

## **Professores de física: singularidades e sincronicidades nos projetos pedagógicos da UNESP**

### *Physics teachers: singularities and synchronicities in UNESP's pedagogical projects*

### *Profesores de física: singularidades y sincronicidades en proyectos pedagógicos de UNESP*

Pedro Henrique Pimenta<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-7210-4779>

Maria Antonia Ramos de Azevedo<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-6215-2902>

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, São Paulo – Brasil. E-mail: [pedro.pimenta@unesp.br](mailto:pedro.pimenta@unesp.br).

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, São Paulo – Brasil. E-mail: [maria.antoniam@unesp.br](mailto:maria.antoniam@unesp.br).

### **Resumo**

O presente artigo, fruto de uma pesquisa de mestrado, realiza uma análise de conteúdo nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em física da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Para tal, exploramos o contexto da universidade em sua natureza polinucleada e a relação dos norteadores pedagógicos internos e externos aos cursos, no caso, Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), juntamente com a discussão a respeito da ausência de um Projeto Pedagógico Institucional (PPI) próprio da UNESP, que teria uma função educativa relevante para a construção dos PPCs, possibilitando organicidade e identidade institucional aos referidos cursos. Por meio da análise, observamos a ausência de diretrizes institucionais e referências autônomas dos cursos, havendo, em vez disso, uma sobreposição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Física, até mesmo em relação às DCNs da formação de professores.

**Palavras-chave:** Projeto pedagógico de curso. Projeto pedagógico institucional. Perfil institucional.

### **Abstract**

*This article, the result of dissertation research, performs a content analysis on the pedagogical projects of the undergraduate physics courses at Universidade Estadual Paulista (UNESP). To this end, we explored the context of the university in its polynucleated nature and the relationship of internal and external pedagogical guidelines to the courses, in this case, Course Pedagogical Projects (CPPs) and Institutional Development Plan (IDP), together with the*



*discussion regarding the absence of an Institutional Pedagogical Project (PPI) of UNESP's own, which would have a relevant educational function for the construction of PPCs enabling organicity and institutional identity to the aforementioned courses. Through our analysis, we observed a lack of institutional guidelines and autonomous course references; instead, there is an overlap between the Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) for the physics course, even in relation to the DCNs for teacher training.*

**Keywords:** *Pedagogical course project. Institutional pedagogical project. Institutional profile.*

### **Resumen**

*Este artículo, resultado de una investigación de maestría, realiza un análisis de contenido de los proyectos pedagógicos de los cursos de graduación en Física de la Universidade Estadual Paulista (UNESP). Para ello, exploramos el contexto de la universidad en su carácter polinucleado y la relación de lineamientos pedagógicos internos y externos a los cursos, en este caso, Proyectos Pedagógicos de Curso (PPCs) y Plan de Desarrollo Institucional (PDI), junto con la discusión respecto de la ausencia de un Proyecto Pedagógico Institucional (PPI) propio de la UNESP, que tendría una función educativa relevante para la construcción de los PPCs, posibilitando organicidad e identidad institucional a los cursos mencionados. A través de análisis, observamos la falta de directrices institucionales y referencias autónomas de cursos, existiendo, en cambio, una superposición entre las DCNs para el curso de Física, incluso en relación con las DCNs para la formación de profesores.*

**Palabras clave:** *Proyecto de pedagógico curso. Proyecto pedagógico institucional. Perfil institucional.*

## **1 Introdução**

A educação é um típico “que-fazer” humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social (Luckesi, 1994, p. 30-31).

Assim como apontado por Luckesi (1994), a educação não tem uma finalidade estabelecida em sua verbalização, mas nas intencionalidades manifestadas nos currículos que perpassam diretrizes, planos e projetos, de âmbito externo e interno à instituição e ao curso, quando nos referimos ao ensino superior.

No Brasil, desde o início das primeiras universidades na década de 1930, desconsiderando as instituições experimentais dos anos anteriores, houve movimentos e reformas com o intuito de centralizar e descentralizar curricularmente o projeto de formação das instituições (Santos; Almeida Filho, 2012). Centralizar no que tange à submissão ao

instituído federalmente, macropoliticamente; e descentralizar quando colocadas em consideração a relevância do contexto e a autonomia institucional das unidades.

A partir de 1988, com a nova Constituição Federal (CF), nomeada “cidadã”, e em decorrência da mesma no âmbito educacional, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e o Plano Nacional da Educação (PNE), as instituições de ensino passaram a ter uma relativa abertura autônoma materializada em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs). Eles se colocam em atuação institucional quando se trata do ensino básico e, quando se trata do ensino superior, configuram-se como Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), podendo também utilizar a nomenclatura anterior, mas ainda no âmbito delimitado aos cursos superiores.

Dessa forma os PPCs representam a autonomia do curso com seu perfil pedagógico, sem deixar de levar em consideração as relações com a instituição em que se localiza, materializada no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que tem a função fundamental de trazer as diretrizes pedagógicas da universidade para seus cursos, em uma relação dialógica e democrática com os que contempla.

A UNESP foi escolhida por dois motivos principais que a destacam em relação às demais universidades. O primeiro é por se originar e se solidificar como uma universidade polinucleada, ou seja, sem uma única estrutura física que sirva como núcleo gestor às demais unidades, em vez disso, a universidade conta com 34 unidades em 24 cidades do estado de São Paulo (UNESP, 2023). O segundo motivo é por ser uma universidade de tal natureza sem um PPI, que serviria como norteador dos PPCs.

Tratamos então da investigação dos vínculos pedagógicos entre instituição e cursos e, na ausência desses vínculos, das escolhas de direcionamentos tomados pelos cursos. Para tal, utilizamos o método de análise de conteúdo de Bardin (1977) no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNESP, devido aos direcionamentos que esse documento traz na ausência de um PPI; e nos PPCs de um curso comum, a licenciatura em física, em quatro distintos *campi* da UNESP, no caso, os *campi* de São José do Rio Preto, Rio Claro, Bauru e Guaratinguetá.

