



Universidade Federal do Ceará
Pró-Reitoria de Graduação
Coordenadoria de Projetos e Acompanhamento Curricular
Divisão de Planejamento e Avaliação de Projetos Pedagógicos

REFERÊNCIA DESTE TEXTO:

RODRIGUES, Y. K. O.; PORTO, B. S. Texto de Apoio Pedagógico-Curricular para (Re)Elaboração de Projetos Pedagógicos. Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Federal do Ceará, 2013.

**TEXTO DE APOIO PEDAGÓGICO-CURRICULAR PARA
(RE)ELABORAÇÃO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS*
(Apêndice 2)**

**PRIMEIRA PARTE: ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A GRADUAÇÃO**

Introdução

Conforme indica a palavra *diretrizes*, estes normativos constituem orientações, “que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior” (Brasil, 1997a, p. 2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a graduação no Brasil têm sido objeto de debate desde o final da década de 90 e ao longo da primeira década do século XXI. As DCN pretendem constituir um referencial para as

***Texto adaptado por PORTO, Bernadete e RODRIGUES, Yngla, de RODRIGUES, Y. K. O. Diretrizes curriculares e projeto político-pedagógico no ensino superior: concepções e práticas docentes. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2012.**

Instituições de Ensino Superior (IES) elaborarem os projetos pedagógicos de seus cursos, a partir de algumas orientações e princípios. Defendem a promoção de “reformas necessárias à estrutura da oferta de cursos de graduação, quanto aos perfis profissionais demandados pela sociedade” (Brasil, 1997b), bem como “a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas” (Brasil, 1997a, p. 2). O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Superior (CES) definiu os oito princípios basilares das DCN, “visando assegurar a flexibilidade e qualidade da formação oferecida aos estudantes”:

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;

8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (Brasil, 1997a, p. 2-3).

Posteriormente, em 2001, perante a heterogeneidade de propostas recebidas das IES para a elaboração das DCN dos cursos, a CES decidiu adotar uma orientação comum para as diretrizes que começava a aprovar, a fim de garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições ao elaborarem suas propostas curriculares (Brasil, 2001). A partir dessa nova orientação, a questão da duração, da carga horária e do tempo de integralização¹ dos cursos seria objeto de parecer e/ou resolução específica, devendo as DCN dos cursos contemplar os seguintes itens: (i) perfil do formando/egresso/profissional; (ii) competências/habilidades/atitudes; (iii) habilitações e ênfases; (iv) conteúdos curriculares; (v) organização do curso; (vi) estágios e atividades complementares; e, finalmente, (vii) apresentar as formas de acompanhamento e avaliação das disciplinas e atividades realizadas ao longo da formação. Também são esses os itens que de acordo com as diretrizes de cada curso deverão compor o projeto pedagógico.

1. As principais recomendações das diretrizes

Analisando o conjunto de documentos que orientaram a elaboração das DCN, verificamos que são uníssonos na defesa de algumas orientações/recomendações, apontando numa direção comum, que contempla:

¹ Integralização se refere à distribuição dos conteúdos associado à carga horária do curso ao longo da sequência de semestres ou anos.

(i) a garantia de autonomia e liberdade para as IES elaborarem os projetos pedagógicos dos seus cursos; (ii) a construção de currículos flexíveis, que levem em consideração as rápidas transformações do contexto social (macro), bem como as especificidades regionais e/ou locais de cada instituição/curso; (iii) a redução do tempo de duração dos cursos; (iv) a organização de currículos em torno de conteúdos e de competências e habilidades.

Com o desenvolvimento de uma análise documental sobre as DCN, que nos permitiu um exame mais aprofundado dessa legislação, do qual resultou o levantamento de uma série de categorias e subcategorias, observamos que as principais ideias veiculadas (sendo as que mais se repetem) se centram em torno dos seguintes eixos:

- a) Papel da Instituição de Ensino Superior;
- b) Visão de formação;
- c) Perfil do egresso/profissional;
- d) Organização do currículo;
- e) Avaliação do ensino-aprendizagem e do próprio curso;
- f) Duração/carga horária.

Relativamente ao papel da instituição de ensino superior, constatamos que ao mesmo tempo que as DCN tentam assegurar maior autonomia e liberdade para as IES na elaboração dos currículos dos seus cursos, elas cobram das IES responsabilidade e comprometimento, recomendando que as instituições devem procurar atender “às exigências do meio”, ou elas não se engajarão no processo de desenvolvimento e se afastarão do meio, porque não poderão permanecer ‘preparando’ recursos humanos ‘despreparados’ ” (Brasil, 2003, p. 7).

Quanto à visão de formação, as DCN sustentam que a formação deve ser técnico-científica e humanística, direcionada para o desenvolvimento da capacidade intelectual e da autonomia, bem como das dimensões éticas e reflexivo-críticas, indispensáveis para o exercício da cidadania. Também no que se refere a formação, as diretrizes:

- (i) estimulam a articulação da graduação com a pós-graduação;
- (ii) reconhecem o valor das experiências adquiridas fora do ambiente acadêmico, tendo como paradigma subjacente a valorização da aprendizagem, a qual passa a ocupar o primeiro plano, antes ocupado pelo ensino; Nesse sentido propõem a introdução de um novo componente curricular nos cursos, as atividades complementares. Essas atividades compreendem: trabalhos de iniciação científica, participação em projetos de extensão, monitorias, participação em empresas juniores, estágios extra-curriculares, atividades esportivas e artístico-culturais, trabalho voluntário, entre outras que passam a compor a carga horária dos cursos de graduação.
- (iii) defendem uma sólida formação básica, generalista, argumentando que somente esta pode tornar o aluno “apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias” (Brasil, 2003, p. 6);
- (iv) enfatizam a necessidade da educação permanente², a partir da qual a graduação é constantemente referida como a etapa inicial da formação, que

²Educação permanente é sinônimo de formação ao longo da vida. Optamos por esta primeira denominação, ao invés da segunda que tem sido mais usada, porque é este o termo que os documentos analisados utilizam.

deve ser contínua, pois para acompanhar as rápidas mudanças no mundo do trabalho é imprescindível uma educação continuada.

No que respeita ao perfil de egresso/profissional, as DCN recomendam a preparação de um profissional policompetente e autônomo, formado com determinadas competências e habilidades, de acordo com os preceitos referidos mais atrás, ao discorrermos sobre a visão de formação, que o tornem sobretudo adaptável às dinâmicas de mudança da sociedade.

Quanto à organização do currículo, as DCN defendem a flexibilização e fomentam a adoção detentativas de inovação curricular, tais como a organização dos cursos em sistemas de módulos “com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados e flexibilizando, para o aluno, a frequência ao curso” (Brasil, 1997b). A organização proposta para o currículo gira em torno de conteúdos e de competências e habilidades, em que os primeiros ficam subordinados às segundas, tendo em vista um determinado perfil de profissional que se almeja formar. Dessa forma, nestas políticas curriculares temos uma subordinação do conhecimento (representado pelos conteúdos) às competências e habilidades. Apesar de indicarem essa subordinação, as DCN não apresentam orientações sobre o modo como se deve promover a articulação entre conteúdos e competências e habilidades. Também em relação à organização do currículo, as DCN ressaltam a necessidade de fortalecimento da articulação da teoria com a prática.

No que se refere à avaliação, as DCN recomendam a realização de “avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades

didáticas” (Brasil, 1997a), nomeadamente avaliações do ensino-aprendizagem e do próprio curso. Neste aspecto, há também uma referência à relação das DCN com as avaliações feitas pelo Ministério da Educação (MEC), na qual se afirma que as DCN deverão ser consideradas “nos processos de credenciamento de instituições, de autorização e reconhecimento de cursos, bem como nas suas renovações, a partir dos parâmetros dos indicadores de qualidade” (Brasil, 1997b)³.

Por fim, no que diz respeito à duração/carga horária e integralização dos cursos, a indicação é de redução da duração da formação e de flexibilização no aproveitamento e na organização desse tempo.

