

O currículo como expressão do projeto político pedagógico nos cursos de graduação: teoria e prática

Ilma Passos Alencastro Veiga
Maria Helena Viana de Souza
Neuza Garbin

Introdução

Este texto pretende contribuir para a compreensão de como se delimitam os currículos dos cursos de graduação. Entendemos ser oportuno tecer breve comentário sobre o título, que assume a existência de dois tipos de conhecimento designados por dois termos: “currículo” e “projeto pedagógico”. Um termo está ligado a outro intrinsecamente. O currículo é a expressão do projeto político pedagógico e é constituído de conhecimentos plurais e disciplinares que dizem respeito aos diversos campos científicos historicamente produzidos, que se encontram configurados e organizados mediante as diretrizes curriculares nacionais e institucionais. Sabemos que o processo de organização didático-pedagógica da estrutura curricular dos cursos de graduação é complexo. Isso tem provocado as dicotomias das relações entre teoria e prática, conteúdo e forma, aspectos técnico e político e outras.

O projeto político pedagógico é “uma totalidade articulada decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do homem” (VEIGA, 1994, p. 34). Analisado sob a ótica da inovação, introduz, nas instituições de educação superior, a

ideia de ruptura. Além disso, é orientado pelo princípio do trabalho coletivo, solidário e busca desenvolver atividades de cooperação e reciprocidade.

Para apresentar as reflexões, organizamos este texto em cinco itens, focalizados no currículo, a saber: a) concepção de currículo sob a perspectiva da legislação; b) concepção de currículo de acordo com os autores; c) princípios norteadores da organização curricular; d) dimensões do currículo: epistemológica, ética e política, metodológica e técnica, estética e cultural, econômico e temporal, histórica e avaliativa; e) reflexo da teoria na prática da organização curricular.

1 – Concepção de currículo sob a perspectiva da legislação

A reflexão sobre o currículo na legislação educacional é o tema central de nossa discussão neste item. Para melhor entendimento dos currículos de cursos superiores na vigência da Lei nº 9394/96, consideramos importante reportarmos-nos a legislações anteriores e analisarmos sua evolução.

Ressaltamos que as orientações para a elaboração dos currículos, nas Leis nº 4024/61 e nº 5540/68 emanavam do antigo Conselho Federal de Educação, a quem cabia fixar os currículos mínimos para todos os cursos de graduação ofertados no país. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 introduziu alterações quanto à elaboração dos currículos, que devem ser respeitadas pelas instituições de educação superior, cabendo ao Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Superior (CES), deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação. As diretrizes curriculares constituem orientações para a elaboração dos currículos, deliberadas pela CES e respeitadas pelas instituições de educação superior quando da elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos por elas oferecidos.

Nesse sentido, destacam-se como seus objetivos:

Proporcionar maior autonomia às instituições na definição dos currículos de seus cursos, desde que coerentes com as competências básicas e as habilidades propostas.

Favorecer a flexibilização na duração da carga horária total do curso para atender à disponibilidade do aluno a partir do tempo mínimo estipulado para a integralização.

Incentivar o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, por meio do estágio, das práticas profissionais e das atividades complementares.

Definir o perfil profissional do egresso, descrevendo o que o aluno será capaz de realizar no mundo do trabalho.

Graficamente, as alterações consideradas nas legislações da Educação Superior, no Brasil, podem ser sintetizadas no quadro 1, a seguir.