Optamos por trabalhar com o curso de licenciatura em física, novamente, por dois motivos: *a priori* por nosso interesse em pautar em cursos de formação de professor; o outro motivo diz respeito à familiaridade dos pesquisadores com a natureza do curso. Cabe-nos, então, explicitar que este artigo é fruto de uma dissertação de mestrado, intitulada *Formação*

*de professores de física: singularidades e sincronicidades nos projetos formativos da Universidade Estadual Paulista (UNESP).*

Nosso intuito foi investigar os caminhos pelos quais os projetos se delineiam, tanto na forma em que se apresentam quanto em seu conteúdo, tendo em vista os direcionamentos externos; os vínculos institucionais com a UNESP que foram estabelecidos com a ausência de um PPI; e as marcas de autonomia do curso retratadas no texto.

Com tal objetivo, realizamos, inicialmente, uma abordagem bibliográfica quanto às relações curriculares dos documentos de direcionamento pedagógico, em suas relativas esferas e abrangências, e quanto à UNESP em sua origem e historicidade, com foco nos *campi* de interesse. A partir das considerações desses tópicos, contextualizaremos a abordagem metodológica para, por fim, trazer a análise e considerações sobre o plano e os projetos em suas relações.

## **2 Currículo e suas cristalizações**

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 em sua abrangência não técnica, mas epistemológica, são originários da década de 1980 (Lopes, 2014). Nas décadas predecessoras, o termo currículo, etimologicamente ligado à ideia de caminho ou trajetória, pauta-se como um documento de estruturação sequencial de um curso.

Neste trabalho buscaremos trazer o currículo em sua dimensão pedagógica, política, como um produto da ação humana, repleto de intencionalidades estruturadas no meio histórico e cultural pelo e para o qual é pensado (Moraes, 2018; Veiga, 2004).

Considerando tal abordagem, Sacristán (2013) coloca o currículo em duas funções distintas e convexas à intencionalidade social de um grupo: a função de agrupar os conhecimentos humanos traduzidos na forma de conteúdos; e de dividir tais conteúdos nos

espaços, quanto às suas especificidades, e nos tempos, quanto aos períodos, de formação. Ambas as ações se contextualizam nas intencionalidades de formação, como o próprio autor coloca:

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).

Dessa forma, o currículo se pauta num espaço de escolhas, de um grupo para outro. Segundo Moraes (2018), quando tratamos de um currículo para formação de professores passa a existir uma relação simbiótica entre o currículo elaborado para formação docente e o currículo escolar para o qual o profissional se prepara. Ambos se contextualizam na ação humana, parcial, que se dicotomiza em ser reflexo do meio que se coloca, ou ação transformadora dele.

Veiga (2004, p. 26-27) coloca tal relação no enquadramento do Projeto Pedagógico, que pode ter a abrangência de um documento instituído, de forma a ter a função de cumprimento vertical da legislação; ou instituinte, com a intenção de expor sua emancipação ao contemplar o curso em sua abrangência. Para a referida autora, os currículos materializados na forma de projetos não se dicotomizam nessas duas esferas, mas as circundam, de modo a ter elementos instituídos e instituintes de forma dialógica, considerando as diretrizes externas, mas também o curso como fruto de sua autonomia.

Assim, Veiga (2004) situa a materialização dos projetos de curso na relação de três dimensões distintas que representam as diferentes esferas que impactam suas intenções, sendo elas: dimensão global, específica e particular.

A dimensão global tem sua relevância no âmbito macroscópico dos interesses da federação, levando em consideração as demandas sociais, econômicas e políticas, e tendo relação direta com a CF, a LDBEN e o PNE (Veiga, 2004, p. 54).

A dimensão específica trata da relação do projeto com a área de conhecimento envolvida, ou seja, em relação aos cursos de licenciatura em física, direcionamo-nos às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de formação de professores e do curso de física, além

do Plano Nacional de Graduação (PNG) e outros regimentos de caráter externo (Veiga, 2004, p. 54).

Quando abordamos a esfera mais interna e autônoma da instituição, referimo-nos à dimensão particular, que trata das relações internas das universidades, sendo representada pelos PDIs e, quando referida em sua dimensão pedagógica, pelos PPIs (Veiga, 2004, p. 55).

As dimensões são meios de direcionamento pedagógico que não desconsideram a intenção e autonomia do curso e, por sua vez, estas são reivindicadas no próprio PPC.

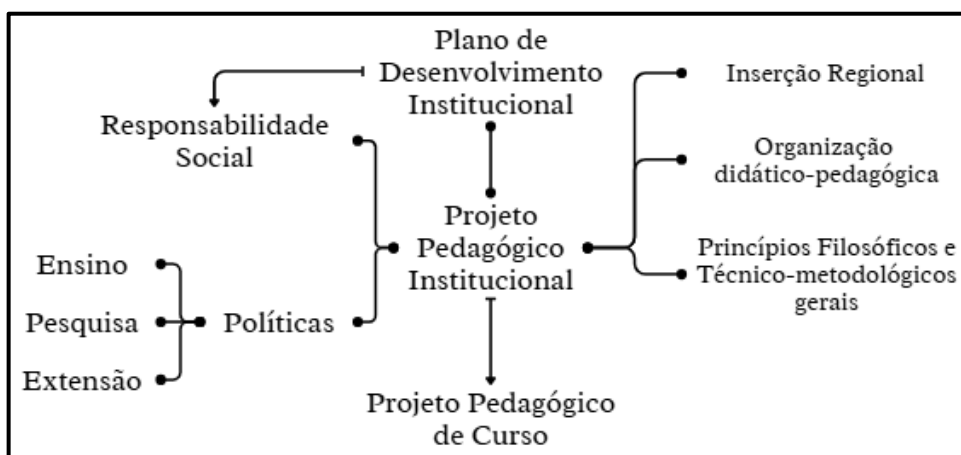
Tratando da dimensão particular do projeto, ou seja, da esfera interna da instituição, no caso a UNESP, dois documentos interligados têm a função fundamental de trazer o perfil institucional, assim como suas relações com as diretrizes externas no que tange às ações pedagógicas, o PDI e o PPI.

