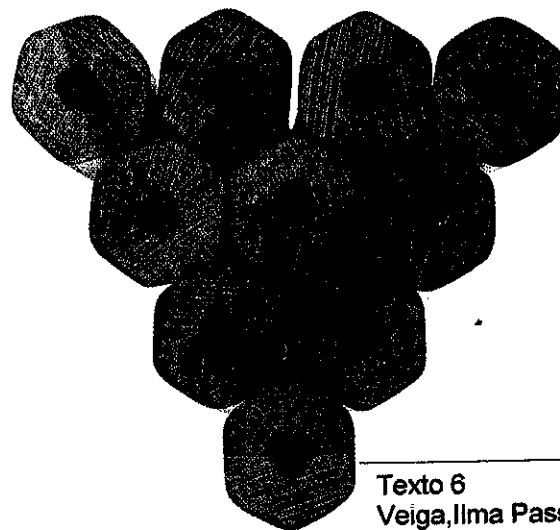


Ilma Passos Alencastro Veiga

EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO SUPERIOR

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO



Texto 6
Veiga, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro (Org.). Educação Básica e educação superior: projeto político pedagógico. Campinas: Papyrus, 2004. Cap. 1. p. 13-45.

1ª Ed.

ISBN 85-308-0763-4



9 788530 807634



P A P I R U S

Capa: Fernando Comacchia
Foto de capa: Rennato Testa
Coordenação: Beatriz Marchesini
Diagramação: DPG Ltda.
Cópidesque: Lúcia Helena Lahoz Morelli
Revisão: Maria Lúcia A. Maier
Solange F. Penteado

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Veiga, Ilma Passos Alencastro
Educação básica: Projeto político-pedagógico; Educação superior: Projeto político-pedagógico / Ilma Passos Alencastro Veiga. – Campinas, SP: Papirus, 2004. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

Obras publicadas juntas em sentido inverso.
Bibliografia.
ISBN 85-308-0763-4

1. Currículos 2. Educação básica – Brasil 3. Educação e Estado – Brasil. Ensino superior – Brasil 4. Ensino superior – Brasil 5. Professores – Formação I. Título. II. Título: Educação superior: Projeto político-pedagógico. III. Série.

04-6667

CDD-379.81

Índices para catálogo sistemático:

i. Brasil : Projetos político-pedagógicos :
Educação básica e ensino superior 379.81

Proibida a reprodução total ou parcial
da obra de acordo com a lei 9.610/98.
Editora afiliada à Associação Brasileira
dos Direitos Reprográficos (ABDR).

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© M.R. Comacchia Livraria e Editora Ltda. – Papirus Editora
Fone/fax: (19) 3272-4500 – Campinas – São Paulo – Brasil
E-mail: editora@papirus.com.br – www.papirus.com.br

Dedico este livro a:

*Luciana, minha sobrinha: alegre meu curso de vida
desde o início de minha juventude;
Raquel e Nicole, sobrinhas-netas: seus doces olhares de
infância me ensinam a ver com mais lucidez meu
projeto de transição para uma maturidade serena.*

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: CONTINUIDADE OU TRANSGRESSÃO PARA ACERTAR?

Introdução

Refletir sobre inovações pedagógicas no ensino superior necessariamente nos encaminha à questão do projeto político-pedagógico como aquele que enfatiza a organização curricular, confere-lhe organicidade e permite que suas ações adquiram relevância. O projeto político-pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá que fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros. A idéia de projeto pedagógico emerge quando se acredita nas possibilidades de solução de um ou mais problemas detectados ao longo do processo educativo.

Assim, a construção do projeto político-pedagógico na universidade é o foco central em torno do qual gira este capítulo. Trata-se de uma temática que incorpora, inicialmente, a análise do conceito para melhor compreensão

de seu significado acadêmico no desenvolvimento dos cursos oferecidos pelas instituições universitárias.

Pretendo, ainda, refletir sobre o tema em torno de três indagações com o intuito de sistematizar as idéias mais relevantes do debate sobre o assunto:

1. o projeto político-pedagógico é modismo ou inovação?;
2. qual é a relação entre o instituído e o instituinte?;
3. a investigação é um elo articulador entre projeto político-pedagógico e inovação?.

Posteriormente, procuro refletir sobre as crises que atingem a universidade no bojo da crise social. Meu último objetivo é analisar duas idéias norteadoras do processo de construção do referido projeto: a) a necessidade de buscar, nos paradigmas científicos, um quadro de referência capaz de dar sentido à concepção de conhecimento, suas relações com os tipos de organização curricular; e b) o compromisso ético-político com a formação profissional.

O significado do projeto político-pedagógico

As considerações que apresento a seguir, para iniciar a reflexão proposta, revelam o caminho que percorri juntamente com muitos educadores, ora em sala de aula, ora assessorando instituições de ensino superior na construção de seus projetos acadêmicos de curso e mesmo institucionais, as interlocuções que realizei com vários autores que discutem as diferentes facetas da temática em questão.

Compreender o significado de um projeto implica considerar que vivemos uma civilização de projetos, e que o próprio vocábulo “projeto” é utilizado em diferentes contextos e situações. É comum a afirmação de que o projeto sempre existe, embora nem sempre esteja necessariamente explicitado. Essa não-explicitação não só propicia como assegura a manutenção de atitudes autoritárias por meio de orientações prescritivas e instituídas. Ao se referir a *projeto*, Barbier (1996, p. 19) afirma que se trata de uma

(...) palavra mágica e cheia de promessas, [que] parece ocupar o essencial no campo de renovação das práticas sociais, mas que cobre conteúdos extremamente variáveis, pois é utilizada para designar tanto uma concepção geral de educação (um projeto educativo) como um dispositivo específico de formação (um projeto de formação propriamente dito) ou ainda uma *démarche* de aprendizagem (a pedagogia de projeto).

Como se pode depreender, o projeto pode ser analisado em diferentes níveis: institucional, acadêmico (de curso) e de ensino e aprendizagem (pedagogia de projeto). A fim de exprimir a especificidade do projeto, é necessário considerar três pontos básicos:

1. O projeto é uma antecipação, uma vez que o prefixo *pro* significa antes. A palavra vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa “lançar para diante”. Assim, significa “dirigir-se para o futuro”, “lançar-se na direção do possível”. Relaciona-se com um tempo a vir, com o futuro de que constitui uma antecipação, uma visão prévia. Nesse caso, é o futuro que deve orientar e conduzir nossa ação presente.
2. O projeto tem uma dimensão utópica, que significa, na verdade, o futuro “a fazer”, um possível a se transformar em real, uma idéia a transformar-se em ato. O projeto se compromete com o futuro. Santos (1997, p. 323) sintetiza com muita clareza essa dimensão ao afirmar que a utopia “é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece lutar”. Nesse sentido, a utopia será sempre algo realizável num futuro próximo, um tornar possível, uma possibilidade de existência. Essa perspectiva reforça o caráter político da educação e valoriza o papel da universidade e do projeto político-pedagógico voltado para o desenvolvimento de um projeto histórico de transformação da ordem social.
3. Por ser uma construção coletiva, o projeto tem efeito mobilizador da atividade dos protagonistas. Quando concebido, desenvolvido e avaliado como uma prática social coletiva, gera fortes sentimentos

de pertença e identidade. No plano afetivo, a construção do projeto apresenta efeitos mobilizadores da atividade dos atores implicados, o que gera compromissos e responsabilidades educativas. A participação é um elemento político da ação e até garantia de execução e continuidade das ações. Vale reiterar que o projeto político-pedagógico não existe sem um forte protagonismo dos professores, pesquisadores e alunos, e sem que estes dele se apropriem. É a universidade construindo sua identidade institucional. Para tanto, deveremos usar os princípios da flexibilidade e da autonomia, de modo a desenvolver identidades mais distantes da padronização burocrática, capazes de instituir e implementar projetos político-pedagógicos próprios.

A falta de clareza acerca do projeto político-pedagógico reduz qualquer curso a uma grade curricular fragmentada, uma vez que até mesmo as ementas e as bibliografias perdem sua razão de ser. Assim, o que dá clareza ao projeto político-pedagógico é sua *intencionalidade*. O projeto é uma totalidade articulada decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do homem. É uma proposta de ação político-educacional e não um artefato técnico. Isso implica a necessidade primordial de distinguir, no processo de conhecimento, o fundamental e necessário do secundário e fortuito, com o fim de que o específico da instituição educativa não se dilua e não se perca (Frigotto 1994). Assim, o projeto pedagógico como instrumento de ação política deve estar sintonizado com uma nova visão de mundo, expressa no paradigma emergente de ciência e de educação, a fim de garantir uma formação global e crítica para os envolvidos nesse processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal.

