pedagógica, com políticas institucionais que trabalhem em prol de uma desfragmentação institucional.

Apesar de se colocar como uma instituição polinucleada, a Unesp ainda se fundamenta como uma universidade, uma diversidade em unidade, a materialização do compromisso com a qualitativa (trans)formação histórica, pública e democrática. Para tal, deve contemplar as vozes que a compõem em seu projeto de instituição, em sua missão e em seu perfil.

Reconhecer tais aspectos nas políticas de formação é fundamentalmente papel da administração materializada na figura do reitor e dos respectivos órgãos de competência. Estes que têm, ou deveriam ter, as condições e o intuito de realizar ações que possibilitem o desenvolvimento e a manutenção de diretrizes pedagógicas próprias aos cursos e campus que por estes são contemplados.

Novamente há de se colocar os elementos apresentados, no que tange às interpretações, críticas e sugestionamentos, em seu espaço de escrita, fundamentados a partir da análise relativa a um curso comum a quatro câmpus da Unesp em suas singularidades e sincronidades. Estas, que, por meio dos aprofundamentos na ausência de direcionamentos pedagógicos autônomos da universidade, levam a discussões de relevância institucional e levantam questões quanto às outras licenciaturas, outras universidades e outras realidades. Esperamos que esta pesquisa possa alimentar a demanda por trabalhos afins, buscando, não somente uma maior gama bibliográfica a respeito dos norteamientos que são tomados em um curso, como também, uma maior notoriedade dos mesmos nas esferas administrativas, docentes e discentes das universidades.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora vozes, 2011.

AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira**: introdução ao estudo da cultura no brasil. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958. 3v.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Um Currículo para a formação de professores. In: **A Escola mudou. Que mude a formação de professores!** [s.l.] Papirus, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2017**: notas estatísticas. Brasília, 2018.

BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

BRASIL. Parecer CNE/CES 1.304/2001 - **Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física**. Brasília: MEC, 2001. BRASIL.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília: MEC, 2015. BRASIL.

BUARQUE, Chico. **Almanaque**. Universal Music Group. 1981. 3min 29s.

CACETE, Núria Hanglei. **Breve História Do Ensino Superior Brasileiro E Da Formação De Professores Para a Escola Secundária**. Educação e Pesquisa, v. 40, n. 4, p. 1061–1076, 1 abr. 2014.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5–15, 2003. DOI: 10.1590/S1413-24782003000300002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 4 maio. 2022.

CORRÊA, Anna Maria Martinez. Uma universidade para o interior paulista. In: D'AMBROSIO, Oscar. **UNESP 40 anos**. São Paulo: Editora Unesp. 2016. p.18-67.

COMTE, Auguste. **System of Positive Polity. Vol. 1**, General View of Positivism and Introductory Principles. Longmans, Green and Company, 1875.

COUTO, Ligia Paula. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras**: por uma cultura da docência e construção da identidade docente. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
doi:10.11606/T.48.2013.tde-13082013-164438. Acesso em: 04/05/2022

DINIZ, Carlos Alberto; SOUZA, Rosa Fátima de Souza. A colaboração dos municípios na expansão do ensino secundário no estado de São Paulo (1930-1964). **Cadernos de História da Educação**, v. 18, n. 1, p. 93–121, 29 mar. 2019.

EVINHA, **Esperar pra Ver**. Odeon Records. 1971. 2min 8s.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, p. 17–36, Dez. 2006. DOI 10.1590/S0104-40602006000200003. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 04/05/2022

ForPDI. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL PDI**: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino Universidade de Brasília. [s.l.: s.n.], 2017. Disponível em:
<<https://www.gov.br/mec/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdi>>. Acesso em: 24 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIL, Gilberto. **O fim da história**. Warner Music Brasil. 1991. 3min 17s.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. **Universidade, Cidade, Cidadania**. Organização de Valter José Maria Filho. São Paulo: Hedra, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MARCON, Mônica; ALVES, Tiago Wickstrom. Modelos instituidores do ensino superior brasileiro alemão e francês: uma revisão crítica da literatura sob a ótica da empregabilidade. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 27, n. 1, p. 27–48, jan. 2022.

MATOGROSSO, Ney. **Mais Além**. Universal Music Group. 1999. 5min.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar em Revista**, n. 28, p. 179–198, Dez. 2006. DOI 10.1590/S0104-40602006000200012. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200012&lng=pt&tlng=pt. Acedido em: 4 Mai. 2022.

MORAES, Pamela. **A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES CONTIDA NOS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA: UM ESTUDO SOBRE CURRÍCULO**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, 2018.

POMPEIA, Raul. **O Ateneu**: edição comentada e ilustrada: Crônica de saudades (Clássicos Zahar). 1ª ed. Zahar. ano de publicação: 2015.

RAMALHO, Zé. **Do Muito e do Pouco**. BMG Brasil. 2007. 3min e 36s.

RANKING UNIVERSITÁRIO FOLHA. **Ranking de universidades**. 2019. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. [s.l.] Penso, 2013.