Segundo Souza (2007), é compromisso da gestão universitária reivindicar tais documentos como instrumentos homologadores do exercício democrático, pois eles são, ou devem ser, frutos do meio coletivo da instituição, alinhando-se à filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e científicas que desenvolve.

No que diz respeito ao PDI, Simões (2012) o retrata como um plano que reúne as partes comuns de diversos projetos sobre o assunto em questão. Para o autor, o plano tem que ter sua relação pautada na dialogicidade com os projetos de curso e institucional, sem descaracterizar suas funções mais administrativas e estruturais, como as questões de planejamento, contexto e gestão.

Interno ao PDI, o PPI tem a função de nortear as relações pedagógicas. Como um projeto, em contraponto ao plano, ele se pauta no contexto futuro, no projetar (Veiga, 2004). Nele deve se traçar o modo como a instituição entende suas políticas de ensino, pesquisa e extensão; a responsabilidade social da instituição com o meio em que se coloca que, por sua vez, contextualiza-se no PDI; os elementos político-institucionais; a inserção regional; a organização didático-pedagógica; e os princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais (Brasil, 2017). Tais elementos têm como finalidade servir de alicerce do PPI para os PPC, de forma a caracterizar um perfil institucional comum, sem deixar de contemplar as demais unidades em suas autonomias, mas as auxiliando no que tange à instituição.

**Figura 1** – Relação PDI – PPI – PPC.



**Fonte:** Elaborada pelo autor.

Pelo esquema apresentado na Figura 1, podemos entender o PPI como meio pelo qual as políticas institucionais se traduzem em aspectos pedagógicos para os PPCs. Tal relação é fundamental tendo em vista as finalidades institucionais da universidade para com seus cursos, e dos cursos para com suas ações. Nesse sentido, Veiga (2004, p. 36) aponta a necessidade das universidades e dos cursos de reivindicar o PPI em sua função epistemológica, quanto aos objetivos do curso em sua autonomia institucional. Segundo a autora:

É comum a afirmação de que o projeto sempre existe, embora nem sempre esteja necessariamente explicitado. Essa não-explicitação não só propicia como assegura a manutenção de atitudes autoritárias por meio de orientações prescritivas e instituídas (Veiga, 2004, p. 14).

Dessa forma, sem explicitação e reivindicação de sua autonomia, os projetos passam a se caracterizar apenas como instituído, em contraponto à sua função de instituinte (Veiga, 2004, p. 26-27), restringindo-se às demandas externas, verticalmente exercidas por meio de parâmetros, diretrizes e avaliações externas, que são necessárias quando tratadas na dimensão específica do projeto. Tal relação negligencia o projeto pedagógico em sua dimensão particular, como um documento produzido e executado na esteira de um movimento participativo, que expressa desejos, aspirações, orientações teórico-metodológicas e avaliativas (Veiga, 2004, p. 71).

### 3 Contexto da UNESP

A UNESP foi criada em janeiro de 1976 com o objetivo inicial de atender à demanda de universidades no interior do estado de São Paulo, em especial, à carência de cursos de formação de professores na época (Teixeira, 1989, p. 73-74 *apud* Cacete, 2014, p. 1063).

[...] a falta de estudos 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.

Cabe ressaltar que na época houve pressão pública e consequentes movimentos que buscavam suprir tal crise, como a estadualização de Instituições de Ensino Superior (IES) municipais e particulares na forma de Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo (IIESPs) (Corrêa, 2016; Zanardi, 2012). Apesar de um maior investimento, a descentralização dos IIESPs acarretou dificuldades – bem tratadas na obra de Corrêa (2016) –, as quais levaram à incorporação de quatorze IIESPs na forma de uma universidade polinucleada, a UNESP. Desses primeiros *campi* incorporados, sete vieram de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCLs), instituições próprias para a formação de professores, e entre as quais se originaram dois dos *campi* explorados neste trabalho (UNESP, 2022a).

Na presente pesquisa exploraremos quatro *campi* devido às características comuns dos cursos de licenciatura em física, que são os *campi* de Rio Claro, São José do Rio Preto, Guaratinguetá e Bauru.

Os *campi* de Rio Claro e São José do Rio Preto partilham características comuns em suas origens. Ambos foram incorporados em 1976, na criação da universidade, sendo anteriormente FFCLs. Outra semelhança é que as licenciaturas em física ocorrem em período integral. O curso de Rio Claro data de 1963, antes da sua incorporação à universidade, residindo atualmente no Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE). Em contraponto, o curso de São José do Rio Preto teve origem em 2012, residindo no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) (UNESP, 2020b, 2022b).

O *campus* de Guaratinguetá foi incorporado como IIESP em 1966, a partir da Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá (FEG). Em seu portal institucional é indicado que o *campus* teve influência de professores formados no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Esse



*campus* oferecia exclusivamente cursos de engenharia até 1988, quando foi iniciado o curso de licenciatura em física (UNESP, 2019b), ofertado atualmente no período noturno.

Diferente dos demais, o *campus* de Bauru é o mais recente, incorporado em 1988, posteriormente à criação da UNESP, a partir da Universidade de Bauru (UB). Contudo sua licenciatura em física é anterior à UNESP, iniciada em 1969, que é ofertada, assim como em Guaratinguetá, no período noturno (UNESP, 2011).

## 4 Metodologia

Tratando-se de uma análise qualitativa de investigação documental, com interesse tanto no conteúdo quanto na forma em que este se apresenta, optamos por utilizar o método de análise de conteúdo de Bardin (1977). A autora subdivide a análise em três grandes momentos: a pesquisa bibliográfica; a coleta de dados; e a análise dos dados.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, composta por um estudo preliminar sobre o tema e contexto já exposto, apresentamos a leitura de materiais fundamentais no que se refere ao currículo. Isso envolve documentos de diferentes âmbitos que o orientam, como os DCNs, PDIs e PPIs, com destaque para o PPP ou PPC, para o qual dedicamos maior atenção, tendo em vista que é o objeto de estudo deste trabalho.