Uma tríade de indagações

Contando mais com indagações do que com certezas, levanto, como já indiquei, três questões que me parecem relevantes nas discussões sobre o projeto político-pedagógico: se se trata de modismo ou inovação, qual é a

relação entre instituído e instituinte e se a investigação é um elo articulador entre o projeto político-pedagógico e a inovação.

Mais do que dar respostas a essas indagações, minha tarefa é procurar desvelar as concepções de diferentes propostas para um projeto político-pedagógico acadêmico envolvendo a inovação, o instituinte e a investigação.

Essas questões têm preocupado muitos educadores nas universidades, levando os envolvidos – tanto os professores, quanto os pesquisadores e os alunos – a refletir sobre o assunto. A idéia básica do projeto pedagógico exige pensar o curso inteiro de forma orgânica, com vistas à construção de sua identidade. É evidente que as respostas a tais questões auxiliam também a definição do profissional a ser formado.

Dessa forma, essas três indagações podem ser consideradas por duas óticas diferenciadas: o *dualismo* e a *dualidade*. A primeira indagação é um dualismo, pois os elementos modismo e inovação são vistos como realidades justapostas, sem relação entre si, separados em pólos opostos. As duas últimas formam uma dualidade, que coloca *e* onde o dualismo coloca *ou*. A dualidade vê os pares instituído e instituinte, projeto pedagógico e inovação como duas faces de uma mesma moeda, como dimensões de uma mesma complexidade.

O princípio da complexidade é uma das características do projeto político-pedagógico. Por ele, é possível designar os vários fatores e relações, o que implica analisar a teia de inter-relações complexas existentes. Boff (1998, p. 72) afirma que “tudo está em relação com tudo. Nada está isolado, existindo solitário, de si e para si. Tudo co-existe e interexiste com todos os outros seres do universo”. Desse modo, não existe um projeto de curso isolado. Ele é parte de um projeto institucional, que é parte de uma universidade, que é parte de um sistema de educação, que é parte de um projeto de sociedade. Nesse sentido, o princípio de complexidade procura considerar as relações entre as partes e o todo, em movimentos processuais de interligação e unicidade, de modo a constituir uma totalidade.

O projeto político-pedagógico é modismo ou inovação?

A primeira indagação tem, contraditoriamente, duas conotações: de um lado, o modismo passageiro e, de outro, a inovação que busca rupturas.

Trata-se, portanto, de um dualismo. Como modismo, a referência ao projeto pedagógico apresenta alguns riscos:

- a utilização pouco criteriosa do termo, pois a interpretação dada ao conceito referido não apresenta a mesma consensualidade do referente, ou seja, a generalização no uso da palavra “projeto” cria a ilusão de que existe um consenso quanto aos princípios e práticas que lhe são subjacentes;
- a falta de clareza na compreensão da idéia de *projeto*, o que propicia sua implantação de forma burocrática e fragmentada. O projeto é elaborado e executado apenas para cumprir orientações provenientes do poder central e da legislação.

Dessa forma, os riscos de concebermos o projeto como um modismo levam-nos a uma concepção estreita e imediatista. De certa forma, a palavra “modismo” vem associada à idéia de “inovação técnica”, de “reforma” e de “novidade”. O “novo” só adquire sentido a partir do momento em que entra na relação com o já existente.

Além disso, o modismo tem um caráter regulador e normativo, visando à certeza ordenada e à quantificação dos fenômenos, deflagrando um processo reformista, fragmentado, limitado e autoritário; costuma ser implantado pelo sistema burocrático educativo, o que significa que os resultados são transformados em normas, prescrições e, conseqüentemente, aplicados tecnicamente. Se essa for a única maneira de proceder, sairão ainda mais fortalecidas as políticas públicas que continuam respondendo às questões de nosso tempo de acordo com a racionalidade burocrática.

Assim moldado, o projeto político-pedagógico é um produto pronto e acabado, linear e estático, mera declaração de intenções, uma exigência burocrática e formal, em que a quantidade, o preenchimento de formulários e o cartorial valem mais. É concebido solitariamente, sem nenhuma possibilidade de sustentação, porque sem legitimidade ou transparência. O modismo propicia a construção do projeto-produto – documento final, documento estratégico. Reduz-se ao cumprimento de tarefas, implica obediência – por ser fruto da submissão –, gera dependência – reforçando o trabalho individual e separando qualquer pessoa de qualquer prática, ou

seja, isolando quem concebe e quem executa. Nasce do centro para a periferia e de cima para baixo.

Por outro lado, o conhecimento produzido funcionaliza-se na ordem preestabelecida, tendo o progresso como finalidade. De forma geral, as idéias de eficácia, normas, prescrições, ordem e equilíbrio permeiam o processo de construção do projeto político-pedagógico. Se tomarmos os elementos constitutivos dessa concepção, perceberemos que o projeto político-pedagógico se articula em torno da novidade, da reforma, da racionalidade científica, da aplicação técnica, de fora para dentro, ou seja, passa a ser instituído. Ao considerar o modismo como introdução do novo no sistema, reforça-se a idéia de algo que se produz externamente ao objeto, como a inclusão de novas sistemáticas de avaliação e de novas tecnologias, por exemplo. Esse processo não considera, porém, os sujeitos (professores e alunos) como protagonistas da construção do projeto pedagógico, deixando de lado as relações entre a instituição educativa e o contexto social mais amplo.

O projeto político-pedagógico analisado pela ótica da inovação introduz, nas instituições educativas, a idéia de *ruptura*. O projeto pedagógico visto como ruptura com o *status quo* procura a unicidade da relação teoria-prática, é orientado pelo princípio do trabalho coletivo, solidário, e busca desenvolver atitudes de cooperação e reciprocidade. A legitimidade de um projeto pedagógico está devidamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo da universidade, o que requer continuidade de ações. A adesão à construção do projeto não deve ser imposta, e sim conquistada por uma equipe coordenadora, compromissada e conseqüente. Daí o sentido de *transparência* e de *legitimidade*.

O projeto político-pedagógico na ótica da inovação deverá conduzir a uma ruptura com práticas anteriores, desenvolvendo-se em terreno conflitual, o que significa “atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade” (Gadotti 1994, p. 579).

Assim, construir um projeto pedagógico inovador significa enfrentar o desafio da transformação na forma de gestão exercida pelos interessados, o que implica reorganizar seu processo de trabalho pedagógico e repensar a estrutura de poder.

Ao dar uma nova identidade à instituição educativa, o projeto político-pedagógico deve contemplar a questão da *qualidade de ensino*, entendida aqui nas dimensões formal (ou técnica) e política, que são indissociáveis. Deve-se observar, ademais, que uma não está subordinada à outra; ao contrário, cada uma delas tem perspectivas próprias.

A primeira enfatiza instrumentos, métodos e técnicas – “significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios de desenvolvimento” (Demo 1994, p. 14). A qualidade política é condição imprescindível da participação, pois está voltada para os fins, os valores e os conteúdos, ou seja, para a função social da universidade. Portanto, ela é constitutiva do *ser* da instituição e deve marcar o projeto institucional desde suas origens, concretizando-o em trabalho coletivo relevante.

É ainda necessário afirmar que a construção do projeto pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção e das finalidades da educação, e sua relação com a sociedade – o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica. É uma exigência necessária, em que a qualidade e o sentido do que se faz valem mais.

O projeto político-pedagógico inovador enfatiza mais o processo de construção. É a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa. É algo que se lança para a frente, que avança, que rompe, que antecipa o futuro e suas possibilidades. A singularidade deve ser considerada porque o projeto pedagógico institucional é construído para uma determinada universidade, assim como o projeto acadêmico/pedagógico o é para um curso.

A possibilidade de antecipação articulada com a previsibilidade dá ao projeto uma compreensão diferenciada do sonho: “Enquanto neste pode existir uma idéia transformadora, de alteração da realidade, ele não ultrapassa, no entanto, a idéia de ‘um ser em possibilidades’, e não se organiza de modo a ultrapassar o domínio do sonho/desejo em direção à realização” (Carvalho e Diogo 1994, p. 8). Passar do sonho à ação não significa abandonar a utopia.

