



ANÁLISE DE DISCURSO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA.

Laércia Maria Bertulino de Medeiros^{1,3}

Eliane de Moura Silva^{2,3}

1 Universidade Estadual da Paraíba/Departamento de Psicologia/laercia-medeiros@ig.com.br

2 Universidade Estadual da Paraíba/Departamento de Educação/ elimorasilva@bol.com.br

3 Doutorado Interinstitucional em Ensino, História e Filosofia das Ciências/UFBA/UFES/UEPB

Resumo

Este estudo analisa o discurso do Projeto Político Pedagógico de um Curso de Licenciatura em Física de uma Universidade Pública. Utilizou-se Análise de Discurso como proposta metodológica. Como *corpus* discursivo intentou-se analisar enunciados de partes constitutivas do Projeto Político Pedagógico (PPP). Considera-se que o discurso para a formação do físico-educador acentua o cumprimento de regras e normas neoliberais. A partir de uma proposta curricular em que o *corpus* discursivo evidencia circularidade, além de ambiguidades internas na construção discursiva que sinaliza lacunas, consequência da centralização da sua construção feita, apenas por uma Comissão Curricular, se entende que o determinismo teórico –metodológico proposto poderá comprometer fortemente a formação dos futuros físicos educadores.

Palavras – chave: Análise de Discurso. Projeto Político Pedagógico. Formação do Físico - Educador.

Abstract

This study analyzes the speech of the Pedagogic Political Project of a Course of Degree in Physics of a Public University. Analysis of Speech was used as methodological proposal. As discursive corpus was attempted to analyze statements of constituent parts of the Pedagogic Political Project (PPP). It is considered that the speech for the physical-educator's formation accentuates the execution of rules and neoliberal norms. We conclude that the curricular proposal presents a circular discursive corpus, with internal ambiguities which show gaps. We suppose that this is a characteristic of its construction based in just one Curricular Commission. We understand that the theoretical –methodological determinism proposed will strongly be able to commit the formation of the educating physical futures.

Key – words: Analysis of Speech. Pedagogic Political Project. Formation of the Physicist - Educator.

INTRODUÇÃO

A dinâmica mercadológica proposta pelo neoliberalismo manifesta-se nas Instituições de Ensino Superior (IES), através das exigências postas pelas Políticas Públicas para a Educação. No cerne dessa dinâmica de controle entre Estado e as Instituições de Ensino, o Currículo é considerado um dos instrumentos de avaliação e regulação dos investimentos públicos.

As adequações existentes entre as mudanças na economia e as Reformas do Estado instituíram um novo pensar para a Educação e o Currículo aparece como indispensável a ser operacionalizado por esse novo modelo. Os acordos de financiamento formalizados entre o Ministério da Educação e o Banco Mundial, nos anos de 1993 a 2003, definiam dentre outras mudanças o perfil da Educação no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, ao revogar os Currículos Mínimos, que orientavam a organização curricular dos Cursos de Graduação, instituía Diretrizes Curriculares Nacionais, vinculando a elaboração curricular à avaliação nacional, instituída pela Lei 9.131 de 1995. Nessa conjuntura, o debate nacional centrava-se em torno do Currículo Nacional e da Avaliação dos Cursos de Graduação, cujos parâmetros eram os Projetos Pedagógicos, a infra-estrutura, o corpo docente e o Exame Nacional de Cursos.

Face às mudanças na dinâmica social e, mais especificamente na Educação Superior, no Brasil, na década de 1990, a Universidade enquanto *“instituição responsável tanto pelo funcionamento técnico e humano quanto pela percepção crítica dessa engrenagem, sofre de modo muito especial em seu próprio corpo, os efeitos destas mudanças”* (GOERGEN, 2000, p.102).

A nova legislação, ao revogar os Currículos Mínimos (Lei nº 5540/68), destinados a orientar a elaboração e a Reformulação Curricular nos Cursos de Graduação, prevê Diretrizes Curriculares Nacionais como referenciais para os currículos. Conforme o Edital 04/97, divulgado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC), as diretrizes aqui referidas *“correspondem a princípios gerais, amplos, que assegurem a cada instituição formadora a “flexibilidade” para definir propostas que atendam às novas demandas do mercado local e regional, e às especificidades institucionais e do alunado”* (KUENZER, 1999, p.179).

