

ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ

José Paulo Dantas Azevedo ¹
Sérgio Camargo ²

RESUMO

A configuração curricular dos cursos de licenciatura não se reduz a um arranjo técnico de disciplinas e cargas horárias; ela expressa, de forma explícita e implícita, um projeto formativo e uma determinada concepção de docência. Nessa perspectiva, objetivou-se analisar criticamente a matriz curricular do curso de Licenciatura em Física ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores/as, com vistas a problematizar seus alinhamentos normativos, explicitar suas omissões e tensionar suas possibilidades de reconfiguração. A pesquisa, de natureza qualitativa, caracteriza-se como um estudo de análise documental, desenvolvida entre outubro e dezembro de 2025, tendo como corpus a matriz curricular aprovada em 2023 e o respectivo Projeto Pedagógico do Curso. Os resultados evidenciaram que a matriz foi elaborada com base nos marcos regulatórios da Resolução CNE/CP nº 2/2019, anterior à Resolução CNE/CP nº 4/2024. Esse descompasso normativo evidencia tensões institucionais no processo de atualização curricular frente às recentes mudanças nas políticas de formação docente, impactando diretamente a organização dos saberes pedagógicos e a orientação formativa do curso. Constatou-se que a matriz curricular atende às exigências legais relativas à carga horária mínima de 3.200 horas, bem como às normativas referentes ao estágio curricular supervisionado, às atividades complementares e à prática como componente curricular. Entretanto, a análise evidenciou fragilidades na inserção de temáticas relacionadas à educação inclusiva, à diversidade étnico-racial, às questões de gênero e sexualidade, à educação ambiental e às tecnologias digitais na educação, reiteradas pelas normativas recentes. Em contrapartida, a matriz contempla discussões sobre história, epistemologia e filosofia da ciência, além de abordagens alinhadas à perspectiva Ciência-Tecnologia-Sociedade. Conclui-se que, embora a matriz curricular apresente conformidades parciais com as diretrizes vigentes à época de sua elaboração, torna-se necessária uma readequação curricular que fortaleça a dimensão pedagógica da formação docente, em consonância com as demandas contemporâneas explicitadas nas diretrizes mais recentes.

Palavras-chave: Currículo, Desenvolvimento Profissional Docente, Diretrizes Curriculares Nacionais, Análise Documental.

INTRODUÇÃO

Um dos problemas persistentes no ensino de Física associa-se à dificuldade de articular conteúdos específicos a estratégias didáticas que favoreçam a aprendizagem, questão

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPgECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) - PR, joseazevedo@ufpr.br;

² Professor Titular da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - SP, s1.camargo@gmail.com.



já problematizada por Lopes (2004) e posteriormente retomada por Guimarães (2014). Tal constatação pode ser interpretada como sintoma de uma tensão estrutural da formação inicial: a dissociação entre o conhecimento disciplinar e as condições histórico-pedagógicas de sua ensinabilidade. Como assinalam Massoni, Bruckmann e Alves-Brito (2020), a dificuldade na seleção, organização e problematização dos conteúdos não se reduz a déficit técnico individual, mas remete a uma racionalidade formativa que, ao privilegiar o saber físico como fim em si, obscurece os processos de mediação que o tornam pedagogicamente significativo.

A centralidade historicamente atribuída ao domínio do conteúdo nos cursos de licenciatura inscreve-se em tradição conteudista que concebe o ensino como derivação quase natural do saber científico. Contudo, como argumenta Lopes (2004), a apresentação clara de ideias cientificamente corretas não é condição suficiente para a aprendizagem. Esse argumento produz deslocamento epistemológico decisivo: rompe-se a equivalência automática entre conhecimento científico e ensino eficaz, reconhecendo-se a docência como prática mediadora, situada e relacional. Ensinar Física implica operar com modelos, teorias e formalismos da área, bem como compreender como esses referenciais podem ser recontextualizados e reconstruídos na cultura escolar. A ensinabilidade do saber físico não é atributo intrínseco do conteúdo, mas resultado de processos intencionais de mediação pedagógica.