Portanto, o projeto pedagógico inovador considera cinco características específicas: intencionalidade, antecipação, previsibilidade,

legitimidade e transparência. A inovação não é ruptura total: ela se dá em processo de transição, em que há momentos de ruptura e momentos de continuidade (Santos 1989).

Ao considerar a inovação como produção humana, partimos da idéia de que suas bases epistemológicas estão assentadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente. A inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores, e se realiza em um contexto que é histórico e social, porque humano. Desse modo, a inovação tem sempre “lugar numa situação concreta em que quem aplica está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação” (Santos 1989, p. 158). Não há separação entre meios e fins, uma vez que a aplicação incide sobre ambos. É fácil compreender que a *intencionalidade* permeia todo o processo inovador e, conseqüentemente, o processo de construção do projeto político-pedagógico.

Os projetos inovadores lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder que permeiam as instituições. Essa luta constitui um processo de dentro para fora, e parte do princípio de que a inovação não pode ser confundida com evolução, reforma ou invenção. Ela reforça as definições emergentes e alternativas da realidade. Os projetos transgridem para acertar, reconfigurando as práticas pedagógicas em torno de seu potencial inovador e das possibilidades coletivas.

Visto pela ótica da inovação, o projeto político-pedagógico introduz, nas instituições educativas, a idéia de ruptura. O projeto nasce da periferia para o centro, de baixo para cima. Ele se estrutura com base nas práticas significativas e inovadoras existentes nos diferentes institutos/faculdades/departamentos da instituição universitária. O projeto dá o norte, o rumo, a direção. Ele possibilita que as potencialidades sejam equacionadas, deslegitimando as formas instituídas. Sendo assim, a construção de projetos pedagógicos inovadores supõe diferentes níveis de articulação, entre:

- a situação real e a desejada, reduzindo a distância entre o discurso e a prática;
- os diferentes atos operacionais e administrativos, conceituais e pedagógicos;

- o projeto pedagógico institucional e o projeto pedagógico acadêmico (curso).

Ao construir um projeto político-pedagógico próprio e providenciar meios e condições operacionais para efetivá-lo, a instituição educativa legitima-se, tornando válida uma prática social coletiva, fruto de reflexões, debates e consistência de propósitos. Isso implica o estabelecimento de relações democráticas no interior da instituição, bem como a construção de novos processos e de condições de trabalho. Evidentemente, essa construção não é um processo linear, homogêneo e sem tensões. O Quadro 1 sintetiza os diferentes significados de projeto.

Quadro 1 – Projeto político-pedagógico é modismo ou inovação?

ITENS DE ANÁLISE	MODISMO	INOVAÇÃO
CONCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Estreita e imediatista Trabalho individual Trabalho solitário Sem legitimidade/sem participação Separa concepção de execução Obscuro (sem transparência) 	<ul style="list-style-type: none"> Ampla e aprofundada Trabalho coletivo Trabalho solidário (cooperativo) Com legitimidade/participação Não há separação entre concepção e execução Transparência
ORIGEM	<ul style="list-style-type: none"> Nasce do centro para a periferia Nasce de cima para baixo É elaborado a portas fechadas É imposto por orientações prescritivas e autoritárias É obrigação. Não há adesão Uns concebem, outros executam 	<ul style="list-style-type: none"> Nasce da periferia para o centro Nasce de baixo para cima Nasce do chão da instituição educativa É aberto, fruto de reflexões É construído no dia-a-dia, tendo por base relações solidárias É concebido e executado por todos
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Propiciar a qualidade formal do ensino Cumprir as orientações provenientes do poder central e da legislação Gerar a padronização da instituição educativa 	<ul style="list-style-type: none"> Propiciar a qualidade formal e política do ensino, objetivando: o desenvolvimento do educando, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho Analisar as orientações provenientes do poder central e da legislação Constituir a singularidade da instituição educativa

(continua)

(continuação)

	<ul style="list-style-type: none"> Estimular a dependência/autonomia delegada (exógena) 	<ul style="list-style-type: none"> Gerar independência/autonomia real (endógena)
EXIGÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> Discussão teórica dos procedimentos e preenchimento de formulários 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexão acerca da concepção e das finalidades da educação e de suas relações com a sociedade e sobre o homem que se pretende formar
CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> Produto pronto e acabado Linear e estático Mera declaração de intenções Separa a teoria da prática Projeto-produto, documento final, documento estratégico 	<ul style="list-style-type: none"> Processo de construção permanente Circular e dinâmico Intenções assumidas coletivamente Une a teoria e a prática Projeto-processo, documento norteador de toda a universidade
IMPLICAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> Passageiro A utilização pouco criteriosa do termo propicia sua implantação de forma burocrática Cumprimento de tarefas Obediência, por ser fruto da submissão Metodologia do trabalho individual 	<ul style="list-style-type: none"> Contínuo Introdução da idéia de ruptura com práticas anteriores Abertura para estimular a criatividade e o espírito crítico Diálogo, por ser fruto da ação participativa Metodologia do trabalho coletivo

Qual é a relação entre o instituído e o instituinte?

Castoriadis (1982) enfatiza o fato de que os indivíduos, por meio de suas representações, lidam com a *sociedade instituída* (fixada e estabilizada) e toda a cultura a ela relativa, mas também vivem e produzem a *sociedade instituinte* (que concretiza as representações). Há, portanto, influência de uma sobre a outra.

O *instituído* e o *instituinte* são duas dimensões que devem ser trabalhadas dialeticamente, porque o instituído constitui a referência dos novos elementos que operam com o instituinte. É com base no instituído que o projeto se constrói como instituinte. Sem considerar o instituído, criamos lacunas, desfiguramos memórias e identidades, perdemos o vínculo com nossa história (Gadotti e Romão 1997, p. 34). Assim, estabelecer

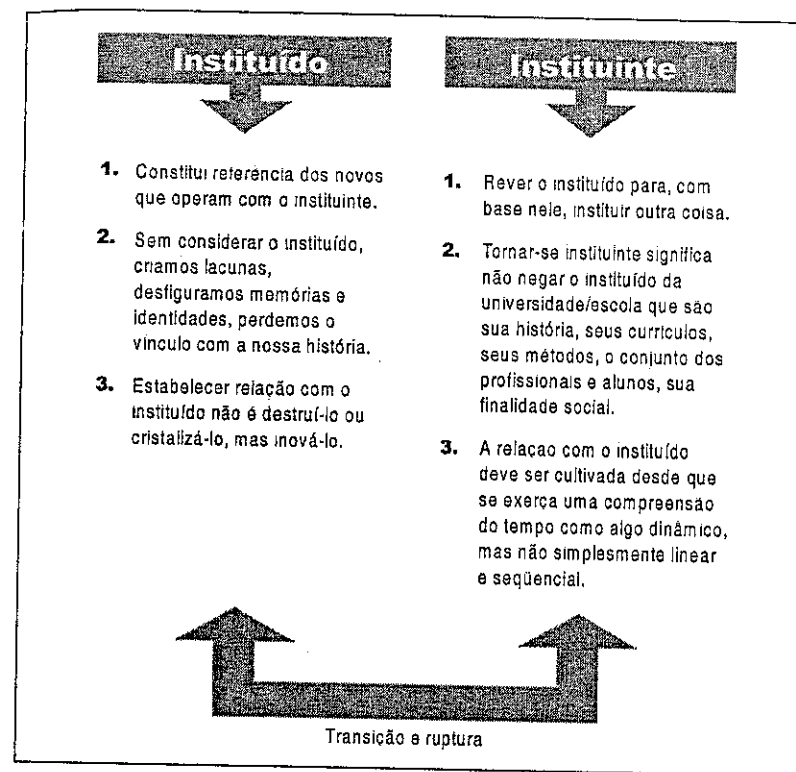
relações com o instituído não é destruí-lo ou cristalizá-lo, mas inová-lo. Trata-se de uma relação complexa, uma vez que instituído-instituinte não são duas dimensões justapostas. Pelo contrário, são duas dimensões do complexo processo de construção do projeto político-pedagógico. O desafio maior é fazer conviver o instituído e o instituinte no interior de um mesmo processo. Por essa razão, é importante buscar um caminho que dê importância a cada uma dessas dimensões, sem dissociá-las.