Houve nessa época uma tendência para repensar a formação de professores, liderada em grande parte pela mobilização da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que teve uma atuação decisiva na elaboração da nova LDB 9.394/96 e na Reforma Curricular em todos os cursos de graduação no Brasil. É constituída, assim, uma nova concepção de Currículo, dissociada de uma grade curricular, do sistema de crédito e da concepção de pré-requisito.

Neste sentido, ficou configurado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Física uma nova modelagem curricular constituída por um núcleo comum, chamado Módulos Sequenciais Especializados que remetem à formação do Físico-Pesquisador, do Físico-Educador, Físico-Interdisciplinar e Físico- Tecnólogo. No caso em estudo, é dado ênfase à formação do licenciado em Física (Físico-Educador) e tem pertinência com as Diretrizes que aconselham a realização do trabalho conjunto com Docentes da área de Educação. De forma que, os Módulos Sequenciais Especializados no Projeto Político Pedagógico (PPP) em estudo, estão voltados para o ensino da Física.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE

A nova concepção de Currículo previa a definição dos objetivos dos cursos, a delimitação do perfil do profissional, com as respectivas habilidades, dentre outras. Para Veiga (2000, p.183):

O projeto político pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá de fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros.

O PPP é formado dentro de um campo de possibilidades históricas e culturais e sua continuidade e estabilidade dependem de sua capacidade de definir a realidade de maneira convincente e coerente, que garanta eficácia política e simbólica (VELHO, 1981).

Com efeito, alguns autores, a exemplo de Pimenta (2002), Frigotto (1994), Soares (2000), Veiga (2000), Velho (1981) apontam a importância no envolvimento do docente na elaboração e execução do PPP do seu curso como um dos instrumentos que norteiam a sua prática pedagógica, visto que é nesse processo de construção que há possibilidades de solucionar problemas e construir conhecimentos amparados por concepções teóricas sólidas, além de supor o aperfeiçoamento e a formação de seus agentes, isto é, um instrumento indispensável de ação e transformação.

Para Veiga (2000), o PPP procura a unicidade da relação teoria-prática, além de orientado pelo princípio do trabalho coletivo e solidário busca desenvolver atitudes de cooperação e reciprocidade. Por essa ótica, num mundo onde a celeridade e a quantidade imensa de sugestões podem conduzir a visões distorcidas da realidade, a construção do PPP, enquanto objeto de formação, exige um novo perfil do professor formador.

As análises de Soares (2000) colocam que muito da limitação que vem sendo mostrada, quanto à formação de professores, se deve à ausência na estrutura e desenvolvimento dos cursos de uma concepção da unidade das relações, entre teoria e prática. Nessa realidade, chega-se a uma compreensão de que qualquer teoria tem sua origem na prática social humana e que nesta estão sempre implícitos pressupostos teóricos. Assim, ao invés da dicotomia teoria versus prática, a dialética: da prática à teoria e de volta à prática e de novo à teoria, dando sentido à relação ação-reflexão-ação. Os professores em qualquer nível não podem prescindir desta construção, sob pena de ter uma atuação fragmentária. Verifica-se, pois, que este tem sido um dos grandes problemas em todos os níveis de formação.

Para Cachapuz (1997, p. 225), a formação de professores da área de Ciências não tem sido diferente. Para ele, a “*Formação dos Professores de Ciências tem merecido uma atenção crescente de investigadores e alguns responsáveis educativos*”, visto que as inovações no ensino podem dificultar a incorporação e integralização à sua ação pedagógica por três razões: a primeira, ligada às orientações epistemológicas; a segunda, à questão da integração dos saberes; e a terceira, pela organização do ensino.

Segundo Giroux (1997, p. 198), “[...] os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação”.

Hoje, se enfatiza uma formação que vise adquirir competências metodológicas, não apenas para ensinar, mas para refletir sobre a prática e as condições em que ocorrem, sabendo agir e assumindo o compromisso com a mudança, se revestindo desta forma, de fundamental importância para os docentes. Para Grillo (2002, p.78):

A docência realizada pelo professor para dar conta do ensino apresenta-se desde logo como uma atividade complexa, pela convergência concomitante de questões teóricas e práticas, com origens no enfrentamento do cotidiano escolar – a dimensão interna da docência – e ainda na reflexão pedagógica sobre o homem e suas finalidades – a dimensão externa, - indagando sobre a quem, para que e o que ensinar.