A advertência de Silva e Oliveira (2009) evidencia que muitos cursos ainda privilegiam a formação específica em detrimento da pedagógica. Tal hierarquização expressa concepção de profissionalidade que toma o saber disciplinar como núcleo identitário e relega a dimensão pedagógica a estatuto subsidiário, consolidando formação fragmentada na qual a docência é concebida como aplicação de conhecimentos previamente consolidados — racionalidade técnica que reproduz na escola a hierarquia do campo científico. Nesse horizonte, a análise curricular assume estatuto estratégico: se as disciplinas configuram-se como saberes disciplinares (Tardif, 2002), sua disposição, carga horária e articulação expressam escolhas epistemológicas e políticas.

Guimarães (2014) e Massoni, Bruckmann e Alves-Brito (2020) aprofundam essa problematização ao indicar que muitas matrizes curriculares privilegiam o conhecimento técnico específico, reduzindo a docência a prática aplicacionista e obscurecendo suas dimensões formativa, ética e política. Ao defenderem que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve ser compreendido em sua dimensão política — resultante de reflexão sobre o cotidiano e de compromisso coletivo com a formação cidadã —, deslocam o debate para as



disputas em torno do sentido social da formação, conferindo ao PPC o estatuto de projeto político-formativo que explicita concepções de sujeito, conhecimento e sociedade.

Nesse contexto, apesar do repertório teórico consolidado sobre currículo e profissionalidade docente, permanece a necessidade de investigações situadas que examinem como tais concepções se materializam em cursos de Licenciatura em Física. A análise de PPCs permite verificar se os princípios enunciados nas diretrizes oficiais se traduzem em estruturas curriculares coerentes ou permanecem no plano declaratório. Justifica-se, portanto, esta investigação pelo reconhecimento de que a estrutura curricular produz efeitos na constituição da identidade profissional e no perfil do/a egresso/a (Massoni; Bruckmann; Alves-Brito, 2020) e de que examiná-la implica problematizar as condições de possibilidade de um ensino de Física que supere a dicotomia entre conteúdo e pedagogia.

À luz dessas considerações, formula-se a seguinte questão de pesquisa: em que medida a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), conforme explicitada em seu PPC, apresenta conformidade com a legislação educacional vigente e com as diretrizes que regulamentam a formação inicial de professores/as no Brasil?

O objetivo consiste em analisar criticamente a matriz curricular do curso de Licenciatura em Física ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores/as, com vistas a problematizar seus alinhamentos normativos, explicitar suas omissões e tensionar suas possibilidades de reconfiguração.

O texto organiza-se em cinco seções: na segunda, discutem-se a legislação vigente e as diretrizes oficiais; na terceira, apresenta-se o percurso metodológico da análise documental do PPC; na quarta, analisam-se e discutem-se os dados à luz do referencial teórico; por fim, na quinta, expõem-se as considerações finais, retomando os principais achados e suas implicações para o debate contemporâneo sobre a formação inicial de professores/as de Física.

REFERENCIAL TEÓRICO

A configuração contemporânea da formação inicial de professores/as no Brasil ancora-se em dispositivos normativos que, mais que marcos regulatórios, expressam um projeto formativo sustentado por determinadas concepções de conhecimento, docência e função social da escola. A Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), ao instituir as Diretrizes e Bases da Educação



Nacional, inaugura um movimento de reorganização curricular que tensiona modelos tecnicistas e excessivamente especializados, ao afirmar a necessidade de formação ampla, comprometida com ética, cidadania e responsabilidade social. Tal inflexão não se reduz à ampliação temática dos currículos, mas traduz uma matriz epistemológica que concebe o/a professor/a como sujeito reflexivo, inserido em práticas sociais complexas, cuja atuação exige articulação entre saberes específicos, pedagógicos e socioculturais.