Diretrizes Curriculares Nacionais Lei nº 9394/96	Frens	Currículos Mínimos Profissionalizantes Lei nº 4024/61 e Lei nº 5540-68
<ul style="list-style-type: none"> • Normas emanadas do Conselho Nacional de Educação - (CNE) • O currículo visa à formação profissional e fundamenta-se na competência teórico-prática, de acordo com o perfil do egresso. • Conferem autonomia às instituições na definição dos currículos, admitindo a sua flexibilidade sob a forma de matriz curricular. • Propõem sólida formação básica que prepare o profissional para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mundo do trabalho e das condições de exercício profissional. • Recomendam evitar o prolongamento desnecessário dos cursos. • A transferência exige adaptação ao currículo da nova instituição, o que pode ampliar o tempo para integralização do curso. • Propõem ser um referencial para a formação permanente, visando à progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Normas b) Conceito de currículo c) Organização curricular d) Conhecimento e) Tempo f) Integralização do curso g) Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Normas emanadas do Conselho Federal de Educação - (CEF) • O currículo era visto como um conjunto de disciplinas voltadas para a formação profissional, com os mínimos fixados para cada curso de graduação por meio de resoluções do CEF. • As instituições observavam normas gerais validadas para todo o país, oferecendo os mesmos conteúdos, com a mesma carga horária e denominações das disciplinas organizadas sob a forma de grade curricular. • Caracterizavam-se pela transmissão de conhecimentos e de informações visando ao profissional "pronto" como produto. • Os cursos oferecidos eram de longa duração. • A uniformidade curricular visava facilitar a transferência do aluno entre as instituições de todo o país, sem causar delongas na integralização do curso. • Propunham mensurar desempenhos profissionais apenas no final do curso.

O antigo Conselho Federal de Educação, ao fixar os currículos mínimos para o ensino de graduação, impôs às instituições longa lista de disciplinas a serem oferecidas, obrigatoriamente, em todo o país. A rigidez da exigência levava à oferta de currículos inchados, pouco diversificados, com grande número de disciplinas e ampla carga horária. Tais medidas apoiavam-se na justificativa de busca da qualidade e na visão de que, quanto mais informações, melhor o ensino. Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais, observamos a intenção de garantir a criatividade, a flexibilidade, a contextualização e a responsabilidade das instituições de educação superior na elaboração dos currículos dos cursos por elas oferecidos. Coelho afirma que:

No plano da Lei nº 9394/96, conseguimos superar a rigidez burocrática na questão dos currículos e esperamos ver confirmada e aprofundada em decisões do Conselho Nacional de Educação uma posição realmente flexível, aberta e preocupada em orientar os cursos para privilegiar o que verdadeiramente é essencial e estrutural na formação dos alunos como homens, cidadãos, intelectuais e profissionais (1998, p. 11).

O que se almeja com a nova legislação é que os currículos proporcionem aos estudantes escolher, livremente, as disciplinas a ser cursadas sem barreiras sustentadas por exagerado número de pré-requisitos, como prevê o princípio da flexibilidade, e, ao mesmo tempo, atender às realidades concretas da sociedade e à formação do indivíduo nas dimensões: individual, social, intelectual e profissional.

A elaboração de currículos para cursos de graduação deve ser pautada, também, pela interdisciplinaridade, pela unicidade teórico-prática e pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A interdisciplinaridade reflete-se na organização curricular, ao evitar a segmentação, ou seja, os conhecimentos não são mais apresentados como simples unidades isoladas de saberes, mas inter-relacionam-

se, complementam-se, e influem uns nos outros. A unicidade entre a teoria e a prática é garantida por meio de atividades programadas no desenvolver dos componentes curriculares, nos estágios e nos Trabalhos de Conclusão de Cursos – TCC.

A relação entre ensino, pesquisa e extensão, obrigatória para as universidades, é desenvolvida nas demais instituições de ensino superior apenas quando optam pelo princípio da indissociabilidade. A investigação pode ser aplicada em atividades intraclasses e extraclasses, com a participação em projetos de pesquisa e de extensão, eventos científicos, iniciação científica e outros previstos nos projetos pedagógicos dos cursos e busca criar condições para que o aluno seja participante, criativo, crítico e responsável diante dos problemas da sociedade. Embora as Diretrizes Curriculares tenham sido elaboradas por especialistas das diversas áreas de conhecimentos, apresentam uma base comum em termos de princípios e de conceitos, mas diferem quanto ao perfil do egresso, aos objetivos, às competências e às habilidades, pois devem demonstrar coerência com o campo científico de cada curso.

2 – Concepção de currículo de acordo com os autores

Trata-se de um conceito polissêmico que tem um sentido múltiplo. Portanto, conceituar *currículo* é uma tarefa árdua e complexa pela diversidade de argumentos, crenças, do contexto em que se situa e das pessoas que nele intervêm. “Para lá das intenções existem os interesses e as forças que se movem à sua volta”, como afirma Pacheco (2005, p. 35).

