

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Título: OS PROJETOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE RECONFIGURAÇÃO
CURRICULAR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O CASO DA UNIOESTE/PR**

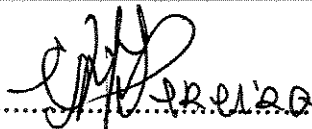
Autor: Carmen Célia Barradas Correia Bastos

Orientador: Professora Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Carmen Célia Barradas Correia Bastos e aprovada pela
Comissão Julgadora.

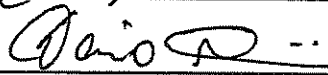
Data: 03/12/2004

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2004

i

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	T/UNI CAMP
	B297P
V	EX
TOMBO BC/	63070
PROC.	6P-00086-05
C	☐
D	☒
PREÇO	11,00
DATA	14/04/05
Nº CPD	

lib-346231

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bastos, Carmen Célia.

B297s Os projetos pedagógicos no processo de reconfiguração curricular da Educação Superior no Brasil : o caso da UNIOESTE / PR
Carmen Célia Bastos. – Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Projeto pedagógico. 2. Ensino superior. 3. Diretrizes curriculares. 4. Flexibilidade curricular. I. Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-0180-BFE

RESUMO

Este estudo trata da intencionalidade das propostas contidas nos projetos pedagógicos de alguns cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, elaborados a partir do estabelecimento de suas respectivas diretrizes curriculares. Define-se como uma pesquisa qualitativa, baseada nos pressupostos da fenomenologia, indicados para o estudo de um fenômeno situado. A partir das descrições obtidas da análise dos projetos pedagógicos, procedeu-se a uma reflexão para compreender e não para explicar o fenômeno. O referencial para esta compreensão foi o cenário político institucional que contextualiza a educação superior na atualidade. Os sentidos produzidos dizem respeito à formação profissional postulada na universidade e a outras questões que gravitam em torno desta e podem servir para engrandecê-la ou reduzi-la, para promover mudanças ou excluir sujeitos do mundo social e do trabalho. Da reflexão sobre os dados, evidenciaram-se cinco itens que estão na dinâmica do fazer pedagógico universitário e que devem ser repensados pelos próprios sujeitos que o fazem: 1) a universidade como um mundo-vida dos alunos e professores; 2) a formação profissional na universidade e a importância da cultura humanista; 3) flexibilidade curricular possível, contradição ou resistência?; 4) interdisciplinaridade, presença e ausência nos projetos pedagógicos; 5) educação continuada, do apelo mundial à indiferença nos projetos pedagógicos.

Palavras-chave: projeto pedagógico, educação superior, diretrizes curriculares, flexibilidade curricular.

ABSTRACT

This study deals with the intentionality of a number of college courses pedagogical projects propositions, at Universidade Estadual do Oeste do Paraná elaborated on the grounds of its respective curricular guidelines. This study is defined as a qualitative research based on phenomenology presuppositions, which is appropriated for studying a situated phenomenon. From the descriptions obtained by the pedagogical projects analysis, it was carried out a reflective proceedings aiming to understand, the phenomenon not to explain it. The referential for this comprehension was the institutional political scenery that contextualizes college education today. The produced meanings refer to professional formation as postulated by University and questions around it that may enlarge or reduce formation, and can promote changes or excludes subjects from social labor world. The reflection of the data, emerged five topics which are in the college pedagogical dynamics and that must be rethought by the college body: 1) university as a students and teachers world-life; 2) professional formation at university and importance of humanist culture; 3) curricular flexibility, contradiction or resistance?; 4) interdisciplinarity, its presence or absence in pedagogical projects; 5) continuing education, from the global appeal to the pedagogical projects indifference.

Keywords: pedagogical project, college education, curricular guidelines, curricular flexibility.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Lindolfo e Carmina, mesmo à distância, sempre estiveram presentes em minhas lembranças.

Ao meu esposo, companheiro e amigo Luiz Bastos: Será que tudo isso seria possível, sem sua presença?

Ao meu filho Rafael, pela compreensão, algumas vezes foram necessários diálogos para aceitar as idas e vindas da mãe. (Você também amadureceu comigo neste caminho, meu filho!).

Ao meu filho Felipe, que à sua maneira de ser, a tudo acompanhava e nada questionava.

Ao Rodrigo, sobrinho / filho, companhia iluminada, que se tornou médico neste período.

AGRADECIMENTOS

À inesgotável fonte de sabedoria e misericórdia Divina.

Um agradecimento especial a minha orientadora, professora doutora Elisabete Pereira, pela seriedade e competência na condução dos estudos. (Além de tudo, você mostrou-se amiga nos momentos difíceis da minha vida. Tenha a certeza que as mensagens que me foram enviadas, ajudaram a me fortalecer e a não desistir no meio do caminho...).

À minha irmã Ana Clélia, pelo apoio e incentivo.

Aos meus irmãos, Kleber e Neto, pela torcida para o restabelecimento de minha saúde e o término deste trabalho.

Ao meu sogro José Bastos, intelectual que admiro, pelo incentivo.

Aos demais familiares e amigos que estiveram ao meu lado, me incentivando e acreditando na minha vitória.

Ao meu suporte chamado Maria. Obrigada por ficar com meus filhos, quando tive que viajar: e as viagens foram muitas!

À Tânia, amiga e companheira de viagens, pelo apoio e as conversas sobre fenomenologia.

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná –UNIOESTE – e a CAPES pelo indispensável apoio financeiro para a realização do trabalho.

Aos Coordenadores dos Colegiados dos Cursos que foram objetos da pesquisa, pela colaboração e presteza na obtenção dos dados.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
<i>Capítulo I PROPOSIÇÃO DA PESQUISA</i>	6
• Apresentando o objeto de estudo	6
• A base fenomenológica da pesquisa	8
• A constituição dos dados	10
<i>Capítulo II O ENFOQUE DO FENÔMENO ESTUDADO</i>	13
• O contexto de mudanças e a educação	13
<i>O surgimento de novos paradigmas: o cenário das transformações</i>	14
• O movimento da modernidade para a pós-modernidade	20
• Mudanças/ inovações/reformas/crise	23
• Indicativos de ações educativas no contexto em mudanças	26
• A educação superior brasileira num movimento de mudanças	30
<i>O cenário político institucional: as intenções que re-significam a educação superior no Brasil</i>	31
<i>A necessidade de expansão de vagas para educação superior pública</i>	32
<i>Universidade pública, iniciativas para privatização e autonomia universitária</i>	35
• Os caminhos traçados pela atual LDB: um sistema de educação superior brasileiro como proposta diversificada para formação acadêmica	37
• A legislação que regulamenta a estruturação pedagógica nas IES: as diretrizes curriculares	45
• A flexibilidade curricular dos cursos	48
• Os projetos pedagógicos dos cursos como instrumento de mudanças: a flexibilidade possível	51
<i>Capítulo III A PESQUISA PROPRIAMENTE DITA</i>	55
• As descrições dos cursos analisados	56
<i>Projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas (licenciatura)</i>	56
<i>Projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas (bacharelado)</i>	59
<i>Projeto pedagógico do curso de Enfermagem</i>	61
<i>Projeto pedagógico do curso de Engenharia Civil</i>	66
<i>Projeto pedagógico do curso de Farmácia</i>	71
<i>Projeto pedagógico do curso de Letras</i>	79
• As unidades de significado e a análise nomotética	86
<i>Primeira categoria: formação generalista, crítica, reflexiva, humanista e ética</i>	87
<i>Segunda categoria: formação em pesquisa</i>	88
<i>Terceira categoria: concepção de universidade como locus de formação de recursos humanos</i>	89
<i>Quarta categoria: concepção de universidade como produtora de conhecimentos científicos para transformar a sociedade</i>	90

<i>Quinta categoria: educação permanente / educação continuada</i>	91
<i>Sexta categoria: graduação com caráter de terminalidade</i>	92
<i>Sétima categoria: flexibilidade curricular como benefício/liberdade de ação</i>	93
<i>Oitava categoria: interdisciplinaridade no ensino</i>	94
<i>Nona categoria: interdisciplinaridade na pesquisa e na extensão</i>	95
<i>Décima categoria: diretrizes curriculares como balizadoras do projeto pedagógico</i>	96
<i>Décima primeira categoria: inovação pedagógica</i>	98
<i>Décima segunda categoria: participação na elaboração do projeto pedagógico</i>	99
<i>Décima terceira categoria: relativa autonomia em relação às diretrizes curriculares</i>	101
• Compreendendo os projetos pedagógicos na sua intencionalidade	102
<i>A proposta de formação acadêmica presente nos projetos pedagógicos analisados</i>	103
<i>A formação em pesquisa</i>	104
<i>A concepção de universidade</i>	105
<i>A proposta de educação permanente/continuada</i>	105
<i>Flexibilidade curricular como liberdade de ação</i>	106
<i>A interdisciplinaridade na dinâmica de formação</i>	107
<i>As diretrizes curriculares como balizadoras dos projetos pedagógicos</i>	108
<i>Como se deu a participação dos sujeitos do colegiado na construção do projeto pedagógico</i>	109
 Capítulo IV A ANÁLISE DO FENÔMENO SITUADO, OU PRODUZINDO O SENTIDO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS	 110
• A universidade: mundo-vida dos alunos e professores	112
• A formação profissional na universidade: importância da cultura humanista	113
• A flexibilidade curricular possível: contradição ou resistência?	115
• Interdisciplinaridade: presença e ausência nos projetos pedagógicos	119
• Educação continuada: do apelo mundial à indiferença nos projetos pedagógicos	121
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 124
 BIBLIOGRAFIA	 130
 Anexo I LÓCUS DO ESTUDO: A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	 144

APRESENTAÇÃO

Com o estudo dos projetos pedagógicos de cursos de graduação de uma universidade pública, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), à qual somos vinculados, foi possível refletir sobre o atual momento de reorganização da educação superior, que se encontra em meio a uma reforma, articulada a partir de interesses externos aos seus.

A contemporaneidade é caracterizada como um momento de ressignificação de valores em que se ampliam os problemas e são rápidas as transformações econômicas, científicas e sociais. A universidade, como instituição educativa, é chamada a dar respostas — também de forma rápida — a essas demandas, particularmente às do setor produtivo.

Nosso olhar sobre os projetos pedagógicos de graduação teve a intenção de buscar os sentidos que se manifestam — de forma latente ou explícita — como propostas de um fazer pedagógico e que se colocam frente aos desafios dos direcionamentos legais de uma reforma do ensino superior e das amplas solicitações sociais.

Buscamos “reavivar, tematizar e compreender eideticamente” (cf. MARTINS & BICUDO, 1989) os projetos pedagógicos numa perspectiva fenomenológica, estudando o objeto de maneira sistemática, para compreendê-lo não apenas na sua representação, mas na sua intenção e na sua essência. Estes foram os propósitos que nos orientaram no caminho de desvelar os sentidos dos projetos pedagógicos e na busca de responder às perguntas que fizemos, partindo do contexto sócio-histórico e ideológico ao qual se vinculam a universidade, os cursos e a sociedade.

Nossa intenção de conhecer os projetos pedagógicos nada tem a ver com inspeção, ou investigação para avaliar. Nosso desejo foi o de pensar junto com os autores dos projetos revelando o que está posto neles que tenha ressonância com o contexto contemporâneo, em particular com as exigências legais a que estão submetidos.

O percurso que fizemos para compreender o objeto do nosso estudo é o que agora apresentamos. São as construções que se configuram em tese. São os sentidos dos projetos pedagógicos que produzimos.

No primeiro capítulo, abordamos o caminho, o trajeto metodológico da pesquisa. Na primeira parte, apresentamos o objeto do estudo: a definição dos cursos cujos projetos pedagógicos foram analisados, que são os cursos de Biologia (licenciatura), de Biologia (bacharelado), de Enfermagem, de Farmácia, de Engenharia Civil e de Letras. Esta apresentação dos cursos não remete a suas especificidades, mas ao fato de serem cursos escolhidos para a pesquisa na Unioeste. No segundo momento deste capítulo, explicamos a base fenomenológica da pesquisa, que se encontra fundamentada na pesquisa qualitativa baseada na fenomenologia proposta por Martins & Bicudo (1989). Descrevemos os termos conceituados pelos autores e que serviram de alicerce para nossa pesquisa. Como sequência, explicitamos a dinâmica de constituição dos dados da pesquisa que possibilitaram a compreensão dos projetos pedagógicos naquilo que nos propusemos a conhecer.

Como panorama contextual do tema, referimo-nos na composição do segundo capítulo, aos eventos que levam a novas percepções de mundo e ao contexto de mudanças e, neste, refletimos como se dimensiona a educação superior. Assim, buscamos compreender como os autores atuais concebem o movimento que designam como rupturas

paradigmáticas de um tempo moderno, sem contudo nos aprofundarmos numa análise das concepções que se antagonizam na discussão sobre o fim do mundo moderno ou sua transição para o pós-moderno. Procuramos apenas situar a educação superior nesse ambiente de mudanças.

Nessa perspectiva, são trabalhados conceitualmente os termos “mudanças”, “inovações”, “reformas” e “crise”, na perspectiva de buscar compreender o movimento de mudanças que se dá no mundo e suas influências na educação superior. O que pretendemos distinguir é o sentido de inovação que as mudanças do mundo contemporâneo estão a exigir, e as questões que muitas vezes, vêm como *reformas* de legislação, impondo alterações nos padrões vigentes ao mesmo tempo provocando resistências a padrões já inoperantes e que não mais respondem às necessidades sociais.

A seguir, fazemos um estudo do cenário político-institucional da educação superior brasileira, a partir das ações que levam a um ressignificado do modelo da educação superior, no que chamamos de caminhos traçados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que produzem um sistema diversificado de ensino superior no País. Neste sentido, estudamos pontos que consideramos cruciais na atual crise da universidade brasileira, como a questão da ameaça constante de privatização das instituições públicas, a demanda por expansão de vagas, as respostas à essa demanda mais no sentido de massificar o acesso e não de democratizar a educação superior, e a luta para a consolidação da autonomia nas universidades.