No campo da Física, o Parecer CNE/CES nº 1.303/2001 (Brasil, 2001) consolida essa orientação ao propor Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que convocam as instituições a repensarem a organização curricular frente a um novo paradigma de sociedade. A formação generalista, mas sólida e abrangente, ali preconizada, não implica diluição do conhecimento disciplinar, e sim deslocamento de uma racionalidade fragmentadora para uma perspectiva integradora, que recusa a compartimentalização e enfatiza a interdisciplinaridade. Pressupõe-se, assim, uma concepção segundo a qual o conhecimento físico é historicamente situado e socialmente implicado, exigindo do/a licenciado/a domínio conceitual e capacidade de mediação pedagógica crítica.

Nesse horizonte, as categorias de integração curricular, interdisciplinaridade e formação humanística emergem como eixos estruturantes do projeto formativo delineado pelo documento. Ao estabelecer conteúdos básicos (Biologia, Física, Matemática e Química), específicos (profissionais) e complementares (humanísticos), o Parecer não apenas organiza componentes curriculares, mas delinea uma arquitetura epistemológica que articula saber científico, saber pedagógico e saber ético-político. A ênfase na superação da fragmentação indica uma tensão persistente entre modelos curriculares tradicionais, organizados por disciplinas estanques, e propostas que buscam maior coerência formativa.

A ampliação do escopo formativo também se expressa na incorporação de dimensões historicamente marginalizadas nos currículos de licenciatura. A Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), ao instituir a obrigatoriedade da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), inscreve no currículo a temática da acessibilidade linguística e da inclusão. De modo convergente, a Resolução CNE/CP nº 2/2012 (Brasil, 2012) orienta a inserção da Educação Ambiental na formação docente, reafirmando o compromisso com práticas pedagógicas voltadas à compreensão das relações entre meio ambiente e práticas sociais. Tais dispositivos evidenciam uma concepção ampliada de profissionalidade docente, que integra dimensões éticas, culturais e socioambientais ao domínio específico da área.

Esse movimento de consolidação normativa alcança maior sistematicidade com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), que estabelece as DCN para a formação inicial e



continuada de professores/as da Educação Básica. Ao fixar carga horária mínima de 3.200 horas, duração mínima de quatro anos e princípios orientados à valorização da diversidade – étnico-racial, de gênero, geracional, de classe, religiosa, de necessidades educacionais específicas, de diversidade e sexual –, a Resolução reafirma a docência como profissão que demanda formação robusta, articulada e socialmente comprometida. A observância dos artigos 61 a 67 e 87 da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), bem como dos pareceres e resoluções referenciados no próprio texto normativo, evidencia a tentativa de construir coerência sistêmica no campo da formação docente, ainda que persistam desafios à implementação concreta dessas diretrizes nos contextos institucionais.

METODOLOGIA

Esta investigação inscreve-se no campo das pesquisas qualitativas em Educação em Ciências e assume, como pressuposto ontológico, que os currículos não constituem estruturas neutras ou meramente técnicas, mas artefatos histórico-sociais produzidos em condições políticas, epistemológicas e institucionais determinadas. Nessa perspectiva, epistemologicamente, o estudo alinha-se ao paradigma interpretativo, ao buscar compreender os sentidos inscritos em documentos oficiais e institucionais, compreendidos como produções humanas atravessadas por intencionalidades e passíveis de análise no âmbito da pesquisa documental, em consonância com as discussões metodológicas apresentadas por Gil (2010).

A análise documental não é mobilizada como procedimento instrumental, mas como estratégia teórico-metodológica coerente com o problema de pesquisa, que requer examinar a articulação entre prescrições legais e opções institucionais na configuração curricular. Conforme Gil (2010), a pesquisa documental envolve múltiplas formas de registro como fontes primárias, demandando procedimentos sistemáticos de organização, descrição e interpretação.

O delineamento adotado caracteriza-se como análise documental qualitativa, desenvolvida entre outubro e dezembro de 2025, período destinado ao levantamento, sistematização e exame do *corpus*. Tal escolha decorre da natureza do objeto: investigar a estrutura curricular implica examinar os dispositivos normativos que a instituem e regulam, tornando documentos oficiais e institucionais fontes privilegiadas de dados.