Esse conjunto de recomendações são apresentados pelas DCN como elementos a ser considerados na elaboração dos projetos pedagógicos (PP) dos cursos de graduação. São elementos inter-relacionados, cujo foco central é o currículo, o que procuramos representar graficamente através da figura que se apresenta a seguir:

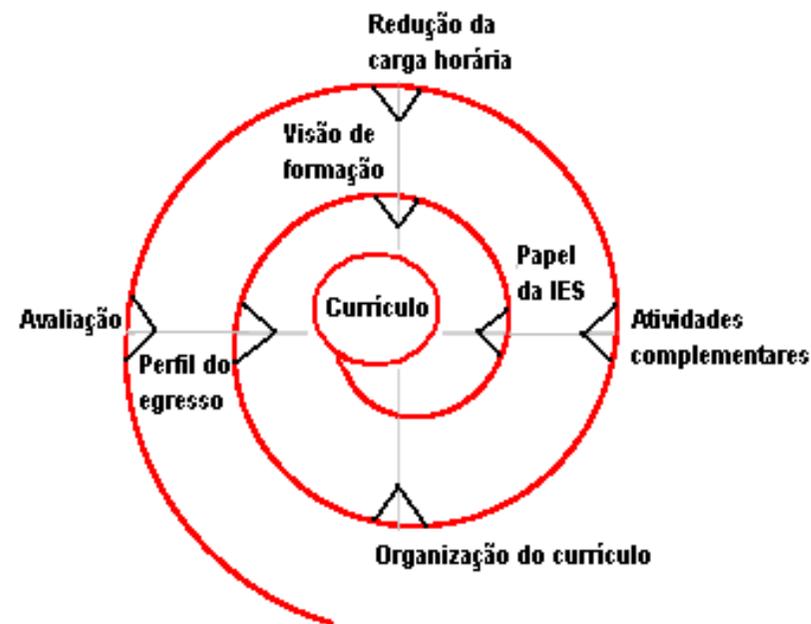


Figura I – Diretrizes para o currículo do ensino superior
(adaptado de Veiga, 2005, p. 216)

³ Um dos aspectos observados nas avaliações dos cursos feitas pelo MEC, como parte das ações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é a adequação do projeto pedagógico às diretrizes curriculares.

2. Os princípios propostos pelas diretrizes

No tópico anterior, descrevemos as recomendações curriculares enfatizadas pelas DCN. Neste segmento da análise, procuramos extrair os princípios subjacentes a essas recomendações. Para o efeito, constatamos que as orientações propostas pelas DCN se encontram alinhadas com os seguintes princípios: o currículo orientado para o desenvolvimento de competências, a superação da fragmentação do conhecimento, a articulação entre teoria e prática, a formação generalista, a flexibilidade curricular e a educação permanente (ou formação ao longo da vida).

Apesar de proporem currículos que dinamizem o desenvolvimento de competências, as DCN não definem este conceito. Na literatura, o conceito de competência é de natureza controversa, sendo objeto de variadas considerações, havendo os que se manifestam a favor das competências e os que se opõem a elas, por diferentes razões.

Perrenoud (2000, p. 15) define competência como “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” e defende que, longe de virarem às costas aos saberes e de os reduzir ao seu valor de uso, as competências se integram no conhecimento e permitem uma intervenção crítica sobre o mundo.

Por sua vez, Pacheco (2001) afirma que o currículo por competências representa um prolongamento da pedagogia por objetivos. Uma tendência

eficientista, pragmática e instrumental do currículo, na qual “competência indica o que é necessário para percorrer um dado caminho e objetivo precisa o resultado que deve ser alcançado no final desse mesmo caminho” (Pacheco, 2001: 2). No currículo por competências, existe uma subordinação do conhecimento às competências, uma vez que o conhecimento é mobilizado através das competências requeridas numa determinada situação, sendo o conhecimento contextualizado em comportamentos esperados, em conjuntos de saber-fazer. O currículo tem “por função compendiar o conhecimento em comportamentos ou em saberes ligados à ação” (Pacheco, 2001, p. 19). Dessa forma, o desenvolvimento de competências tem um sentido utilitarista, segundo esse autor.

Consideramos que face à atual polarização do ensino superior, entre a formação integral, autônoma, crítica, ética, humanística e a formação para atender às exigências do mundo do trabalho, “o risco” que pode ser representado pelo currículo baseado em competências é de valorizar o saber apenas pela sua utilidade prática, deslocando a formação do saber para o saber-fazer descontextualizado, acrítico e sem compromisso social. Entretanto, pensamos que o desenvolvimento de competências por si só, não implica necessariamente optar por esta perspectiva, pois, as implicações do desenvolvimento de competências, efetivamente, dependem do sentido dado pelo curso na instituição. Um curso pode buscar desenvolver competências sem negligenciar a formação crítica e o valor do conhecimento em si.

***Texto adaptado por PORTO, Bernadete e RODRIGUES, Yngla, de RODRIGUES, Y. K. O. Diretrizes curriculares e projeto político-pedagógico no ensino superior: concepções e práticas docentes. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2012.**

Ao lado disso, as DCN também enfatizam a necessidade de superação da fragmentação do conhecimento, o que representa uma tentativa de superação da disciplinarização, tão tradicional nos currículos do ensino superior. A organização do currículo em disciplinas sequenciadas e estanques tem produzido a desarticulação do conhecimento, algo que não contribui para sua aprendizagem, pois faz perder a sua visão mais holística e globalizante. Nessa perspectiva as diretrizes sugerem a organização do currículo em módulos. Pesquisando as estratégias de organização curricular para a superação dessa fragmentação, encontramos na literatura dois caminhos possíveis: a integração do conhecimento e a interdisciplinaridade.

Conforme expõe Beane (2002), a integração do conhecimento significa romper com a disciplinarização, na qual os conhecimentos são dispostos de modo fragmentado, compartimentados nas diferentes áreas de estudo. Esse autor considera que para integrar o conhecimento, é necessário convocar os saberes de acordo com a sua pertinência nos problemas ou questões lançados em sala de aula, ou seja, de acordo com a relevância que possuem para a compreensão de algo, sem categorizar o que pertence ao domínio da disciplina A ou B, transcendendo, portanto, as fronteiras disciplinares. Na prática, o conhecimento é integrado na abordagem de temas e atividades ao longo do currículo, escolhidos por alunos e professores. O conhecimento é convocado na sua relação direta com uma questão ou problema, sem que se proceda à sua classificação na ciência ou na área de estudo X ou Y. A integração do conhecimento rompe com a organização disciplinar, nela o currículo é

planejado não com base em disciplinas, mas a partir de temas que integram as diferentes áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade consiste na inter-relação entre as disciplinas/matérias do curso e destas com outras áreas do conhecimento. Diz respeito à promoção do diálogo entre os diferentes conhecimentos, sem romper com a organização disciplinar.

Outro princípio defendido pelas DCN, e que como as competências também se relaciona com a utilização prática do conhecimento, refere-se à articulação da teoria com a prática, num processo que procura relacionar o conhecimento com a realidade. Nesse sentido, recomenda-se que os estágios dos cursos, atividades que proporcionam o contato direto com o futuro campo profissional, sejam desenvolvidos ao longo da formação e não apenas no seu término. Recomenda-se, também, uma relação mais estreita entre graduação e pós-graduação. A esse respeito, Cunha (2003) considera que o lugar da prática nos currículos do ensino superior tem seguido uma lógica mais tradicional, de campo de aplicação da teoria, razão pela qual tem sido relegada para o final dos cursos. A referida autora destaca que sendo a pesquisa o que permite levantar questões, refletir e procurar respostas, constitui um ponto de partida para a construção da dúvida epistemológica, devendo por essa razão, ser tomada como referência para a teoria. Todavia, na lógica tradicional, apenas a teoria tem sido tomada como referência para a prática.

Por fim, os demais princípios ressaltados pelas DCN (formação generalista, flexibilidade curricular e educação permanente) procuram, acima de

tudo, garantir que o currículo dos cursos e os futuros profissionais sejam adaptáveis às constantes mudanças da sociedade.

A formação generalista é proposta em contraposição à especialização. Os documentos enfatizam a necessidade de que a formação em nível superior possua uma base sólida de conhecimentos gerais dentro de cada área, isto porque se considera que se trata de uma formação capaz de tornar o futuro profissional apto para responder às novas e emergentes demandas da sociedade contemporânea. No que toca a esta questão, a reflexão de Santos (1995, p. 198) é bastante elucidativa:

Em face das incertezas do mercado de trabalho e da volatilidade das formações profissionais que ele reclama, considera-se que é cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e de suas transformações de modo a desenvolver neles o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para a inovação, a ambição pessoal, a atitude positiva perante o trabalho árduo e em equipe, e a capacidade de negociação que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo.