O currículo é uma interseção de práticas diversas, organizado como um sistema que nos levará à identificação de contextos, atores e intenções (SACRISTAN et al., 1988). Para os autores, o currículo é a expressão da função socializadora da instituição educativa. É uma

estratégia para compreender a prática pedagógica e está relacionada com o conhecimento do profissionalismo dos docentes. É um ponto onde se entrecruzam componentes e decisões diversas, tais como, pedagógicas, políticas, administrativas, de contexto, de inovações. A interdependência de práticas permeia todo o processo curricular.

Grundy (1987, p. 51) afirma que o “currículo é uma construção cultural. É o resultado de uma construção dinâmica que vincula um conhecimento organizado”. A principal ligação do currículo à sociedade faz-se por meio da cultura. Nesse sentido, o currículo constrói-se na ação sociocultural. O papel constitutivo da cultura é reconhecido e destacado. Vale ressaltar que a cultura assume mais importância tanto na estrutura e na organização da sociedade como na construção de novos atores sociais, pois o conceito tem poder analítico e explicativo (MOREIRA, 2002). Dessa forma, a compreensão da cultura ultrapassa a ideia de costumes e tradições e envolve os mecanismos de controle, como regras que regem a conduta.

Segundo Goodson (2001, p. 61-62), o currículo é um projeto, uma práxis sob um conhecimento controlado, quer “no contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido”, quer na maneira “como esse conhecimento é traduzido para ser utilizado num determinado meio educativo”. Então, não é somente um plano, um programa. Quando se organiza um currículo como um projeto no âmbito da racionalidade prática, reforçamos a interdependência do processo de desenvolvimento curricular. O currículo como projeto envolve, portanto, a compreensão de desenvolvimento curricular, o processo de tomada de decisões em momentos diferenciados, contínuos e complementares, a concepção, a elaboração, a execução e a avaliação.

Young (2011) argumenta que o currículo precisa ser analisado sob a ótica de uma finalidade própria qual seja “o desenvolvimento intelectual dos estudantes” (p. 614). Não é tratado como um meio

para motivar estudantes ou para solucionar problemas sociais. Para o autor, o desenvolvimento intelectual é um processo baseado em conceitos e não em conteúdos e habilidades. O conhecimento é importante, não como fatos a ser minorados, mas compreendidos. As reformas curriculares levam a uma redenção ou a um “esvaziamento do conteúdo” (YOUNG, 2011) e são inter-relacionadas. O autor afirma “que isso torna difícil questioná-las, sem parecer conservador e elitista” (YOUNG, 2011, p. 610).

A proposta conservadora trata do conhecimento “como dado e como algo pronto que os estudantes têm de acatar” (YOUNG, 2011, p. 611). Assim, o currículo é baseado em acatamento, pois parte do conteúdo e não do aprender nem dos contextos estruturados pelo estudante. O desenvolvimento é exterior aos alunos. É algo que eles têm de acatar. De certa forma, a proposta secundariza o papel educativo fundamental do currículo, visto como instrumentalista e como meio para motivar estudantes ou para resolver problemas sociais, segundo afirma o autor. Discrimina os menos favorecidos e, principalmente, os estudantes da camada trabalhadora da sociedade e das minorias étnicas. O elemento central do currículo por acatamento constitui-se na lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas unidades e pré-requisitos, sem preocupação com o estudante, sujeito da aprendizagem, e o contexto em que deveria acontecer.

O currículo de engajamento precisa ser considerado como finalidade própria: o desenvolvimento dos estudantes, o preparo para a cidadania e a formação para o trabalho. O desenvolvimento intelectual é baseado em conceitos que implicam alguns conteúdos para os estudantes desenvolverem sua compreensão, a fim de progredir em suas aprendizagens. O conhecimento cotidiano dos alunos é um recurso para o trabalho pedagógico dos professores, os quais, com sua didática, servem-se da experiência dos estudantes para ajudá-los a engajar-se nos conceitos definidos no currículo e, assim,

perceber sua relevância. Finalmente, o conhecimento curricular deve basear-se no conhecimento especializado, foco do processo formativo, pois tem finalidades específicas que capacitam o estudante a fazer generalizações confiáveis. São conhecimentos originados de comunidades de especialistas (YOUNG, 2011).