O *corpus* empírico foi constituído pelo PPC da Licenciatura em Física da UEPG e por documentos normativos que orientam a formação inicial docente. Entre esses documentos, destacam-se o Parecer nº 1.304/2001 (Brasil, 2001), responsável por instituir as diretrizes



curriculares para os cursos de Física (Bacharelado e Licenciatura Plena), bem como a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), que estabeleceu as DCN para a formação inicial de professores/as da Educação Básica e que se encontrava em vigor no período de elaboração do PPC do referido curso. Os documentos foram obtidos nas páginas eletrônicas da universidade investigada e do Ministério da Educação, especificamente do Conselho Nacional de Educação, cujo acervo é de acesso público, assegurando transparência e rastreabilidade das fontes.

No que concerne às estratégias analíticas, adotamos os procedimentos sugeridos por Gil (2010) para análise e interpretação de informações provenientes de pesquisa documental, sintetizados em três movimentos articulados: i) escolha e organização das fontes; ii) descrição analítica; e iii) tratamento e interpretação. Inicialmente, realizamos levantamento bibliográfico sobre a legislação educacional vigente e sobre as diretrizes nacionais para cursos de licenciatura, constituindo referencial normativo para cotejamento. Em seguida, procedemos à leitura aprofundada do PPC, com identificação de categorias relativas à organização curricular, distribuição de cargas horárias, articulação entre formação específica e pedagógica e práticas formativas previstas. O tratamento interpretativo consistiu na análise relacional entre prescrições do PPC, determinações das normativas nacionais e discussões de autores/as que problematizam a estrutura curricular das licenciaturas, buscando evidenciar convergências, tensões e deslocamentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da estrutura curricular vigente no curso investigado (Quadro 1), aprovada no PPC de 2023 e implementada a partir de 2024, permite compreender de que modo a organização formativa proposta busca responder às exigências normativas e às expectativas de formação docente no campo da Educação em Ciências.

Quadro 1: Matriz curricular da Licenciatura em Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa

Componente Curricular	Ano	Carga Horária				
		NCC	PCC	ECS	AACC*	ECC*
Física Geral I	1º	136				
Física Experimental I	1º	68				
Laboratório de Física Computacional	1º	68				
Ensino de Física I	1º		68			
Iniciação em Ensino, Pesquisa e Extensão	1º		68			
Cálculo Diferencial e Integral I	1º	136				
Geometria Analítica	1º	68				





Política Educacional	1º	68				
Física Geral II	2º	136				
Física Experimental II	2º	68				
Ensino de Física II	2º		68			
Iniciação Científica	2º		68			
Química	2º	68				
Cálculo Diferencial e Integral II	2º	136				
Álgebra Linear	2º	68				
Fundamentos da Educação	2º	68				
Física Moderna	3º	136				
Laboratório de Física Moderna	3º	68				
Mecânica Clássica	3º	68				
Ensino de Física III	3º		68			
Instrumentação para o Ensino de Física	3º		68			
Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Física I	3º			204		
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	3º	51				
Didática	3º	68				
Eletromagnetismo	4º	68				
Termodinâmica Estatística	4º	68				
História da Física	4º	68				
Ensino de Física IV	4º		68			
Psicologia da Educação	4º	68				
Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Física II	4º			204		
Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente	4º	68				
Física Aplicada a Sistemas Biológicos	4º	68				
Elementos da Astronomia	4º	68				
Física do Cotidiano	4º	68				
Eletrônica	4º	68				
TOTAL		1.887	476	408	110	323

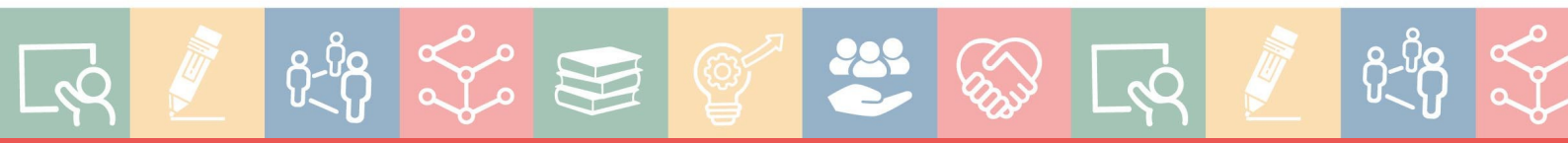
NCC: Natureza Científico-Cultural; **PCC:** Prática como Componente Curricular; **ECS:** Estágio Curricular Supervisionado; **AACC:** Atividades Acadêmico-Científico-Culturais; **ECC:** Extensão como Componente Curricular.