Quanto à flexibilidade – ou flexibilização curricular –, trata-se de um princípio que permite que as instituições construam currículos que contemplem as suas particularidades (missão, vocação, etc.), as características do contexto regional e/ou local em que se integram e as necessidades e características dos alunos. Estimulam o desenvolvimento de currículos dinâmicos, constantemente atualizáveis às novas demandas sociais e que atendam aos interesses dos alunos, uma vez que se amplia a oferta de disciplinas e de atividades de livre-

escolha pelos estudantes. Consiste ainda na diminuição da rigidez curricular, e nesse sentido requer a redução dos pré-requisitos das disciplinas.

Catani, Oliveira e Dourado (2001) asseveram que a flexibilização pode ter diferentes interpretações e desdobramentos acadêmicos. Ela pode ser tomada como mote para ampliação da autonomia das instituições e dos cursos na elaboração e implementação de seus currículos e, ainda, como possibilidade de oxigenação da formação para os alunos, ao ampliar as alternativas de escolha de atividades.

A flexibilidade pode concretizar-se também através do estabelecimento de uma conexão da universidade com a sociedade e o mundo do trabalho, o que implica uma abertura da universidade para o diálogo com o seu meio.

Contudo, quando a flexibilização se circunscreve, essencialmente, à adaptação dos currículos às constantes transformações sociais, e nestas se incluem as referentes ao mundo do trabalho, corre-se o risco de desequilibrar a balança entre as funções da universidade, nomeadamente a produção de conhecimento e a promoção dos valores culturais, e a qualificação para o exercício profissional (Catani *et al*, 2001), configurando uma relação de subordinação ou submissão da universidade ao mercado de trabalho.

Quanto à educação permanente, as DCN defendem que a graduação é apenas a etapa inicial da formação, a qual deve ser contínua, pois, para acompanhar as rápidas transformações do mundo do trabalho, é necessária uma educação continuada. Nesse sentido, ressaltam a necessidade de promoção da

capacidade do estudante se desenvolver como um profissional autônomo e de forma permanente.

Tal como o conjunto de orientações veiculadas pelas DCN, os princípios que acabamos de referir têm como alvo, o currículo, o que representamos através da Figura II que segue abaixo:

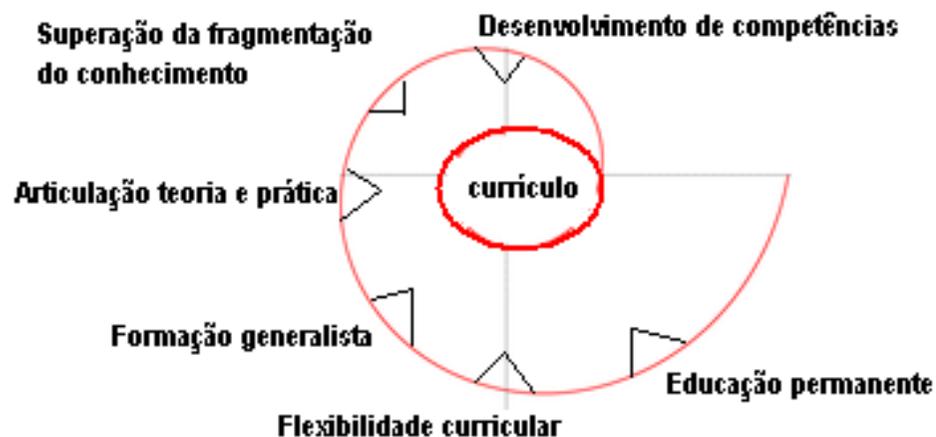


Figura II – Princípios das DCN para o currículo

SEGUNDA PARTE: PROJETO PEDAGÓGICO, CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Introdução

O projeto pedagógico (PP) constitui um instrumento essencial para a fundamentação, organização, planejamento e efetivação de um curso de graduação. O currículo compreende um conjunto de experiências capazes de proporcionar uma determinada formação. Assim se compreende que PPP e currículo estejam intimamente inter-relacionados. Nesta última década, na sequência do que preceitua a LDB/1996, as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação convocam os docentes para (re)elaborarem os PPPs dos seus cursos. Cientes da responsabilidade conferida aos professores, nesta parte do texto, procuramos apresentar algumas considerações e reflexões sobre PP, currículo, desenvolvimento curricular e o papel dos professores em relação à construção desses elementos.

1. Projeto pedagógico: concepções

A elaboração de um projeto pedagógico exige uma profunda reflexão sobre as finalidades da formação e do tipo de profissional que se deseja formar, assim como do papel social da instituição e do curso e um claro planejamento das ações a serem concretizadas por todos os envolvidos.

Etimologicamente, o termo projeto tem origem na palavra latina *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, o qual significa lançar para diante. Neste sentido, ao construirmos projetos planejamos o que temos a intenção de fazer,

lançamo-nos para a frente, nos projetamos (Veiga, 1995). Isto pode voltar-se a dois tipos de planejamentos: um planejamento original que não se fundamenta em nenhum projeto já existente; e um planejamento resultante de reformulação, que toma como base um projeto anterior. Em ambos os casos, projetamos tendo “fazer advir para si um futuro desejado” (Boutinet, 1990, p. 90). Entretanto, quando almejamos construir algo diferente partindo daquilo que se tem, subjacente à ideia de projeto existe uma expectativa de mudança, pensada a partir da ruptura com o presente.

Destacando o sentido de ruptura inerente ao conceito de projeto, Gadotti (1997, p. 37) considera que “todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente”.

Procurando conceituar projetos em geral, Boutinet (1990, p. 90-91) classifica-os como “antecipações de tipo fluido ou parcialmente determinado”, ressaltando o seu caráter dinâmico:

(...) o seu caráter parcialmente determinado faz com que nunca esteja totalmente realizado, estando sempre a ser retomado, procurando indefinidamente polarizar a ação em direção àquilo que ela não é. Mais do que um plano, o objetivo ou o fim, o projeto, com sua conotação de globalidade, está destinado a ser integrado numa história, contribuindo tanto para modelizar o passado que está presente em si, como para esboçar o futuro (...). É dizer que qualquer projeto, através da identificação de um futuro desejado e dos meios próprios para fazê-lo advir, fixa um certo horizonte temporal, no interior do qual evolui.

Gadotti (1997, p. 34-35) também refere que apesar do termo projeto ser frequentemente confundido com um plano, um conjunto de objetivos, metas e/ou procedimentos, ele não se reduz a isto, pois, em geral,

o plano fica no campo do instituído ou melhor, no cumprimento mais eficaz do instituído, como defende hoje todo o discurso oficial em torno da “qualidade” e, em particular, da “qualidade total”. Um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se instituinte. Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte.

A compreensão do projeto como um plano dimensiona-o como uma inovação de caráter regulatório ou técnico, “como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: o documento, pronto e acabado” (Veiga, 2003, p. 267). Ao tecnificar o projeto, essa concepção despolitiza-o, silenciando o debate sobre as suas finalidades e escamoteando os conflitos de interesses e o seu caráter de produção coletiva. Nesse caso, a construção do projeto: (i) dá-se pela via normativa, centralizadora e autoritária; (ii) de fora para dentro; (iii) configura-se como um processo de mudança fragmentado, em que a introdução do novo se dá pela mudança das partes; (iv) separam-se fins e meios, pois parte-se do pressuposto que os fins já se acham dados, são naturalizados, inquestionáveis, devendo a inovação incidir apenas sobre os meios; (v) e não produz rupturas. Nesse processo, o desenvolvimento

do projeto é pautado pelas ideias de ordem, controle e eficácia, a partir de ações de natureza político-administrativa ou empírico-rationais, pelas quais a inovação é instituída (contribui para manter as coisas como são). O agente inovador lança as ideias e trabalha para a sua aceitação e implementação. Disto resulta, a perpetuação do instituído, pois “essa mudança não produz um projeto pedagógico novo, produz o mesmo sistema, modificado” (Veiga, 2003, p. 270). Como conceitua Veiga (2003, p. 271):

A inovação de cunho regulatório ou técnico nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes, porque não é uma ação da qual todos participam e na qual compartilham uma mesma concepção de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa. Trata-se de um conjunto de ferramentas (diretrizes, formulários, fichas, parâmetros, critérios etc.) proposto em nível nacional. Como medidas e ferramentas instituídas legalmente, devem ser incorporadas pelas instituições educativas nos projetos pedagógicos a serem, muitas vezes, financiados, autorizados, reconhecidos e credenciados.