O currículo deve estar aberto ao diálogo democrático. Para Charlot (2009), os professores possuem duas tarefas pedagógicas fundamentais: uma é ajudar os estudantes a estabelecer relações entre os conceitos das diferentes disciplinas que constituem o currículo e seus referentes em suas vidas cotidianas; outra é discutir, com os alunos, alguns conceitos significativos que não derivam de sua experiência. Nosso foco é analisar o currículo baseado no conhecimento.

No currículo por engajamento, as disciplinas são entidades históricas dinâmicas, que mudam com o tempo, em parte, por engajamento, “por desenvolvimento interno, graças aos especialistas, em parte por pressões políticas externas e outras pressões” (YOUNG, 2011, p. 616). Essas perspectivas teóricas requerem uma reflexão sobre a organização curricular e, ao mesmo tempo, envolvem rupturas com a concepção de acatamento de conteúdos, como proposta na Lei 5540/68.

De acordo com as concepções apresentadas pelos autores, é possível perceber que o currículo para cursos de educação superior deve questionar quais são os conhecimentos necessários para formar-se um profissional que atenda às demandas da contemporaneidade e das tarefas a ser realizadas na coletividade. Vale destacar a atenção às implicações da proposta econômica capitalista em construção de novas mentalidades, representações e políticas públicas que influenciam a concepção do currículo desde os princípios subjacentes à sua intenção no momento das definições de conteúdos, objetivos coerentes, entre outros elementos estruturantes do “fazer didático” e da delimitação de formas avaliativas.

Como vimos, existem várias compreensões sobre o currículo, tendo em vista sua possibilidade de diálogo com a variada gama de conhecimento. As contribuições de Sacristán (2000, p. 1) apontam que o currículo emerge:

Da reflexão sobre: que objetivo se pretende atingir, o que ensinar, por que ensinar, para quem são os objetivos, quem possui o melhor acesso às formas legítimas de conhecimento, que processos incidem e modificam decisões até que se chegue à prática, como se transmite a cultura escolar, como os conteúdos podem ser inter-relacionados, com quais recursos/materiais metodológicos, como organizar os grupos de trabalho, o tempo e o espaço, como saber o sucesso ou não, as consequências sobre esse sucesso da avaliação dominante e de que maneira é possível modificar a prática escolar relacionada aos temas.

Com base nisso, podemos afirmar que o docente da educação superior deve questionar quais são os conhecimentos necessários para transformar-se em um professor que seja consciente de seu papel como pessoa, cidadão e profissional. Para consubstanciar essa afirmação, Zabalza (2004, p. 111) declara que:

Ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho.

Pontuamos as concepções dos autores referidos não com a intenção de discutir a complexidade de seus posicionamentos, mas para orientar o processo de organização curricular.

3 – Princípios norteadores da organização curricular

Os princípios que orientam a organização curricular têm como foco a formação de um profissional capaz de exercer uma liderança intelectual, social e política e, a partir dos conhecimentos adquiridos, poder atuar, efetivamente, na sociedade, numa ação ética e solidária.

3.1 – Princípio epistemológico: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão

O princípio fundante da indissociabilidade aponta para a atitude reflexiva e problematizadora do processo de formação do futuro profissional. Requer um elo articulador entre os diferentes componentes curriculares e as propostas de intervenção que estruturam projetos pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação. Para tanto, é importante levar em conta que a realidade não é objeto específico de um componente curricular e que isso propicia pluralidade metodológica. Pela articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvem-se melhores condições para a produção de conhecimentos científicos e de atitude investigativa, crítica e criativa.

O ensino, a pesquisa e a extensão conectam-se entre si; o tratamento em separado ocorre por questões didático-pedagógicas, a fim de enfatizar suas maiores ou menores articulações com as configurações que delineiam o mundo contemporâneo. A indissociabilidade deverá refletir-se em todas as atividades, pois isso concretiza a missão da instituição de educação superior: produzir e sistematizar o conhecimento e torná-lo acessível (MEC/SESU, 2006).

3.2 - Princípio da interdisciplinaridade

O princípio epistemológico da interdisciplinaridade estimula o diálogo entre conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais. Significa o estabelecimento de relações entre diferentes conhecimentos e áreas. Para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas. Santomé (1998) esclarece que “interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entram em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade” (p. 65).