A segunda etapa, que tratou não apenas da coleta dos materiais de análise, mas também do enquadramento deles quanto à contextualização da busca, foi realizada por meio dos portais institucionais dos *campi* da UNESP, onde foram encontrados os PPCs dos quatro cursos de interesse.

O PDI escolhido para análise foi o de vigência anterior ao atual (2016-2022), visto que parte de nossa busca é pelos vínculos institucionais que ele teria com os projetos. Por sua vez, os PPCs encontrados datam de 2015 a 2019. Faz-se necessário contextualizar o PPC do curso de São José do Rio Preto, de 2015; apesar dele não ter relação com o PDI de 2016, optamos por mantê-lo neste trabalho levando em consideração que esse é o PPC mais atual do curso até a data desta escrita.

Cabe explicitar novamente que nossa busca por vínculos pedagógicos entre o PDI da UNESP e os referentes PPCs se deu pela ausência de um PPI, o qual teria o compromisso de fazer tal relação. Dessa forma, podemos ilustrar a coleta de dados da seguinte maneira:

**Tabela 1 - Esquematização da coleta de dados.**

Documento			Ano de Início
PPC dos cursos de física	São José do Rio Preto	Adequação à Licenciatura	2015
	Guaratinguetá	Licenciatura	2016
	Rio Claro	Licenciatura e Bacharelado	2019
	Bauru		2019
PDI			2016

**Fonte:** Elaborada pelo autor.

O terceiro momento descrito por Bardín (1977) é a análise, que se divide em três etapas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento de dados e interpretação. A primeira é composta por uma **leitura flutuante** do material, pela qual são elaborados indicadores correspondentes aos objetivos da pesquisa em diálogo com o material proposto. No caso, elaboramos duas categorias principais de análise, as quais são balizadas em dimensões de análise.

**Quadro 1** - Categorias e dimensões de análise.

<b>Categorias de análise</b>	<b>Dimensões de análise</b>	<b>Fundamentação das dimensões</b>
Organização e estrutura do Projeto Político Pedagógico	Projeto Político Pedagógico	Estrutura propositiva norteadora das práticas pedagógico-formativas do curso, organizada a partir de pontos sumários que contemplem seus objetivos como projeto.
	Direcionamentos institucionais	Meios institucionais que o projeto deve contemplar e por meio do qual deve ser contemplado em uma relação do curso para com a instituição.
	Direcionamentos pedagógicos	Entendimento pedagógico, formativo e construtivo em que se baseia o projeto.
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.

Posterior à elaboração das categorias, a etapa de exploração do material consiste em utilizá-las como meio de trabalhar o material, evidenciando os principais elementos de interesse para a pesquisa. A partir desses elementos, na etapa de tratamento dos dados e interpretação, retrabalharemos os materiais brutos de acordo com o objetivo da pesquisa, interpretando-os com base na ótica metodológica proposta e relacionando suas singularidades e sincronicidades, apresentadas por meio da interpretação resultante da análise.

## 5 Análise

### 5.1 PDI

Como já colocado, inicialmente traremos a análise do PDI, em função de sua relevância e orientação para com os projetos analisados. Para tal, nós o enquadraremos nas mesmas categorias de análise abordadas anteriormente, pois por meios delas relacionaremos as principais dialogicidades entre os projetos e o plano.

### 5.1.1 Organização e estrutura

O documento é apresentado como *Plano de Desenvolvimento Institucional 2016*. Composto por 24 páginas, introduz seu conteúdo a partir do registro da organização da reitoria da UNESP na época em que foi escrito, seguindo para a comissão que o redigiu, formada por 10 indivíduos, sem a titulação ou vínculo institucional explicitados.

Em seguida contém uma breve apresentação do reitor a respeito do PDI, enquadrando-o como uma adequação do PDI de 2009 e definindo-o como um documento estruturante, pelo qual os Planos de Desenvolvimento das Unidades (PDUs) deveriam ser norteados.

Ao publicar a edição adaptada do PDI, esperou-se contribuir com o processo de consolidação do planejamento na universidade, o que implica em alterar 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, 2021).

Os PDUs são apresentados de forma a cada unidade ter um plano de desenvolvimento próprio, descentralizando o papel do PDI. Contudo, a partir da pesquisa nos portais institucionais, não encontramos indícios dos PDUs das unidades de interesse, ainda que tenhamos encontrado de outras, como os das unidades de Franca e Botucatu (UNESP, 2017, 2020a). Somente após tal apresentação o sumário do documento é expresso em seus elementos constituintes:

**Quadro 2 - Sumário do PDI da UNESP de 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 (2021).

Por meio do quadro observamos a ausência de elementos de caráter pedagógico, que são próprios de um PPI, mas na sua falta essa função é assumida pelo PDI; e a natureza concisa do documento, o que nos leva a entender que o texto pressupõe uma delegação de funções para os PDUs, mesmo que estes não tenham sido elaborados por todas as unidades.

### ***5.1.2 Perfil institucional***

Entre os elementos que compõem o texto, os principais alicerces que podemos entender como vínculos institucionais, e pelos quais podemos traçar o mínimo comparativo no que tange ao pedagógico quanto às unidades de interesse, são observados na segunda subdivisão, referente aos conceitos adotados e pelos quais se pautam os princípios, missão e visão de futuro da instituição.

Os princípios pautados são cinco, contemplando as demandas do PDI para com a legislação instituída pelo art. 04 da Lei nº 10.861:

- 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, 2021, p. 12).

O cumprimento das funções mínimas do plano, assim como sua sucinta exploração quanto ao norteamento institucional, coloca os princípios em uma relação branda quanto a função de criar insumos que alimentem um perfil institucional.