Por outro lado, ainda de acordo com Veiga (2003), a compreensão do projeto como *processo* inscreve-o numa *inovação emancipatória ou edificante*, que enfatiza o desenrolar da construção do projeto, pautada pelo debate entre os atores envolvidos sobre a realidade interna da instituição e o contexto social mais amplo. Nesse caso, o desenvolvimento do projeto dá-se: (i) pela via democrática; (ii) de dentro para fora; (iii) numa perspectiva globalizante e

sistêmica; (iv) sem separação entre fins e meios, uma vez que a ação incide sobre ambos; (v) e pressupõe uma ruptura que, acima de tudo, predisponha as pessoas e a instituição para a indagação e para a emancipação. Nesse processo, a construção do projeto realiza-se através da colaboração, a partir de ações de natureza coletiva, pelas quais a *inovação é instituinte* (almeja romper com a situação atual). Da reflexão-ação conjunta nasce um projeto comum que reflete os interesses de seus agentes. Portanto, supera-se a reprodução acrítica das prescrições legais e amplia-se a autonomia da instituição educativa. Disso resulta a ruptura com o instituído. Conforme refere Veiga (2003, p. 275):

Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos.

Assumir essa perspectiva, implica conceber que o PP não se restringe a um programa de estudos, a um agrupamento de planos de ensino ou a um conjunto de atividades ordenadas; implica reconhecer que o PP não é algo estático, um documento, que uma vez construído deve ser arquivado ou enviado para as instâncias competentes como prova do cumprimento de formalidades burocráticas (Veiga, 1995). Contrariamente, a construção de um projeto educativo decorre continuamente ao longo de um processo, pois o projeto não é um produto fechado. O seu processo de construção traduz-se nas tarefas de pensar/elaborar o projeto, pensar/realizar o projeto, pensar/avaliar o projeto e

pensar/reformular o projeto, pois o que se pretende vai além da reorganização da educação, aquilo que se busca é a melhoria da qualidade de todo o processo vivenciado.

Ao falarmos de projeto pedagógico não descuramos o seu caráter político, no sentido empregado por Veiga (1995). Para esta autora, o político e o pedagógico possuem uma relação recíproca e indissociável. É político porque se reveste de intencionalidade e assume um compromisso definido coletivamente. O projeto é sempre uma ação intencional porque se dirige a algo e/ou alguém, mas, também porque estabelece um compromisso sobre a formação de um modelo de cidadão para uma determinada sociedade. E, é por meio do pedagógico que se definem as ações educativas necessárias para cumprir os seus propósitos, ou seja, “na dimensão pedagógica reside a possibilidade de efetivação da intencionalidade” que o projeto possui (Veiga, 1995, p. 13). Novamente de acordo com Veiga (2007, p. 30), compreendemos o PP como um “espaço de ação humana”, que requer a articulação entre os interesses individuais e os interesses coletivos ou, se quisermos, entre os projetos individuais envolvidos na sua construção, conforme sublinha Boutinet (1990). Estes variados projetos devem “produzir interferências” (Boutinet, 1990, p. 205), ou seja, devem ter aspectos comuns ou compatíveis com o PP, caso contrário, a sua concretização não será viabilizada. Assim sendo, a elaboração do projeto deve ser uma tarefa coletiva, pois quanto mais aberta, participativa e apropriada pela comunidade envolvida, maiores são as possibilidades de êxito na sua implementação.

Esse esforço de construção coletiva implica a seleção de valores e conhecimentos. Para tal, é necessário a construção de um espaço democrático de tomada de decisões, que estimule o diálogo constante entre os participantes envolvidos, procurando construir uma nova dinâmica no cotidiano educativo e, conseqüentemente, assumir o compromisso com um novo pacto pedagógico (Veiga, 1998).

A participação coletiva implica a necessidade de socialização do poder, contribui para atenuar o individualismo docente e fortalecer a sua autonomia perante os órgãos governamentais que elaboram as políticas educacionais. Nesse sentido, a construção do PP “é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central” (Veiga, 1995, p. 22).

Essa participação é fundamental, pois determina a legitimidade do projeto, mas não deve ser imposta; deve ser conquistada por uma equipe coordenadora (Veiga, 1998), pois a imposição só gera projetos burocráticos que se revelam ineficientes (Gadotti, 1997).

No âmbito do ensino superior isto esbarra com a dificuldade de desenvolvimento de trabalho coletivo, decorrente da própria disposição da estrutura universitária, dividida em departamentos, pois “observa-se ser o departamento, frequentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador

e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo” (Fávero, 2006, p. 34).

Seja por essa dificuldade em particular, ou ainda por outras, o que se observa é “o uso ainda insuficiente do projeto pedagógico como instrumento de gestão pedagógica e como referencial para a mudança da prática dos docentes no ensino superior” (Ehrensperger, 2006, p. 133). Na verdade, o que se verifica é que

Que tanto coordenadores de curso quanto professores, em grande parte das vezes, “deixam” o projeto pedagógico de lado e seguem suas práticas tradicionais: o coordenador exercendo ações burocráticas e isoladas e não realizando efetivamente uma gestão pedagógica fundamentada no projeto e o professor repetindo suas práticas isoladas de ensino, ou tentando, também, de forma isolada, empreender ações inovadoras. De qualquer forma, nos dois casos, o projeto pedagógico é “sub-utilizado” em seu potencial de gerador de mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes e nas práticas de gestão dos coordenadores de curso (Ehrensperger e Mendes, 2005, p. 5).

Isto faz perder o sentido do projeto, pois como acentua Boutinet (1990, p. 207), “o projeto tem por função concretizar e realizar” as suas intenções. A sua efetivação depende diretamente da sua apropriação pelos docentes. Sem essa apropriação fica comprometida a possibilidade de as concepções, os princípios e os propósitos sustentados pelo PP serem transformados em ações concretas (Ehrensperger e Felisbino, 2009).

Apoiando-nos no referencial exposto acima e situando-nos no âmbito do ensino superior, pensamos que o PP se destina basicamente a traçar as diretrizes que o curso deve adotar para formar profissionais/sujeitos de acordo com um perfil delineado; como um guia para a ação, fundamentado em dimensões

filosóficas, sociológicas, epistemológicas, metodológicas e curriculares, além da análise do contexto social e das condições em que se insere (aporte institucional, infraestrutura e recursos humanos); como um processo que se desenrola ao longo de diferentes etapas interdependentes, requerendo a participação de docentes, discentes e técnico-administrativos; e cuja principal força reside no seu potencial para o planejamento e efetivação de mudanças qualitativas.

2. Pressupostos e desenvolvimento do projeto político-pedagógico

Para o PP se constituir como um balizador das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas, precisa de ser construído sob um referencial teórico-metodológico que o fundamente, isto é, uma teoria que o subsidie. Por sua vez, a prática pedagógica que se processa através dele, é entendida como uma metodologia passível de viabilizar a concretização das concepções assumidas (Veiga, 1995).

De acordo com Veiga (1998, p. 19-22), o processo de elaboração de projetos pedagógicos deve orientar-se por pressupostos filosófico-sociológicos, epistemológicos e didático-metodológicos.

Os pressupostos filosófico-sociológicos consideram a educação como direito e compromisso do poder público, com vistas à formação de um cidadão participativo para um determinado tipo de sociedade. Enfatizam a inter-relação entre a educação e a sociedade, o que implica pensar que “para sabermos que

escolas precisamos construir, que cidadãos queremos formar, nós temos que saber para que sociedade estamos rumando” (Veiga, 1998, p. 19-20).

Os pressupostos epistemológicos, como indica a nomenclatura, referem-se à construção do conhecimento. Veiga (1998) acentua que o conhecimento é construído e transformado coletivamente. Por essa razão, o processo de produção do conhecimento deve pautar-se, sobretudo, pela socialização e pela democratização do saber.