Portanto, todo processo de formação de professores inclui a discussão e incorporação da relação teoria e prática como o ponto de partida e de chegada para a compreensão dos modelos diferenciados de formação profissional.

A PESQUISA

O CONTEXTO DA REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA.

O interesse deste estudo está ancorado na Análise de Discurso do Projeto Político Pedagógico de um Curso de Licenciatura em Física de uma Universidade Pública da Paraíba e tem como pressuposto a dinâmica da reformulação curricular.

O Curso de Graduação em Física – Licenciatura Plena – foi autorizado pela Resolução nº 21, de 21 de dezembro de 1966, do Conselho Estadual de Educação do Estado da Paraíba, tendo o seu início de funcionamento em 01 de março de 1967. O Currículo Pleno do Curso, em vigor desde 1967, centrava-se em Disciplinas, isto é, reduzia-se a uma grade curricular. Ao longo dos anos até o momento da Reforma Curricular, muitas alterações foram realizadas. No entanto, todas elas estavam relacionadas a ajustes de carga horária e à mudança de nomenclaturas de disciplinas, sempre na perspectiva de adequação ao Currículo Mínimo, proposto através da Lei nº 5540/68, que constituía um núcleo obrigatório do currículo dos Cursos de Graduação.

Fruto de políticas educacionais de âmbito nacional, por sua vez, contextualizadas por políticas dos centros mundiais, o curso de graduação de licenciatura em Física passou por um processo de reformulação, no final dos anos de 1990. Neste sentido, seguindo uma tendência mundial e local, o início das discussões em torno da sua reformulação curricular estendeu-se por dois anos, de 1997 a 1999, sendo este último, o ano de sua implantação. A dinâmica de reformulação curricular desse projeto teve assessoria da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, de professores do Curso de Física e, também, de professores de outros Departamentos. Para Goodson (2002, p.24) “*se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será de aceitá-lo como um pressuposto*”.

A perspectiva teórica que fundamentava anteriormente o curso de Física era pautada na Reforma Universitária (Lei 5540/68), que referendava o sistema autoritário de governo, orientado para o controle social. Com a Educação situada entre a “*segurança e o desenvolvimento*”, era forjado um modelo de homem, entendido como

mediador do desenvolvimento econômico, sendo a visão histórica da sociedade abstraída da formação proposta. O currículo era puramente tecnicista, orientado pelo princípio pedagógico – educação para o trabalho.

A Comissão Curricular do Curso de Física (CCCF) foi designada para apresentar uma proposta de reestruturação curricular, composta por quatro docentes do curso, três deles licenciados em física, um com formação em Engenharia e um estudante. Seguindo as orientações institucionais, a Comissão Curricular do Curso de Física – Licenciatura Plena – elaborou uma proposta, que pretendia mudar a configuração da formação profissional até então empreendida e baseada nos documentos preliminares sobre a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais elaborados pelas Instituições de Ensino Superior, em resposta ao Edital 04/97 (Sesu/MEC); Versão Preliminar do Parecer CNE/CES das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Física de 1998; Diretrizes formuladas pela Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e as discussões que vinham sendo feitas sobre Formação de Professores de Educação Básica.

Os documentos relativos às licenciaturas continham os seguintes pressupostos: a docência como a base da formação do educador; o trabalho pedagógico como foco formativo; a prática como horizonte do compromisso ético-político; a gestão democrática. Outros dados foram obtidos pela CCCF acerca do desempenho do Curso de Graduação em Física que apresentava não só os aspectos relativos ao quadro de entradas e saídas dos discentes, assim como as condições de desenvolvimento do mesmo, nos seus aspectos curriculares e de infra-estrutura.

A mesma CCCF analisou a conjuntura na qual o curso de Física se inseria, levando em consideração a condição de Universidade Pública, que atua num Estado do Nordeste, com dificuldades de toda ordem, pretendendo traçar o perfil do aluno que ingressava na Universidade e as expectativas para a formação pretendida. A partir daí, foram delineados os objetivos do Curso, bem como o perfil do profissional a ser formado.