*As atividades de AACC e ECC deverão ser integralmente cumpridas pelo/a licenciando/a ao longo do percurso formativo, em conformidade com as disposições previstas no Projeto Pedagógico do Curso.

Fonte: Elaboração própria baseado no Projeto Pedagógico do Curso (2023).

Conforme apresentado no Quadro 1, o curso possui carga horária total de 3.204 horas distribuídas em oito semestres, contemplando 1.887 horas de conteúdos científico-culturais, 476 horas de prática como componente curricular, 323 horas de extensão, 208 horas de estágio supervisionado e 110 horas de atividades acadêmico-científico-culturais. Essa configuração atende ao mínimo de 3.200 horas estabelecido pela Resolução nº 2 CNE/CES (Brasil, 2019), indicando adequação formal às diretrizes da formação inicial de professores/as. Contudo, para além do atendimento normativo, importa analisar como essa organização contribui para a constituição de uma formação docente crítica e articulada às demandas da Educação Básica.

Nesse contexto, o ECS ocupa posição central na aproximação entre universidade e escola. No curso analisado, ele totaliza 408 horas, organizadas em duas etapas: Estágio



Curricular Supervisionado em Ensino de Física I e II. A primeira etapa prioriza a inserção do/a licenciando/a no cotidiano escolar por meio da observação da organização institucional e das práticas pedagógicas, enquanto a segunda envolve a regência na disciplina de Física no Ensino Médio (UEPG, 2023). Essa organização encontra respaldo na Resolução (Brasil, 2019), evidenciando alinhamento formal com a legislação.

Entretanto, ao analisar essa estrutura à luz das discussões sobre formação docente, observa-se que o ECS tende a reproduzir uma lógica de progressão linear — da observação à regência — que, embora tradicionalmente consolidada nos cursos de licenciatura, nem sempre garante a problematização crítica das práticas escolares observadas. Nesse sentido, a análise do ECS evidencia a tensão entre o cumprimento de dispositivos normativos e a necessidade de construir espaços formativos capazes de promover reflexão pedagógica mais profunda sobre o ensino de Física.

A distribuição das 476 horas destinadas à PCC também oferece elementos importantes para compreender o desenho formativo do curso. Os componentes curriculares que envolvem prática educativa estão distribuídos ao longo dos quatro anos da licenciatura, ainda que se observe maior concentração dessas disciplinas no segundo e no terceiro anos do curso. Essa organização indica uma tentativa de inserir o/a licenciando/a em experiências formativas relacionadas ao ensino desde os primeiros momentos do curso, o que, em princípio, dialoga com perspectivas contemporâneas de formação docente que defendem a articulação entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos ao longo de todo o processo formativo. Contudo, a análise mais detida da matriz curricular revela que essa articulação ainda ocorre de maneira desigual, sobretudo em função do predomínio de componentes curriculares de natureza científico-cultural.

Com efeito, a carga horária destinada a NCC — 1.887 horas — evidencia forte centralidade na formação disciplinar, envolvendo conhecimentos de Biologia, Física, Matemática e Química, além de conteúdos específicos considerados essenciais para o desenvolvimento das competências profissionais (Brasil, 2001). A presença expressiva desses componentes pode ser compreendida como necessária para assegurar sólido embasamento teórico aos/às licenciandos/as. Entretanto, quando examinada à luz das discussões presentes no campo da formação docente, essa predominância também suscita questionamentos sobre o equilíbrio entre formação científica e formação pedagógica. Conforme argumentam Silva e Oliveira (2009), muitas universidades ainda organizam seus currículos a partir de uma lógica fortemente ancorada na racionalidade técnica, o que acaba por reforçar a separação entre domínio do conteúdo e reflexão sobre as formas de ensiná-lo.