Os pressupostos didático-metodológicos asseguram que os processos de ensino-aprendizagem devem favorecer a participação ativa e crítica do aluno na apreensão dos conteúdos, através do emprego de métodos e técnicas que convidem os alunos a participação, que aliem ensino e pesquisa e que valorizem as relações solidárias e democráticas.

Considerando que uma das principais funções da universidade é formar profissionais para a sociedade, compreendendo que é o PP o instrumento e o processo a partir do qual é possível delinear e efetivar essa formação, entendemos que a construção desse projeto nesse contexto precisa partir de uma reflexão acerca da própria concepção de formação, bem como do tipo de profissional que se deseja formar, do momento histórico-social que se vive e da relação da universidade, especificamente do curso, com a sociedade.

Em termos operacionais, o processo de construção do PP envolve dois momentos: o momento da concepção e o momento da institucionalização e implementação do projeto. Esse processo requer, sobretudo, tempo para amadurecer e sedimentar as ideias (Gadotti, 1997).

No contexto do ensino superior, esse primeiro momento, exige antes de mais, a definição das finalidades do curso e do seu papel social, os seus objetivos, o perfil desejado para o seu egresso, as competências e habilidades que se deseja desenvolver, a seleção dos conteúdos e atividades, isto é, um conjunto de premissas que nortearão toda a proposta pedagógica que se venha a configurar. O segundo momento, implica a opção por linhas de ação organizacionais e por metodologias de ensino-aprendizagem para concretizar o intencionado, sem descuidar a análise das condições reais de oferta do curso (infraestrutura e recursos humanos).

Veiga (1998) compreende que o percurso de desenvolvimento de um PP é marcado por três atos diferenciados: *o ato situacional*, *o ato conceitual* e *o ato operacional*. Cada um desses atos suscita reflexões relevantes para a orientação das ações.

O ato situacional consiste no estudo da situação, no seu diagnóstico. A esse respeito, também Boutinet (1990) destaca a necessidade de o desenvolvimento do projeto pedagógico partir da análise da situação pedagógica, a partir da qual deve ser elaborado um diagnóstico, realçando os constrangimentos e as possibilidades de ação dentro do contexto. É com base neste diagnóstico que se poderão determinar objetivos pertinentes e realizáveis. Veiga (1998) ressalta que para além da situação conjuntural, mais diretamente relacionada com o projeto que se intenciona realizar, há que se desvelar também a realidade sociopolítica, econômica, educacional e ocupacional na qual o projeto está inserido e para a qual ele se destina. Procurar perspectivar

essa realidade, compele-nos a levantar algumas questões: Como se caracteriza a sociedade atual? Quais os seus principais problemas e quais as suas principais demandas em relação à área de conhecimento do curso? Qual o papel da universidade/curso nessa realidade? Qual a relação entre a universidade/curso e o mundo do trabalho? De que condições objetivas dispomos para realizar o curso? A quem esse curso se destina?

O ato conceitual refere-se às concepções de homem, sociedade, educação, escola (universidade), currículo, ensino e aprendizagem. Elaborar essas concepções no âmbito de uma universidade implica refletir sobre que tipo de profissões se deseja formar, para que sociedade, fundamentalmente, pensar em quais são “as decisões básicas referentes ao *que*, *para que*, e a *como* ensinar, articulados ao *para quem*? (Veiga, 1998). Qual a nossa concepção sobre formação? Que tipo de sujeito-cidadão-profissional queremos formar? Que currículo podemos construir para promover o tipo de formação que desejamos? Quais metodologias podemos adotar para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem mais enriquecedor? Que tipo de sociedade queremos construir e como podemos contribuir para tal?

O ato operacional é aquele que nos orienta sobre como realizarmos nossa ação. “Implica, também, a tomada de decisão de como vamos atingir nossas finalidades, nossos objetivos e nossas metas” (Veiga, 1998, p. 25-26). Permite ainda verificar se as decisões tomadas foram acertadas, ou não, e refletir sobre o que é preciso fazer para rever ou reformular o projeto a fim de alcançar aquilo que se almeja. Porque se trata de um ato operatório, “o projeto pedagógico deve

dotar-se de indicadores de avaliação da sua práxis: não somente indicadores terminais, respeitantes aos fins fixados previamente, mas indicadores intermediários, ligados, ao próprio processo do projeto” (Boutinet, 1990, p. 208). A avaliação é fundamental para a garantia do êxito do projeto, devendo permear todo o seu processo de desenvolvimento.

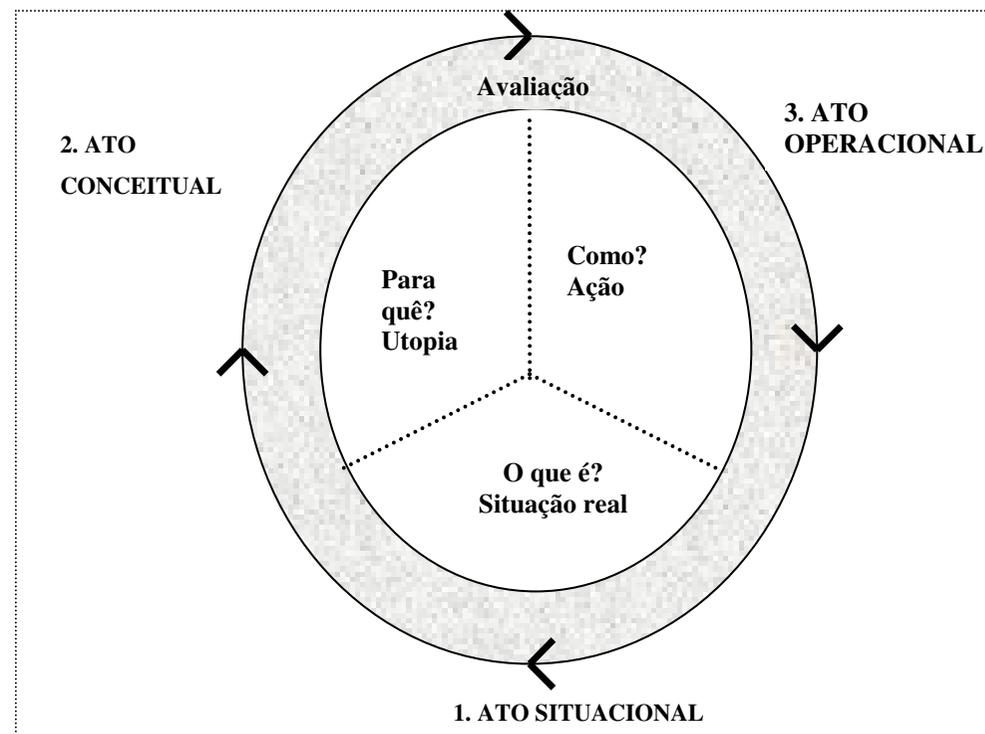


Figura III – Processo de construção e avaliação do projeto político-pedagógico (adaptado de Veiga, 1998, p. 27)

3. Currículo: origem, acepções e teorias

O termo currículo deriva do verbo latino *currere*, o qual significa “caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir” (Pacheco, 2001, p. 15). No século XVII, nos países anglosaxônicos, a palavra *curriculum* era utilizada para designar uma pista de corrida de atletismo ou de cavalos. No Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, além do significado de curso, à palavra currículo é atribuída a ideia de matérias de um curso. É nesse sentido que observamos que a palavra tem sido usualmente empregada no cotidiano, frequentemente associada a um conjunto de conhecimentos.

Longe de possuir um sentido único, o termo currículo tem sido fruto de múltiplas acepções, não havendo consenso ou acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa (Pacheco, 2001), conforme nos evidencia Silva (1999, p. 14):

(...) aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é.

Perante a diversidade de acepções existentes no campo educacional associadas à palavra currículo, Pacheco (2001, p. 16) identifica duas abordagens conceituais mais recorrentes: “uma formal, como um plano previamente planejado a partir de fins e finalidades; outra informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano”.