O DISCURSO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Para analisar o PPP do Curso de Licenciatura em Física optou-se pela Análise de Discurso (AD) como proposta metodológica. Na AD são enunciados que o discurso se estabelece.

Neste sentido, ao considerar o contexto e as condições de produção do texto a AD assenta-se na concepção crítica da linguagem, na medida em que se considera que o escrito, o falado, o simbólico, o figurativo “*sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)*”. Minayo (2003, p. 74). Todo discurso estabelece relação com outros, formando uma intrincada discursividade, a ponto de um único texto refletir a presença de várias formações que, contraditoriamente, nele se organizam, tendo em vista uma formação dominante (ORLANDI, 2002).

Para análise do PPP, partiu-se do próprio texto, reconhecendo que o mesmo não se reduz a um objeto empírico, de natureza meramente lingüística, com começo, meio e fim. Tomou-se o texto como uma unidade de significação, observando a sua incompletude textual (manifestada pelo inesgotamento de sentidos que o discurso transporta) como a “condição de existência da linguagem”, o olhar sob as condições de sua produção e a sua constituição no processo de interação, no qual o sentido aloja-se no espaço discursivo engendrado pelos interlocutores.

Para Pêcheux (1990 b), o texto é concebido não como produto, mas como processo discursivo que pressupõe condições concretas de produção, diferentes posições de sujeitos e várias formações discursivas em torno de uma dominante. Embora possa ser considerado uma unidade completa para efeito de análise, o texto não representa unidade fechada em si mesma, face as suas intrínsecas relações com outros textos, condições de produção e exterioridade constitutiva.

Então, para os objetivos delineados neste estudo, pareceu mais adequado analisar os enunciados do PPP através de segmentos discursivos formado por diversos enunciados e séries discursivas. Considerando que a Análise do Discurso não se preocupa diretamente com a forma ou a extensividade do texto, mas com sua discursividade, os segmentos apresentam dimensão variada.

Defende-se que todo ato de pensar é influenciado por concepções objetivas e subjetivas de vida, seja na dimensão pessoal, social, política, profissional e outras. Essas dimensões de alguma forma são reveladas ou silenciadas no discurso, seja ele individual ou coletivo. Neste sentido, inicialmente percebe-se que as condições de produção do discurso do Projeto Pedagógico explicitam e representam o quadro nacional sobre a formação de professores no Brasil, e especificamente, na Região Nordeste.

Apesar de ser uma proposta curricular que busca atender a demandas específicas, é interessante notar que no Projeto Político Pedagógico, o discurso é enunciado em consonância com as Políticas Nacionais para Educação: “*Em atendimento a Lei 9394, de 20.12.96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB)*” que **permite** a cada universidade “*fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes*”.

Nas primeiras poucas linhas da justificativa, a CCCF que construiu o Projeto lança como fundamento para os seus argumentos a crise no ensino brasileiro. Existe uma demarcação do ano de 1960 como uma linha temporal que indica e justifica a percepção e necessidade de acompanhar o desenvolvimento da tecnologia mundial. Este é um movimento retórico comum que tem por objetivo “inocular”, e oferecer um argumento histórico, indicando a maneira como as áreas tecnológicas devem ser interpretadas, isto é, iluminadas pela evolução **histórica e social** da humanidade tendo como ‘parâmetro’ o desenvolvimento tecnológico.

A CCCF formula uma relação curiosa entre os **avanços tecnológicos** e **qualidade de vida** que se apresenta como ‘determinante’ no parâmetro de medida de desenvolvimento social quando expressa: “*Ultimamente, graças à evolução histórica social da humanidade, os avanços tecnológicos tem contribuído para a sociedade, constituindo um fator determinante da qualidade de vida e no parâmetro de medida de seu desenvolvimento*”. (PPP, 1999, p.2)

Percebe-se que a noção de **qualidade de vida** desempenha uma função importante que colocada no centro de uma organização discursiva possui sentido positivo irresistível, que pode ser manejada e retrabalhada. A idéia de uma qualidade de vida como parâmetro de medida de desenvolvimento social, relacionado aos avanços tecnológicos, carrega, pois, um sentido de condição *sine qua non* com pouco (ou nenhum) sentido negativo, possuindo conotações de saúde, harmonia e, sobretudo, naturalidade. Neste sentido, difícil de refutar. A percepção do GT demanda unicamente um reconhecimento da necessidade dessa relação, implicando, como é o caso, a existência de uma necessidade preexistente, verdadeira, ou natural (que nós devemos, simplesmente, não mais negar).