A missão do PDI também é exposta de forma pouco abrangente. Apresentada em apenas um parágrafo, nela consta:

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, 2021, p. 12).

Observamos que a missão volta a reiterar o compromisso da UNESP com alguns princípios já abordados na seção própria, como sua função social, vínculo com as políticas de ensino, pesquisa e extensão, e seus objetivos em relação às principais demandas do ensino superior, novamente trazendo o cumprimento com a Lei nº 10.861 e deixando de abranger e instituir elementos que caracterizem a UNESP em sua dinâmica própria para com a pluralidade cultural, étnica e política de suas unidades.

Mais uma vez cabe sinalizar que muito do que deixa de ser expresso no documento pode ser analisado como uma delegação para os PDUs, como o próprio documento ressalta em momentos pontuais. Contudo, a descentralização das políticas estruturais da UNESP em documentos próprios de unidades insere-a em uma lógica que não a define como uma única universidade, mas sim como várias, desvinculando as unidades de uma matriz comum e de um perfil institucional autônomo que dialoga com as particularidades de cada espaço institucional.

Ainda que levemos em consideração a interpretação do documento para com os PDUs, não há elementos de orientação pedagógica no texto, o que também deixa de definir tal função para si. Com a ausência de vínculos pedagógicos institucionais por parte do PDI, os projetos de curso passam a ser colocados numa independência pedagógica em relação à universidade, sem direcionamentos e orientações próprias de um PPI. Cabe-nos agora observar como esses projetos são norteados em função de tal ausência.

## **5.2 PPC – Licenciatura em física do *campus* de Rio Claro**

### **5.2.1 *Organização e estrutura***

O projeto pedagógico do curso de licenciatura em física do *campus* de Rio Claro é composto por 128 páginas, das quais apenas 38 são referentes ao PPC, as demais se referem à catalogação dos programas das disciplinas do curso. O título do projeto é enumerado com os algarismos romanos, “II”, possivelmente indicando que ele faz parte de um conjunto de documentos que seu texto não explicita.

Sua estrutura, no que tange à sua classificação como projeto, é composta por sete itens sumários, desconsiderando a justificativa que os precede e que, por sua vez, atende à deliberação CEE-SP nº 126/2014 que dispõe a respeito da mudança nas DCNs de formação de professores.

Entre seus itens é possível notar a ausência de referências, item que nos auxiliaria a entender as bases internas e externas pelas quais o projeto é escrito.

Na justificativa, elaborada em um parágrafo, que, como já mencionado, é fundamentada na adequação às normativas referentes às DCNs, não há argumento que a relacione com a função do PPC, assim como nos demais pontos do projeto. Por tal ausência não se torna claro a quem o projeto é escrito e qual o intuito do seu texto.

### ***5.2.2 Perfil institucional***

Sendo nosso interesse a investigação das políticas pedagógicas, abordaremos os pontos “2. Metas e objetivos gerais do curso de física”; “3. Competências e habilidades”; e “4. Perfil profissional”, quando este trata da licenciatura em sua subdivisão “4.1” (UNESP, 2019c).

As metas e objetivos gerais do curso de física são apresentados em duas subdivisões que não são claras quanto a sua função no projeto. A primeira não tem título, apresentando-se como “A escola tem a função de preparar o aluno intelectual e politicamente para estar:” e não explicitando se a escola em questão se refere ao curso de física ou ao contexto profissional dos cursos de licenciatura. Nesse ponto são apresentados oito itens que abordam características gerais da formação. Nessa seção, assim como em outras no decorrer do texto, há uma citação, (Valle, 1996), contudo, como não há uma lista de referências, não é possível ao leitor buscar o trabalho que é referenciado pelo projeto (UNESP, 2019c, p. 11).

O conteúdo da segunda subdivisão da seção, intitulada “Competências essenciais de um físico”, é retirado diretamente das DCNs respectivas aos cursos de física (Parecer CNE/CES 1.304/2001). Na seção seguinte, referente às competências e habilidades, são elencadas, de forma sequencial e não discutida, excertos também retirados das DCNs dos cursos de física.

Os perfis profissionais, tratados nos pontos seguintes, são descritos em sua dimensão curricular, pautando-se na integração de disciplinas, carga horária e porcentagem de conclusão de cada quesito apresentado. Esse é o único ponto do projeto que traz o vínculo com as DCNs dos cursos de formação de professores mencionado na justificativa, contemplado na

implementação curricular de disciplinas e não nos pontos referentes às competências, habilidades e direcionamentos pedagógicos do curso.

Os demais itens do projeto apresentam delineamentos curriculares do curso quanto a suas estruturas de tempo e espaço de trabalho, assim como outras informações que tampouco se relacionam ao aspecto pedagógico, como o meio de ingresso.

No que pudemos analisar em seu texto, o projeto do curso de física de Rio Claro não traz nenhum vínculo com direcionamentos pedagógicos institucionais do PDI ou de qualquer outro meio próprio da UNESP. Sua matriz se configura majoritariamente por meio das DCNs dos cursos de física que, inclusive, se sobrepõem às DCNs referentes à formação de professores, que, por seu turno, só são apresentadas como justificativas para implementações curriculares.

Também são pouco abordados referenciais próprios ou autônomos ao longo do texto, quando o são, como no caso de (Valle, 1996), são postos de forma a contemplar uma estrutura segmentada e pouco clara, além de não poderem ser identificados, já que o projeto não possui referências. Outro ponto que chama a atenção é o foco na dimensão curricular, colocando as diretrizes e discussões de forma sequencial e segmentada, pautando a formação nas características estruturais das disciplinas, tempo de formação e conteúdo, sem trazer a discussão quanto aos objetivos da formação.

### **5.3 PPC – Licenciatura em física do *campus* de São José do Rio Preto**

#### **5.3.1 *Organização e estrutura***

Observaremos que, tanto em sua estrutura quanto no que tange ao conteúdo, o projeto do curso de São José do Rio Preto se assemelha ao do *campus* de Rio Claro. Tal relação levamos a considerar o semelhante contexto de origem dos *campi*, que são os mais antigos tratados neste trabalho e ambos partilhando a origem como FFCLs.