A primeira definição reflete uma perspectiva tecnológica e mais tradicional, na qual o currículo é concebido como um programa ou plano de estudos, estruturado na base da especificação de objetivos, conteúdos e atividades a serem cumpridos (Pacheco, 2001). Neste caso, o currículo “surge como um conjunto de objetivos organizados segundo uma estrutura e desenvolvidos de acordo com uma sequência” (Ribeiro, 1998, p. 15). Associa-se frequentemente a um elenco de disciplinas ou um conjunto de matérias que seguem uma sequência ordenada. Segundo Flores (2000), esta concepção curricular pressupõe uma visão dualista, de um lado o currículo como plano, um guia para a ação; do outro lado, a fase de implementação do referido plano.

A segunda definição idealiza o currículo como um conjunto de experiências educativas, organizadas de modo aberto e flexível, tendo em vista a aprendizagem dos alunos. “Um todo organizado em função de questões previamente planejadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo” (Pacheco, 2001, p. 17). Nesta perspectiva, o currículo corresponde a “uma acumulação de experiências educativas ou o itinerário formativo do aluno durante a sua passagem pela escola” (Ribeiro, 1998, p. 14). Trata-se de um enfoque com uma orientação pragmática de racionalidade prática (Flores, 2000), que conceitua o currículo “de forma mais abrangente, englobando tanto as decisões ao nível das estruturas políticas como ao nível das estruturas escolares” (Pacheco, 2001, p. 17).

Stenhouse (1984, p. 27) afirma que as definições de currículo existentes no campo educacional convergem em duas direções diferentes: “por uma parte, é considerado como uma intenção, um plano, ou uma prescrição, uma ideia acerca do que desejaríamos que sucedesse nas escolas. Por outra parte, é conceituado como estado de coisas existentes nelas, o que de fato sucede nas mesmas”. Estas definições separam teoria e prática, as intenções da realidade, sendo este hiato o principal problema do estudo do currículo, segundo o autor.

Esse distanciamento entre o planejado e o realizado, também é enfatizado por Zabalza (2003, p. 34) quando afirma que

o currículo formal pode corresponder ou não ao currículo real de uma instituição. Uma coisa é o que se deve fazer ou se deseja levar a cabo ou se tem prometido fazer, o que figura no documento oficial, e outra coisa diferente é o que realmente se faz.

Trata-se de uma polarização do campo, como refere Moreira (1997, p. 13), onde as ênfases se deslocam, “ora para as prescrições (de conteúdos ou de atividades), isto é, para o documento escrito, ora para o processo, ou seja, para a prática escolar efetiva”.

Diante da diversidade de definições do currículo, Silva (1999) pondera que talvez mais importante do que encontrar uma definição final do currículo, seja saber a que questões fundamentais as diversas teorias curriculares têm procurado responder. O referido autor considera que por mais diversas que possam ser, as teorias curriculares têm uma questão básica comum: o que deve ser ensinado? Esta questão faz notar que as teorias do currículo estão inevitavelmente envolvidas com critérios de seleção, o que leva o autor a

afirmar que a forma como as teorias respondem a esta questão explica as diferenças básicas existentes entre elas. Particularmente, ele classifica as teorias curriculares em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

De acordo com Silva (1999), as teorias tradicionais ocupam-se basicamente com questões de organização curricular. Estas teorias, ao não questionarem o *status quo*, bem como os conhecimentos dominantes, “tomam a resposta a questão ‘o quê?’ como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: ‘como?’. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo?” (Silva, 1999, p. 16). Já para as teorias críticas e pós-críticas, que questionam os conhecimentos que farão parte do currículo, a “sua questão central seria, pois, não tanto ‘o quê?’, mas ‘por quê?’. Por que esse conhecimento e não outro?” (Silva, 1999, p. 16). Isto porque, como ressalta Silva (Silva, 1999, p. 16), diferentemente das teorias tradicionais, que se configuram como teorias científicas, neutras e desinteressadas, as teorias críticas e as pós-críticas salientam que essas supostas qualidades não são atribuíveis a teorias que se debruçam sobre o currículo, pois o currículo está inevitavelmente implicado em relações de poder.

Kemmis (1988), por sua vez, classifica as teorias do campo do currículo em técnicas, práticas e críticas. Podemos dizer, que as teorias técnicas descritas por Kemmis (1988) correspondem às teorias tradicionais descritas por Silva (1999), bem como as críticas são sempre críticas para ambos.

As teorias práticas, por sua vez, segundo Kemmis (1988) podem ser caracterizadas como humanísticas, liberais e racionais. Estas teorias são humanistas porque são inspiradas nos ideais humanos e “nas antigas concepções da moral e da vida virtuosa” (1988, p. 129). São liberais porque perspectivam a organização social de um ponto de vista liberal, fundada em valores democráticos, onde há oportunidade para participação de todos no debate sobre o mundo social, e onde a força do argumento é suficiente para conduzir à tomada de decisões práticas. E, são racionais porque seguem uma orientação racionalista para a ação, considerada como uma realização de ideias.

Frente a essa multiplicidade de concepções, compreendemos o currículo (i) como um percurso formativo e o núcleo de uma proposta político-pedagógica, (ii) construído a partir de conflitos, resistências e concessões, num campo que envolve o jogo de forças representativas de interesses diversos, no qual a seleção e organização de conhecimentos, longe de ocorrerem de forma neutra e desinteressada, são influenciadas por relações de poder, e (iii) como um processo ou projeto aberto, dinâmico e flexível que liga intenções a ações, onde o professor ocupa posição central no seu desenvolvimento.

Como sublinha Flores (2000), a concepção processual do currículo dá conta da sua dupla natureza (intenções e realidade), sem descurar a procura de significação da proposta curricular e das suas relações com o contexto em que se desenvolve, reconhecendo, ainda, o papel do professor no seu desenvolvimento. Seguindo esse enfoque, situamo-nos na teoria prática.

4. O currículo no ensino superior

Para Moreira (2003), o desafio que se impõe na tarefa de selecionar e organizar conhecimentos para os currículos no ensino superior é combinar qualidade acadêmica e compromisso social, bem como superar a fragmentação do conhecimento.

Assumir um compromisso social implica que as decisões relativas à seleção de conhecimentos a serem incluídos no currículo universitário não podem negligenciar reflexões sobre a realidade social e a responsabilidade da universidade com o futuro (Moreira, 2003). O que, por sua vez, requer a superação do isolamento da universidade em relação à sociedade e a preocupação em formar futuros profissionais aptos para exercer a sua profissão com competência técnica mas também com ética e cidadania.

Superar a fragmentação do conhecimento implica repensar as formas da sua organização e veiculação, tendo em vista a melhoria da qualidade da aprendizagem e, conseqüentemente, da formação que a universidade proporciona. Sem negar a importância da divisão do conhecimento em disciplinas para o desenvolvimento da ciência, Moreira (2003, p. 48) adverte que a preservação das fronteiras disciplinares “dificulta ao estudante de hoje, tanto uma visão mais articulada dos fenômenos referentes aos seres humanos, à natureza e à sociedade, como uma melhor compreensão de problemas cruciais que nos confrontam e que não se contêm em limites disciplinares”. A manutenção da organização do conhecimento em disciplinas estanques e

desarticuladas dificulta a aprendizagem numa perspectiva globalizante e sistêmica, bem como a construção de soluções para os problemas reais.

Cunha (2003) considera que este tipo de organização do currículo é fruto da forte influência da concepção positivista do conhecimento no meio acadêmico. Sob esta concepção, tem-se organizado o conhecimento de forma linear, do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o profissionalizante. A ideia subjacente a esta perspectiva é a de que “o aprendiz primeiro deve dominar a teoria para depois entender a prática e a realidade”; além disso, “trabalha-se com o conhecimento do passado, com a informação que a ciência já legitimou, nunca com os desafios do presente ou com o conhecimento empírico que pode nos levar ao futuro” (Moreira, 2003, p. 28). Assim se justifica que as reflexões sobre o currículo na universidade tenham emergido da visão disciplinar dos departamentos, que, fundamentalmente, se preocupam com que não lhes retirem disciplinas ou diminuam cargas horárias, promovendo reformas superficiais que frequentemente se restringem ao rearranjo das disciplinas e à alteração das cargas horárias, sem que haja um debate mais consistente sobre questões epistemológicas, pedagógicas e curriculares (Cunha, 2003). Por isso, Cunha (2003, p. 31) assevera que já não é possível tratar as reformas do ensino superior (e aqui também incluímos a elaboração de novos PPs) desta forma, uma vez que

são necessárias mudanças mais profundas que promovam a ampliação e o aprofundamento nos campos da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também, dos aspectos epistemológicos, das

relações entre teoria e prática, da introdução de perspectivas interdisciplinares, de promover o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino universitário.