SÁ, Sandra. **Conte Comigo**. São Paulo: RGE Discos, 1982. 2min 28s.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A quarta missão da universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora UnB, 2012.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (SP). **Pesquisa nacional coloca Rio Preto como a 2ª melhor cidade do país**. 2020. Disponível em: <https://www.riopreto.sp.gov.br/pesquisa-nacional-coloca-rio-preto-como-a-2a-melhor-cidade-do-pais/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. In: MOROSINI, M.(org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília, DF: INEP, 2011. Cap. 19, p. 275 - 289. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/464/o/A_universidade_no_Brasil_concep%C3%A7%C3%B5es_e_modelos.pdf#page=276 . Acesso em: 04/05/2022.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, n. 31, p. 169–189, 2008. DOI 10.1590/S0104-40602008000100011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100011&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 04/05/2022

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMÕES, Sonia Pires. **O Projeto Pedagógico Institucional e Projeto Pedagógico do Curso**. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos07/809_painel_do_simped.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2022.

SOUZA, Daniele Cristina de. O POSITIVISMO DE AUGUSTE COMTE E A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO CENÁRIO BRASILEIRO. REAMEC - **Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, vol. 8, n. 1, p. 29–42, 27 Jan. 2020. DOI 10.26571/reamec.v8i1.9493. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/9493>. Acedido em: Acesso em: 04/05/2022.

SOUZA, José Carlos Victorino de. **Gestão Universitária Em Instituições Particulares**: os documentos institucionais como indicadores de modelo de gestão. thesis—PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC/SP), 2007.

UNESP. Assessoria de Comunicação e Imprensa. **Planos de Desenvolvimento das Unidades e Câmpus Experimentais**. www.unesp.br, 2016. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/21174/planos-de-desenvolvimento-das-unidades-e-campus-experimentais/>. Acesso em: 26/01/2023.

UNESP. Faculdade de Ciências de Bauru. **Histórico**. www.unesp.br, 2011. Disponível em: <https://www.bauru.unesp.br/#!/sobre-o-campus/historia/>

UNESP. Faculdade de Ciências de Bauru. **Projeto Pedagógico do Curso de Física: Modalidades em Licenciatura em Física e Física dos Materiais**. www.unesp.br, 2019. Disponível em: https://www.fc.unesp.br/Home/Departamentos/Fisica/fisica/projeto_pedagogico_jan_2019_adequa_303_247ao_lic.doc__ers__e.g-job_418.pdf. Acesso em: 26/01/2023.

UNESP. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Câmpus de Franca. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE (PDU) 2020 - 2029**. www.franca.unesp.br, 2020. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/pdu-final.pdf>

UNESP. Faculdade de Engenharia e Ciências - Câmpus de Guaratinguetá. **FÍSICA-LICENCIATURA FEG- UNESP PROJETO PEDAGÓGICO**. www.unesp.br, 2016. Disponível em: <https://www.feg.unesp.br/#!/graduacao/fisica/projeto-pedagogico/a-partir-de-2018/>. Acesso em: 26/01/2023.

UNESP. Faculdade de Engenharia e Ciências - Câmpus de Guaratinguetá. **História**. www.unesp.br, 2019. Disponível em: <https://www.feg.unesp.br/#!/sobre-o-campus/historia/> Acesso em: 26/01/2023.

UNESP. Faculdade de Medicina - Câmpus de Botucatu. PDU - **Plano de Desenvolvimento das Unidades da UNESP**. www.fmb.unesp.br, 2017. Disponível em: https://www.fmb.unesp.br/Home/sobre/Administrativo/2_pos-graduacao-e-pesquisa.pdf

UNESP. **História da criação da Unesp**. www.unesp.br, 2022. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/sobre-a-unesp/historico/>. Acesso em: 26/01/2023.

UNESP. Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Câmpus de Rio Claro. **História**. www.unesp.br, 2020. Disponível em:

<https://igce.rc.unesp.br/#!/departamentos/geografia/sobre-o-departamento/historia/>. Acesso em: 26/01/2023.

UNESP. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Câmpus de São José do Rio Preto. **História**. www.unesp.br, 2022. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/#!/sobre-o-campus/historia/>. 26/01/2023.

UNESP. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FÍSICA**. www.unesp.br, 2015. Disponível em: https://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/FisicaBiologica/unesp--fisica--rio-pr-eto--ppp_2015_versao_fevereiro_2018-1.pdf. Acesso em: 26/01/2023.

UNESP. INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS UNESP, II – **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FÍSICA**, 2019. Disponível em: <https://igce.rc.unesp.br/Home/Instituicao/DiretoriaTecnicaAcademica/graduacao/ppp--fisica---curriculo-2019.pdf>. Acesso em: 26/01/2023.

UNESP. **plano de desenvolvimento institucional 2016**. www.unesp.br, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1262CYLdPpoDwQLegwFURgXS6-npCLduK/view>. Acesso em: 26/01/2023.

VAIDERGORN, José. **As Seis Irmãs**: as FFCL do interior paulista. 1. ed. [s.l.] Cultura Acadêmica Editora, 2003.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Positivismo e matemática escolar dos livros didáticos no advento da República. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 201–212, mar. 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior**: projeto político-pedagógico. 1. ed. Campinas: Papirus Editora, 2004.

ZANARDI, Luciana Schreiner de Oliveira. **O trânsito de professores durante o processo de criação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)**: a questão dos ressentimentos. 2012. 255 f. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102093>>.