Outro aspecto de destaque desse projeto é sua longevidade, o mais antigo entre os explorados, datando de 2015 e não constando atualizações até o momento da escrita do presente trabalho (2023). Portanto não nos aprofundaremos em buscas por relações entre ele e o PDI, já que este data de 2016.

No portal institucional onde foi encontrado, o projeto é nomeado como uma adequação à modalidade de licenciatura, tendo a justificativa também pautada em tal configuração. Essa



identificação nos leva a crer que se trata de uma adaptação de um projeto ainda anterior (UNESP, 2015).

Possuindo um total de 7 itens em 29 páginas, o texto não possui capa ou sumário, nenhuma de suas seções é numerada ou apresentada de forma sequencial. O projeto divide o perfil do egresso e sua estrutura curricular em modalidades. Outros aspectos pontuados são os meios de ingresso e a implementação da licenciatura.

### **5.3.2 Perfil institucional**

Para examinarmos os aspectos referentes aos elementos pedagógicos, consideramos as seções “Objetivos gerais do curso e perfil profissional a ser formado”; “Perfil do licenciado em física”; e “Licenciatura em Física – Visão Geral”.

O texto do primeiro ponto mencionado, referente aos objetivos gerais do curso e perfil profissional, abrange ambas as modalidades e pauta-se na capacidade do profissional em se adaptar aos meios de trabalho presentes. Também são apresentadas diretrizes gerais que abrangem as duas modalidades, retiradas diretamente das DCNs do curso de física, Parecer CNE/CES nº 1.304/2001 e Resolução do CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2001, 2015).

Logo após, mas ainda no mesmo ponto, o documento apresenta as habilidades do curso e o conjunto de vivências necessárias para tornar o processo educacional mais integrado. Esses temas abrangem as duas modalidades de formação e são, também, retirados das DCNs do curso de física (UNESP, 2015). O item não se prolonga na explanação de tais elementos, encerrando logo após a apresentação.

Cabe-nos uma problematização inicial sobre essa seção, pois resume seu conteúdo exclusivamente ao que é posto pelas DCNs dos cursos de física, sem apresentação, alteração, discussão ou marcas de autonomia do *campus*. Outro ponto de atenção é a ausência das DCNs próprias à formação de professores quando aborda os objetivos. Tratando-se de um curso de licenciatura, espera-se, no mínimo, a sua menção nos objetivos.

No ponto seguinte são abordados os perfis do bacharelado e licenciado em física, que possuem, respectivamente, 3 e 2 parágrafos. Nessa parte não são utilizados referenciais externos ou internos às diretrizes da universidade, limitando-se ao texto de cunho próprio do curso. Quanto ao que se refere ao licenciado, o primeiro parágrafo descreve:

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).

Observamos que, além de extremamente resumido, o perfil do licenciado é apresentado de forma prática ao sequenciar habilidades sem discuti-las de maneira mais ampla e propositiva. É também possível perceber a generalização de suas atividades em “elaboração e desenvolvimento das atividades de ensino”, novamente deixando de fazer uso das DCNs próprias à formação de professores (UNESP, 2015).

No que se refere às estruturas curriculares da licenciatura, o documento tem a mesma configuração sucinta, que sequencia elementos sobrepondo as diretrizes do curso de física e não usando as próprias da formação de professores. A licenciatura se fundamenta em três eixos principais: a formação básica em física, a formação didático-pedagógica e o estágio supervisionado, expostos de forma ilustrada, assemelhando-se ao esquema curricular do PPC do curso de Rio Claro; contudo, em nenhum dos dois há citações que possibilitem entender a utilização de um referencial comum (UNESP, 2015).

Em suma, o projeto do curso de São José do Rio Preto exemplifica as maiores deficiências observadas ao longo da pesquisa: a falta de referenciais autônomos próprios e institucionais; e a sobreposição das DCNs do curso de física em relação às de formação de professores nos itens que mais se aproximam do caráter pedagógico do documento.

## **5.4 PPC – Licenciatura em física do *campus* de Bauru**

### **5.4.1 Organização e estrutura**

O PPC referente ao *campus* 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 a instituição, o curso e as modalidades que abrange. Apresenta 66 páginas divididas em 7 seções que se subdividem em subtópicos, além da apresentação e anexos.

A estrutura de seu texto é a mais complexa e amplamente dividida entre os projetos analisados. Dois pontos fundamentais para entender a função que o projeto se propõe a atender são a apresentação e as justificativas (UNESP, 2019a). O primeiro se pauta unicamente no cumprimento externo do PPC, com as legislações que o balizam; e o segundo 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. Outro ponto de destaque 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.

Há também uma seção que indica os referenciais utilizados. Ela é separada 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”; além de documentos próprios da UNESP (7.7). Vale notar a ausência da seção 7.6 no sumário, mas ela está presente no texto, contemplando as deliberações estaduais (UNESP, 2019a).

#### **5.4.2 Perfil institucional**

Entendendo a amplidão desse texto, exploraremos suas referências institucionais, “7.7. Documentos geridos no âmbito da UNESP”; os “2.1. Objetivos Gerais”; o “2.2. Perfil esperado do egresso do curso de Física”; e as “2.2.1. Competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas” (UNESP, 2019c).

Referente aos documentos institucionais que o balizam (7.7), não é identificado nesse projeto o PDI como referencial, contudo ele faz uso de diretrizes e legislações próprias da UNESP para com seus cursos. Há de se observar a datação dessas referências, que se encontram defasadas em relação a documentos institucionais como o PDI:

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

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

Os objetivos são subdivididos em objetivos gerais e competências próprias de cada modalidade. No que se refere especificamente à modalidade de licenciatura, o PPC traz oito elementos norteadores do curso, que têm o intuito de contemplar as capacidades que abordam a formação do professor de física. Tais pontos não são retirados de documentos externos e sugerem uma relação de autonomia própria do curso com suas diretrizes, sem desconsiderar os cumprimentos externos, de âmbito nacional (UNESP, 2019a).