Como salienta Silva (1999, p. 15), “o currículo é sempre o resultado de uma seleção”. Essa seleção implica opções, escolhas, e estas, por sua vez, não são neutras; pelo contrário, veiculam valores e interesses. No âmbito do ensino superior, “os conhecimentos selecionados para comporem os currículos são aqueles considerados válidos pela comunidade acadêmica” (Moreira, 2003, p. 57). Entretanto, isso não é facilmente identificável, pois além de não haver consenso no campo científico sobre esses conhecimentos, em tempos pós-modernos, colocou-se em xeque a própria ideia de verdade, tornando ainda mais complexa a tarefa de construir currículos. A esse respeito Moreira (2003, p. 57) afirma que

Em vez de se procurar saber se algo é verdadeiro, busca-se saber como e por que algo se torna verdadeiro. A consequência é que nos vemos às voltas com a tarefa de pensar e de elaborar currículos em momentos de incerteza, em momentos em que se problematizam os pressupostos básicos do conhecimento ocidental, em momentos em que se admite que não se conhece jamais um objeto “real” tal “como de fato ele é”.

Moreira (2005, p. 2) adverte ainda, para “as dificuldades implicadas na generalização ‘currículos no ensino superior’”, uma vez que não se pode deixar de ter em atenção as diferenças existentes entre os diversos cursos na universidade. Tendo em vista as diferenças que caracterizam cada área do conhecimento que responde por um curso, o referido autor considera que

existem aspectos globais que direcionam o currículo do ensino superior, comuns aos diversos cursos, e existem aspectos específicos de cada área ou campo disciplinar.

Refletindo sobre os componentes que devem compor um currículo universitário, Zabalza (2003) enumera os seguintes elementos fundamentais:

1) *Definição do perfil profissional* – o primeiro aspecto a ser considerado, uma vez que todos os outros aspectos (os conteúdos a serem selecionados, as práticas a serem desenvolvidas e suas sequências) dependerão, precisamente, do tipo de profissional que se deseja formar. Portanto, o perfil constitui-se como o ponto de referência de todo o processo.

2) *Seleção dos conteúdos formativos* – aspecto sob o qual assenta todo e qualquer processo de construção de um currículo; é um espaço sob o qual confluem alguns dos dilemas que afetam a universidade, no seu todo, e as carreiras, em particular: “generalidade/especialização; formação técnica/formação humanística; universalização/situacionalidade” (Zabalza, 2003, p. 40); formação para o mercado/formação para a cidadania, etc.

3) *Marco organizativo* – uma vez decididos os conteúdos/disciplinas e as experiências formativas que farão parte do currículo, é preciso organizá-los dentro de uma estrutura. Consiste em “centrar-se em ‘armar’ o conjunto das peças buscando dotá-las de uma estrutura cíclica, disciplinar, interdisciplinaridade, semestralidade, anualidade, duração das disciplinas, distribuição das matérias entre as disciplinas, etc. (Zabalza, 2003, p. 46)”.

4) *Condições pragmáticas para o desenvolvimento* – este aspecto obriga a ter em conta as condições reais existentes para a efetivação do plano na prática. Significa ter em atenção as condições para sua exequibilidade, tais como, recursos humanos, infraestrutura (laboratórios, bibliotecas, salas de aula, etc.).

5) *Avaliação* – consiste em conhecer adequadamente como se vai colocar o plano em prática e analisar os seus resultados, mesmo que parciais, a fim de corrigir eventuais erros ou mudar os rumos, caso se entenda ser necessário. Não sendo o currículo algo imutável e fixo, avaliá-lo é fundamental e inerente ao seu próprio processo de desenvolvimento.

5. Desenvolvimento Curricular

Na perspectiva de Ribeiro (1998, p. 6), o desenvolvimento curricular define-se como um “processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até a sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção-elaboração e implementação”. Ainda de acordo com o referido autor, essas fases não sucedem de modo linear, mas num processo circular, pois são fases interdependentes e inter-relacionadas, o que indica uma retroalimentação inerente ao processo, pela qual “o currículo está permanentemente em desenvolvimento” (Ribeiro, 1998, p. 7). O esquema que se apresenta a seguir (Figura IV) pretende representar de forma gráfica esse processo:

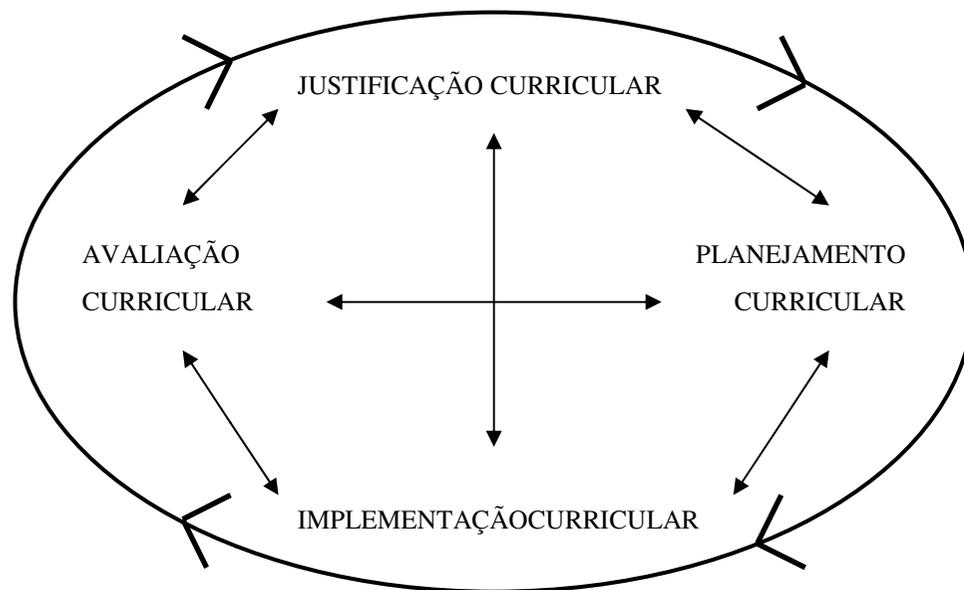


Figura IV – Processo de desenvolvimento curricular (Ribeiro, 1998, p. 7)

Ao longo do desenvolvimento curricular, a *linha de ação*⁴ e a *linha de análise ou de regressão reflexiva* se entrecruzam constantemente, interferindo uma na outra continuamente (Ribeiro (1998, p. 8).

Segundo Ribeiro (1998), a justificação do currículo consiste na sua fundamentação, a qual deve ter em conta o contexto em que se insere, bem como contemplar orientações e valores educacionais, isto é, um conjunto de

⁴ A linha de ação refere-se aos atos, as medidas concretas que são tomadas, as estratégias, a parte mais operacional. A linha de análise ou de regressão reflexiva diz respeito ao pensar/refletir sobre os passos que vão sendo dados e os resultados que são alcançados através deles.

aspectos que garantam a legitimidade do currículo. É basicamente “o porquê” do currículo, o que ele pretende e como o plano curricular corresponderá à aquisição de determinadas aprendizagens que garantam o perfil de educando desejado. Esta fase serve, de matriz orientadora para os componentes curriculares e programáticos.

Ainda de acordo com Ribeiro (1998), a justificação do currículo tem como suporte uma base triangular constituída pela sociedade, o sujeito e o processo de aprendizagem e o universo do conhecimento.

O planejamento curricular envolve a determinação dos objetivos de ensino e das finalidades educativas, a seleção e organização de conteúdos curriculares e a seleção e organização de estratégias e atividades de ensino-aprendizagem (Ribeiro, 1998).

A implementação corresponde à concretização do plano, com os ajustes que se tornarem necessários. Por fim, a avaliação deve alimentar todo o processo, já que se trata de um procedimento transversal que deve perpassar as etapas referidas.