Para compreender a atual organização pedagógica da educação superior, reconstituímos a trajetória dos indicativos legais que regulamentam a estruturação dos cursos de graduação. Procuramos relacionar como se constituem os textos que expressam a

regulamentação da questão que passam a ter orientações como referenciais curriculares das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, em substituição aos currículos mínimos. Atualmente, o conceito de flexibilidade, corrente em contextos econômicos mundiais, também é usado nas organizações curriculares. No presente estudo, entendemos a flexibilidade curricular oriunda da LDB como característica que difere da legislação anterior (Lei 5.540/68) e que promove uma configuração peculiar para as instituições a partir das construções de projetos pedagógicos específicos das instituições de ensino superior (IES).

O terceiro capítulo traz a pesquisa propriamente dita — propriamente, porque se expõem a dinâmica da pesquisa, seus dados e resultados. As descrições dos cursos, que são o olhar da pesquisa sobre os projetos pedagógicos, são seguidas de análises ditas através das categorias que emergiram das próprias descrições. Para compor este quadro de descrição, discorreremos sobre a compreensão dos projetos pedagógicos na sua intencionalidade, ou seja, os dados coletados e transformados em análise nomotética, passam a constituir a afirmação consistente do fenômeno que é uma síntese das unidades de significados transformadas em proposição.

No quarto capítulo, intitulado “Análise do fenômeno situado, ou produzindo os sentidos dos projetos pedagógicos”, configura-se nosso entendimento sobre as intencionalidades dos projetos pedagógicos, isto é, a compreensão que obtivemos da totalidade da análise e que abordamos a partir da interlocução com autores que nos possibilitam esclarecer e generalizar o conhecimento obtido. A reflexão fundamental dá-se em torno do sentido mais amplo produzido, que é a formação humana. Esta reflexão demanda outros posicionamentos que, por sua vez, envolvem uma complexidade de questões que não

estão separadas, pois todas dizem respeito à formação do indivíduo na universidade, para atuar na sociedade e se encaminham nesse sentido. Para demonstrar a compreensão que tivemos do estudo, são desenvolvidos cinco itens de análise: 1. A Universidade: mundo-vida de alunos e professores; 2. A formação profissional na Universidade: importância da cultura humanista; 3. A flexibilidade curricular possível: contradição ou resistência?; 4. Interdisciplinaridade: presença e ausência nos projetos pedagógicos; 5. Educação continuada: do apelo mundial à indiferença nos projetos pedagógicos.

Por fim, apresentamos algumas idéias que consideramos como perspectivas de encaminhamentos quanto ao trabalho a ser realizado na Unioeste, que podem contribuir para a construção de uma política de formação acadêmica, desde que envolvam seus principais atores — docentes e estudantes. Esta discussão deve se desenvolver inicialmente como reflexão no âmbito dos colegiados de cursos, como oportunidade de ampliar conceitos que se mostraram com alguma limitação. Entendemos que as possibilidades de superá-la podem ser construídas na medida em que envolvemos todos os sujeitos numa reflexão que desencadeie mudanças inovadoras para a universidade.

PROPOSIÇÃO DA PESQUISA

• Apresentando o objeto de estudo

O objeto de interesse foi concentrado na análise compreensiva dos projetos pedagógicos de cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Mais precisamente, a intenção foi conhecer quais sentidos os projetos pedagógicos evidenciam no contexto de uma situação de reconfiguração curricular da atual educação superior brasileira. Os cursos, observados mediante seus projetos pedagógicos, são os que promoveram uma reestruturação curricular a partir da definição das diretrizes curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Para desvelar o que compõe as propostas de formação nos cursos oferecidos pela Unioeste, principalmente naquilo que expressam sobre as questões que norteiam o estudo, embora todos os cursos sejam importantes, foi necessário uma amostragem representativa dos cursos da instituição.

Para proceder à escolha, quanto a quantidade de cursos a ser analisados dentro de cada área, decidimos que cada uma das áreas deveria ter pelo menos um curso analisado, e o critério de escolha foi que o curso deveria já ter o seu projeto pedagógico reestruturado e aprovado em todas as instâncias da Universidade e que fosse implantado no ano letivo de 2004. Estes critérios resultam no seguinte perfil quantitativo para o estudo:

01. Área de Ciências Humanas, curso de Letras (licenciatura);

02. Área de Ciências Exatas, curso de Engenharia Civil;

03. Área de Ciências da Saúde, cursos de Enfermagem, Farmácia e Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura).

Assim, temos seis cursos para compor a amostra do estudo, que representam 20% do total de cursos da Unioeste. Nesta porcentagem, não se considerou as duplicações dos cursos nos diversos *campi* que compõem a região abrangida pela Universidade, pois a repetição da oferta do curso não interfere na intenção do estudo, que é a de conhecer o projeto pedagógico, uma vez que estes, geralmente, são os mesmos em todos os *campi*.

Nessas circunstâncias, a definição dos cursos para o presente estudo analítico deu-se segundo a reestruturação dos projetos pedagógicos correspondentes e da sua aprovação no âmbito dos respectivos colegiados, bem como na instituição. Os cursos que estavam nessa condição, no momento da nossa escolha (final de 2002), eram Enfermagem, Farmácia, Engenharia Civil, Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado) e Letras. Se cada curso tem suas especificidades, todo o conjunto que envolve docentes e estudantes tem aspectos que, dentro do interesse da investigação, se apresentam como sentidos produzidos a partir de questões norteadoras do estudo. O problema a ser estudado, portanto, pode ser proposto nos termos expostos a seguir.

Considerando-se a complexidade dos projetos pedagógicos, como se organizam os cursos da Unioeste nos seguintes aspectos:

1. Formação. Quais os indícios do caráter de formação do curso? São enfatizados conhecimentos próprios de uma educação humanista ou estabelece uma fragmentação de caráter técnico, pragmático?.

2. Pesquisa. Há preocupação com a formação em pesquisa?

3. Epistemologia. Na fundamentação do projeto pedagógico, há referências a mudanças epistemológicas e econômicas que permeiam o mundo atual? Que preocupação com os novos saberes se revela no curso?

4. Diretrizes Curriculares. Em relação às diretrizes curriculares para os cursos de graduação, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, que aspectos foram considerados?

5. Flexibilidade. Os projetos pedagógicos apresentam flexibilidade curricular?

6. Concepção. Qual a concepção de universidade demonstrada nos projetos pedagógicos?

7. Processo. Como foi elaborado — forma de discussão, participação, tempo de elaboração — o projeto pedagógico?

• A base fenomenológica da pesquisa

A abordagem metodológica deste estudo é de base fenomenológica, na perspectiva de uma análise compreensiva do fenômeno – projeto pedagógico - cuja estrutura e essência são demonstrados nos textos que os compõem.

A pesquisa na modalidade “análise da estrutura do fenômeno situado” é apresentada e fundamentada por Martins & Bicudo (1989). Esta modalidade de pesquisa é indicado para o campo de trabalho das ciências humanas e se situa no âmbito da pesquisa qualitativa. De acordo com esses autores, “em vez de dizer-se pesquisa qualitativa talvez fosse melhor dizer análise qualitativa na pesquisa, entendida como uma forma de trabalho metodológico das Ciências Humanas” (MARTINS & BICUDO, 1989, p. 41).

O modo fenomenológico de fazer pesquisa, ainda de acordo com esses autores, pressupõe que o pesquisador procure “reavivar”, “tematizar” e “compreender eideticamente” os fenômenos à medida que são vividos, experienciados e conscientemente percebidos. Para Martins & Bicudo (1989), “reavivar” significa “reviver”, “tornar vivo”; diz respeito ao pensamento, à inteligibilidade. Um objeto, quando olhado pelo pesquisador de maneira inteligível, torna-se um fenômeno para esse pesquisador que assim o olha. Portanto, reavivar o fenômeno é torná-lo passível de experiência por meio dos recursos adequados usados pelo pesquisador. “Tematizar” quer dizer “pôr de forma estabelecida, localizada um assunto ou tópico sobre o qual se vai discursar ou dissertar”. “Compreender” refere-se a uma forma de cognição que diverge de explicação: compreensão é tomar o objeto a ser compreendido na sua intenção total, não apenas naquilo que as coisas são na sua representação. Compreender, pois, é ver o modo peculiar, específico, único de o objeto existir, no sentido hegeliano e não conhecer uma lei do tipo físico-matemático, a qual pode ser descoberta mediante o pensamento empírico-objetivo. (cf. MARTINS & BICUDO, 1989, p. 77). “Eidético” remete à essência do fenômeno; *eidos* é essência. Para a fenomenologia, essência ou *eidos* diverge da idéia sobre as coisas, sobre o mundo. Segundo a intuição empírica, é possível ter idéias e informações sobre o mundo, e sobre este pode-se chegar a uma intuição eidética. Portanto,

tematizar e compreender eideticamente significam tomar o fenômeno seriamente diante dos olhos e estudá-lo de maneira sistemática para poder vir a compreender o objeto na sua intenção total, na sua essência, e não apenas na sua representação. Deixa-se de lado, com esse modo de proceder, a experiência empírica (*Erfahrung*) para assumir-se a experiência consciente (*Erlebnis*) (MARTINS & BICUDO, 1989, p. 77).

As essências não são o fim da análise, mas são vistas como meio de trazer à luz todas as relações que se pretende conhecer e que deram forma às intencionalidades dos sujeitos ao produzirem os projetos pedagógicos dos cursos analisados.

Estes são os fundamentos que sustentam a maneira de desvelar o fenômeno estudado, na perspectiva da pesquisa qualitativa adotada pela fenomenologia, e que utilizamos para tornar explícitos os sentidos que constituem os projetos pedagógicos dos cursos, na intencionalidade demonstrada pelas perguntas de interesse da pesquisa.

• A constituição dos dados

A principal fonte de dados para o estudo foram os projetos pedagógicos dos cursos. O projeto pedagógico, concebido como instrumento de balizamento para o fazer universitário, delineia a prática pedagógica do curso no direcionamento da política de formação dos alunos. Portanto, sua elaboração vai além da descrição de uma grade curricular. Esta é uma formalidade que expressa as intencionalidades da comunidade acadêmica, assumidas no projeto pedagógico que se coloca como documento que identifica o curso. As propostas ali contidas foram fontes vivas de nosso estudo.

Dada a intencionalidade do estudo, foi necessário analisar as diretrizes curriculares correspondentes aos cursos e realizar entrevistas — que serviram como fonte de complementação de informações — com os coordenadores dos colegiados.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semi-estruturado, com perguntas abertas que abordava sobre o movimento de construção do projeto pedagógico, tanto no âmbito do Colegiado do curso, quanto na universidade. As informações obtidas nas entrevistas foram importantes para a compreensão do

fenômeno estudado, pois permitiram ampliar os sentidos que se estabeleciam com a análise do texto do projeto pedagógico.

Os projetos pedagógicos dos cursos de graduação, e as respectivas diretrizes curriculares, foram exaustivamente lidos, com a intenção de formar-se um sentido para o conjunto das proposições. Este exame não foi desenvolvido como inspeção intelectual do pensamento alheio, nem como busca de coincidência com tal pensamento. Procuramos manter a adequada distância, deslizando para o interior dos projetos pedagógicos, com o fim de pensar “neles” e “com eles”. Neste movimento de percepção, construímos a descrição de cada curso.

A descrição, para Martins & Bicudo (1989, p. 44, 46 e 47) tem importância fundamental no desenvolvimento da pesquisa qualitativa. O ato de descrever algo pressupõe um leitor. No caso da presente pesquisa, descrever um projeto pedagógico de determinado curso para alguém, ou para um público, é apresentá-lo de forma que se expressem as idéias dos sujeitos que o elaboraram, naquilo que é significativo para a intenção da pesquisa. As descrições representam as afirmações relevantes — retiradas dos projetos pedagógicos — que caracterizam o fenômeno analisado de forma precisa e expressiva.

Obtidas as descrições dos cursos, o passo seguinte foi assinalar nestas, as unidades de significados. Estas unidades não existem *per se*, mas em relação à perspectiva adotada pelo pesquisador.

O desenvolvimento metodológico, em resumo, foi o seguinte:

1) A descrição de cada curso foi obtida, analisando-se as ênfases dadas no projeto pedagógico e nas diretrizes curriculares. Assinalamos nas descrições as unidades de significados. Isto quer dizer que se diferenciam as partes das descrições naquilo que se evidencia como significante para a pesquisa. “Estes significados existem para o

pesquisador que está interrogando e não são unidades comportamentais rigidamente prescritas, são portanto respostas para suas interrogações” (cf. MARTINS, 1989, p. 95). Essas unidades são uma parte da descrição cujos sentidos se relacionam uns com os outros e indicam momentos distinguíveis da descrição de cada curso.

2) O segundo momento refere-se ao procedimento de reflexão com a intenção de se chegar às categorias. Estas foram agrupadas a partir de convergências sinalizadas pelo interesse da pesquisa.

3) A partir das transformações das unidades de significados em categorias, agrupamos as informações convergentes encontradas em cada categoria — isto é, relacionamos, curso por curso, as idéias que eram comuns aos projetos pedagógicos na categoria — e, com a compreensão do seu conjunto, desenvolvemos a análise nomotética. *Nomos* significa o uso de normas ou leis, indica uma elaboração de normas que se originam de fatos. A análise nomotética possibilita reagrupar aquelas representações particulares de cada curso que praticamente se tornaram normativas e verificar que aspectos podem ser generalizados. Naturalmente, trata-se de generalizações contextuais no âmbito do fenômeno estudado.

4) O momento final da análise, buscou sintetizar todas as unidades de significados transformadas em proposição. Constituiu-se, então, a estrutura do fenômeno situado ou a afirmação consistente da estrutura do fenômeno. Neste momento do estudo, o pesquisador expõe como se deu a compreensão do fenômeno pesquisado, por meio de uma linguagem que dê conta da totalidade da percepção sobre o enfoque estudado.