Um dos pontos básicos defendidos pela Análise de Discurso (AD) é que a descrição e a avaliação não são atividades estanques. No caso em estudo, percebe-se que a maioria das descrições não contem avaliações. Um exemplo claro disso está na

afirmação: “*Dentro deste contexto, mudanças na educação têm sido impostas em todos os níveis de ensino”.* (PPP, 1999, p.2)

Os argumentos postos reforçam a idéia de um Projeto Político Pedagógico como **imposição** de mudanças na educação por algo ou alguém externo, para que sejam justificadas mudanças internas. Assim, caracteriza-se um discurso autoritário que se evidencia no âmbito do próprio discurso, na sua intencionalidade e na recorrência discursiva.

Outro exemplo de descrição no PPP que não contém avaliação está explicitado quando se refere ao ensino de Física: “[...] *diversos são os fatores que contribuem para a sua ineficiência*” [...]. Parte-se de um pressuposto de ineficiência de conotação generalizada, mas elege imediatamente “[...] *a formação inadequada que os professores vêem recebendo*” (sic). Trata-se de uma afirmação sobre a conservação de um currículo tradicional que se sobrepõe e se perpetua, não só no foco da formação de professores como, “[...] *leva a um ensino exageradamente objetivo*”. Uma crítica firme ao tecnicismo pedagógico e ou a idéia da ‘industrialização do ensino quando afirma que o ensino está [...] *voltado para a aprovação no vestibular*”.

Na sequência, a CCCF acentua a *formação do cidadão* e a *formação cultural*, reiterando a lógica contra o currículo tradicional que não contribui “*de forma significativa para o aprendizado de conceitos e leis, ou para o desenvolvimento de habilidades lógico-matemático, bem como para o aprimoramento do raciocínio na solução de problemas de física ou da vida cotidiana*”. (ALMEIDA, 1992, apud PPP, 1999, p. 3.).

Estas enunciações apontam como alvo de ataque à formação do professor e aos subjacentes modelos teóricos e curriculares conservadores impostos.

A proposta metodológica do Projeto tem como pano de fundo negar o currículo tradicional, na medida em que se opõe a uma formação profissional centrada em um currículo prescritivo. Neste sentido, aponta que a relação teoria e prática deve ser pautada na contextualização do ensino, ademais, no compromisso social e ético das agências formadoras e, conseqüentemente, do professor formador:

A consciência do profissional em educação que se quer formar não depende apenas de novos conteúdos/disciplinas, mas essencialmente da maneira como se estabelece a relação teoria/prática, levando-se em conta a contextualização do ensino, como também, o compromisso social e ético-profissional que o professor universitário deve oferecer ao aluno, para torná-lo educador capaz de ensinar Física relacionando-a com a vida. (PPP, 1999, p.2)

Ao descrever a metodologia, há uma contradição teórico-metodológica explícita em relação ao perfil do profissional formador, quando explicita que “[...] *se faz necessário que os profissionais responsáveis pela formação docente, estejam profundamente identificados com o perfil do físico-educador defendido nesta proposta*”. (PPP, 1999, p.2) Na medida em que o CCCF propõe modelos teóricos pautados em teorias críticas de currículo, fundamentada nas categorias distintas abordagem problematizadora, conceitos unificadores e interdisciplinaridade, ao mesmo tempo, se apóia em um **determinismo identitário** (grifo nosso) do professor formador.

De sorte que o lastro teórico assenta-se nos princípios de uma educação transformadora ou crítica, embora a referência teórica só apareça explicitada em relação ao método quando se refere à abordagem problematizadora¹ focada no método pedagógico adotado.

Para isso, esta proposta está fundamentada na adoção de uma abordagem problematizadora, no que se refere ao método pedagógico adotado que visa à ligação do conteúdo com situações reais que os alunos vivenciam, mas que não conseguem interpretar porque não dispõem de conhecimentos científicos suficientes. (PPP, 1999, p.2)

Neste trecho, é perceptível uma confusão conceitual na construção do discurso entre teoria e método adotados. De forma, que quando a CCCF se refere a uma abordagem problematizadora (teoria) provoca uma dubiedade entre teoria e método, propondo que a teoria esteja explícita a partir do método.