Tornar-se instituinte não significa negar o instituído da universidade, que são seus métodos, sua história, o conjunto dos profissionais e alunos, seu currículo e sua finalidade social. A relação entre o instituído e o instituinte deve ser cultivada desde que se exerça uma compreensão do tempo como um elemento dinâmico, e não como linear e seqüencial (Gadotti e Romão, *op. cit.*, p. 34). O projeto político-pedagógico instituído por decreto corre o risco de descaracterizar-se. A passagem do instituído para o instituinte é um movimento de transição e ruptura. A Figura 1 sintetiza a idéia da relação dialética entre o instituído e o instituinte.

A instituição educativa é entendida como *espaço-tempo de articulação* entre o *instituído* (lei, norma, regra) e o *instituinte* (comunidade acadêmica ou escolar), reservado à formação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de modo a desencadear uma reflexão coletiva. Portanto, projetar é explicitar solidariamente as intencionalidades e os propósitos dos sujeitos envolvidos na universidade.

Como se sabe, a prática mostra que as instituições educativas apresentam, muitas vezes, projetos normatizados pelos órgãos centrais da administração educacional, ou elaborados por um grupo de dirigentes da instituição ou sob encomenda, por escritórios de consultoria. Tendo em vista que esse tipo de projeto não é refletido coletivamente, ele não representa a expressão, as aspirações e as necessidades dos instituintes da universidade: é um projeto que expressa as determinações legais e normativas do sistema educativo. Na maioria das vezes, trata-se de um projeto instituído por força de uma sistemática avaliativa proveniente da esfera administrativa central, uma avaliação incômoda, por representar uma exigência externa, com base em pressões de diferentes grupos que definem os critérios básicos.

Figura 1 -- Relação entre instituído e instituinte



É com base no trabalho coletivo de todos os envolvidos que se dá o projeto político-pedagógico instituinte. Ele ocorre na medida em que se analisam os processos de ensinar, aprender e pesquisar, as relações entre o instituído e o instituinte, o currículo, entre outros, a fim de compreender um cenário marcado pela diversidade.

Como vemos, o projeto político-pedagógico é mais do que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade. O projeto político-pedagógico é uma aproximação

maior entre o que se institui e o que se transforma em instituinte. Assim, a articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes.

A discussão em torno do projeto político-pedagógico cresce no momento em que o movimento entre o instituído e o instituinte vem avançando e mostrando, cada vez mais, a necessidade de tomar a universidade, a faculdade/instituto/departamento, assim como a sala de aula, como espaços da prática pedagógica, considerando-os como ponto de partida, como o lócus da inovação. Essa compreensão implica que a universidade deve ter clareza de suas crises, da função social do ensino superior e do importante papel da inovação. Assim, os projetos pedagógicos institucionais e acadêmicos são as intenções geradas, refletidas e postas em ação por todos aqueles que estão comprometidos com a preparação de profissionais em condições de atualizar seus conhecimentos e suas habilidades – enfim, de continuar, ao longo da vida pessoal e profissional, a formação adquirida.

No entanto, não podemos nos esquecer de que o instituído de cima para baixo – portanto, um modismo ou uma inovação de cunho regulatório e técnico – deve ser transformado em inovação instituinte, emancipatória e edificante. Com esse movimento em espiral entre o instituído e o instituinte, teremos uma nova imagem da instituição universitária, que possibilite transformar em instituinte o que foi instituído por meio de um processo transparente, participativo e legítimo.

O projeto político-pedagógico poderá, então, ser considerado numa perspectiva em que seu desenvolvimento oscilará numa relação dialética entre o instituído e o instituinte. Centrado na universidade, o projeto pedagógico desenvolve-se dentro de um quadro normativo-legal-institucional do sistema educativo, “numa relação de permanente negociação, impondo, por um lado, o seu reconhecimento e garantindo, por outro, a sua singularidade, adequação ao contexto em que se desenvolve a autonomia dos actores implicados” (Carvalho e Diogo 1994, p. 40).

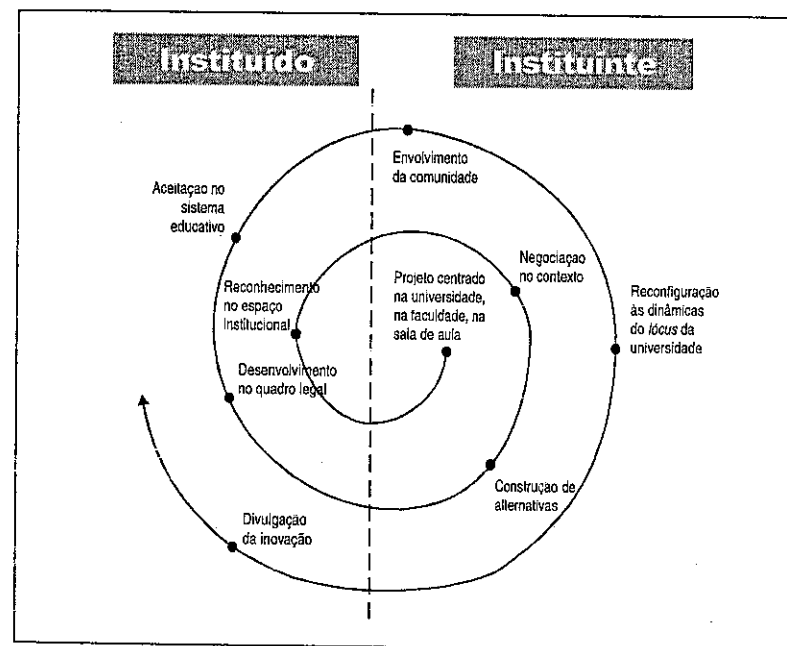
Nessa perspectiva, o projeto procura construir alternativas, buscando o reconhecimento no espaço institucional. Continuando o movimento em espiral, encontramos a aceitação do sistema educativo e o envolvimento da comunidade. No campo da inovação instituinte, o projeto passa por sua reconfiguração em consonância com as dinâmicas do lócus da universidade

e, finalmente, pela divulgação da inovação, quando ela se transforma em orientação para o sistema educativo. A Figura 2 ilustra esse movimento entre o instituído e o instituinte.

A inovação não é fruto do acaso, mas, pelo contrário, implica o desejo de superação – portanto, implica uma intencionalidade e uma necessidade de investigação.

Para que a instituição universitária seja um espaço de inovação e de investigação, e assim se torne verdadeiramente uma instituição autônoma, é fundamental que se embase em um referencial teórico-metodológico capaz de nortear a concepção e a concretização de seu projeto político-pedagógico, que é “o fundamento epistemológico de *direito à diferença no quadro de uma 'matriz' nacional que preconiza a igualdade*” (Vilar 1993, p. 49, grifos do autor).

Figura 2 – O movimento entre instituído e instituinte



Obs.: Figura adaptada de Carvalho e Diogo 1994, p. 40.

A investigação é um elo articulador entre projeto político-pedagógico e inovação?

A inovação pressupõe uma estreita relação com a investigação, uma vez que ambas são atividades intencionais, conscientes e complexas. A investigação é um elemento impulsionador da inovação, quer no âmbito da sala de aula, quer no âmbito de toda a instituição.

Nesse sentido, é preciso notar que, se, por um lado, muitos professores conseguem, pela própria prática pedagógica, realizar experiências inovadoras que se expressam por meio de novas idéias e novas formas de trabalhar, por outro lado, existem muitos estudos que ainda carecem de impacto sobre a realidade educacional, em virtude de serem o resultado da reflexão teórica pura, isto é, de não constituírem, ainda, elemento da prática pedagógica da sala de aula. Portanto, um projeto político-pedagógico inovador e instituinte necessita estar vinculado a um contexto imediato concreto, e associado a uma atitude investigativa. A inovação vinculada à investigação pedagógica e curricular consiste na criação de espaços de reflexão – o que supõe processos de participação dos diferentes agentes educativos que diariamente convivem com os problemas postos pela prática pedagógica.

Além de estimular a reflexão, a investigação orienta a atenção para questões importantes, tornando mais claros o debate e o intercâmbio de opções. Enfim, a investigação é um elemento impulsionador do projeto pedagógico e da inovação. O que está em causa não é o enaltecimento da importância da investigação, mas seu reconhecimento como um valor intrínseco à gestão, ou seja, a construção, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico, utilizando-a em benefício da aprendizagem dos alunos. Portanto, a investigação não constitui um fim em si mesma, mas um meio de a instituição universitária realizar suas finalidades em melhores condições. Na verdade, a pesquisa também se aprende, e essa aprendizagem é o primeiro passo para que ela própria se torne uma necessidade.