O ENFOQUE DO FENÔMENO ESTUDADO

• O contexto de mudanças e a educação

Os projetos pedagógicos dos cursos de graduação são representações de sujeitos que vivem tanto no âmbito da universidade, como em suas vidas, um momento da história da humanidade marcada por grandes transformações. Neste capítulo, examina-se esse conjunto de movimentos de mudança e, nesse contexto, como se dimensiona a educação superior.

Com a intenção de situar o que se configura como momento histórico atual, tanto no âmbito mundial, como no cenário nacional da educação superior, fizemos um percurso, olhando para o que se coloca como “globalização”, termo freqüentemente usado para dar conta de quase todos os aspectos que compõem a sociedade contemporânea. Para situar a educação superior e a universidade pública, buscamos articular conhecimentos sobre a transição paradigmática para entender o que tem marcado as discussões científicas atuais. Nossas reflexões apóiam-se nas posições de autores que têm trabalhado com a temática da modernidade e da pós-modernidade para desvendar mudanças, inovações e reformas que são discutidas, em geral, a partir de ambientes afetados por crises.

Para dar conta da questão no que se refere à educação superior, procedemos a um levantamento dos indicativos de ações educativas para esse contexto de mudanças, a partir de leituras de documentos que tratam deste nível de ensino e apontam caminhos para o

século XXI. Em seguida, fazemos um estudo que procura abranger o cenário da educação superior brasileira nos encaminhamentos suscitados após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96. Procuramos tecer comentários acerca das definições legais e institucionais que levam as instituições de ensino superior a promover reformulações nos projetos pedagógicos de seus cursos, caracterizando o momento de reconfiguração curricular.

O surgimento de novos paradigmas: o cenário das transformações

A contemporaneidade está identificada como momento de reflexões sobre a transitoriedade do nosso tempo, que diz respeito às vidas dos sujeitos, da sociedade, do planeta. Estamos vivendo outra mudança de rota, onde surgem rupturas marcadas por grandes transformações sócio-históricas que sugerem o declínio de um período e o advento de outro (cf. HARGREVES, 1998, p. 26). O privilégio de estarmos neste momento pleno de significados, construindo horizontes de possibilidades, nos convoca a assumir, para além da compreensão, uma atuação presente que não comprometa o futuro de todos.

A mudança que se processa não está isolada, não se define como local. A sofisticação dos sistemas com base na informática proporciona perspectivas de transformações na natureza do saber e do próprio trabalho: são tecnologias que diversificam e tornam mais complexos instrumentos que modificam e redimensionam o mundo do trabalho.

Na dinâmica do que se configura como momento histórico presente, está a compreensão daquilo que passou a ser considerado a “globalização do mundo” —

notadamente no sentido da dinamização do setor econômico mundial. Pensar o movimento dessas mudanças leva a considerar o que vem a ser, neste sentido, a globalização.

Como dado histórico de origem, a globalização existe a partir das grandes navegações, desde que o homem começou a se locomover em torno do mundo. O sentido a que nos referimos emerge em final do século XX, no que se passou a configurar o mundo pós-Guerra Fria, pós queda do muro de Berlim, pós desabamento do eixo capitalismo-socialismo (cf. IANNI, 1999).

A globalização seria um novo ciclo de expansão do capitalismo como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial (cf. IANNI, 1999, p. 11). O mundo, na dinâmica do globalizado, requer o questionamento de muitas questões. Uma delas pode ser: que tipo de globalização é integradora? A globalização deveria estar livre de qualquer reducionismo econômico e ampliar os espaços de discussões sobre a multidimensionalidade dos fenômenos sociais, por exemplo. No entanto, é a sofisticação das tecnologias da época eletrônica, informatizada, que se mostra como a grande face da sociedade global, a que “está articulada por emissões, ondas, mensagens, signos, símbolos, redes, alianças que tecem os lugares e as atividades, os campos e as cidades, as diferenças e as identidades, as nações e as nacionalidades” (IANNI, 1999, p. 26). Globalização, nestes termos, traz a ilusão da integração entre sujeitos, entre mundos. No entanto, as diversidades, as exclusões, os domínios, constituem também este mundo globalizado. Ao levantar questões sobre a promoção de uma cidadania global, Featherstone (2000, p. 94) se pergunta como poderá ser a atuação das universidades frente a situação de excluídos, daqueles que têm habilidades limitadas de escrita e de leitura e que, no entanto, têm oportunidade de usar modos de aprendizagem multimídia e, portanto, obter requisitos de conhecimentos que podem

permitir sua inserção no nível universitário. Para o autor, esta talvez seja uma situação em que, nem o Estado, nem as universidades, tenham recursos para adotar programas específicos para estes excluídos. Entretanto, “os custos ao ignorá-los podem ser ainda maiores”(pág. 82), conclui ele.

Globalização não significa necessariamente integração global. Pode também significar polarização global ao se evidenciarem tantas desigualdades sociais. Concordamos com Gadotti (2000), quando diz:

Repudiamos uma globalização limitada a um pensamento único, mas sustentamos a globalização da solidariedade, um mundialismo sustentado na unidade política de um mundo considerado como uma comunidade única, uma ética de governabilidade mundial (GADOTTI, 2000, p. 36).

Há um outro entendimento do movimento de integração planetária, que se vale do termo “mundialização” para se contrapor à globalização econômica. Em conferência proferida por ocasião do Seminário Internacional “Universidade XXI” (2003), Pierre Calame chamou a atenção para comportamentos que mostram que toda a humanidade está no mesmo barco e que, pouco a pouco, a consciência de interdependência entre as sociedades do mundo inteiro torna-se um fato inelutável (cf. CALAME, 2003). A informação sobre o efeito estufa exemplifica esta inter-relação dos povos: O buraco na camada de ozônio, acima da Antártica, está ligado às atividades industriais — ou seja, seus efeitos deletérios ocorrem exatamente onde estas atividades não existem.

A globalização assim entendida, é um fenômeno que afeta todos os níveis de vida da sociedade. É inquestionável que todo este processo de transformação traz reflexos em todos os âmbitos da vida humana: no plano social, político, econômico, ambiental e educacional.

No entanto, a globalização não representa uma transformação em direção a uma melhora para todos e nem em todos os aspectos. No plano social, mesmo com todo o acelerado desenvolvimento científico e os aparatos tecnológicos, questões problemáticas continuam à mercê de soluções inadiáveis: as injustiças sociais, o desemprego e o subemprego, a violência urbana como consequência de gritantes desigualdades entre as pessoas. São situações que expõem a gravidade do contexto social. A validade na crença iluminista no poder da razão e da ciência para melhorar a condição humana perdeu-se no tempo, constata Fernandes (2000).

Para Boaventura Santos, valores como igualdade, solidariedade, justiça e democracia social, sobrevivem com extrema dificuldade numa “democracia de baixa intensidade, debilitada” (SANTOS, 1998, p. 4).

As tensões político-sociais vividas no mundo globalizado advêm do plano macroeconômico regido pela economia mundial do capital sem pátria, dos acordos internacionais que sufocam os países periféricos e os tornam reféns do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e instituições similares. São políticas econômicas marcadas pelo neoliberalismo,¹ que levam à minimização da presença do Estado nas ações sociais e educacionais.

Diante de toda essa dinâmica de mudanças nos níveis social, econômico, político e até ambiental, é de se esperar que o plano educacional também seja atingido. A escola contemporânea defronta-se com grandes desafios para administrar os conflitos inerentes ao processo de transformação pelo qual passa o mundo.

¹ O neoliberalismo, de acordo com Anderson (1998), nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte, onde imperava o capitalismo. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional (ANDERSON, 1998, p. 22).

Estes movimentos de mudança por que passa todo o mundo contemporâneo requerem um redimensionamento de todas as práticas mediadoras da realidade histórica. A educação, como formadora dessas práticas, não pode se esquivar do enfrentamento das questões que em geral são definidas como crise das instituições, das sociedades. Em outras palavras, a educação para uma sociedade que atravessa um período de questionamento dos valores, da ética, do conceito de coletividade, de trabalho, de ecologia, etc. precisa ser de fato um processo de humanização que proporcione a percepção das relações situacionais, além da mera transmissão de conhecimento técnico-científico.

Concordamos com Edgar Morin quando vê o mundo como um grande desafio para a educação, neste século que se inicia, e propõe que o conhecer seja pela compreensão, para além da explicação:

é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto (MORIN, 2000b, p. 89).

Considerando-se as questões abordadas, refletimos sobre quais serão os novos referenciais para a educação. A globalização da economia mundial, as políticas neoliberais que privilegiam a privatização do público, a liberdade de mercado, a competitividade, entre outros aspectos não espontâneos da sociedade atual, têm sido a tônica nos movimentos atuais. Todavia, este não nos parece ser o principal referencial para se refletir sobre uma educação minimamente inclusiva no cenário contemporâneo. Para Sacristán (2000, p. 60), a formação básica de qualidade, que capacite para seguir aprendendo, que proporcione iniciativa e criatividade, é requisito necessário e, é óbvio, não suficiente. Para este autor, a

escola que temos não dá conta deste desafio, mas pode-se criar a motivação para a mudança.

A transição de paradigmas epistemológicos também se reflete na educação superior. Boaventura de S. Santos faz uma reflexão sobre o que chama de “ambigüidade e complexidade do tempo presente” (SANTOS, 1998, p. 6), para tratar do tempo de transição que marca o descompassado movimento paradigmático atual das ciências. De acordo com este autor, estamos no fim do ciclo hegemônico de uma ordem científica a que chama de “paradigma dominante”. Não há sinais de ruptura eminente, mas de uma crise epistemológica, própria do tempo presente.

Sobre o entendimento do que seja paradigma, o clássico referencial é Thomas Kuhn. Para este autor, paradigmas “são realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2000, p. 13). Nas observações que faz sobre a emergência de um dado paradigma, Kuhn afirma que, quando ocorre a síntese de teorias antagônicas no desenvolvimento de uma ciência, as escolas mais antigas tendem a desaparecer gradualmente, e que o novo paradigma implica uma definição nova e mais rígida do campo de estudo. A “crise de paradigmas” caracteriza-se como insatisfação com as explicações oriundas dos modelos dominantes. São pois as mudanças conceituais, de visão de mundo, que levam à troca de paradigmas. De acordo com Kuhn, existem duas ordens de causas que levam a essa troca, uma interna e outra externa. As causas internas são resultado de desenvolvimento teórico e metodológico dentro de uma dada teoria e do esgotamento dos modelos explicativos tradicionais. As externas são as mudanças na sociedade, na cultura de uma época, que fazem

com que as teorias dominantes deixem de ser satisfatórias. Ambos os tipos de causas ocorrem em um contexto de revolução científica.

É neste mesmo sentido que se define a transição paradigmática defendida por Santos (1998). Na reflexão sobre o movimento de mudança, este autor assevera que a crise— que nasce da reflexão dos próprios cientistas — é não só profunda, como irreversível: “Não é arriscado dizer que nunca houve tantos cientistas-filósofos como atualmente, e isso não se deve a uma evolução arbitrária do interesse intelectual” (SANTOS, 1998, p. 30). Ademais,

depois da euforia cientista do século XIX e da conseqüente aversão à reflexão filosófica, bem simbolizada pelo positivismo, chegamos a finais do século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios (SANTOS, 1998, p. 30).

A fundamentação de toda a idéia do paradigma emergente é a condição de que todo conhecimento é autoconhecimento, pois todo conhecimento científico-natural é científico-social (cf. SANTOS, 1998, p. 58). Este é o caminho que se mostra no horizonte das definições sobre produção de conhecimento e que rompe com paradigmas tradicionais, característicos da era moderna.

• O movimento da modernidade para a pós-modernidade

Considerando-se estes aspectos da reflexão, é pertinente afirmar que o momento é de transição entre mundos que não se excluem. Convivemos com uma realidade que requer

conhecimento e decisão para que se promovam as mudanças necessárias. Neste tempo histórico, perguntamo-nos em que momento vivemos: saímos da modernidade?

O início da modernidade está vinculado a um momento de ruptura: o Iluminismo, metáfora da claridade em oposição às trevas e ao que estava oculto, que advogou a necessidade de iluminar com a razão os espíritos inovadores. O grande impulso do Iluminismo foi a busca da emancipação do homem, da liberdade e da igualdade; seu pressuposto básico, que o homem é dotado de racionalidade capaz de conhecer a realidade e ser livre para a realização de seus fins.

A idéia que a história da modernidade traz é a do homem libertado pela razão e pela organização social, da produção tornada mais eficaz pela ciência (cf. TOURAINE, 1999). E a grande crítica à modernidade diz respeito exatamente à crença nessa mesma razão para redimir a humanidade das opressões e da secularização. Touraine (1999) examina o conceito de modernidade e trabalha com a imagem deste momento histórico, no que chama de “a ideologia desmentida pela história”. Em suas considerações, este autor define o movimento da modernidade como rompimento com o mundo sagrado que era

ao mesmo tempo natural e divino, transparente à razão e criado. Ela [a modernidade] não o substitui pelo mundo da razão e da secularização devolvendo os fins últimos para um mundo que o homem não pudesse mais atingir; ela impôs a separação de um Sujeito descido do céu à terra, humanizado, do mundo dos objetos manipulados pela técnicas. Ela substitui a unidade de um mundo criado pela vontade divina, a Razão ou a História, pela dualidade da racionalização e da subjetivação (TOURAINE, 1999, p. 12).

No processo histórico de evolução do homem/sociedade, são constantes os movimentos de rupturas, diante da inquietação causada por uma transição que se caracteriza pela crise de valores, de paradigmas, de um tempo. O mundo contemporâneo

encontra-se mais uma vez numa crise de rupturas para o qual convergem e divergem pensamentos sobre o tempo presente.