6. Relacionando os conceitos: PPP/currículo/desenvolvimento curricular

Conforme já explicitamos neste capítulo, compreendemos o PP como o instrumento essencial para a fundamentação, organização, planejamento e efetivação de um curso de graduação. O PP constitui um guia para o cotidiano

pedagógico do curso, refletindo os princípios da formação que se pretende promover e perspectivando as condições objetivas de sua implementação, em termos metodológicos e práticos. Para tal, o PP engloba várias dimensões (filosóficas, sociológicas, didáticas, metodológicas, políticas, logísticas, etc.). Como a sua finalidade primordial é servir de referencial para a consecução de uma proposta formativa, o PP tem como eixo central/nuclear o currículo, em função do qual as demais dimensões são pensadas. Desta forma, o PP abrange o currículo, estando ambos intimamente relacionados e imbricados, de modo que o desenvolvimento de um leva ao desenvolvimento do outro. O desenvolvimento do PP abrange o desenvolvimento do currículo (o contempla, o abarca), tal como representamos esquematicamente na Figura V.

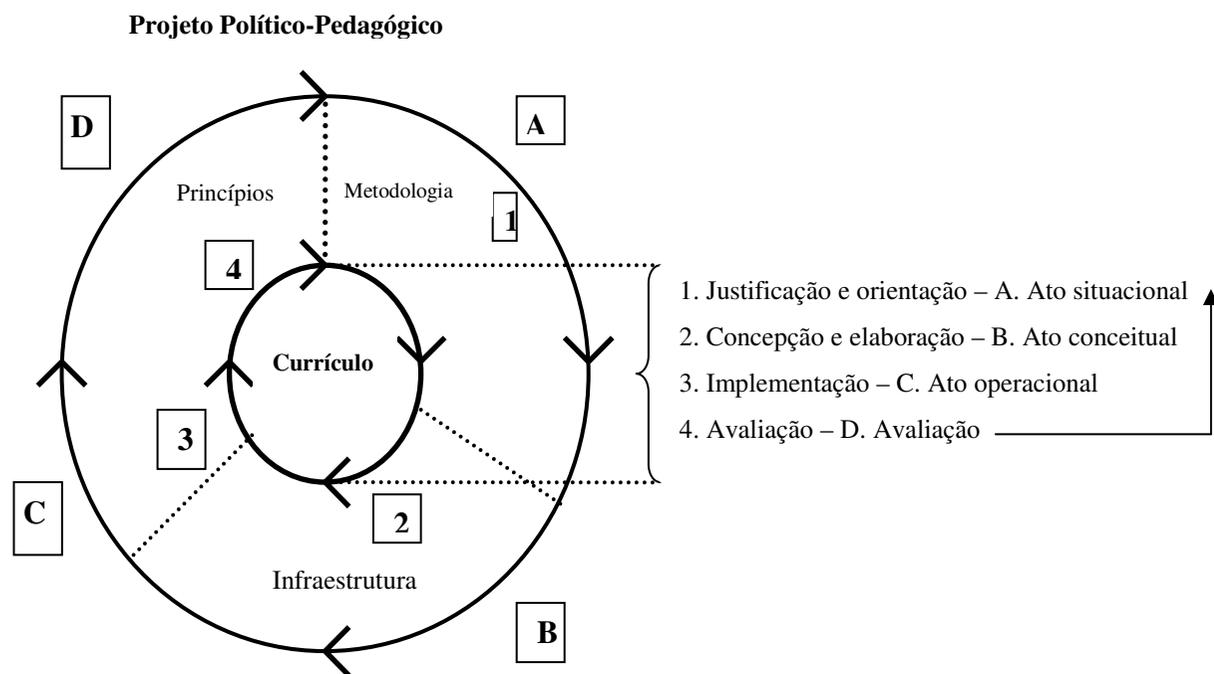


Figura V – Relação entre o desenvolvimento do projeto político-pedagógico e o desenvolvimento do currículo (adaptado de Ribeiro, 1998, p. 7 e Veiga, 1998:, p. 27)

Como podemos verificar pela análise da figura, os conceitos de PP, currículo e desenvolvimento curricular dimensionam-se num todo complexo e inter-relacionado que permite compaginar teoria e prática e que o currículo aconteça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Brasil. Ministério da Educação. CNE/CES. *Parecer nº 776/97, de 3 de dezembro de 1997.*(1997a) Orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF. Recuperado em 11 outubro, 2011, de <http://portal.mec.gov.br>
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Edital 4/97.*(1997b). Convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. Brasília, DF. Recuperado em 11 outubro, 2011, de <http://portal.mec.gov.br>
- Brasil. Ministério da Educação. CNE/CES. *Parecer nº 583, de 4 de abril de 2001.* (2001). Orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF. Recuperado em 11 outubro, 2011, de <http://portal.mec.gov.br>
- Brasil. Ministério da Educação. CNE/CES. *Parecer nº. 67/2003, de 11 de março de 2003.* (2003). Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos cursos de graduação. Brasília, DF. Recuperado em 11 outubro, 2011, de <http://portal.mec.gov.br>
- Beane, J. A. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática.* Lisboa: Didáctica Editora.
- Boutinet, J. P. (1990). *Antropologia do projecto* (Coleção Epistemologia e Sociedade). Lisboa: Instituto Piaget.
- Catani, A., Oliveira, F. J. & Dourado, L. F. (2001). Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade, ano XXII* (75), 67-83. Recuperado em 10 janeiro, 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf>
- Cunha, M. I. (2003). Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In M. Masetto (Org.). *Docência na universidade.* Campinas: Papirus.
- Ehrensperger, R. M. G. (2006). O projeto pedagógico do curso e a prática docente no ensino superior: hipóteses de trabalho. *Revista de Estudos Curriculares, ano 4* (1),133-156.
- Ehrensperger, R. M. G & Felisbino, A. (2009). A gestão pedagógica dos cursos de graduação: o programa de assistência pedagógica da universidade do sul de Santa Catarina (UNISUL). *Cadernos Acadêmicos, 1*(1), 1-14. Recuperado em 5 junho, 2012, de http://aplicacoes.unisul.br/ojs/index.php/Cadernos_Academicos/article/viewArticle/1
- Ehrensperger, R. M. G & Mendes, G. M. L. (2005). O assistente pedagógico como suporte para a gestão pedagógica dos cursos de graduação: o caminho da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). *Anais...Encontro de Dirigentes de Graduação das IES Particulares.* Rio de Janeiro, Brasil, 4.

Fávero, M. L. A. (2006). A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar em Revista*, (28), 17-36. Recuperado em 17 janeiro, 2012, de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs-2.2.4/index.php/educar/article/view/7609/5423>

Flores, A. (2000). *A indução no ensino. Desafios e Constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Gadotti, M. (1997). Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In M. Gadotti & J. E. Romão (Orgs.). *Autonomia da escola princípios e propostas*. São Paulo: Cortez.

Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Moreira, A. F. B. (1997). Currículo, utopia e pós-modernidade. In Moreira, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus.

Moreira, A. F. B. (2003). Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior. Notas para discussão. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (Orgs.). *Formação de professores. perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.

Moreira, A. F. B. (2005). O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In I. P. A. Veiga & M. L. de P. Naves (Orgs.). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

Pacheco, José A. (2001). *Currículo: teoria e práxis* (3a ed.). Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Ribeiro, C. (1998). *Desenvolvimento Curricular* (8a ed.). Lisboa: Texto Editora.

Santos, B. S. (1995). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.

Stenhouse, L. (1984). *Introducción a la investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

Veiga, I. P. A. (1995). Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. In I. P. A. Veiga (Org.) *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus.

Veiga, I. P. A. (1998). Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In I. P. A. Veiga (Org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico* (7a ed.). Campinas, SP: Papirus.

Veiga, I. P. A. (2003). Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, 23 (61), 267-281. Recuperado em 5 junho, 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>

Veiga, I. P. A. & Naves, M. L. P. (2005). O processo de reestruturação curricular de cursos de graduação: a experiência da Universidade Federal de Uberlândia. In I. P. A. Veiga & M. L. P. Naves (Orgs.). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira & Marin.

Veiga, I. P. A. & Araújo, J. C. S. (2007). O projeto político-pedagógico: um guia para a formação humana. In Veiga, I. P. A. (org.). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus.

Zabalza, M. A. (2003). *Competências docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Morata.