A construção de projetos pedagógicos adequados às necessidades e aos interesses dos alunos e de toda a sociedade tornou-se uma questão central nas propostas educacionais da década de 1990. Os projetos pedagógicos acadêmicos contextualizados têm uma forte articulação com a realidade social mais ampla. É preciso ficar claro que os limites e as possibilidades

do projeto passam, obviamente, por questões do contexto externo, conjuntural e de natureza organizativa interna da instituição.

Universidade no bojo da crise social

Nesta seção, pretendo tecer algumas considerações em torno da crise universitária – sem grandes pretensões, mas com o intuito de clarear a reflexão sobre a construção do projeto político-pedagógico no contexto de uma realidade complexa. Para tanto, procuro destacar apenas os aspectos que contribuem para nortear a reflexão.

Reporto-me, por exemplo, à *globalização da economia*, que, ao provocar a competição internacional, vem criando sociedades cada vez mais desiguais. Nesse contexto, o projeto da reforma do Estado brasileiro pretende modernizar e racionalizar as atividades estatais, redefinidas e distribuídas em setores: o Estado pode prover tais serviços, mas não os executa. Além disso, entre esses serviços incluem-se a educação, a saúde, a cultura e as utilidades públicas, prestadoras de serviços. O pressuposto ideológico básico é a lógica do mercado, que ameaça aniquilar a universidade, transformando-a em centro de reprodução acrítica da ciência e da tecnologia. Essa adesão ao desenvolvimento alicerçado na lógica do mercado verifica-se com muita clareza nos seguintes pontos apresentados por Silva (1999, p. 21):

- produção de conhecimento e técnicas em função das demandas do mercado;
- concepção de ensino como adestramento;
- busca, no mercado científico internacional, de lideranças em pesquisa e, obsessiva e exclusivamente, de padrões internacionais de julgamento;
- envio, aos países centrais, de lideranças científicas potenciais (conseqüentemente, estímulo à evasão de cérebros);
- estabelecimento de intercâmbios isolados com núcleos de excelência científica dos países altamente desenvolvidos;
- arremedo de laboratórios de ponta (de ponta nos países de Primeiro Mundo).

Assim, a educação superior está totalmente inserida nas exigências do mercado globalizado, sob a hegemonia do modelo neoliberal. As orientações normativas preconizadas são as da eficiência e da racionalidade, o que desarticula as possibilidades de resistência e luta. Como pensar a universidade, nesse contexto? O que isso pode significar para o ensino, a pesquisa e a extensão? Na verdade, muitas são as crises por que passam as instituições de ensino superior. Etimologicamente, a palavra “crise” tem suas raízes no latim *crise*, significando “tensão”, “conflito”, “deficiência”, “falta”, “penúria”. Nesse sentido, a universidade está em crise de conflito, de tensão, de penúria. Trata-se da “transição entre uma época de prosperidade e outra de depressão, ou vice-versa” (Ferreira 1984, p. 402). É, portanto, uma situação grave, em que os acontecimentos da vida social, política, econômica e ideológica perturbam a organização dos grupos integrados na sociedade, repercutindo, conseqüentemente, na universidade, caracterizada por um certo sentimento de falta, de carência e de penúria.

Rodrigues (1996) considera que o conceito de *crise* está articulado com o sentimento de falta. O autor esclarece:

Se uma sociedade, um grupo, uma instituição ou mesmo um indivíduo tem consciência de ter direitos às condições de existência (alimentação, educação, formação profissional, produtos materiais etc.) e percebe sua inexistência ou insuficiência, tende a extravasar o sentimento dessa falta e a relação entre a certeza do direito e a consciência da falta, instala-se um processo de reconhecimento de ligamento ou de exclusão, especialmente quando considera que outro indivíduo, grupo, instituição ou sociedade similar não apresentam a mesma insuficiência. (p. 107)

Existe um significativo consenso em relação à crise por que passa a universidade. Essa crise tem duas dimensões principais: uma visível e outra não-visível. Os aspectos não-visíveis da crise “se encontram na base mais profunda dos problemas que são enfrentados pela educação nos tempos modernos” (*idem, ibidem*).

Em sua dimensão visível, a crise pode ser identificada com relação a vários aspectos, dentre os quais cito a falta de condições materiais e humanas para o desenvolvimento das funções sociais da instituição, a ausência de uma política de valorização do magistério, a inexistência de uma carreira

que realmente prestigie a dedicação exclusiva e a formação elevada, precárias condições de trabalho, dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

É importante, ainda, registrar que qualquer uma dessas fragilidades, insuficiências ou inexistências cria pontos de tensão – tanto no relacionamento das universidades com o Estado e a sociedade, como no âmbito das próprias universidades como instituições educativas.

Além da dimensão visível da crise universitária, não é possível deixar de refletir sobre os aspectos da dimensão não-visível, que não se apresentam de modo uniforme na história da educação no mundo ocidental. A esse respeito, Santos (1997, p. 192) alerta-nos, ao afirmar que “são diferentes os tempos históricos dos fatores que os condicionam, tal como são diferentes as lógicas das acções que visam controlá-las”.

As crises de hegemonia, de legitimidade e institucionais eclodiram nos últimos 20 anos e continuam hoje em aberto. Assim, a universidade tem sofrido pressões diferenciadas do contexto social diante das transformações que se dão em toda a sociedade. É minha intenção, agora, caracterizar essa tríplice crise.

A *crise da hegemonia*, ou de identidade, é a mais ampla, porque nela está em jogo a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite. A universidade sofre uma crise de hegemonia, na medida em que sua “incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir os seus objectivos” (Santos 1997, p. 190). Isso significa uma incapacidade para determinar fins e meios que atinge o núcleo da finalidade constitutiva da universidade.

Santos (*idem, ibidem*) explica que “a contradição entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais manifesta-se como crise de hegemonia”. Essa crise tem possibilitado três grandes dicotomias: alta cultura *versus* cultura popular, educação *versus* trabalho e teoria *versus* prática. Essa crise traz igualmente repercussões sobre o conflito entre instrução e formação, entre adestramento e educação.

A tensão entre exemplaridade e funcionalidade é percebida também no tratamento diferenciado à pesquisa de base e à pesquisa aplicada. Para a primeira, contabilizam-se custos e, para a segunda, benefícios e recursos.

Por fim, a exemplaridade e a funcionalidade balizam as opções por atendimento às demandas da sociedade – sociais, tanto físicas quanto espirituais – e às demandas de mercado, cujo princípio norteador é o lucro. Os fins e os meios passam a ser determinados pelos critérios de mercado e não por pressupostos e critérios definidos em um projeto acadêmico baseado em um projeto institucional, cultural, científico e político, construído nas relações de interdependência com o contexto social mais amplo. Trata-se, portanto, de uma crise de identidade.

Questionada pela sociedade pela qual é formada quanto à sua relevância para esta mesma sociedade, a instituição universitária responde privilegiando, em graus diversos, diferentes grupos, de acordo com o grau de pressão por estes exercido. Nesse sentido, distingue o apoio a grupos e a interesses dos grupos dominantes, mas procura apoiar os grupos dominados na busca por soluções aos problemas sociais mais urgentes. Essa resposta da universidade aos grupos dominados se traduz pela função da extensão.

A crise de legitimidade é marcada pela contradição entre hierarquização e democratização, que atinge sua função social. Há uma crise de legitimidade “sempre que uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceita”, como afirma Santos (*op. cit.*, p. 190). A crise de legitimidade insere-se na crise de hegemonia quando as razões da existência da universidade são questionadas. Essa é uma das faces da crise da legitimidade, pois a outra se dá pelo questionamento da sociedade com relação ao caráter democrático dessa instituição.