Rouanet (1986) faz uma reflexão a respeito do movimento atual em torno da ruptura de um tempo moderno para um pós-moderno e diz que para ele, o que há de fato é uma consciência de ruptura e que esta nem sempre é coincidente com a ruptura. Nas suas conjecturas sobre o tema, diz ainda:

Creio que o que está em jogo é o seguinte: há uma consciência mais ou menos generalizada de que as tensões da atualidade (ameaça atômica, terrorismo, ressurreição dos velhos fanatismos religiosos, erosão dos valores grupais e sociais, degradação dos ecos-sistemas, etc.) são males inerentes à modernidade. Há, portanto uma atitude de rejeição da modernidade, que se traduz na convicção de que estamos transitando para um novo paradigma. Em outras palavras, o desejo de ruptura já ocorreu ou está em vias de ocorrer (ROUANET, 1986, p. 91).

Todavia, não são unânimes as reflexões sobre o tempo presente. Para Severino (2000, p. 3), o que está acontecendo é a “plena maturação das premissas e promessas da própria modernidade. Nada mais moderno do que esta expansão e consolidação do capitalismo [...] Nada mais moderno do que esta tecnicização viabilizada pela revolução informacional. Nada mais moderno do que o individualismo egoísta dos dias de hoje. No fundo, é a mesma racionalidade que continua dirigindo os rumos da história humana”.

A discussão em torno do que se configura a modernidade tem ocupado um espaço significativo no meio acadêmico, nas reflexões filosóficas sobre a demarcação histórica dos tempos. A questão central tem sido sobre o que é considerado moderno que não se coaduna com o que é contemporâneo, ou mesmo não se “explica” pelos métodos da ciência moderna. Vale observar que muitos argumentos colocam-se exatamente no que pode se chamar de crise epistemológica, própria de uma sociedade em transição: admite questionamentos, sem, contudo, legitimar saberes, conhecimentos que não sejam

minimamente atrelados à segurança epistemológica de um tempo que está em declínio, mas ainda é considerado como paradigma dominante (determinada linha de pesquisa, posicionamento crítico, etc.).

A percepção dos embates aqui comentados, sem a pretensão de ser uma discussão aprofundada, é sentida principalmente nos temas sobre modernidade *versus* pós-modernidade. Posicionamentos no afã da defesa deste ou daquele paradigma pecam por não reconhecer a riqueza do momento transitório, das incertezas que geram novas buscas de conhecimentos, da fertilidade do campo epistemológico do momento de crise. Há que se rever e avançar sobre caminhos que podem ser novos, ainda inseguros, mas que podem revelar muitos significados. Por que temos que ser modernos para sermos aceitos? Ou por que a pós-modernidade é a que vai dar conta de tudo o que não foi ainda revelado? São perguntas próprias de um tempo que transita entre dois mundos — e, por isso mesmo, legítimas e pertinentes ao seu tempo histórico, que é de crise, no melhor sentido do termo.

Defendo como contemporâneo o momento da crise epistemológica. E como tal, o devotamento sobre o que deve ser conhecido ou mesmo melhorado tem de ter a criticidade do sentimento de pertença. O mundo mudou, que as tecnologias avançaram sobremaneira, que a crise epistemológica nasceu da própria ciência, do reconhecimento de suas limitações. Portanto, não cabe enquadramento em modelos no momento de transição. Devemos pertencer a este tempo — de crise, mas também de sintonia com o que pode ser mudado.

• **Mudanças/ inovações/reformas/crise**

Os termos “mudança”, “inovação”, “reforma” e “crise” requerem discussão conceitual e contextual, a fim de se compreender o fenômeno da transição que caracteriza o tempo presente, o qual se pretende relacionar ao objeto de estudo de nossa pesquisa. Mais do que examinar o aspecto etimológico das palavras, o que se deseja é estabelecer seu vínculo de significado com o momento atual, sua complexidade, seu conceito. Começemos com a etimologia de cada expressão, para contextualizá-lo na perspectiva do estudo.

“Mudança” (do latim *mutare*) etimologicamente significa “ação ou efeito de mudar-se, alteração, modificação” (cf. Grande Dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa, 1999). O *Dicionário de filosofia* (cf. ABBAGNANO, 2000) traz uma idéia mais próxima do que se deseja significar: “o mesmo que movimento”. É a complexidade do movimento que está produzindo mudanças, de acordo com Fullan (*apud* FERNANDES, 2000). A mudança tem características fundamentais, específicas: “não pode ser imposta [...] é incerta, produz aprendizagem sendo os lados positivos e negativos intrínsecos ao processo de mudança [...] é problemática, contribuindo para provocar novas idéias” (FERNANDES, 2000, p. 49). O sentido do termo mudança que se deseja explicitar tem estas características; são situações ocorridas que exigem ações transformadoras, provocadas por transformações ou no mundo, na sociedade, na escola, na universidade.

Etimologicamente, “inovação”, vem do latim *innovatio*, “introdução de alguma novidade na legislação, nos costumes, na ciência, nas artes” (cf. Grande Dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa, 1999). Este é um conceito estrito do termo, pois entendemos que as mudanças podem ou não trazer inovação. Conforme Fernandes (2000, p. 48), “se toda a inovação transporta consigo uma intenção de mudança, nem toda mudança introduz necessariamente inovação”. O que se pretende distinguir é o sentido de inovação que as

mudanças do mundo contemporâneo estão a exigir. São situações emergenciais que muitas vezes precisam de “reformas”, ou legislação, que busquem “inovar”, diante de resistências a padrões já inoperantes, ou que produzem exclusões do mundo em constantes transformações. A inovação, no sentido educativo, tem características próprias. Nem sempre o que é previsto nas reformas educacionais significa inovação do projeto educativo. A inovação a que nos referimos tem a ver com a sintonia, com o vínculo com as mudanças no cenário mundial, social que se vive. A mudança que produz inovações é a que nos interessa.

“Reforma” tem significado estrito de “nova organização, nova forma”. O sentido de uma reforma no campo educativo tem sempre a ver com respostas ao sistema econômico, político de uma época. Sempre que há mudanças no plano econômico, estas provocam grandes reformas educacionais: foi assim com a promulgação da Lei nº 5.692/71, que introduziu o ensino profissionalizante. Na era da globalização, outro marco na economia mundial, nova reforma educacional: a Lei nº 9.394/96. De um modo geral, uma reforma representa, segundo Canário (1992, p. 198), “uma mudança em larga escala, com caráter imperativo para o território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objetivos educativos, alterações estruturais no sistema que se aplica”. Sacristán (1996), numa análise mais crítica sobre as reformas, afirma que, sob a denominação “reformas”, tem guarida enorme gama de iniciativas e programas com propósitos muito variados. Daí a tendência a qualificar qualquer ação normal sobre o sistema educacional como “programa de reforma”. Para esse autor, “na política educacional, as reformas substituem, muitas vezes, a carência de um sistema de inovação e atualização permanentes, de uma política cotidiana, para melhorar as condições do sistema educacional” (SACRISTÁN, 1996, p. 54).

Os conceitos de mudança, de inovação e de reforma ligam-se, em sua origem, com uma questão abrangente e que gera todas as demais situações: a crise.

Do grego *krísis*, a palavra “crise” tem hoje seu significado estendido a transformações decisivas em qualquer aspecto da vida social, pessoal, institucional. A existência de uma crise não pode significar uma situação final, sem solução. A crise, ao contrário, deve proporcionar ações renovadoras, reflexões importantes para decisões fundamentais. Na atual conjuntura, tanto as reformas, quanto as mudanças que promovem inovações têm origem, geralmente, em ambientes que são afetados por crises; no caso da educação superior, de acordo com Ristoff (1999), a crise é tríplice, ou seja, a universidade brasileira enfrenta uma *crise financeira*, com a minimização de recursos públicos para seu financiamento, uma *crise de elitismo*, por causa da restrição de acesso à maioria dos jovens brasileiros à educação superior pública, e uma *crise de modelo*, correspondente à diversificação das modalidades de cursos proposta pela LDB, que descaracteriza o modelo histórico de universidade. Portanto, é preciso compreender as causas da crise para compreender o sentido das reformas e, conseqüentemente, apreender o resultado institucional das ações promovidas para superação, ou não, da crise. O movimento de transição provocado pelas crises no mundo das ciências e no mundo econômico, que alteram o social, o individual, o institucional, contextualiza o momento presente. É a crise das mudanças de um tempo, do avanço científico e tecnológico que inclui o sujeito conhecedor como centro das mudanças para inovações.

• **Indicativos de ações educativas no contexto em mudanças**

As transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, compreendidas não exclusivamente, mas como conjuntura de ajuste do capitalismo, propõem uma reestruturação do mundo produtivo, alicerçado na base de uma economia neoliberal, que indica um Estado mínimo para os setores sociais, notadamente na educação. O resultado são as políticas educativas mundialmente proclamadas e impostas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, que explicitamente direciona suas intencionalidades para as reformas educacionais, em geral para os países que têm relação de dependência financeira com o Fundo Monetário Internacional ou órgãos similares. Tais políticas privilegiam aspectos que envolvem a formação acadêmica e que deverão atender demandas de um mercado que se torna cada vez mais unificador e auto-regulador da sociedade (cf. DOURADO & OLIVEIRA, 1999).

Nesta perspectiva, não será por falta de propostas, de declarações, de documentos, de leis, que as intervenções na educação vão deixar de acontecer. Existe grande quantidade de material escrito que serve de base, de referência para promover as mudanças necessárias e sintonizar as ações educativas, ao contexto desafiador do mundo globalizado, do mercado de trabalho altamente competitivo, das realidades virtuais, etc.

A preocupação com as transformações que devem ocorrer na educação com vistas a atender a mudanças mundiais tem sido motivo da agenda de encontros internacionais, com representantes de quase todos os países, principalmente no sentido dos países centrais para os periféricos, que procuram sistematizar idéias e propor encaminhamentos para as ações educativas para o século XXI. São documentos que apontam para um alinhamento com as políticas presentes na ordem mundial econômica. Nos anos 90, para discutir os rumos da

educação, foram realizados grandes encontros dos quais resultaram documentos que contêm análises, metas e encaminhamentos para a educação de todos.

Iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996, o Relatório Jacques Delors — documento para a Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (Unesco) da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” — teve a participação de especialistas do mundo todo. Delineia um panorama da situação mundial e aborda temas sobre a globalização, incluídas as discussões sobre crescimento econômico ao desenvolvimento humano. São dadas pistas e são feitas recomendações para que sejam implantadas as orientações ali sugeridas. Os princípios que fundamentam o Relatório dizem respeito aos “quatro pilares da educação”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e com os outros e aprender a ser. O texto contempla orientações da educação básica à universidade. No que diz respeito às ações para a educação de terceiro grau, o referido documento, ao abordar o que chama de “as tradicionais e as novas missões do ensino superior” (DELORS, 1999, p. 139), focaliza a situação da educação superior e afirma que, em grande parte do mundo em desenvolvimento, está em crise há décadas. A “atração excessiva” pelas ciências sociais é vista como a responsável pelo desequilíbrio nas ocupações de postos de trabalho disponíveis no mercado de trabalho! Na visão do documento, é a opção, a escolha da área profissional feita pelo trabalhador que lhe causa desemprego, que o exclui do mundo do trabalho.

A diversificação das ofertas de educação superior tira das universidades o “privilegio” do ensino em nível superior. A complexidade do sistema de educação superior atual, ainda segundo o documento de Delors, dificulta sua classificação em categorias

distintas. Já em 1996, nossa LDB promove uma estratificação da educação superior brasileira, tirando da graduação, o único referencial de formação dos alunos brasileiros. No que o Relatório para a Unesco recomenda como pistas para o ensino superior, tem-se:

1. A universidade deve ocupar o centro do sistema educativo mesmo que, como acontece em numerosos países, existam, além dela, outros estabelecimentos do ensino superior.

2. Cabem-lhe quatro funções essenciais:

- Preparar para a pesquisa e para o ensino.
- Dar formação altamente especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social.
- Estar alerta a todos para responder aos múltiplos aspectos da chamada educação permanente, em sentido lato.
- Cooperar no plano internacional.

Deve, também poder exprimir-se com toda a independência e responsabilidade acerca de problemas éticos e sociais — como uma espécie de poder intelectual necessário para ajudar a sociedade a refletir, compreender e agir (DELORS, 1999, p. 150).

Outro evento voltado especificamente para este nível de ensino aconteceu na França, em 1998. Neste encontro foi proclamada a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Em linhas gerais, a Declaração se apóia no Relatório de Delors e está afinada com as políticas econômicas do mundo neoliberal: a universidade, nesta visão, deve voltar-se para o mercado de trabalho, para a formação de mão-de-obra, e em diferentes modalidades de cursos, além da graduação, que tem sido uma modalidade clássica. É dada importância à prestação de contas à sociedade por meio de

ações avaliadoras do Estado, que se compromete a medir a qualidade do ensino superior com a realização de exames de cursos — política já implementada no Brasil.

No documento de Paris, não se constata o compromisso com a extensão universitária, umas das pontas do tripé do sistema de educação superior, que não deve, de acordo com nossa Constituição, ser dissociada do ensino e da pesquisa.

O Relatório para a Unesco, a Declaração mundial sobre educação superior e os documentos do Banco Mundial estão respaldados, por sua vez, em outros trabalhos que orientam a nova ordem mundial e que têm muita afinidade com o texto da LDB de 1996 e com o Plano Nacional de Educação, aprovado em janeiro de 2001.

No que se refere à educação de terceiro grau, muitas ações já são concretas para a realidade das universidades e entidades similares no Brasil. Um dos exemplos é a diversificação das modalidades de ensino, como a educação à distância, os cursos sequenciais, os institutos superiores de educação regulamentados pelo Ministério da Educação. Hoje, não se pode falar apenas em graduação como modalidade de educação superior. Outra questão diz respeito ao acesso diversificado ao ensino superior: o vestibular é uma das formas, sem ser a única, de acesso à educação superior.

Todas estas questões levam à reflexão sobre a identidade da educação superior brasileira. Uma vez tão diversificada, estratificada num sistema que massifica e não democratiza o acesso a um ensino universitário de qualidade, a universidade está se distanciando cada vez mais do ideal de um ensino público, gratuito e de qualidade, bandeira de luta de tantos anos dos educadores brasileiros.