Em “Perfil esperado do egresso do curso de Física”, não há uma separação estrutural no que se refere às modalidades, porém 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, 2019a, p. 11).

As “Competências e habilidades gerais e específicas” a serem desenvolvidas são subdivididas em sete competências gerais para ambas as modalidades; dez habilidades específicas para a licenciatura, não apresentando habilidades exclusivas para o bacharelado; e seis vivências do curso que, apesar de se estenderem ao bacharelado, tem em seu texto predecessor uma contemplação grande em relação à licenciatura (UNESP, 2019a).

Apesar de não haver citações no texto, as competências gerais e habilidades específicas são segmentos retirados diretamente das diretrizes nacionais dos cursos de física, de forma semelhante aos projetos já analisados. Entretanto são utilizadas versões mais atuais das DCNs, trazendo duas competências e uma habilidade a mais em comparação aos PPCs já explorados.

Das DCNs dos cursos de física também são utilizadas as vivências do curso que, assim como as competências e habilidades contemplados pelo PPC de Bauru, são singularidades não abordadas nos demais projetos estudados (UNESP, 2019a).

Em seu conjunto, o projeto pedagógico do curso de física de Bauru demonstra complexidade maior, tanto na forma como se apresenta, trazendo pontos de grande relevância

e abordando-os por meio de subtópicos que especificam para o leitor a abrangência da sua estrutura, quanto em seu conteúdo, na tentativa de buscar referenciais institucionais da UNESP que, mesmo datados, mostram a motivação do curso em sua institucionalização.

## **5.5 PPC – Licenciatura em física do *campus* de Guaratinguetá**

### ***5.5.1 Organização e estrutura***

O PPC do curso de física de Guaratinguetá se desenvolve ao longo de 120 páginas, das quais 74 estão localizadas na seção “11.1. Ementa das disciplinas obrigatórias e bibliografia”, e não correspondem ao projeto em sua dimensão pedagógica, mas à delimitação curricular das disciplinas (UNESP, 2016).

Composto de doze seções, o texto se apresenta de forma sucinta, focando na estrutura curricular e deixando de explorar elementos mais abrangentes do projeto. Sua apresentação trata exclusivamente do papel do projeto quanto ao cumprimento e adequação às normativas externas, sem definir claramente sua identidade e função propositiva no curso.

### ***5.5.2 Perfil institucional***

Para examinarmos o perfil institucional, utilizaremos os itens “3. Bases legais”, para identificar, ou não, vínculos com o PDI ou bases institucionais da UNESP; “4. Objetivos do curso”; e “5. Perfil dos egressos” (UNESP, 2016).

É possível observar em suas referências a ausência de vínculos com o PDI. Em relação às diretrizes externas, observamos que as DCNs referentes à formação de professores e ao curso de física estão presentes, semelhante aos demais projetos.

O ponto “4. Objetivos do curso” se desenvolve ao longo de um parágrafo, acompanhado de cinco habilidades, todas retiradas diretamente das DCNs de formação de professores.

Diferente dos objetivos do curso, que utiliza exclusivamente as diretrizes de formação de professores, a seção “5. Perfil dos egressos” abrange apenas as diretrizes do curso de física no que se refere às competências gerais e as próprias à formação de físico-educador (UNESP, 2016) (Parecer nº 1.304/01-CES/CNE).

Observamos nos itens que o curso tem a possibilidade e o compromisso de trazer aspectos relacionados à sua autenticidade no fazer pedagógico. No entanto, há uma ausência de referenciais institucionais próprios, condizentes com o compromisso de um PPI, e autônomos ao curso que acaba colocando o projeto em uma posição de apenas atender às normativas instituídas.

## **6 Singularidades, sincronicidades e conclusões**

Com base na análise dos projetos foi possível observar relações, tanto em suas singularidades quanto em suas sincronicidades, que dividimos em três dimensões principais, representadas em diretrizes de diferentes esferas: o cumprimento das diretrizes externas à universidade; as diretrizes próprias da instituição; e as marcas de autonomia do curso.

Uma das sincronicidades observadas entre os PPCs é a ampla utilização das DCNs. Essas diretrizes não podem ser desconsideradas nos projetos, contudo os projetos também não devem se limitar a elas como principal ou único norteador.

Dois aspectos que chamam a atenção em relação à utilização das diretrizes nacionais nos documentos analisados são: o fato dos textos majoritariamente terem utilizado as DCNs como principal meio de embasamento das habilidades, competências, objetivos do curso e perfil do egresso, quase não demonstrando marcas textuais que fogem das diretrizes instituídas; e a sobreposição das DCNs do curso de física em relação àquelas próprias à formação de professores, algo observado nos *campi* de Rio Claro e São José do Rio Preto. Por mais que as apresentem como uma adequação às diretrizes das licenciaturas, elas não são utilizadas nos itens que dizem respeito ao pedagógico; em vez disso as utilizam em itens próprios que não dialogam com o projeto como um todo.

O projeto do *campus* de Guaratinguetá se diferencia devido à implementação das DCNs de formação de professores em seus objetivos e por levá-las em maior consideração em seu texto. Porém o texto é sucinto, pouco abrangente e não apresenta marcas de uma autonomia própria, elementos ou referenciais autônomos do curso, apresentando-se mais como um documento instituído, obrigatório, do que como meio instituinte de reivindicação do curso em sua configuração pedagógica; algo também observado nos projetos de Rio Claro e São José do Rio Preto.

Nesse aspecto o curso de Bauru se distingue dos demais, trazendo referenciais de diferentes naturezas, como artigos e teses, além das legislações já apontadas. Ele elenca elementos próprios quando tratados os pontos de maior ênfase pedagógica, sem negligenciar as relações externas do curso.