A universidade procura continuar sua função de formar elites e, ao mesmo tempo, tenta responder às camadas sociais excluídas. A tensão gerada por essa crise verifica-se na exclusão de uma maioria ou na inclusão muito reduzida de grupos marginalizados, na oposição entre seletividade e não-seletividade, no acesso por meio de vestibular ou por programas de avaliação progressiva, o que faz emergirem algumas indagações:

Como fornecer aos governados uma educação semelhante à que até agora foi fornecida aos governantes, sem provocar um “excesso de democracia” e, com isso, a sobrecarga do sistema político para além do que é tolerável? Como é possível, em vez disso, adaptar os padrões de educação às novas circunstâncias, sem promover a mediocridade e descaracterizar a universidade? (Santos 1997, p. 212)

Essa segunda crise manifesta-se também nas hierarquizações e classificações de universidades, institutos, faculdades e cursos, “bem como em todas as tentativas de transformar o sistema universitário num aglomerado de centros dedicados: aqui, universidade de pesquisa, ali, universidades de ensino, acolá, de extensão e, meta das metas, universidades de prestação de serviços em toda parte” (Silva 1999, p. 18).

A crise institucional desloca a universidade de seu próprio eixo, impedindo-a de se definir a si mesma. Trata-se da crise que está no âmago da sobrevivência da universidade: sua autonomia. Santos (1997) afirma:

Há uma crise institucional sempre que uma dada condição social estável e auto-sustentada deixa de poder garantir os pressupostos que asseguram a sua reprodução. A universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes. (p. 190)

Isso se reflete num desestímulo às instituições universitárias públicas, com cortes orçamentários significativos, provocando três efeitos principais na vida institucional da universidade: 1) são seletivos, “porque alteram as posições relativas das diferentes áreas do saber universitário e dos departamentos ou unidades onde são investigados e (ou) ensinados” (*idem*, p. 214); 2) são sempre acompanhados do discurso da produtividade, e obrigam a universidade a submeter-se a critérios de avaliação de produto; 3) não restringem as funções da universidade na medida das restrições orçamentárias. Para se manter, a universidade busca, então, recursos na iniciativa privada, em forma de parcerias.

A crise institucional assume diferenciados aspectos, um dos mais importantes sendo a avaliação do desempenho universitário. A idéia de avaliação do desempenho da universidade torna-se incômoda e é vista com estranheza por representar uma avaliação externa: o que está em jogo são seu desempenho funcional, sua centralidade e sua autonomia. O que avaliar? Como avaliar e segundo quais parâmetros de desempenho? Santos (1997) sintetiza essa problemática em três aspectos: a definição do produto universitário, os critérios de avaliação e a titularidade da avaliação.

A dificuldade em definir qual é o produto da universidade deve-se à multiplicidade de fins que ela vem incorporando, em sua busca por acomodação às várias crises que enfrenta. Da formação humanística e profissional à produção e à transmissão de conhecimentos, da formação profissional à elevação do nível cultural da sociedade e à resolução de problemas sociais, tudo pode ser considerado produto da universidade. Como avaliar produtos tão variados e difíceis de definir?

Tenta-se avaliar a produção universitária como empresa, por um viés econômico basicamente funcionalista e utilitarista. Essa questão liga-se à dos critérios de avaliação. O grande desafio está em definir medidas para a avaliação da qualidade e da eficácia. No entanto, o que não podemos perder de vista é o caráter histórico da universidade como espaço de produção, apreensão e socialização de conhecimentos e tecnologias.

A questão da titularidade da avaliação é o que mais diretamente confronta a autonomia da universidade. Mesmo se desobrigando de manter financeiramente a universidade, o Estado insiste em tornar-se mais vigilante e intromissor com relação à aplicação e à gestão dos financiamentos. A esse respeito, Santos (1997, p. 219) afirma que “por todas essas razões, a universidade vê-se confrontada com uma crescente pressão para se deixar avaliar, ao mesmo tempo [em] que se acumulam as condições para que lhe escape a titularidade da avaliação”.

Isso significa aceitar a avaliação dos vários grupos que constituem a universidade – não de forma passiva, mas como uma força interior para enfrentar a exigência da avaliação. Para tanto, “a universidade deve procurar coligações políticas, no seu interior e no seu exterior, que fortaleçam a sua posição na negociação dos termos da avaliação” (*idem*, p. 220). Isso implica um diálogo com as comunidades internacionais, nacionais e locais, e que a avaliação externa seja realizada entre os pares.

Fica evidente que essa concepção de avaliação coloca em risco a autonomia da universidade, principalmente por considerar a produção universitária como produto, sem considerar o tempo necessário à *construção do conhecimento*. Além de demandar tempo, a produção acadêmica necessita de um grande número de profissionais, a fim de atender à multiplicidade de funções que a universidade vem acumulando em sua busca de acomodação às várias crises que atravessa.

A crise internaliza-se na universidade pública por meio de conflitos distintos e variados, que se revelam tanto nos discursos institucionais quanto nos discursos das corporações e no conflito entre discurso e prática. Silva (1999, p. 19) aponta três conflitos:

- a inconciliável superposição de concepções na identificação da universidade (ora social, ora funcional, ora gerencial);
- a defesa da autonomia ilimitada (ou limitada apenas pelo estatuto constitucional) e a rejeição a qualquer tipo de controle social;
- a defesa intransigente do caráter público da universidade, mas aceitando, com conviência ou compromisso, a privatização dos serviços por meio de Fundações de Direito Privado.

Assim, o conflito de privatização do público constitui a face mais “escandalosamente encoberta” (*idem, ibidem*) da crise institucional de algumas universidades mantidas pelo Poder Público.

Além disso, deslocar a universidade de seu próprio eixo, impedindo-a de se autodefinir, traz o risco de transformá-la em centro de reprodução acrítica da ciência, da tecnologia e da arte. A crise institucional abala as relações de poder da universidade com sua estrutura de sustentação.

Essas considerações buscam demonstrar que existe uma problemática no seio das instituições universitárias, o que significa que elas devem ter uma percepção clara e realista das crises, e compreender que o processo de globalização se fortalece em torno do eixo econômico e de mercado. As instituições de ensino superior devem refletir sobre uma estratégia de longo prazo, de forma a gerir a crise e evitar que ela se aprofunde descontroladamente. Por tudo isso, vale indagar: que perspectivas se abrem para outro modelo de atuação universitária perante os fatores de crise identificados? Que mudanças fundamentais a sociedade tem o direito de esperar e exigir das universidades? O que torna uma instituição educativa melhor? Quais as condições necessárias? Até que ponto a autonomia universitária consagrada na Constituição e na lei nº 9.394/96 (LDB) está sendo considerada nas políticas públicas em implantação? A que projeto político-pedagógico de educação superior o Poder Público que governa o país se contrapõe? Tais projetos constituem-

se em avanços ou recuos? São limites ou possibilidades? É um duelo ou um duelo? Como prosseguir? O que fazer, então?

Além das considerações apresentadas, o projeto político-pedagógico deve contemplar uma reflexão em torno dos paradigmas de ciência que embasem a elaboração dos currículos acadêmicos para os diferentes campos científicos.

Ciência e currículo: A dimensão epistemológica

A reflexão desencadeada até aqui nos leva a formular outras indagações: que perspectivas se abrem para as instituições universitárias? O que está em jogo quando formulamos um projeto político-pedagógico? Qual é sua sustentação epistemológica? Prevalece a concepção de que *conhecer* significa *dividir* e *classificar*? Há separação entre o conhecimento científico e o conhecimento proveniente do senso comum? Entre a natureza e a pessoa humana? Entre teoria e prática? O que significa *conhecer*, a partir da concepção emergente de ciência? Qual é a concepção de *currículo*? Trata-se de “currículo-coleção” ou de “currículo-integração”? Às instituições cabe o mesmo cumprimento do currículo mínimo indispensável para uma adequada formação profissional? Ou lhes cabe seguir orientações gerais que permitam o exercício da autonomia e a construção de currículos abertos e arejados, que deixem professores mais livres das amarras para superar esquemas rígidos e fechados?

Na verdade, ainda seria possível elencar uma infinidade de indagações que permeiam o processo de construção de um projeto político-pedagógico. A busca de desvelamento do significado do projeto implica um aprofundamento da dimensão epistemológica, levando em conta as conexões entre paradigmas de ciência e tipos de currículo. A questão é profunda e complexa, o que requer uma mudança de nossa prática pedagógica. É preciso considerar que o problema não se limita às orientações legais e políticas, mas supõe a revisão e a mudança de nossas concepções e práticas, no sentido de torná-las críticas para atingir as raízes das questões.

Situando a epistemologia conservadora

Ao explicitar os contornos do paradigma conservador dominante, Santos (1996, p. 18) afirma que “só há duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática, e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais”.