• A educação superior brasileira num movimento de mudanças

O cenário político institucional: as intenções que ressignificam a educação superior no Brasil

O contexto que chamamos político-institucional da educação superior brasileira refere-se e contempla reflexões sobre alguns aspectos que têm caracterizado o momento de crise vivido pela universidade pública e que dizem respeito à necessidade de expansão de vagas, às constantes ameaças de privatização e à autonomia universitária. A seguir, retomamos alguns recortes históricos da educação superior no Brasil, no entendimento do que tem significado a expressão “sistema de ensino” para o contexto educacional. O intuito é situar, nesta discussão, as modificações produzidas pela LDB de 1996 para a educação superior brasileira.

Os anos 90 representaram para a educação superior brasileira um momento de reorganização ou um alinhamento deste sistema de ensino aos padrões ditados pelo mundo economicamente globalizado. São reestruturações que desmancham um modelo de educação superior pensado nos moldes da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, financiados pelo Estado. Na visão do então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, este modelo de universidade era um “mito” que precisava ser superado para que alternativas de ensino superior (faculdades integradas, institutos superiores, faculdades ou escolas superiores) pudessem se expandir (cf. SOUZA, 1998).

O conceito de universidade pensado como sistema homogêneo, articulado e convergente com as necessidades da sociedade brasileira (cf. CATTANI & OLIVEIRA, 2000) parece perdido no tempo. De forma irreversível, vê-se a configuração de um novo modelo

de educação superior, que, entre outras, até admite a presença de uma universidade, que não será, porém, o lócus de conhecimento para todos.

A educação superior vem enfrentando desafios de estruturação, de definição — enfim, de identidade, em âmbitos globalizados. São problemas semelhantes alimentados de forma convergente pelas reformas gerais que acontecem nas sociedades do mundo contemporâneo. Referimo-nos em especial à crise do Estado do Bem-Estar Social que vai impulsionar a reforma do aparelho do Estado, e que no Brasil, segundo Sguissardi (2001, p. 26), surge a partir dos anos 90. As medidas recomendadas, ainda de acordo com este autor, foram referentes a ajuste fiscal, privatizações, reforma do sistema de previdência/seguridade social e reforma do mercado de trabalho (cf. SGUISSARDI, 2001, p. 27).

A questão da educação superior no Brasil exprime-se de modo marcante em alguns aspectos que destacamos para reflexão: necessidade de expansão de vagas na universidade pública, a autonomia universitária e as tentativas de privatização deste segmento.

A necessidade de expansão de vagas para educação superior pública

A escassez de oferta da educação pública é uma realidade. No ensino superior, objeto de nosso estudo, o número de matrículas cresce a cada ano e chega a níveis mundiais: multiplicou-se por seis da década de 60 para a de 90, de 13 milhões para 82 milhões de matriculados em curso superior (cf. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Séc. XXI: Visão e Ação. Paris, 1998). São números consideráveis, mas que não dão conta da demanda crescente de jovens que almejam cursar uma faculdade.

No Brasil, a meta — prevista no Plano Nacional de Educação — de se atingir, ao final desta década, uma cobertura do ensino superior equivalente a 30% da população de 18 a 24 anos pode ser concretizada de acordo com o documento *Resultados e Tendências da Educação Superior no Brasil*, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (cf. CASTRO, 2000), uma vez que os números de matrículas chegam a acumular, nos últimos cinco anos, crescimento relativo de 43,1%, que se traduz em 717 mil matrículas no período.

Um outro lado da questão da expansão é o que se pode chamar de diversificação do sistema de ensino superior brasileiro. O artigo 45 da LDB de 1996, ao propor a “abertura” de novas alternativas para o locus da formação de nível superior, cria uma forma de se expandir a educação superior no país, perpetuando a dualidade estrutural do ensino, que é histórica no Brasil, num sistema que evidencia a discriminação social (cf. ROMANELLI, 1999). Ora, se há demanda por vagas no ensino superior, a origem dessa demanda certamente não é somente da classe social mais favorecida, que pode pagar pela educação particular. A saída para a questão foi expandir o ensino superior, só que em modalidades que variam com o nível do candidato: para as universidades, o reduto da elite; para os centros universitários, os alunos com excelência no ensino; as faculdades integradas, os institutos superiores ou as escolas superiores, para a grande maioria da população que deseja formar-se rapidamente e ingressar no mercado de trabalho, dependendo da educação superior que “possa” ter.

A partir da década de 90, houve grande aumento na escolaridade da população brasileira de forma geral. O ensino médio cresceu 35,4% no período de 1996 a 1999 e, com isso, aumentou a demanda pelo ensino superior. No entanto, de acordo com dados do Censo

do Ensino Superior Brasileiro, o Brasil tem apenas cerca de 13% de sua população na faixa etária de 18 a 24 anos matriculada em cursos superiores. Estes dados revelam um alcance preocupante. O Plano Nacional de Educação aprovado pelo Congresso Nacional prevê crescimento da população matriculada em cursos superiores dos atuais 13% para 30% em 10 anos. Com este indicativo, verifica-se a necessidade de ações a médio e em longo prazo que permitam aumento da demanda por vagas nas IES públicas brasileiras.

O setor privado tem crescido no campo das ofertas de vagas. Se depender do MEC em sua política de expansão neste setor, as justificativas são estatísticas, pois na avaliação e na previsão do Inep: “A matrícula no ensino médio deverá crescer nas redes estaduais, sendo provável que o crescimento seja oriundo de alunos das camadas mais pobres da população. Isto é, haverá uma demanda crescente de alunos carentes por educação superior” (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001). E enfatizando este posicionamento, no site do Ministério da Educação e Cultura (www.mec.gov.br), na página que dispõe sobre informações da educação superior no país, num comunicado para as universidades federais, o governo é textual em sua posição sobre a expansão de vagas para este nível de ensino:

O número de concluintes do ensino médio saltou de 800 mil em 1994 para 2 milhões em 2000. Com isso, estamos entrando em um novo patamar de demanda em relação ao ensino de terceiro grau. A absorção desta demanda não poderá ser feita exclusivamente pela Universidade Pública Federal, dentro do seu atual perfil de desempenho e de financiamento. Ser contra a expansão do ensino superior privado — sujeito, bem entendido, a padrões de qualidade e avaliação — é uma postura excludente e elitista, que inviabiliza o atendimento dessa nova demanda.

O atual governo tem trazido para a sociedade ampla discussão para uma reforma universitária. Todavia, o que mais tem sido alvo de divulgação na mídia é o Programa Universidade para Todos (Prouni), um sistema de cotas étnicas das vagas nas universidades públicas e privadas, para negros, índios e de cotas para alunos da escola pública. Ou seja, o

governo reconhece a necessidade de expansão de vagas nas IES, mas não amplia de fato as vagas. A criação de cotas tende a acirrar a concorrência, que já é grande, por uma oportunidade de educação superior — um direito para todos e um dever do Estado, que, em vez de enfrentar o problema de maneira realística, procura subterfúgios que se apóiam num discurso democrático falso.

Universidade pública, iniciativas para privatização e autonomia universitária

A responsabilidade estatal pela manutenção da educação superior foi discutida em especial a partir da proposta do Plano Diretor da Reforma do Estado, apresentada em 1996 pelo extinto Ministério de Administração e Reforma do Estado com o objetivo de transformar as universidades federais em “organizações sociais”. Naquele documento, apontava-se o conceito de propriedade pública não-estatal, recurso linguístico utilizado para designar o início do processo de parceria na arrecadação de recursos não-públicos para as universidades federais.

Os chamados “contratos de gestão” que conduziram à captação de recursos privados e reduziram os investimentos públicos no ensino superior, também contidos nas propostas de Reforma do Estado, foram propostos, por exemplo, pelo governo do Paraná, como solução aos problemas de financiamento das IES paranaenses. Propostas neste sentido têm sido feitas com o pretexto de promover nas universidades a busca de recursos financeiros. A meta é restringir os repasses de verbas públicas para as universidades e incentivar a administração universitária a buscar recursos em parcerias com a sociedade/empresários e a comunidade acadêmica. Não se descarta a possibilidade de cobrar mensalidades simbólicas do corpo discente.

No Brasil, a questão da autonomia universitária confunde-se com a própria história da universidade. A luta por uma instituição de ensino superior pública e autônoma tem sido a bandeira de luta de muitos educadores, mesmo diante de tantas adversidades. Recorrendo a fatos mais recentes dessa história, a autonomia plena da universidade brasileira teve episódio de tentativa de desconstitucionalização por parte do governo no ano de 1995, quando o MEC enviou ao Congresso uma proposta de emenda constitucional, o PEC 370-A, com a meta de descomprometer gradualmente o Estado com seu financiamento, insinuando que a universidade tinha que acompanhar a lógica do mercado e aderir à venda de serviços na área de pesquisa e extensão comunitária e à cobrança de anuidades dos estudantes. O movimento organizado de docentes e associações de dirigentes das IES, ligados à questão da sobrevivência da autonomia plena, impediu que fossem regulamentados instrumentos que levariam a universidade à condição de instituição desestabilizada e ilegítima. Taffarel (2001, p. 147) lembra que “as manifestações e reações contra tal política inibiram, temporariamente as intenções do governo”.

Embora com garantias constitucionais (artigo 207 da Constituição de 1988), muito pouco se vivencia de autônomo na universidade. No que tange às questões didáticas, científicas e administrativas, sempre há submissão a normas e diretrizes — e, por fim, somos avaliados em nossos atos livres. Quer dizer, autonomia de fato não temos; quando se trata da questão da gestão financeira e patrimonial, tudo se complica ainda mais, posto que só há autonomia mesmo para buscar recursos fora do âmbito público, mediante parcerias com a sociedade e a comunidade acadêmica.

A reforma do aparelho do Estado (cf. SGUISSARDI & SILVA JR., 2001) sinaliza profundas alterações no sistema brasileiro de educação superior, já a partir dos anos 80,

legalmente prevista na LDB de 1996 e advogada pelo MEC, nos últimos anos, mediante decretos, portarias, propostas de emendas constitucionais, etc. Há explícita intenção do governo de minimizar a ação do Estado no financiamento da educação superior, sem contudo abrir mão do controle por meio de avaliações. Em grandes linhas, é este o cenário político-institucional em que se encontra a educação superior pública brasileira.

• Os caminhos traçados pela atual LDB: um sistema de educação superior brasileiro como proposta diversificada para formação acadêmica

O ensino superior brasileiro foi implantado já durante a permanência da família real no Brasil, de 1808 a 1821 (cf. ROMANELLI, 1999). Mas só passou à condição de sistema universitário a partir do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, segundo Saviani (1997, p. 205) “não só irá conclamar à organização da educação em âmbito nacional, como apresentará um programa que contém já as coordenadas de um verdadeiro sistema nacional de educação”. A primeira universidade criada e organizada segundo as normas daquele Estatuto seria a Universidade de São Paulo, fundada em 25 de janeiro de 1934.

O entendimento do que vem a ser um sistema de ensino refere-se a uma organização, um conjunto a que a legislação específica (no caso, da educação) chama de sistema. Por definição, sistema é um conjunto de partes coordenadas entre si, “combinação de partes de modo que concorram para um certo resultado” (Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa). De acordo com Saviani (1982, p. 115), “o sistema implica uma ordem

que o homem impõe à realidade”. Nesse sentido, entende-se que a organização da educação em sistemas de ensino tem a conotação de intencionalidade para realização de objetivos comuns. No Brasil, a expressão “sistema de ensino” passou a fazer parte do vocabulário legal e institucional a partir de 1934, quando foi promulgada a Constituição posterior à Revolução de 1930.

A partir da década de 30, ocorre uma distorção no crescimento das matrículas no ensino superior brasileiro, segundo Romanelli (1999), porque há uma acentuada oferta de cursos nas áreas de filosofia, ciências sociais e pedagogia, exatamente por serem cursos menos onerosos, em detrimento de ofertas de cursos que atendessem a expansão industrial daquele período, o que demonstra, segundo a autora, a inexistência de um planejamento por parte do governo.

Os dados atuais sobre o crescimento do sistema de educação superior no Brasil mostram que, nos últimos seis anos, houve um aumento nas matrículas em cursos superiores, como mostra a Tabela II.1.

Tabela II.1

Ensino superior: matrículas na graduação, por ano, segundo instituição

Brasil

1994-2000

Instituições	Matrículas (números absolutos)		Crescimento (%)
	1994	2000	
Públicas	690.450	887.026	29
Federais	365.543	482.750	33
Privadas	970.584	1.806.072	86
Total	1.661.034	2.693.098	62

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Houve expressivo aumento do percentual de matrículas no setor privado da educação superior brasileira. Evidencia-se que as matrículas nas instituições particulares possibilitaram o acesso de grande número de estudantes ao ensino superior. Outros dados do Ministério da Educação (publicados no site do MEC, 2002) revelam que os cursos abertos no período de seis anos, no governo Fernando Henrique Cardoso, concentraram-se na área das ciências sociais aplicadas, que abrange, entre outros, os cursos de Administração, Direito, Economia e Ciências Contábeis. Cursos de outras áreas, como Pedagogia e Letras, também tiveram grande crescimento de vagas. São cursos preferidos pelas instituições particulares, por não necessitarem de grandes investimentos para sua oferta. Isso vem reforçar a tese de Romanelli (1999) no que diz respeito à distorção da expansão da oferta de educação superior no país.

Em decorrência desta realidade, questiona-se: o que impede o setor público de atender maciçamente a demanda por educação superior no país? Questões como o crescimento demográfico, a expansão do modelo produtivo industrial (solicitando mão-de-obra minimamente qualificada), o alto custo de pesquisas científicas e tecnológicas para o financiamento do Estado são questões pontuais da problemática maior que envolve a educação superior e seu financiamento público. São problemas inegavelmente sérios e reais, mas não representam a complexidade da origem das razões que afetam a crescente demanda por educação superior pública.