Essa dubiedade pode estar assentada em resquícios das tendências tradicionais do ensino, em especial, quando se fala no ensino de ciências que historicamente era distante de seu contexto social desconexo entre conceitos científicos, conceitos pedagógicos e problematização com o cotidiano, artificializando o saber/fazer pedagógico.

Ao eleger a segunda categoria conceitos unificadores para orientar a estruturação metodológica do projeto pedagógico, a CCCF aponta para uma proposta de uma educação de dimensão crítica do pensar e do refletir esse pensar “[...] *como um elemento norteador da parte instrucional do programa, tanto nas atividades/disciplinas da formação pedagógica, como também, nas atividades/disciplinas específicas de física*” (sic), que evidenciam uma aproximação de conceitos unificadores na medida em que estes possibilitam a superação da compartimentalização das áreas (Eletricidade, Termodinâmica, Mecânica), segmento discursivo de menor contradição na construção do discurso. A palavra interdisciplinaridade é apenas explicitada no discurso enquanto palavra enunciada, deixando uma lacuna na coerência interna do discurso metodológico.

O discurso dominante dos objetivos se entrecruza por um discurso tradicional e crítico de currículo caracterizando difuso o objetivo geral, na medida em que desfigura que profissional se quer formar e os objetivos específicos não estão voltados para a sua composição curricular:

[...] preparar profissionais que se dediquem à formação e à disseminação do saber científico nas diferentes instâncias sociais através das diversas formas de atuação, permitindo uma educação científica contemporânea, de forma a proporcionar ao estudante condições de prosseguir sua formação.

[...] o curso deverá contemplar uma formação em que o físico-educador seja capaz de: abordar e tratar problemas novos e tradicionais, apoiado em conhecimentos sólidos de Física; organizar as atividades instrucionais e planejar os conteúdos de um curso de Física; localizar e dar significados às dificuldades conceituais e operacionais de seus alunos; refletir sobre sua prática docente, procurando explicar e relacionar as razões de seu comportamento e do desempenho dos seus alunos, identificar sua postura, além da capacidade de diálogo nas diferentes instâncias de atuação; programar, sustentar e renovar sua atualização didática, cultural e científica.(PPP, 1999, p.3)

Ao descrever o perfil do físico – educador, aparece no discurso expressões do tipo: atividade humana como instrumento, compreensão/transformação do mundo, compreensão da realidade, dar significados, atuação crítica e criativa. A contradição interna do discurso se evidencia e perpassa toda a proposta pedagógica ao se contrapor aos discursos da justificativa, da metodologia, dos objetivos e perfil do físico-educador.

¹ Existem várias sistemáticas possíveis ao se aplicar a abordagem problematizadora. Aquela adotada por D. Delizoicov & J.A. Angotti em Física (Ed. Cortez, São Paulo, 1990)

O discurso do item Competências, Habilidades e Atitudes desejadas foi literalmente transferido do discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Física de 1998:

Em relação as habilidades e competências específicas, estas devem ser elaboradas pelas IES afim de atender as exigências dos mercados nacionais e locais. Neste sentido, as diretrizes curriculares conferem toda autonomia as IES para defini-las através dos conteúdos curriculares. Estes podem ser estruturados modularmente de modo a atender os perfis gerais definidos acima, porém com mudanças nos módulos nos últimos quatro semestres do curso que atenderiam ao tipo de especialização necessária para a inserção do formando na atividade almejada. (Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Física, 1998)

Destaca-se que a posição teórica encontrada nos documentos oficiais não são determinantes, mas são norteadoras da construção dos currículos. No entanto, o projeto apresenta uma versão discursiva que não incorpora a posição de uma construção autônoma encontrada nos documentos oficiais. Ora a CCCF transfere de forma literal o discurso oficial, ora delinea um discurso próprio que se faz institucional.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Analisou-se a proposta curricular de um Curso de Licenciatura Plena em Física de uma Universidade Pública, a partir da Análise de Discurso, por melhor permitir estabelecer uma relação entre o texto e o contexto político, ideológico, econômico, social e cultural que remetem para as condições objetivas e subjetivas a que estão submetidas as instituições formadoras, no momento da construção de uma proposta curricular. Para Moreira & Silva (1994, p.p.7-8) “*O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma mera técnica, voltada para questões relativas a procedimentos técnicas, e métodos. [...] Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural*”.