A interdisciplinaridade contribui para visualizar a “projeção complementar das diversas disciplinas e, ao mesmo tempo, favorece o trabalho em equipe dos professores” (ZABALZA, 2004, p. 63). Isso implica buscar novas formas de organização curricular de modo a proporcionar visão ampla da ciência numa estruturação que desenvolve orientações de ações coletivas, “constituindo um conhecimento que se manifesta em todo o ato pedagógico”, como reconhece Veiga (2004, p. 105).

3.3 - Princípio da unicidade entre teoria e prática

A relação entre teoria e prática deve permear as atividades de ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a formação técnico-científica aplicável à atuação profissional. Para garantir a unicidade dessa relação no interior do currículo, devem-se privilegiar estratégias de unicidade, utilizando procedimentos de reflexão crítica, síntese, análise e aplicação de conceitos voltados para a construção do conhecimento por meio do estímulo constante do raciocínio. Ao propor elementos articuladores entre as disciplinas e as atividades desenvolvidas no curso, abrem-se novas possibilidades de aproximação do futuro profissional a seu objeto de estudo, permitindo-lhe debruçar-se sobre a realidade e atuar, do ponto de

vista da apropriação e da produção do conhecimento teórico que fundamenta e operacionaliza o currículo, possibilitando encontrar respostas coletivas para os problemas existentes.

3.4 - Princípio da contextualização

A contextualização como princípio dá sentido social e político a conceitos próprios dos conhecimentos e dos procedimentos no sentido de superar, assim, o processo didático nas dimensões de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar apenas pela necessidade acadêmica. É uma forma de estabelecer uma prática pedagógica, uma relação entre dimensões do processo didático e compreender a realidade do conhecimento, pois a formação de profissionais constitui-se na relação de saberes teóricos, produzidos na universidade, e de saberes tácitos da profissão, produzidos nos contextos de atuação. A contextualização curricular atravessa os diferentes campos do conhecimento e deve ser trabalhada de maneira contínua e integradora. É imprescindível que se criem espaços para o desenvolvimento da competência de atuar em situações contextualizadas, colocando o futuro profissional em contato real com os espaços em que irá intervir, os quais, no entanto, não substituem a tematização e a análise da prática em cada área de formação.

3.5 - Princípio da flexibilização

A flexibilidade é um princípio estruturador da organização curricular previsto nas diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. Flexibilizar os currículos não representa o mero acréscimo de atividades ou a inserção de mudanças na estrutura curricular. As mudanças na estrutura do currículo e na prática pedagógica precisam estar articuladas com os princípios e com as diretrizes do Projeto Pedagógico. A flexibilidade do ponto de vista

epistemológico significa dar abertura para atualização e diversificação de formas de produção do conhecimento e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, visto que a organização do currículo deve atender às novas demandas da sociedade do processo de conhecimento por uma formação de profissionais críticos e cidadãos. Constitui, portanto, uma possibilidade de reduzir a rigidez curricular, favorecer o diálogo entre os diferentes conhecimentos e organizar o currículo para além das amarras impostas pela organização das grades curriculares, repletas de pré-requisitos, em um padrão aberto, flexível e construído por meio de uma ação coletiva.

Segundo Gesser e Ranghetti (2011), evidencia-se a importância da flexibilização para nova estruturação curricular quando se abandonam as práticas de caráter instrucionista e prioriza-se a (re)construção do conhecimento, tendo, nos estudantes, o seu foco.

4 – Dimensões do currículo

Pacheco (2005, p. 44), respondendo à pergunta “o que é currículo?”, afirma: “é um projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/attitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberações tomadas nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e econômico”. Neste sentido, para que traduza uma práxis sobre os conhecimentos, o currículo deve observar as seguintes dimensões, baseadas em Beyer e Apple (apud PACHECO, 2005) e por nós ampliadas:

4.1 – Epistemológica

Inicialmente, o conhecimento deve ser entendido como processo, para, em seguida, serem definidos os conhecimentos das

áreas cognitivas, afetivas e psicomotoras pertinentes ao campo de formação, observando-se, também, qual é o conhecimento de maior valor, o que é essencial e o que é complementar.