As razões que impedem o setor público de financiar em larga escala a educação superior no Brasil têm profundas raízes no comprometimento histórico com a estratificação social, que nunca possibilitou estabelecer uma equidade social tolerável. O modelo de universidade com um ensino de qualidade, respaldado em pesquisas e efetivado em atividades extensionistas, foi articulado para as elites culturais de importantes centros, e para a manutenção do *status quo*. E mesmo este modelo de universidade (modelo humboldtiano, associado à pesquisa) está em extinção. Na medida em que começaram as pressões populares pela expansão e pelo aumento de vagas para a educação superior, demanda oriunda de populações que conseguiram avançar nos estudos via expansão da educação básica e média, é razoável supor que a expansão não se desse necessariamente em quantidade de vagas em universidades públicas, mas na diversidade de oferta, como alternativa à igualdade de formação educacional. De acordo com Flecha (1996, p. 45), “sociedades desiguais tendem a promover reformas educativas que fundamentam a adaptação à desigualdade em lugar de superá-la”.

A alteração da educação superior, ao possibilitar a diversidade institucional proposta na LDB, traz uma realidade educacional que atende as recomendações do Banco Mundial (cf. BANCO MUNDIAL, 1995), o qual, entre outras especificações, recomenda “fomentar maior diferenciação das instituições, incluindo o estabelecimento de instituições privadas” como solução para a crise da universidade pública e demanda de ofertas. Entendemos que se configura claramente a legitimação da dualidade estrutural que proporciona a desigualdade educativa e, conseqüentemente, perpetua a sociedade de classes em que vivemos desde sempre.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira, promulgada em dezembro de 1996, depois de vários percalços inerentes aos processos de elaboração de leis no Brasil, está sendo implementada por intermédio de regulamentos e decretos que asseguram seu cumprimento. Na opinião de Sguissardi (2000), quanto à especificidade da educação superior, a LDB introduz a configuração e a legitimação de um modelo educacional que tem se caracterizado pelo binômio diferenciação-diversificação: para este autor, a questão posta refere-se à diversificação de fontes de financiamento e à diferenciação institucional como forma de ver a dualidade institucional.

O que nos propomos a discutir refere-se à diferenciação institucional, como sendo aquela organização acadêmica das instituições de ensino superior, prevista no Decreto 2.306/97, que estabelece o Sistema Federal de Ensino e o que, na prática, já acontecia em todo o território nacional: modelos diferenciados de organizações que promovem educação superior, ou seja, universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores.

Por definição, os diferentes ambientes educacionais em que se desenvolve o ensino superior no país, segundo o glossário do Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (Cruesp) e em consonância com a LDB, são aqueles arrolados a seguir.

1) Universidades: instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam pela produção intelectual sistematizada. Têm autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior (cf. inciso I do artigo 53 da LDB).

2) Centros universitários: instituições de ensino superior com excelência no campo do ensino, não voltadas necessariamente à pesquisa. São criados por transformações de instituições de ensino superior credenciadas com cursos de graduação de excelência. Têm autonomia para criar cursos independentemente de autorização de Conselho Estadual de Educação, submetendo-se, porém, às demais normas para seu reconhecimento.

3) Faculdades integradas: conjunto de faculdades cuja administração está vinculada a um único mantenedor, regidas por estatuto social comum, regimento unificado e dirigido por um diretor geral. São desobrigadas de desenvolver pesquisas científicas e suas propostas pedagógicas podem apresentar variados graus de abrangência e especialização, em mais de uma área de conhecimento. Dependem de autorização de Conselho Estadual de Educação para criar cursos.

4) Faculdade: instituição isolada de ensino superior, credenciada por Conselho Estadual de Educação, vinculada a um único mantenedor e com administração e direção isolados, que mantenha um ou mais cursos de graduação plena. Não é obrigada a

desenvolver pesquisas científicas. Depende de autorização de Conselho Estadual de Educação para criar cursos.

5) Institutos superiores ou escolas superiores: instituições isoladas de ensino superior que mantenham um ou mais cursos de caráter profissional em áreas tecnológicas, de serviços e outras afins. Não são obrigados a desenvolver pesquisa e dependem de autorização de Conselho Estadual de Educação para criar cursos.

A regulamentação dos institutos superiores, via Decretos nº 2.208/97 e nº 2.406/97, tem possibilitado diferenciação intra-institucional quando, aproveitando a legislação pertinente, novas formas de centros de educação profissional e institutos politécnicos têm sido abertos. São formações profissionais integradas aos sistemas de cursos regulares implantados por algumas universidades no país.

Dentro desse sistema institucional diversificado, a LDB prevê ainda outra diversificação quanto à modalidade de cursos a serem oferecidos para a formação superior, além do curso de graduação. Poderão existir, concomitantemente, outras possibilidades de formação em nível superior, como os cursos sequenciais e a educação à distância, que, neste caso, altera — *ad hoc* — o regime presencial historicamente adotado para educação superior no Brasil.

Os cursos sequenciais introduzidos pela LDB representam uma novidade em termos de formação superior. Originalmente, essa modalidade foi pensada por Darci Ribeiro, que quis implantar na educação superior brasileira uma possibilidade de formação em que o aluno pudesse ter a oportunidade de “montar” seu curso a partir de disciplinas universitárias de seu interesse. No encaminhamento dado para sua regulamentação (a Resolução nº 1, de 27 de janeiro de 1999), esses cursos passaram a se configurar como uma modalidade de

formação coletiva (chegaram a ser pensados em forma individualizada), com caráter específico. São os cursos superiores de formação específica. Segundo Ranieri (2000, p. 173), estão sujeitos a autorização e reconhecimento, “ressalvada, quanto à autorização, a autonomia das universidades e dos centros universitários (artigo 1º da Portaria 612/99)”. São cursos superiores com carga horária e duração adequados à formação oferecida, nas seguintes modalidades: cursos de formação específica, que conduzem a diploma, e cursos de complementação de estudos, de destinação individual ou coletiva, que conduzem a certificado. São candidatas aos cursos sequenciais pessoas que tenham concluído o ensino médio e atendam às exigências estabelecidas pelas instituições de ensino. Tais cursos devem ser regulamentados por Conselho Estadual de Educação.

Entendemos que os cursos sequenciais são extremamente importantes como proposta de educação continuada. Nesse sentido, as instituições de ensino superior devem abrir seus espaços acadêmicos para oferecer cursos sequenciais na acepção do termo, não como simples formação inicial precária para responder aos apelos do mercado de trabalho e fortalecer o mundo do subemprego.

A questão da modalidade de oferta de educação à distância (EAD) tem sido amplamente discutida por seu caráter também inovador. A LDB determina, em seu artigo 80 e incisos, que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância em *todos os níveis e modalidades de ensino* e de educação continuada”. É oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. Cabe aos sistemas de ensino aprovar as normas para produção, controle e avaliação de programas e a autorização para sua implementação.

Há que se pensar que na condição do avanço tecnológico e informático do mundo contemporâneo, operacionalizar canais de comunicação que possibilitem, não uma educação “à distância”, mas um contato educativo mais próximo, via satélite, ampliando o universo de conhecimento àqueles que se sentem alijados desse processo por residirem longe dos grandes centros educacionais. Essa modalidade de ensino deve ser vista como meio importante de aproximar aqueles que precisam continuar seus estudos e, por algum motivo, são impedidos de freqüentar cursos regulares. A educação à distância deve ser vista como uma alternativa educativa, não como oferta exclusiva de um curso. Não se pode negar a importância e a atualidade desse tema, pois estamos “cada vez mais perto” da educação à distância.

A atual legislação, portanto, promove o aparecimento de um novo modelo educacional. A educação à distância surge da exigência de uma nova concepção de ensino, de docentes envolvidos num processo de reinvenção da ação docente, pois novas posturas pedagógicas e metodológicas são exigidas para responder às dinâmicas transformadoras que colocam as relações sociais do mundo contemporâneo em discussão permanente, pela indagação sobre os conteúdos e sua validade no atual conjunto de conhecimentos exigidos. Do mesmo modo, surge um novo aluno. Para ambos os personagens, o desafio é o mesmo: atuar em um ambiente que exige ações diferentes das tradicionais e, sobretudo, do futuro incerto que estas práticas projetam.

• A legislação que regulamenta a estruturação pedagógica nas IES: as diretrizes curriculares

A morosidade característica das ações necessárias para efetivar mudanças no âmbito das organizações curriculares da educação superior exige a sistematização do que tem sido o empenho dos órgãos governamentais para eliminar toda a tradição burocrática que engessaram, durante anos, os currículos dos cursos de graduação no Brasil.

A Constituição Federal brasileira promulgada em 1988 garante a autonomia as universidades (cf. artigo 207). No que se refere à autonomia didático-científica, sua regulamentação surge em 1995, com a Lei nº 9.131/95 que confere à Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação competência para “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério de Educação, para os cursos de graduação”. A expressão “diretrizes” aparece no artigo 53 da LDB de 1996, que se refere ao exercício da autonomia, assegurando às universidades as atribuições de “criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior” e, no inciso II, recomenda atenção para as diretrizes gerais que estruturariam os currículos universitários.

No ano de 1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Ensino Superior (CES), estabeleceu orientação geral para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, no Parecer CNE/CES nº 776, que, para “assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes devem observar os seguintes princípios”, recomenda: 1) garantir às instituições de ensino superior (IES) ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; 2) indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão esses currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com carga horárias

predeterminadas, que não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos; 3) evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação; 4) incentivar sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas no mesmo programa; 5) estimular práticas de estudo independente, visando a progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; 6) encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; e 7) fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão.

Lançado em 1997, o Edital nº 4 da Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC estabeleceu modelos de enquadramentos para as propostas de diretrizes curriculares, de modo que, a partir de sugestões vindas das IES, fosse possível estabelecer discussão sobre o tema e elaborar as diretrizes.²

Na sequência dos encaminhamentos legais para as diretrizes curriculares, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01), em seus objetivos e metas, prevê o estabelecimento, em âmbito nacional, de diretrizes que assegurem a flexibilidade dos currículos da graduação.

Considerando que a legislação e as discussões pertinentes às diretrizes têm provocado diferentes situações de entendimento sobre o assunto, o CNE/CES emitiu o

² Parece que as propostas recebidas e sistematizadas por 38 comissões de especialistas foram muito heterogêneas, principalmente quanto à duração dos cursos. O entendimento é o de que o prazo estabelecido pelo Edital não bastou para que fosse realizada uma autêntica e ampla participação de todas as IES.

Parecer nº 583, de 4 de abril de 2001, em que propõe uma orientação comum para o assunto e esclarece que esta orientação são “referenciais curriculares detalhados e não obrigatórios” — não se confundindo, portanto com as próprias diretrizes. É uma tentativa da Câmara de Ensino Superior para promover uma orientação comum a todas as áreas de conhecimento, garantindo minimamente alguns pontos que as diretrizes devem contemplar.

Todos os encaminhamentos agilizados até o momento têm despertado críticas e resistências junto ao movimento de docentes universitários, em face da implantação, por parte das administrações superiores das IES, das políticas do MEC/CNE. De acordo com Catani *et al.* (2001, p. 76), essas “reformas curriculares são vistas por alguns segmentos das universidades como ameaça às crenças, valores e opções políticas, práticas didático-pedagógicas, etc.” Há aqueles que discordam, segundo os autores, quanto aos pressupostos e finalidades dessa reformulação curricular dos cursos de graduação; e há quem vislumbre nesse processo um reducionismo da função da educação superior.

Atualmente, as diretrizes curriculares representam a direção e a centralização da orientação curricular sob os auspícios do Estado: para além das exigências provenientes da nova LDB e das leis complementares, há que sintonizar a universidade com uma nova ordem mundial, de modo a adaptar diferentes perfis profissionais às contínuas transformações do mundo do trabalho, cada vez mais rápidas neste século.

• A flexibilidade curricular dos cursos

Uma das características da legislação educacional para a educação superior, no que se refere aos cursos de graduação, é que a estes foi conferida maior flexibilidade estrutural graças à eliminação dos “currículos mínimos” (cf. artigo 26 da Lei nº 5.540/68).

O conceito básico da flexibilidade curricular está inserido na autonomia didático-científica prevista na Constituição de 1988. Consoante com esse indicativo, o Plano Nacional de Educação — plano decenal aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 —, em suas diretrizes gerais para a educação superior, recomenda:

Para promover a renovação do ensino universitário brasileiro, é preciso, também, reformular o rígido sistema atual de controles burocráticos. A efetiva autonomia das universidades, a ampliação da margem de liberdade das instituições não-universitárias e a *permanente avaliação dos currículos* constituem medidas tão necessárias quanto urgentes, para que a educação superior possa enfrentar as rápidas transformações por que passa a sociedade brasileira e constituir um pólo formulador de caminhos para o desenvolvimento humano em nosso país (Lei nº 10.192, de 10 de janeiro de 2001).

Ainda de acordo com as metas e os objetivos do Plano Nacional de Educação, consta que deve ser estabelecido,

em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem (Lei nº 10.192, de 10 de janeiro de 2001).

São, portanto, as diretrizes curriculares que nortearão as reestruturações dos projetos pedagógicos dos cursos de educação superior, permitindo-se a flexibilidade dos currículos, adequando-os às peculiaridades regionais das IES, com posterior avaliação do Ministério da Educação, por intermédio do Inep.

O Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGrad) tem participado ativamente das discussões para a construção dos novos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, e reiterada vezes se pronunciou pela flexibilização curricular. Em texto elaborado a partir da oficina de trabalho de Niterói (RJ), realizada em abril de 2000, intitulado “O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível”, o ForGrad afirma:

A flexibilidade desponta como elemento indispensável à estruturação curricular de modo a atender tanto às demandas da sociedade tecnológica moderna, quanto àquelas que se direcionam a uma dimensão criativa e libertária para a existência humana. Percebida neste contexto, a flexibilidade curricular não constitui apenas uma possibilidade, mas condição necessária à efetivação de um projeto de ensino de qualidade (FORGRAD, 2000, p. 11).