Essas constatações permitem compreender a pertinência das sugestões de ajustes na estrutura curricular apontadas na análise. Tais sugestões não implicam a redução da formação científica, mas indicam a necessidade de construção de um perfil curricular que, sem abrir mão do rigor conceitual, incorpore dimensões mais amplas da formação docente. Nessa perspectiva, a formação do/a professor/a de Física deve considerar não apenas os conteúdos científicos, mas também os contextos históricos e sociais em que tais conhecimentos são produzidos e ensinados. Essa orientação dialoga com o Parecer nº 1.304/2001 (Brasil, 2001), que enfatiza a importância de compreender “como” e “com que intenção” ocorrem as produções científicas. Ao incorporar essa perspectiva, o currículo contribui para superar o paradigma positivista no qual o conhecimento científico é concebido como absoluto e dogmático, favorecendo a formação de professores/as capazes de problematizar criticamente a ciência e suas implicações sociais.

No que se refere à formação para a diversidade, a presença de uma disciplina voltada à modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) revela preocupação com a preparação de professores/as para contextos educacionais específicos. A inclusão dessa temática mostra-se pertinente, considerando que a atuação docente ocorre em cenários marcados por heterogeneidade sociocultural. Contudo, a análise da matriz curricular indica que essa abordagem permanece relativamente restrita quando se consideram outras especificidades presentes no contexto educacional brasileiro.

Situação semelhante pode ser observada em relação às discussões sobre relações étnico-raciais. A Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) estabelece a obrigatoriedade da abordagem da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, o que implica a necessidade de formação adequada dos/as professores/as para tratar dessas temáticas. Entretanto, a análise da estrutura curricular do curso investigado não evidencia a presença explícita de componentes voltados a essa formação. Tal ausência reforça a importância de considerar que os cursos de licenciatura, conforme destacam Guimarães *et al.* (2023), são responsáveis pela formação de profissionais que atuarão diretamente na Educação Básica. Nesse sentido, a incorporação dessas discussões no currículo não constitui apenas adequação normativa, mas um elemento central para a formação de professores/as comprometidos/as com práticas educativas socialmente inclusivas.

Outro aspecto refere-se à formação para o uso de tecnologias educacionais. Em um contexto marcado pela expansão das tecnologias digitais e pela presença de ambientes virtuais de aprendizagem, torna-se indispensável preparar professores/as para integrar esses recursos às práticas pedagógicas. Entretanto, a matriz curricular analisada não evidencia componentes



específicos voltados a essa formação. Tal cenário confirma as observações de Riedner e Pischetola (2024) sobre a permanência de currículos desatualizados e o alerta de Silva e Oliveira (2009) acerca da recorrente ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações na formação docente.

Nesse sentido, mudanças e ajustes na estrutura curricular devem ser compreendidos não como mera inclusão de disciplinas que atendam formalmente às diretrizes oficiais, mas como parte de um processo mais amplo de construção de projetos formativos integrados. Somente assim será possível formar professores/as de Física criativos/as, questionadores/as e socialmente comprometidos/as, capazes de mobilizar conhecimentos científicos e pedagógicos de maneira crítica diante dos desafios que caracterizam a prática docente contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomarmos o objetivo que orientou este estudo — analisar criticamente a matriz curricular do curso de Licenciatura em Física ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores/as, com vistas a problematizar seus alinhamentos normativos, explicitar suas omissões e tensionar suas possibilidades de reconfiguração — evidenciamos que a investigação ultrapassou a verificação formal de conformidade legal. A pergunta que a sustentou, relativa ao grau de aderência da estrutura curricular explicitada no PPC à legislação educacional vigente, mostrou-se heurística por deslocar a análise do plano técnico-burocrático para o das racionalidades formativas que organizam o curso.

Os resultados indicam que a conformidade normativa, embora presente em diversos aspectos estruturais, não se traduz automaticamente em coerência formativa. A análise evidencia que a matriz curricular, mesmo quando formalmente alinhada aos dispositivos legais, pode preservar hierarquizações históricas e silenciamentos, especialmente quanto à centralidade dos saberes pedagógicos, à articulação entre teoria e prática e à problematização das condições do exercício docente. O currículo revelou-se, assim, não apenas instrumento de adequação normativa, mas dispositivo de regulação que responde às exigências legais e reinscreve tradições disciplinares consolidadas.