A ciência conservadora baseava-se no conhecimento “objetivo”, elaborado pela experimentação e pela observação controlada, procurando o critério de verdade na experimentação e na lógica matemática. Toda a verdade existia fora do sujeito e, de acordo com essa concepção, dividir era necessário – o que fazia com que o pensamento fosse direcionado do mais simples ao mais complexo, separando teoria e prática, ciências sociais e ciências naturais, ciência e ética. Dois aspectos dessa base filosófica merecem ser ressaltados: a separação entre conhecimento científico e conhecimento proveniente do senso comum, e a separação entre a natureza e a pessoa humana. Nessa perspectiva, conhecer significa quantificar, dividir e classificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. Santos (*op. cit.*, p. 17) afirma que “o determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar”.

O que se critica é a excessiva ênfase no método científico que fortalece a fragmentação de nosso pensamento e a unilateralidade de nossa visão. Essa atitude levou-nos a uma concepção de sociedade como uma luta competitiva pela sobrevivência, à crença de que o progresso material é alcançado por meio do crescimento econômico e tecnológico. Com relação à educação, houve a supervalorização de determinados conhecimentos e, conseqüentemente, das disciplinas acadêmicas em diferentes campos científicos.

A presença marcante de uma concepção conservadora de conhecimento que quantifica, reparte e dicotomiza tem propiciado uma visão de currículo em estruturas de coleção. Nesse tipo de organização curricular, o conhecimento está estruturado de forma especializada, o que dá lugar às diferenças. Os conteúdos mantêm relações fechadas entre si e “o último mistério da disciplina se revela muito tardiamente na vida educativa” (Bernstein 1977, p. 77). Isso

significa dizer que os conteúdos estão claramente delimitados e isolados. A formação especializada, como em qualquer forma de currículo-coleção, está organizada em torno de disciplinas isoladas.

Desse modo, o conhecimento torna-se “sagrado”, algo muito semelhante à “propriedade privada”. Pela ótica especializada do currículo-coleção, o conhecimento tende a ser transmitido pelo professor, que exerce o máximo controle nas relações com os alunos.

A avaliação enfatiza a subserviência e a passividade do aluno diante do conhecimento, fortalece o ritual da obediência e da submissão, estimula o individualismo, e a atividade coletiva é avaliada de forma individual. Nesse aspecto, a avaliação introduz as relações de mercado no processo de ensino e aprendizagem (Bernstein, *op. cit.*). A presença de uma concepção de conhecimento como sendo fragmentado, desarticulado e quantificado vem colaborando para a existência de projetos pedagógicos como produto pronto e acabado, de concepção estreita e imediatista, e construídos pela perspectiva da racionalidade científica.

Por outro lado, outras indagações podem ser propostas: até que ponto a organização curricular em torno de disciplinas é a que melhor contribui para a construção de um currículo flexível? Por que determinadas disciplinas são mais relevantes que outras? Por que não se discute a possibilidade de novos conteúdos acadêmicos? O que significa um currículo “por trás das grades”? O que se entende por *currículo mínimo*, na formação acadêmica? Enfim, que tipo de profissional as instituições universitárias pretendem formar por meio dessa concepção de ciência e de currículo?

Ao analisar cerca de 50 projetos acadêmicos de cursos de graduação de vários campos científicos, em 1977, constatei que eles apresentavam algumas fragilidades. O roteiro de análise definido por mim abordou os seguintes aspectos: 1) o histórico do curso; 2) os pressupostos e objetivos; 3) o perfil profissional de referência; 4) a base epistemológica e pedagógica; 5) a grade curricular; 6) as ementas e a bibliografia; 7) a prática profissional e o trabalho de conclusão de curso; 8) a integralização curricular; 9) os mecanismos de avaliação.

Dessa forma, foi fácil perceber, nos projetos acadêmicos, a dicotomia da relação teoria-prática. Essa postura relacionava-se ao pressuposto de

que a fundamentação teórica antecedia a prática, visando à sua aplicação linear e técnica. Os resultados dessa análise indicam que os projetos dos cursos de graduação valorizam uma concepção de educação na qual o elemento principal era a *organização racional dos meios*, buscando sua eficiência e eficácia. Essa abordagem considera a experiência como base, deixando transparecer a origem empiricista de que o conhecimento é o resultado direto da experiência.

Da forma como os projetos estavam formulados, sua implantação poderia perpetuar as fragilidades já apontadas, e – o que é mais grave – reproduzir as grades curriculares, os perfis profissionais e os objetivos, sem uma reflexão sobre o mundo atual, com predominância da política neoliberal e o domínio do capitalismo financeiro; sem uma reflexão sobre o futuro da universidade no bojo das crises, sem pensar nas concepções de educação, conhecimento, currículo, dentre outros elementos necessários.

De maneira geral, o que pude perceber é que os projetos acadêmicos analisados apresentavam várias situações:

- propostas que não se constituíam em projetos propriamente ditos, mas em documentos que continham ora só os objetivos do curso, ora o perfil profissional desejado ou, ainda, só a grade curricular;
- propostas que, além do mínimo previsto, informavam sobre a mantenedora e a instituição mantida;
- finalmente, um pequeno grupo de universidades apresentava um projeto político-pedagógico de acordo com a aceção que procuro desenvolver neste estudo.

Em síntese, sem entrar no mérito ou demérito dos projetos, é possível afirmar que eles adotaram, como um dos pilares de sua fundamentação teórica, uma concepção de ciência conservadora. Na maioria deles, havia uma grande dissociação e fragmentação dos conteúdos, com disciplinas distribuídas ao longo dos semestres e carregadas de pré-requisitos. Em outras palavras, eram currículos enciclopédicos e desarticulados do contexto social mais amplo. Resumindo, verifiquei que a maioria dos projetos acadêmicos analisados não chegava a perceber a essência do que realmente é um projeto inovador, apresentando sistemas de avaliação inadequados ou mesmo

inexistentes. Entretanto, o ponto mais sério, na minha visão, era que a maioria dos projetos desconsiderava o aluno como principal centro de referência de toda a ação educacional.

Uma ciência conservadora produz um conhecimento dissociado da realidade social em que vivemos. Um projeto pedagógico como modismo leva o aluno a crer que o pensamento científico é um fato isolado e independente dessa realidade, o que pode provocar a supervalorização de determinadas disciplinas em vez de processos interativos de construção do conhecimento, fortalecendo o produto em detrimento do processo. Em vez de convergentes e inseparáveis, educação e autonomia intelectual constituem palavras antagônicas e excludentes.

Sinalizando novas perspectivas: Um currículo prudente para uma formação decente

Com a designação de “decente”, quero deixar claro que o projeto político-pedagógico, além das considerações já apresentadas, deve contemplar as formulações de um paradigma de ciência emergente, no qual se propõe um conhecimento “prudente para uma vida decente” (Santos 1996, p. 36). Esse paradigma não pode ser apenas científico, de um conhecimento prudente, mas deve ser, também, um paradigma social, para uma vida decente.

Esse paradigma emerge tanto da crítica teórica ao positivismo quanto de questões sociais. Trata-se de um paradigma que busca a superação da fragmentação das ciências e de suas implicações para a vida do homem e da sociedade. Nesse sentido, esse paradigma opõe-se às clássicas dicotomias entre ciências naturais/ciências sociais, teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimento/realidade. Suas bases epistemológicas se inserem numa “totalidade orientada para a criatividade e a emancipação social e individual” (*idem*, p. 14), atribuindo uma dimensão utópica e libertadora à ciência, que pode ser ampliada pelo diálogo entre os destinatários e os detentores do conhecimento científico.

A nova epistemologia pode ser fundamentada em quatro proposições. Em primeiro lugar, todo conhecimento científico-natural é científico-social, ou seja, é um conhecimento que se funda não só na superação das dicotomias mas no conhecimento do sentido e do conteúdo dessa superação, ao

revalorizar os estudos humanísticos. Em segundo lugar, todo conhecimento é local e total, constituindo-se em torno de temas adotados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais. Santos (1996, p. 48) afirma que “sendo total, não é determinista, sendo local não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidades”. Em terceiro lugar, todo conhecimento é autoconhecimento, porque, sendo compreensivo e íntimo, não nos separa, mas nos une ao que estudamos. Em quarto lugar, todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum, porque faz aflorar o diálogo, buscando a reconfiguração dos saberes constituídos. Desse modo, reabilita-se o senso comum, reconhecendo-se nele uma dimensão utópica e libertadora, interpenetrada pelo conhecimento científico. Assim, este último só se realiza como tal no momento em que se converte em senso comum.