É inegável que a flexibilidade dos currículos é um aspecto inovador, considerando-se o histórico caráter autoritário da educação superior brasileira. Portanto, a oportunidade que se apresenta — de reestruturação pedagógica para o enfrentamento dos desafios de nova sociedade, de um mundo em transição para uma realidade complexa e uma perspectiva de trabalho intelectualmente mais qualificado — requer uma intervenção crítica nos modelos curriculares que estejam em desacordo com essa nova ordem de desenvolvimento tecnológico, social e político. Entretanto, não é possível ver todas as questões postas pela reforma curricular como mera necessidade de desvencilhar os currículos das amarras dos currículos mínimos. Há que buscar entendimentos mais abrangentes, que situem todo o contexto de mudanças num amplo movimento, que indiquem questões não tão salutares do ponto de vista da qualidade da educação superior, que vão além da formação acadêmica e que podem comprometer essa mesma formação, aligeirando-a em função de “polivalência” e “flexibilidade profissional”, redirecionando as

políticas de formação numa perspectiva pragmática e utilitarista de ajustes ao mercado e reduzindo “a função social da educação superior ao ideário da preparação para o trabalho, a partir da redefinição de perfis profissionais baseados em habilidades e competências hipoteticamente requeridas pelo mercado em mutação” (CATANI ET AL., 2001, p. 77).

• **Os projetos pedagógicos dos cursos como instrumento de mudanças:**

a flexibilidade possível

A educação superior deve procurar desenvolver-se em consonância com as transformações sociais, culturais e econômicas da sociedade, de forma crítica, e não reduzir sua ação a um “reformismo curricular”. A transição paradigmática pela qual passa todo o mundo contemporâneo tem no lócus da educação superior — não só aquela ofertada no âmbito da universidade, mas também em todos os ambientes do sistema de ensino superior do país — o poder de impulsionar compromissos de se conhecer as mudanças propostas pelo mundo globalizado, pela complexidade do saber interdisciplinarizado, pela liberdade da ação de pesquisa, pela promoção da educação de qualidade, sem contudo abrir-se mão da criticidade de suas ações.

Entendemos que a construção dos projetos pedagógicos dos cursos oferecidos pelas IES pode representar a condição de compromisso com mudanças qualitativas no ensino superior. “O projeto pedagógico como elemento norteador/sinalizador do caminho para alcançar uma nova universidade, um novo mundo, deve contar com sujeitos, tempos e ações articulados com vistas a construção do futuro ou daquilo que deverá vir a ser” (FORGRAD, 1999a, p. 17). Portanto, a implantação e a implementação de projetos

pedagógicos nos cursos das IES são elementos essenciais da política acadêmica para que sejam viabilizadas as mudanças desejadas.

As expressões “projeto pedagógico” e “projeto político pedagógico”, de acordo com alguns autores (cf. PEREIRA, 2001) “não têm diferenciação naquilo que explicitam”. “O qualificativo Político da composição do termo, já é assumido pelo adjetivo Pedagógico, uma vez que não há ação pedagógica que não seja política e que todo projeto pedagógico é voltado para uma ação transformadora”, conclui a autora.

O projeto pedagógico, como documento sistematizado das ações curriculares de um curso, sempre existiu. Não é exigência atual ou da legislação recente. A intencionalidade do estudo prende-se à questão da explicitação das ações do curso naquilo que se coloca como inovador e representativo para as mudanças curriculares diante do movimento de reforma educacional promovida pela flexibilidade curricular advinda com a desobrigação da exigência dos currículos mínimos para os cursos de graduação. Dos atores do dia-a-dia da universidade (professores, funcionários e alunos), espera-se não só que se envolvam no desenvolvimento da instituição, mas sobretudo que participem da produção de projetos pedagógicos que vinculem a educação superior ao mundo contemporâneo, a uma sociedade comprometida com o conhecimento, com as novas tecnologias, a informática e tudo o que seja possível conhecer no mundo da ciência, sem deixar de atrelar a este conhecimento os aspectos humanistas, como a ética, a criticidade, a compreensão da realidade histórico-social. As palavras de Veiga (2000, p. 195) contemplam este indicativo: “Projetar é explicitar solidariamente as intencionalidades e os propósitos dos sujeitos envolvidos na universidade”.

O que importa nesse momento de mudanças paradigmáticas, de desafio para a formação acadêmica, é o compromisso explicitado por intermédio dos projetos pedagógicos dos cursos de educação superior com uma realidade global — que é ao mesmo tempo local.

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 no processo, como forma de capacitá-lo para o exercício da cidadania, formação profissional e pleno desenvolvimento pessoal (VEIGA, 2000, p. 187).

O estudo dos projetos pedagógicos permite compreender a dimensão do compromisso no atendimento a uma formação profissional condizente com o momento de rupturas históricas que atravessamos. É um compromisso que, uma vez assumido com a responsabilidade social que exige, poderá contribuir para a minimização da exclusão social, configurada no desemprego ou no subemprego, muitas vezes (mas não só) favorecido pela inadequação da formação profissional universitária.

A universidade há de preparar (o aluno) para o mundo em mudanças e em permanente evolução; para ajudar seus alunos a conseguir uma ocupação profissional, ocupação esta que seguramente não durará a vida toda, mas que poderá variar ao longo da trajetória profissional e laboral dos universitários; para incorporar os alunos em uma sociedade adulta a partir de uma perspectiva crítica e tolerante em relação às diferenças; para formar-se como pessoa autônoma e responsável; para assumir uma série de conhecimentos e habilidades científicas, técnicas, artísticas e profissionais; para conseguir amadurecimento pessoal, intelectual e ético (BENEDITO, V. *et al.*, 1995, p. 56; minha tradução).

Os projetos pedagógicos dos cursos de graduação configuram-se como possibilidade concreta para uma atuação significativa das instituições de ensino superior, diante de um mundo que se transforma e exige novas habilidades profissionais, éticas e sociais, sem contudo permitir que o sentido pragmatista e utilitarista de um perfil profissional possam se sobrepor a uma formação digna de garantir os enfrentamentos da nova ordem econômico-

social, com qualificação profissional alinhada a saberes que diferenciem e superem a depreciação do humano.

Nosso olhar investigativo voltou-se para um contexto universitário em fase de reorganização pedagógica e institucional promovida pela reforma na educação superior pós-LDB, que, por sua vez, está inserida numa readequação orquestrada não só pela ordem econômica mundial, como pelas mudanças sociais e científicas trazidas pela revolução da sociedade do conhecimento, de novos horizontes científicos.

A PESQUISA PROPRIAMENTE DITA

Passamos a apresentar e discutir as análises realizadas nos projetos pedagógicos dos cursos objetos de nossa pesquisa, que foram realizadas num fazer fenomenológico, da modalidade de análise compreensiva de um fenômeno situado. Neste capítulo, relatamos os procedimentos feitos, a partir dos estudos realizados nos textos dos projetos pedagógicos e das respectivas diretrizes curriculares. No primeiro momento, são apresentadas as descrições de cada curso, para, em seguida, mostrarmos as categorias de análise que emergiram das descrições. Após cada categoria especificada, procedemos a uma análise nomotética, para, no momento final do capítulo, passarmos a construir o que chamamos de compreensão dos projetos pedagógicos na sua intencionalidade e que representa, para a modalidade de estudo realizada, a estrutura do fenômeno situado ou a afirmação consistente da estrutura do fenômeno. As descrições dos cursos são, conforme explicitado no Capítulo I, as representações de cada curso naquilo que expressam, nas idéias dos sujeitos que o construíram e que se mostram para o enfoque da nossa pesquisa.

Portanto, a partir da análise dos projetos pedagógicos dos cursos, dos quais obtivemos suas descrições, passamos a sinalizar as evidências das quais emergiram as categorias, constituindo-se desse modo, a identificação das unidades de significados de

cada descrição. Retiramos da descrição, aquilo que melhor expressa as idéias sobre o fenômeno interrogado e que respondiam às nossas interrogações.

- **As descrições dos cursos analisados**

Projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas (licenciatura)

Este projeto pedagógico foi reestruturado a partir das diretrizes curriculares aprovadas para o curso, em 2003. O texto da sua justificativa evidencia a definição de visão de mundo, de educação e de escola que permeia toda a fundamentação do projeto pedagógico do curso: a escola é vista como condição de promover mudanças sociais. Nesta perspectiva, são arrolados os objetivos de formação do licenciado em ciências biológicas. Neste direcionamento, propõe-se que os conhecimentos adquiridos permitam ao acadêmico compreender criticamente a sociedade, interagir com esta e principalmente direcionar o conhecimento para sua área específica.

A proposição para a formação dos seus alunos é de uma formação generalista, na dimensão de uma formação crítica e reflexiva voltados para intervenção social, pautando sua conduta profissional por critérios humanísticos, com cidadania bem como referenciais éticos. Uma das preocupações, ao repensar a organização curricular do curso, é a de superar a distância “entre o que se aprende na universidade e o que se aplica na prática profissional” numa referência à clássica questão da relação teoria *versus* prática. A intenção da proposta pedagógica é aproximar a linguagem da universidade, que, segundo o projeto, difere da linguagem do “mercado de trabalho real”. A solução apresentada é a diferenciação de formação do bacharelado e da licenciatura em cursos distintos, para não promover

fragmentação na formação e “providenciar a vivência do acadêmico na prática profissional desde o início do curso”.

A formação em pesquisa não é apontada como eixo de formação: a preparação para a atividade científica é prevista na disciplina de Metodologia da Pesquisa (34 horas) que é voltada para subsidiar tecnicamente a elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC, 68 horas). Não há, portanto, preocupação com a formação em pesquisa na licenciatura. O projeto pedagógico é explícito quanto à concepção de ciência e atesta que a “ciência não representa uma acumulação de conhecimentos definitivos”, o que remete para uma postura crítica diante do momento de incertezas paradigmáticas que caracterizam a contemporaneidade. Neste sentido, sinaliza-se para mudanças epistemológicas e toda a crise social advinda das transformações econômicas do mundo atual.

As diretrizes curriculares são seguidas integral e totalmente. As competências e habilidades arroladas neste documento estão presentes no texto do projeto pedagógico de forma explícita. A licenciatura é pensada mais no âmbito do campo pedagógico e do fazer pedagógico. Não há ênfases com relação a competências e habilidades que demandam inovações na postura profissional, como as do bacharelado. Quanto à flexibilidade curricular direcionada pela legislação, não há indicativo de que tenha promovido inovações que se diferencie das propostas das diretrizes. A formação independente, na perspectiva de disciplinas optativas, prevê apenas 136 horas, ou o equivalente a duas disciplinas de 68 horas. Há, no entanto, um indicativo que pode revelar-se como aspecto inovador do curso que diz respeito a uma “Perspectiva fundamental do curso”, que é a concepção de interdisciplinaridade que visa criar em cada “disciplina um campo capaz de fundamentar o

conhecimento produzido por outras disciplinas ou outras séries”. Estas idéias estão sempre atreladas a condições que sinalizam para uma formação numa visão crítica da sociedade.

A concepção de universidade presente no texto do projeto pedagógico é de uma instituição pública, gratuita e que atenda a demanda de formação de professores para a região. Reivindica-se o espaço do horário noturno para ampliar vagas na universidade pública e que deve atender a demanda de formação, hoje atendida por instituições particulares. A questão do trinômio pesquisa–ensino–extensão é citada, mas não se percebe articulação neste sentido.

O perfil do profissional é o que determina as diretrizes. Não há inovações significativas na proposta. Um item que se refere a “produzir avanços nas reformas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir instituições sociais” é que sinaliza para necessidade de saberes que revelem quais reformas contemporâneas promovem ou reconstroem instituições sociais que atendam a qual estrutura.

Quanto à organização pedagógica e a carga horária, o curso apresenta a seguinte configuração:

1. Formação geral (inclui área de Humanas — 170 h-a → 5%) = 1.938 horas
2. Formação diferenciada (inclui estágios, monografia e disciplinas pedagógicas) = 1.088 horas
3. Formação independente (optativas) = 136 horas
4. Atividades acadêmicas complementares = 200 horas

A carga horária total do curso é de 3.362 h-a, no período noturno.

Projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas (bacharelado)

Este projeto pedagógico tem, em sua justificativa, concepções e finalidades os mesmos pressupostos teóricos que o curso de licenciatura. A diferenciação das propostas se dá no âmbito do perfil do profissional.

Em consonância com as diretrizes curriculares para o curso, o perfil do bacharel deverá ser generalista, crítico, ético, e cidadão com espírito de solidariedade. Outros itens que se destacam na proposta de formação dizem respeito ao comprometimento do profissional com critérios humanísticos e referenciais éticos legais. Ainda é sinalizado como perfil do profissional que seja “apto a atuar multi e interdisciplinarmente, adaptável à dinâmica do mercado de trabalho e as situações de mudanças contínuas do mesmo”. Além disso, que seja preparado para “desenvolver idéias inovadoras e ações estratégicas, capazes de ampliar e aperfeiçoar sua área de atuação”. O direcionamento é de que a formação do bacharel se coloca mais alinhada aos desafios do mundo contemporâneo e a licenciatura não é definida neste perfil mais ousado. Estas são ações que requerem posturas e saberes inovadores na perspectiva de formação de um profissional (o item que se refere a uma “adaptação a dinâmica do mercado” é explícito).

Não há ênfase na formação em pesquisa. A carga horária prevista (a mesma da licenciatura) é escassa, considerando-se a condição de perfil profissional de bacharelado em ciências biológicas, que é uma área muito envolvida com pesquisas.

Embora as diretrizes façam referência a dar atenção às situações de mudanças contínuas no mercado de trabalho, o projeto pedagógico não faz menção ao aspecto de uma formação continuada. Há uma sinalização quanto à necessidade de educação permanente, quando se define o perfil do profissional como “adaptável à dinâmica do mercado”.