4.2 – Ética e política

Nesta dimensão, estabelece-se quem seleciona, organiza e distribui o conhecimento, vinculando-o às intencionalidades assumidas pela Instituição de Ensino Superior (IES) e às relações do conhecimento curricular com as políticas públicas. Entendemos que todo currículo é um processo de seleção, de decisões acerca do que será e do que não será legitimado pela instituição educativa. Esta dimensão deve contemplar, também, a formação do estudante para o fortalecimento da cidadania e da identidade profissional. Na sociedade contemporânea, os compromissos éticos e políticos devem ser claros e bem estabelecidos, a fim de manter os projetos pedagógicos consistentes.

4.3 – Metodológica e técnica

Esta dimensão responde à pergunta: como desenvolver o conhecimento curricular ao alcance do estudante? Para atender a esta questão, a elaboração do conteúdo pedagógico precisa combinar e orientar os seguintes processos: a preparação, a representação, a seleção instrucional e a organização do material. Para Shulman (1986, p. 10), “esses aspectos do processo, onde alguém parte da compreensão pessoal para a preparação da compreensão do outro, são a essência da ação e do raciocínio pedagógico – do ensino enquanto planejamento e do planejamento enquanto performance do ensino”. Assim, o planejamento possibilitará ao professor intermediar o conhecimento historicamente produzido e o escolar reelaborado e relevante socioculturalmente.

4.4 - Estética e cultural

O conhecimento curricular precisa estar ligado à realidade do estudante (biografia e ideias pessoais), ao espaço geográfico, aos temas de interesse da comunidade, procurando desenvolver processos mais elaborados da própria cultura e da cultura humana, como: obras de arte, literatura, artes plásticas, música, danças, óperas, concertos, teatros, cinema. Sem elementos identificadores coletivos, a experiência dos estudantes é limitada. Os estudantes precisam aproximar-se de suas culturas, desenvolver o senso estético, apurar sua capacidade de observação e apreciação cultural.

4.5 - Econômica e temporal

Nesta dimensão, cabe decidir como conciliar a carga horária estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais às possibilidades dos estudantes, aos interesses e às incumbências da instituição. Nas instituições de ensino superior, cada disciplina corresponde a determinado número de créditos. Na educação privada, deve-se considerar a distribuição dos créditos ao longo dos semestres, de forma que haja um equilíbrio dos valores a serem pagos pelo estudante ao longo do curso, não havendo sobrecarga financeira em um semestre específico. Nas instituições públicas, esta dimensão reflete-se na duração do curso, pois cursos muito longos, além de onerar o Estado, impedem o acesso de novos estudantes.

4.6 - Histórica

Para contemplar esta dimensão, consideramos a trajetória do curso e as perspectivas de mudança, buscando desenvolver o conhecimento curricular de maneira a proporcionar “um conhecimento reflexivo e crítico da arte, da ciência, da tecnologia e da história cultural, não só como produtos do desenvolvimento

alcançado pela humanidade em seu devir sócio-histórico, mas, principalmente, como instrumentos, procedimentos de análises, de transformação e criação de uma realidade natural e social concreta” (SANTOMÉ, 1998, p. 95).

4.7 - Avaliativa

Segundo Hoffmann (2010), avaliar é uma ação essencial que propõe provocar mudanças. Não é um ato isolado uma vez que está ligada aos objetivos de ensino e aprendizagem e à formação de sujeitos que problematizam, vivem e recriam a realidade. Como o trabalho docente visa buscar no aluno a construção e a reconstrução do conhecimento, das habilidades, das atitudes e dos valores, a atividade deve ser entendida como um processo formativo e um ato educativo. A avaliação, além de propiciar informações para melhorar as decisões do processo de ensino e de aprendizagem, contribui para aprimorar o planejamento e o desenvolvimento curricular. Ela é inclusiva, quando busca os meios necessários para o desenvolvimento da aprendizagem, aceitando o educando como é, a fim de verificar o que pode ser feito para o seu crescimento; é diagnóstica e processual, ao admitir que o educando poderá, ao longo de sua trajetória escolar, alcançar o conhecimento esperado; é dinâmica quando não classifica o educando em determinado grau de aprendizagem, faz a análise da situação apresentada e busca a solução por novas estratégias educacionais. Nesta dimensão deve-se, então, considerar a concepção de avaliação assumida pela IES e como se desenvolve o processo de avaliação nos diferentes níveis.