O posicionamento epistemológico aqui tratado descarta a visão conservadora de que a ciência produz a única forma de conhecimento válido e sagrado. Além disso, tal posicionamento epistemológico reconhece a existência de outras formas de conhecimento, baseadas em práticas sociais de inúmeros segmentos da sociedade – muitas vezes sem legitimação, por não serem esses segmentos caracterizados como “científicos”. Nesse caso, o conhecimento científico, tecnológico e cultural produzido pela universidade e pelas instituições de pesquisa não é o único. Assim, enfatizo a importância de uma perspectiva inovadora nas reflexões em torno de um projeto político-pedagógico calcado no presente, para nele realizar o futuro.

As decisões curriculares podem, em forma de integração, trabalhar a organização do conhecimento, partindo dos conceitos de *interdisciplinaridade* e de *integração*. As fronteiras entre os componentes curriculares são tênues, uma vez que os conteúdos mantêm entre si uma relação aberta. Sobre tal forma de organização curricular, Domingos *et al.* (1986, p. 153) afirmam que

(...) os vários conteúdos estão subordinados a uma idéia central que, reduzindo o isolamento entre eles, os agrega num todo mais amplo. Cada conteúdo deixa de ter significado por si só para assumir uma importância relativa e para que possa ter uma função bem determinada e explícita dentro do todo de que faz parte.

Assim concebida, a organização curricular amplia significativamente a responsabilidade das instituições de ensino superior para a constituição de identidades profissionais e cidadãs. Os significados particulares do conhecimento são dados em função do todo. Quando há integração, dissipa-se a hierarquia e estabelece-se uma prática comum de ensino. A integração implica relações com outros professores e entre alunos.

Nessa forma de organização, as decisões curriculares sobre a avaliação enfatizam cada vez mais a dimensão emancipatória e integradora. De acordo com esse referencial, a avaliação pressupõe continuidade e visão de processo – o que, por sua vez, pressupõe uma reflexão permanente sobre as experiências vivenciadas. De modo semelhante, a construção dos projetos pedagógicos de cursos de graduação supõe a distinção clara entre fins e meios, entre o essencial e o acidental – sem perder de vista a inserção da instituição universitária no contexto social mais amplo. Além disso, construir um projeto pedagógico significa refletir sobre os cursos e, principalmente, sobre o tipo de profissional que se pretende realmente formar. Nesse sentido, é necessário explicitar o eixo epistemológico que sustenta o conteúdo acadêmico do curso, seu espaço, seu tempo, suas ementas e suas bibliografias.

Aprender a pensar e agir com base em um novo referencial teórico não é uma tarefa simples. Pensar, agir e inovar pedagogicamente em novas perspectivas envolve uma profunda mudança de mentalidade, além de forte sentimento de pertença e identidade, ou seja, de protagonismo.

Reflexões finais

Ao finalizar este capítulo, apresento as seguintes considerações:

1. O maior desafio é o aprofundamento das reflexões e o esclarecimento da comunidade universitária sobre a necessidade de conjugar a construção de projetos político-pedagógicos diferenciados que começam a se delinear nas faculdades/institutos/departamentos com um projeto institucional. É a partir da construção e do desenvolvimento dos projetos pedagógicos que o projeto institucional aprimora suas intencionalidades. Nesse sentido, os

projetos de cada curso, coordenados entre si, revelam o compromisso educacional da instituição universitária.

2. Não há distinção hierárquica entre projeto institucional e projeto político-pedagógico. O ponto de partida pode se dar pelo institucional ou pelo pedagógico-acadêmico de curso. A anterioridade do projeto institucional com relação ao projeto pedagógico-acadêmico não é condição ou exigência para que o segundo ocorra. Muitas instituições iniciaram a construção de projetos pelos cursos, o que contribui para uma maior mobilização coletiva. Outras instituições universitárias iniciaram pelo projeto institucional, o que estimula a construção dos projetos dos cursos, assegurando, assim, sua visibilidade e a incorporação desses projetos à comunidade universitária.
3. É importante garantir a dinâmica processual da construção, da execução e da avaliação, tanto do projeto institucional quanto dos projetos pedagógico-acadêmicos dos cursos. O processo é dinâmico e contraditório, exigindo trabalho coletivo e adoção de um processo participativo de planejamento e avaliação, integrando todo o sistema.
4. O processo de construção, execução e avaliação dos projetos não se esgota simplesmente na elaboração de currículos dos diferentes cursos, pois vai além desses.
5. Há diversidade de caminhos na construção dos projetos (institucionais e pedagógicos). A metodologia de construção dos projetos deve estar atrelada às necessidades socioeconômicas, políticas e educacionais e ao projeto de sociedade.
6. Há uma estreita relação entre projeto político-pedagógico e avaliação. A avaliação permeia todo o processo de construção dos projetos, envolvendo sua concepção e sua execução, reforçando o caráter coletivo das decisões. A avaliação deve estar fundamentada nas relações entre as dimensões quantitativas e qualitativas do desempenho institucional, entre processo e produto e entre instituído e instituinte.
7. Por ser dinâmica, a construção do projeto não pode restringir-se ao cumprimento das solicitações formais e burocráticas de um

plano de desenvolvimento institucional (PDI) ou de um projeto pedagógico-acadêmico de curso, limitando-se a atender a um formulário preestabelecido de autorização e reconhecimento de cursos, credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino superior.

8. O projeto é uma “sinfonia inacabada”, é uma construção constante que se interconecta com o contexto social mais amplo.
9. O projeto deve também estar sintonizado com uma concepção de ciência emergente, a fim de garantir a formação global e crítica e transformar seus processos de ensino, pesquisa e extensão, de modo a priorizar os princípios da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental, a dupla ruptura epistemológica e a criação de um novo senso comum utópico e libertador, além da aplicação edificante da ciência (Santos 1997).
10. As inovações educativas oriundas da base universitária e inseridas num contexto sociopolítico reforçam o surgimento da inovação emancipatória e instituinte. A inovação emancipatória desvela os vínculos políticos e ideológicos, fortalece o protagonismo, favorece o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum, propiciando a reconfiguração de saberes. Enfim, reconhece a instituição como espaço-tempo de práticas educativas em busca de outros referenciais epistemológicos.

Tais desafios mostram-se fecundos e nos convidam à reflexão. A educação superior orientada para a democratização e para a inovação requer a articulação de objetivos de curto e médio prazos, integrando-se com políticas mais flexíveis e duradouras em direção a uma sociedade mais igualitária.

Referências bibliográficas

- BARBIER, Jean-Marie (1996). *Elaboração de projetos de ação e planificação*. Porto: Porto Editora.
- BERNSTEIN, Brasil (1977). *Clases, códigos y control: Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madri: Akal.

- BOFF, Leonardo (1998). *A águia e a galinha: Uma metáfora da condição humana*. 25ª ed. Petrópolis: Vozes.
- CARVALHO, Angelina e DIOGO, Fernando (1994). *Projeto educativo*. Porto: Afrontamento.
- CASTORIADIS, C. (1982). *A instituição imaginária da sociedade*. São Paulo: Paz e Terra.
- DEMO, Pedro (1994). *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus.
- DOMINGOS, Ana Maria et al. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. (1984). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FRIGOTTO, G. (1994). “Fundamentos de um projeto político-pedagógico”. In: SILVA JÚNIOR, C.A. da (org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: Simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez.
- GADOTTI, Moacir (1994). “Pressupostos do projeto pedagógico”. MEC, *Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília: Ministério da Educação.
- GADOTTI, M. e ROMÃO, J.E. (1997). *Autonomia da escola: Princípios e propostas*. São Paulo: Cortez.
- RODRIGUES, N. (1996). “O educador: Fundamentos e perplexidade”. In: BICUDO, M.A.V. e SILVA JÚNIOR, C.A. (orgs.). *Formação do educador: Dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista.
- SANTOS, Boaventura de S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- (1996). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- (1997). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- SILVA, Antônio Manoel dos S. (1999). “A universidade no limiar do século XXI”. *Revista Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, nº 4, vol. 3. Botucatu: Fundação UNI.
- VILAR, Alcino Matos (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. Rio Tinto: Edições Asa.