Pode-se inferir que os traços, os fragmentos e os segmentos enunciativos do discurso do PPP acentuam o cumprimento de regras e normas neoliberais. A proposta curricular foi elaborada sem uma discussão mais ampla que envolvesse toda a comunidade acadêmica de forma que se evidenciassem as contradições de princípios teóricos e metodológicas subjacentes a cada ator social. Pelo contrário, as discussões foram centralizadas numa Comissão Curricular com a composição mínima de docentes da área de Física.

Entende-se que para a elaboração de uma proposta curricular se faz necessário um movimento permanente de discussão coletiva que congregue um maior número possível dos agentes envolvidos no processo. Acredita-se que na pluralidade de defesas e refutações de idéias do processo educativo há possibilidades de mudanças qualitativas que assegurem uma nova dinâmica do pensar a formação.

De fato, pelo que se concebeu da análise, a proposta curricular apresenta uma circularidade no *corpus* discursivo, acentuando as contradições na concepção de currículo, ao materializar as enunciações textuais, evidenciando princípios de um currículo, ora crítico, ora acrítico, que aponta para lacunas na formação do futuro físico - educador e uma formação que não responde a uma demanda contemporânea de reaproximação da física com a *práxis* social.

Enfim, a proposta curricular para o curso de licenciatura em física, objeto desta análise tem deformações internas na construção discursiva que correspondem às fragilidades acadêmicas subjacentes à composição da Comissão Curricular e do determinismo teórico–metodológico proposto.

REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, M. J. P. M., 1992. Ensino de Física: para repensar algumas concepções. **Cad. Cat. Ensino de Física**. Florianópolis, v.9(1): 20-26.
- BRASIL. Lei 9394/96, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Lei 9131/95, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF, 1995.
- BRASIL. Lei 5540/68, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e Funcionamento do ensino superior no Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 1968.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Edital 04/1997**. Torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas as Sesu/MEC. Brasília: MEC, dez. 1997 a.
- CACHAPUZ, A. F. Investigação em Didática das Ciências em Portugal: um balanço crítico. In: Pimenta, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.
- CNE/CES nº 1304, de 6 de novembro de 2001. Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física. **Versão Preliminar, agosto de 1998**. CNE/CP 1/ 2002.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do Ensino de Ciências**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1990,205p.
- FRIGOTTO, G. Fundamentos de um projeto político pedagógico. In: SILVA JÚNIOR, C.A. da (org). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOERGEN, P. A crise de identidade da universidade moderna. In SANTOS FILHO, J. C. dos e MORAES, S. E. (orgs). **Escola e universidade na Pós-modernidade**. Campinas: Mercado das letras, 2000, p.101-161.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002, 140p.
- GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (org.). **Ser professor**. 2.ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- KUENZER, A.Z. “Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola”. In FRIGOTTO, G.(org). **Educação e crise no trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- MINAYO, M. C.de S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003
- MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. – São Paulo: Cortez, 1994.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 4.ed. Campinas- SP: 2002.

- PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK,T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas – SP: Ed. UNICAMP, 1990b, p.163-252.
- PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualizações e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK,T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas – SP: Ed. UNICAMP, 1990b. p.61-162.
- PIMENTA, S. G. (coord.). **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOARES, L. T. O que é o ajuste neoliberal. In: **Os custos sociais do ajuste neoliberal da América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000, 11-22p.
- UEPB, Centro de Ciências e tecnologia. **Projeto Pedagógico de Física**. Campina Grande, 1999. Documento digitado, 30 p.
- VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico: Continuidade ou Transgressão para Acertar? IN: **O que há de novo na educação superior**: Do projeto pedagógico à prática transformadora. CASTANHO, S., CASTANHO, M. E. L.M. (orgs). – Campinas, SP: Papyrus, 2000. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- VELHO, G. Projeto, emoção e orientação em sociedades complexas. IN: **Individualismo e Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.