5 – Reflexo da teoria na prática da organização curricular

A teoria, como fundamento da reflexão, é extremamente necessária e não é entendida como aplicação linear na prática,

pois é representada por um conjunto de ideias e conhecimentos sistematizados. É idealizada enquanto fórmula ansiosos onde está presente a subjetividade humana. A prática, por sua vez, é valorizada como espaço de construção de conhecimentos, pois fornece subsídios para teorizações, o que torna a experiência como ponto de reflexão. Além disso, é real, material, objetiva (VASQUEZ, 1997). A teoria e a prática não existem isoladas, mas encontram-se em indissociável unidade. A relação da teoria com a prática é de unicidade e mediada pela cultura.

Com base na relação entre teoria e prática, tomamos como foco o processo de elaboração do projeto dos cursos de graduação em sua dimensão didático-pedagógica, no qual buscamos orientar coordenadores e professores a realizar formas de organização curricular sob a perspectiva do engajamento, procurando superar o trabalho fragmentado do conhecimento por acatamento, isto é, do currículo atrás das grades. Destacamos o conhecimento como objeto de trabalho, pois o projeto deve garantir as concepções, as dimensões, os princípios, atendendo às necessidades, aos interesses dos estudantes e às possibilidades institucionais.

Tomamos como ponto de partida para a elaboração do projeto pedagógico de curso a justificativa social e as transformações ocorridas na sociedade contemporânea, no mundo do trabalho e no exercício profissional. A orientação teórica analisa a educação superior como espaço da cultura e da criatividade capaz de intervir socialmente. Nesse contexto, a ação de projetar direciona a instituição a assumir a posição de instituição social, realizando, também, uma análise da trajetória do curso e as perspectivas de inovação e superação de propostas conservadoras.

Como instituição social, a universidade e as entidades não universitárias não podem ignorar o mundo do trabalho. Portanto, construir o projeto pedagógico exige uma reflexão sobre a história

da instituição e do curso, a fim de aproveitar suas “potencialidades” como fator importante para alcançar o crescimento das nações” (UnICEUB, 2011, p. 13). Nesse contexto, o conhecimento da realidade institucional desvelará os limites e as possibilidades no sentido de fortalecer o processo de tomada de decisões pedagógicas, curriculares e operacionais para o desenvolvimento, a execução e a avaliação do projeto.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), foram propostas as diretrizes curriculares para os cursos de graduação, delineando princípios, já analisados anteriormente, que possibilitam às instituições, ao organizar os currículos, optar por modificá-los em torno da definição do perfil profissional, dos objetivos, da composição de carga horária, da delimitação das disciplinas, do ementário, da bibliografia, da sistematização do estágio curricular supervisionado, do trabalho de conclusão de curso, das atividades complementares, das orientações metodológicas e avaliativas e das atividades dos programas institucionais em iniciação científica (IC, PIC, PIBIC), extensão, monitoria e formação continuada do corpo docente e técnico-administrativo. Vale destacar a importância de a organização curricular manter articulação entre as políticas nacionais e institucionais e as contidas no Projeto Pedagógico Institucional e suas implicações nos projetos pedagógicos dos cursos. A organização curricular no contexto do projeto pedagógico do curso objetiva a formação profissional. Como o currículo do engajamento é norteado pela finalidade do desenvolvimento intelectual dos estudantes, é um processo baseado em conceitos e que considera as disciplinas ofertadas como pontes para que os aprendizes passem de seus “conceitos cotidianos” aos “conceitos teóricos” e aos dos associados (YOUNG, 2012). O conhecimento curricular deve fundamentar-se no conhecimento especializado do campo científico do curso e

incluir o conhecimento cotidiano dos estudantes, como um recurso para o trabalho pedagógico dos docentes, como defende o autor.