As implicações teóricas e políticas dessa constatação são relevantes para a formação docente em Ciências e Matemática. Ao articular normatividade, poder e desenvolvimento profissional, o estudo evidencia que a formação inicial constitui espaço estratégico de



constituição de disposições, valores e compreensões acerca da docência. A distribuição dos tempos formativos, a ênfase atribuída a componentes curriculares e o modo como se estabelece — ou não — a integração entre conhecimentos específicos e pedagógicos operam como mecanismos de produção identitária. Tensioná-los implica problematizar os fundamentos do projeto formativo.

As contribuições da pesquisa residem na explicitação das mediações entre política curricular, organização institucional e desenvolvimento profissional docente, reafirmando que a análise da matriz não prescinde de abordagem crítica das racionalidades que a sustentam. Ao deslocar o foco da adequação legal para os efeitos formativos da estrutura curricular, o estudo amplia o debate sobre a formação de professores/as de Física no Brasil, oferecendo subsídios teórico-analíticos para revisão e reconfiguração de projetos pedagógicos.

Reconhecemos, contudo, que o recorte institucional e a natureza documental da investigação impõem limites interpretativos, sobretudo quanto à compreensão dos efeitos do currículo nas práticas formativas e nas trajetórias dos/as egressos/as. Tais limites, longe de fragilizarem o trabalho, indicam possibilidades para investigações futuras, como estudos comparativos entre cursos de Licenciatura em Física, análises que articulem prescrição curricular e práticas desenvolvidas nos estágios e disciplinas pedagógicas, bem como pesquisas voltadas a examinar as contribuições das DCN na constituição da identidade profissional docente. O estudo, assim, não encerra a discussão, mas a projeta, reafirmando o currículo como espaço estratégico de disputa, regulação e potencial reconfiguração da formação docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº 1.304 CNE/CE, de 06 de novembro de 2001.** Diretrizes Curriculares para os Cursos de Física, Bacharelado e Licenciatura Plena. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1304.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 1º dez. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo



oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2 CNE/CP, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2 CNE/CP, 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, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: Acesso em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2015/rcp002_15.pdf. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2 CNE/CP, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2019/rcp002_19.pdf. Acesso em: 14 dez. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, Y. A. F. **Identidade Curricular na Formação Inicial de Professores de Física**. 2014. 511f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências), Programa de Pós-Graduação em Interunidades em Ensino de Ciências. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.81.2014.tde-17122014-120851>. Acesso em: 14 jan. 2026.

GUIMARÃES, U. A.; LEANDRO, A. de S. A.; BAÍA, D. da S.; LOPES, V. R. B.; SILVA, V. M. de M.; SILVA, O. B. da. A importância da Educação etnicorracial e da diversidade na construção da identidade docente. **RECIMA 21 – Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 7, e473539, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i7.3539>

LOPES, J. B. **Aprender e Ensinar Física**. Braga: Fundação Calouste Gulberson, 2004.

MASSONI, N. T.; BRUCKMANN, M. E.; ALVES-BRITO, A. A Reestruturação Curricular do curso de Licenciatura em Física da UFRGS: construção de novas identidades na formação docente inicial do século XXI. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 3, p. 512-541, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.1952>



RIEDNER, D. D. T.; PISCHETOLA, M. Concepções sobre tecnologias digitais nos currículos dos cursos de formação inicial de professores. **Revista e-Curriculum**, v. 22, p. 1-21, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e53780>

SILVA, C. S. da; OLIVEIRA, L. A. A. de. Formação inicial de professores de Química: formação específica e pedagógica. In: NARDI, R. (Org.). **Ensino de Ciências e Matemática I: temas sobre a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UEPG. **Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Física**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2023. Disponível em: https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2023/05/MATRIZ-CURRICULAR-Lic.-em-Fisica-2023_FINAL_pagenumber.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