Deve-se destacar uma similaridade relevante entre os projetos: a ausência de vínculos com o PDI. Ainda que os *campi* de Bauru e Guaratinguetá busquem referências institucionais da UNESP para balizar seus projetos, não há diretrizes atuais da instituição que possam nortear seus cursos, levando-os a resoluções datadas, que não contemplam a função de direcionar pedagogicamente, esta que é própria de um Projeto Pedagógico Institucional.

Por esse lado é questionável a falta de direcionamentos pedagógicos institucionais que partam da universidade para seus cursos. A ausência de tal norteamento leva-os a procurarem e se limitarem a diretrizes externas de formação, colocando-os em uma dinâmica que os distanciam do perfil institucional e os coloca em submissão a demandas externas.

Por fim é necessário ressaltar que a pesquisa foi realizada apenas com quatro cursos da UNESP, não estendendo esses apontamentos aos demais, mas colocando em questão a falta de um PPI que, até o momento da publicação deste artigo, ainda não foi implementado pela universidade. Esperamos que esta pesquisa possa alimentar a demanda por trabalhos afins, buscando, não somente uma maior gama bibliográfica a respeito dos norteamentos que são tomados em um curso, como também, maior notoriedade para essas ferramentas nas esferas administrativas, docentes e discentes das universidades.

## Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora vozes, 2011.

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

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 1.304/2001** - Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física. Brasília: MEC, 2001. BRASIL.

BRASIL. **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.

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.

CACETE, N. H. 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, abr. 2014.

CORRÊA, A. M. M. Uma universidade para o interior paulista. *In*: D'AMBROSIO, O. **UNESP 40 anos**. São Paulo: Editora Unesp. 2016. p. 18-67.

LOPES, A. C. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. 14. reimp. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MORAES, P. **A Proposta de Formação de Professores Contida nos Projetos Políticos-Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura: Um Estudo Sobre Currículo**. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2018.

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

SANTOS, F. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília: Editora UnB, 2012.

SIMÕES, S. P. **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](https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos07/809_painel_do_simped.pdf). Acesso em: 5 ago. 2022.

SOUZA, J. C. V. **Gestão Universitária Em Instituições Particulares: os documentos institucionais como indicadores de modelo de gestão**. 2007. 208 f. Tese (Doutorado em Educação e Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

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

UNESP. **Perfil**, disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#>. Acesso em: 23 set. 2023.

UNESP. **Plano de desenvolvimento institucional 2016**. [www.unesp.br](http://www.unesp.br), 2021. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/pdi/documentos/documentos/>. Acesso em: 26 jan. 2023.

UNESP. Faculdade de Ciências de Bauru. **Histórico**. [www.unesp.br](http://www.unesp.br), 2011. Disponível em: <https://www.bauru.unesp.br/#!/sobre-o-campus/historia/>. Acesso em: 26 jan. 2023.

UNESP. Faculdade de Ciências de Bauru. **Projeto Pedagógico do Curso de Física: Modalidades em Licenciatura em Física e Física dos Materiais**. [www.unesp.br](http://www.unesp.br), 2019a. Disponível em: [https://www.fc.unesp.br/Home/Departamentos/Fisica/fisica/projeto\\_pedagogico\\_jan\\_2019\\_ad\\_equa\\_303\\_247ao\\_lic.doc\\_\\_ers\\_\\_e.g-job\\_418.pdf](https://www.fc.unesp.br/Home/Departamentos/Fisica/fisica/projeto_pedagogico_jan_2019_ad_equa_303_247ao_lic.doc__ers__e.g-job_418.pdf). Acesso em: 26 jan. 2023.



UNESP. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Câmpus de Franca. **Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU) 2020 - 2029**. [www.franca.unesp.br](http://www.franca.unesp.br), 2020a. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/pdu-final.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023

UNESP. Faculdade de Engenharia e Ciências - Câmpus de Guaratinguetá. **Física-Licenciatura FEG- UNESP Projeto Pedagógico**. [www.unesp.br](http://www.unesp.br), 2016. Disponível em: <https://www.feg.unesp.br/#!/graduacao/fisica/projeto-pedagogico/a-partir-de-2018/>. Acesso em: 26 jan. 2023.

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

UNESP. Faculdade de Medicina - Câmpus de Botucatu. **PDU - Plano de Desenvolvimento das Unidades da UNESP**. [www.fmb.unesp.br](http://www.fmb.unesp.br), 2017. Disponível em: [https://www.fmb.unesp.br/Home/sobre/Administrativo/2\\_pos-graduacao-e-pesquisa.pdf](https://www.fmb.unesp.br/Home/sobre/Administrativo/2_pos-graduacao-e-pesquisa.pdf). Acesso em 26 jan. 2023

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

UNESP. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Câmpus de São José do Rio Preto. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Física**. [www.unesp.br](http://www.unesp.br), 2015. Disponível em: [https://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/FisicaBiologica/unesp--fisica--rio-preto--ppp\\_2015\\_versao\\_fevereiro\\_2018-1.pdf](https://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/FisicaBiologica/unesp--fisica--rio-preto--ppp_2015_versao_fevereiro_2018-1.pdf). Acesso em: 26 jan. 2023.

UNESP. Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Câmpus de Rio Claro. **História**. [www.unesp.br](http://www.unesp.br), 2020b. Disponível em: <https://igce.rc.unesp.br/#!/departamentos/geografia/sobre-o-departamento/historia/>. Acesso em: 26 jan. 2023.

UNESP. Instituto De Geociências E Ciências Exatas UNESP, II – **Projeto Pedagógico Do Curso de Graduação em Física**, 2019c. Disponível em: <https://igce.rc.unesp.br/Home/Instituicao/DiretoriaTecnicaAcademica/graduacao/ppp---fisica--curriculo-2019.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior: projeto político-pedagógico**. 1. ed. Campinas: Papirus Editora, 2004.

ZANARDI, L. S. de O. **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 em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2012.

Enviado em: 01/11/2023  
Aprovado em: 23/08/2024