Considerações finais

O futuro aponta para que os cursos de graduação elaborem os projetos pedagógicos, tendo como foco o currículo e seus diversos conhecimentos. Os projetos pedagógicos impostos à educação começam a provocar impactos na educação superior e básica, com a possibilidade de melhoria do processo didático e de um espaço de inovações. O projeto de curso, quando articulado à Proposta Pedagógica Institucional, torna-se, gradativamente, um instrumento de colaboração, democratizando o acesso aos conhecimentos e às informações, possibilitando a visualização das conexões, as articulações e os novos caminhos para entrelaçar o conhecimento curricular, o que fortalece a interação com a complexidade formativa e investigativa.

Tomamos os tópicos dos dispositivos legais no âmbito nacional (Lei nº 4024/61, Lei 5540/68, Lei 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais) e os de âmbito institucional, norteadores da graduação. Destacamos a importância da rede relacional que influencia a visão de globalidade e salienta a função social da educação superior.

Para tratar das diferentes concepções do termo *currículo* na perspectiva dos autores, distinguimos cinco grandes possibilidades envolvidas nesse conceito: a que enfatiza o caráter de interseção de práticas diversas que se inter-relacionam; a que fortalece o currículo como construção cultural; a que ressalta o currículo como práxis, fortalecendo a unicidade da teoria e da prática; a que salienta a importância do desenvolvimento intelectual dos estudantes; a proposta emergente do currículo de engajamento. O que está no centro

de nossa preocupação é a crença de que, se os princípios norteadores da organização curricular não forem discutidos no processo de elaboração do projeto pedagógico de curso de graduação, não haverá repercussões no estudante a ser formado e, conseqüentemente, em sua prática acadêmica e profissional. Considerar o que está presente em cada um dos princípios curriculares acarreta imprimir uma direção, uma intencionalidade, o que supõe uma abordagem, crítica, rica e significativa da educação superior.

Diante do exposto, atentar para o que está presente em cada uma das dimensões da organização curricular como expressão do projeto pedagógico do curso é delimitar finalidade e intenção a esse processo. Lembremos que essas dimensões devem ser pensadas e propostas na perspectiva do engajamento e da interação, em um processo uno e coletivo. Assim, o projeto pedagógico do curso de graduação precisa desencadear uma formação profissional no bojo das múltiplas dimensões, entrelaçadas no processo de desenvolvimento do estudante em sua complexidade, multiplicidade, seus interesses e necessidades singulares e coletivas.

Referências

- BRASIL, MEC, Parecer CNE/CES nº 67/2003 – *Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais: DCN dos Cursos de Graduação*, 2003.
- COELHO, Ildeu Moreira. *Diretrizes Curriculares e ensino de graduação. Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior – Ano 16 nº 22*. 1998.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRA. *Indissociabilidade*

- ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: Uma visão da extensão.* Porto Alegre: UFRGS. Brasília: MEC/ SESU, 2006.
- FRAUCHES, Celso da Costa (org.). *Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação.* Brasília: ABMS, 2008.
- GESSER, Verônica; RANGHETTI, Diva Spezia. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um *design* contemporâneo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.2 Agosto. Acesso em 22/04/2012: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.
- GOODSON, Igor. Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores.* Portugal: Porto, 1991.
- GRUNDY, Shirley. *Curriculum produtor práxis?* The Falmer Press, 1987.
- HOFFMANN, Jussara M. L. Avaliar para promover as setas do caminho. *Lembrete pedagógico – UNICID.* <http://pedagogiaunicidiesdeguaianas.spaceblog.com.br> Acesso em 26/4/2012. 2010.
- MEC/SEU. *Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão.* Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Porto Alegre: VERGS. 2006.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Revista educação & Sociedade*, ano XXIII, n°79, 2002.
- PACHECO, José Augusto. *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação.* Porto: Porto, 2005.
- SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Angel Pérez. *Comprender e transformar o ensino.* 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1988.
- _____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*/J. Torres. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SHULMAN, Lee. Those who understand: the knowledge growths in teaching. *Education Research*, fev, pp 4- 14, 1986.
- UniCEUB. *Proposta Pedagógica - UniCEUB:* referencial, norteador da formação de profissionais. Brasília: UniCEUB, 2012.
- VASQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da práxis.* 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação básica, educação superior: projeto político pedagógico.* 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista brasileira da educação.* Rio de Janeiro, ANPED, V.16 n°48 set/dez, 2011.
- ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.* Porto Alegre: Artmed, 2004.