Quanto à organização pedagógica e carga horária, o curso tem a seguinte configuração:

1. Formação geral (incluindo humanas, 170 h-a → 5%) = 2.380 horas
2. Formação diferenciada (estágios, monografia e disciplinas optativas) = 646 horas
3. Formação independente (duas optativas) = 136 horas
4. Atividades acadêmicas complementares = 200 horas

As diretrizes curriculares definem, para ambas as modalidades de cursos de Biologia, com o perfil, as competências, as habilidades e a estrutura do curso, uma mesma tendência formadora. As recomendações para cada modalidade se explicitam quanto aos conteúdos específicos.

Os projetos pedagógicos das Ciências Biológicas da Unioeste seguem a linha teórica das diretrizes, conforme se esclarece na análise intertextual realizada. Em particular, chamam atenção os aspectos do perfil (e habilidades) proposto pelas diretrizes: para as duas modalidades, são considerados os mesmos aspectos formadores. O que se percebe é que, na proposição do Colegiado para definição dos perfis e habilidades, são privilegiadas ações inovadoras com mais ênfase para o bacharelado e não as definindo com a mesma ênfase, para a licenciatura.

A dimensão generalista da formação é entendida como proposições de conhecimentos generalizados na especificidade da profissão. A proposta de formação que envolve os conhecimentos das Humanidades está no bloco dos “Fundamentos Filosóficos e Sociais” apresentados através das disciplinas: 1) Língua Portuguesa, redação e interpretação, 34 h; 2) Métodos e Técnicas em Pesquisa Científica, 34 h; 3) História e Filosofia da Ciência (Ética), 34 h; 4) Antropologia, 34 h; e 5) Sociologia, 34 h. São

disciplinas que, essencialmente, têm a intenção de proporcionar uma formação crítica, ética e de cidadania com espírito de solidariedade. A carga horária total desta área é de 170 horas, que equivalem 5% do total de horas do curso.

Um dos eixos fundamentais do curso tem sido apontado no projeto, como a interdisciplinaridade, mas numa concepção de encadeamento de disciplinas que se fundamentam. Não se vislumbra, no entanto, momentos pedagógicos diferenciados ou propositadamente encaminhados como integradores de conteúdos que caracterizam a interdisciplinaridade. O que se percebe é uma intencionalidade para trabalhar com a interdisciplinaridade sem contudo formularem ações que a concretize.

Projeto pedagógico do curso de Enfermagem

Para a sua elaboração, foi organizado um movimento da comunidade acadêmica com o objetivo de discutir a necessidade de reformulação do projeto que estava em vigor. Esta discussão se deu ao longo de 2000 e 2001. Foi realizada uma pesquisa envolvendo professores e alunos do curso.

Quanto ao aspecto de formação do curso, todo o texto do documento é explícito quanto à formação generalista do profissional enfermeiro. Esta deverá ser de forma crítica e reflexiva com competência técnica, científica e política, fundamentados em princípios éticos. A atuação profissional do enfermeiro deve pautar-se na responsabilidade social e no compromisso com a promoção da saúde integral do ser humano e com a educação Básica e a Educação Profissional em Enfermagem.

No que se refere a disciplinas que devem promover esta formação, este projeto pedagógico traz a inclusão de disciplinas da área de Ciências Sociais e Educação,

perfazendo aproximadamente 9.4% do total da carga horária do curso, que são direcionados à formação social, educativa e política do enfermeiro. Quanto à concepção de universidade, esta é vista como locus de formação de recursos humanos e produção do conhecimento por meio de pesquisa para atender a sociedade e transformá-la.

O projeto pedagógico apresenta, nos seus pressupostos teóricos, a dimensão da importância da interdisciplinaridade na dinâmica de formação do aluno, e sentencia: “A interdisciplinaridade deve permear a formação dos enfermeiros, devendo ser uma atividade constante à socialização do conhecimento e a busca do contato e interface com as outras áreas do conhecimento”.

Em relação às diretrizes curriculares, há clara identificação entre os documentos: este projeto pedagógico tem uma linguagem própria, mas similar às diretrizes, e a organização dos conteúdos em áreas também segue as orientações do documento. Há um indicativo de formação para a pesquisa no curso de enfermagem, explícito inclusive nos objetivos propostos, onde se lê: “Instrumentalizar os alunos para desenvolver atividades de iniciação científica.”

A educação continuada é considerada como um dos objetivos propostos. Contudo, não são direcionadas ações ou idéias que evidenciem uma sustentação para atingir este objetivo.

Quanto à organização pedagógica e a carga horária, o curso tem a seguinte configuração:

1. Formação geral = 2.397 horas
2. Formação independente = 136 horas
3. Estágios + TCC+ Prática de Ensino = 1.314 horas

4. Atividades complementares = 267 horas

O projeto pedagógico de Enfermagem faz referências quanto às transformações ocorridas na sociedade brasileira, que implicam mudanças nas instituições que promovem a formação de recursos humanos. Na especificidade da assistência a saúde, enfoca a necessidade de reavaliar permanentemente o processo de formação, embora não se comprometam explicitamente com a educação permanente. A interdisciplinaridade é apontada como processo inerente ao ato de educar: “Frente às mudanças contínuas que vem ocorrendo em todas as áreas do conhecimento, pensamos ser fundamental que os educadores interajam entre si, no sentido de dar um enfoque interdisciplinar ao ensino.” Para isso, é imprescindível rever conceitos, ideologias, teorias e concepções metodológicas na dinâmica de formação.

Os pressupostos que fundamentam o curso são os que apontam para um currículo de acordo com os parâmetros legais, permanente atualização do processo de formação de acordo com as mudanças da sociedade e indicação de áreas do conhecimento que garantam qualidade na formação específica, bem como educativa e investigativa. A graduação deve conferir terminalidade e capacidade profissional para inserção no mercado de trabalho, numa dimensão de formação generalista para atuar, inclusive, na docência. A interdisciplinaridade é pretendida como algo que deve permear a formação do enfermeiro, pois concebem esta – a interdisciplinaridade – como inerente ao ato educativo. As competências e habilidades alinhadas nas diretrizes curriculares são retomadas na totalidade quando é definida a parte de formação específica do projeto pedagógico.

A coordenação do colegiado de curso de enfermagem fez alguns esclarecimentos pertinentes ao movimento de reconstrução do projeto pedagógico do curso, que consideramos importante retomar.

O projeto foi reestruturado a partir de discussões coletivas, ao longo dos anos de 2000 e 2001. O elemento priorizado, nesta reestruturação do curso, foi a formação generalista do enfermeiro — formação voltada para ações em saúde pública, cujo enfoque principal é voltado para ações preventivas e promoção de saúde. Nesta perspectiva, possibilita a educação continuada em saúde pública.

O aspecto considerado negligenciado foi que não houve maior empenho por parte dos docentes para uma aproximação ao conjunto de professores do curso (produção científica) para que se avançasse nas interações pedagógicas: o impasse na questão interdisciplinar. A formação em pesquisa foi uma preocupação considerada contemplada:

foram arroladas disciplinas que promovem avanços na área de iniciação científica, e despertam uma atitude de pesquisa no aluno. A preocupação com a conjuntura social e política solicita o fortalecimento na área de ações preventivas e de promoção de saúde. A saúde da família é um dos aspectos relevantes atuais e demanda produção de conhecimentos que possibilite avanços nas questões sociais em saúde pública. Este é o grande desafio atual do mundo.

O enfoque na licenciatura, dado na formação do enfermeiro, também se insere neste momento: não é o mero aspecto da “prática de ensino”, mas é trabalhada a dimensão da ação educativa a ser desencadeada pelo profissional enfermeiro.

De uma maneira geral, houve participação significativa de docentes e alunos no processo de construção do projeto pedagógico. Os alunos tiveram participação importante

quanto às disciplinas do curso: solicitaram a inclusão de conhecimentos na área de Antropologia, por exemplo, e alteração e/ou inclusão de outras. Os alunos egressos também foram solicitados a participar e contribuíram, não em quantidade, mas alguns responderam aos questionários enviados pela comissão de trabalho. O colegiado teve importante participação nas discussões da elaboração das diretrizes curriculares, tanto através de sua entidade de classe — a Associação Brasileira de Enfermagem (Aben) —, como em encontros nacionais.

A flexibilização curricular é vista como um avanço, sobretudo no atual contexto de saúde no Brasil, para a formação de seus quadros profissionais. As disciplinas optativas podem garantir um aproveitamento complementar à formação. A flexibilidade curricular é entendida como “liberdade para agir” no sentido de superar questões de entrave para a dinâmica do curso.

Há, no texto do projeto pedagógico, uma sintonia com as idéias das diretrizes curriculares do curso: nos objetivos, perfil profissional, etc. As maiores dificuldades para sua reestruturação foram de ordem teórica, para fundamentação do referencial teórico do curso. Foram dois anos de discussões e leituras. Outro obstáculo foi a busca da interdisciplinaridade. Foi considerado que houve maior aproximação com os alunos neste processo de discussão.

O projeto pedagógico, para a Coordenação, é visto como fundamental no dia-a-dia do curso. A proposta é complexa e requer sempre uma discussão do projeto para sua melhor implementação. A coordenação do curso tem grande expectativa quanto a fortalecimento da interdisciplinaridade, formação em pesquisa e visão mais crítica.

A educação continuada não foi formalmente proposta no projeto. O que é considerado pelo Colegiado, neste sentido, é a oferta de dois cursos de especialização (gratuitos), eventos do tipo seminário e pesquisa com egressos.

A carga horária do atual projeto teve um expressivo aumento: 1.093 horas a mais. Este aumento se deu praticamente por conta dos estágios supervisionados (800 horas). Já no projeto anterior não havia formação fragmentada, que levasse a habilitação específica. A formação sempre se deu em saúde coletiva.

Projeto pedagógico do curso de Engenharia Civil

Foi reestruturado com base nas diretrizes curriculares (Resolução nº 11 do Conselho Nacional de Educação, de março de 2002).

O curso de engenharia civil começou em 1995 e obteve seu reconhecimento em 1999.

A primeira reformulação a que foi submetido ocorreu a partir de problemas encontrados no projeto anterior, como, por exemplo, excesso de carga horária em algumas disciplinas, ausência de disciplinas que proporcionassem ao aluno uma formação em pesquisa e ampliassem conhecimentos em áreas como a de comunicação e expressão.

Nas concepções, finalidades e objetivos do curso, há explícita afirmação no aspecto generalista da formação do aluno, agregando-se a esta intencionalidade os adjetivos de humanista, crítica e reflexiva, bem como desenvolver os aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. O projeto pedagógico também sinaliza para uma intencionalidade na formação em pesquisa. Um dos objetivos específicos apresentados é o de possibilitar aos alunos desenvolver aspectos relacionados à criatividade, análise, síntese, inovação e pesquisa.

O colegiado do curso deu ênfase à importância da interdisciplinaridade como eixo norteador da formação acadêmica de seus alunos. Neste direcionamento, propõe, nos objetivos específicos: “Propiciar através da integração trans e interdisciplinar uma visão sistêmica das informações adquiridas, de modo a conferir domínio da realidade física, social e econômica.” A “visão sistêmica das informações adquiridas” é tomada como interdisciplinar, numa concepção equivocada.

Para a formação crítico/reflexiva, são previstas as seguintes disciplinas: Sociologia urbana, com 51 horas, e Ciência Política, como disciplina optativa, com 68 horas. Todavia, não há no texto do projeto pedagógico referência aos movimentos de mudanças por que passa o mundo contemporâneo e que reivindica novos saberes e ou habilidades diferentes para a graduação em engenharia civil.

As diretrizes curriculares para o curso são seguidas em quase todos os aspectos, principalmente no perfil do profissional.

A liberdade para modificar a carga horária foi o dado demonstrado como uso da autonomia do colegiado, na perspectiva de uma flexibilidade curricular. Houve um aumento de 5% na carga horária total do curso, em relação ao projeto anterior.

A concepção de universidade é a de um ambiente de estudos universitários pautados no ensino, para uma formação generalista. A pesquisa e a extensão estão presentes no momento específico do curso, que é o TCC. O que percebemos foi o sentido de uma universidade concebida como locus de formação de recursos humanos, onde a pesquisa e a extensão são meios formativos dos alunos.

A comunidade acadêmica participou da reestruturação do projeto, através de questionários a docentes, discentes, ex-alunos, profissionais e empresas da cidade,

referentes a expectativas do mercado de trabalho com relação ao perfil do profissional a ser formado. Em 2001, o colegiado promoveu o I Fórum sobre o Projeto Pedagógico do curso de Engenharia Civil, para discutir as diretrizes curriculares, resultados dos questionários, estrutura curricular e a carga horária das disciplinas.

Nessas condições, o curso de Engenharia da Unioeste apresenta em seu projeto político pedagógico aspectos de formação generalista. Nas proposições das diretrizes, há ênfase na necessidade de formar um profissional crítico, reflexivo e também humanista. Este deveria ser um aspecto inovador do curso, mas não se evidencia carga horária (ou momentos didáticos) suficiente para tal empreendimento. O indicativo é de uma intencionalidade de formação humanista, crítica, mas que não se vislumbra numa proposta efetiva neste sentido.

A disciplina Sociologia Urbana (51 h-a) e mais a disciplina Introdução à Engenharia Civil são as possibilidades apresentadas para proporcionar “uma formação do indivíduo, fornecendo-lhe conhecimentos em áreas correlatas à sua área de atuação como: Humanidades, ciências sociais e cidadania”, segundo as proposições contidas nas concepções, finalidades e objetivos do curso.

A disciplina Comunicação e Expressão, pretendida como necessária para o aperfeiçoamento dos alunos e apontada como ausente na proposta curricular anterior, aparece de forma equivocada, pois, como desdobramentos da área/matéria Comunicação e Expressão, aparece a disciplina Introdução à Engenharia Civil. E o ementário da disciplina nada tem a ver com conteúdos de comunicação e expressão.

A interdisciplinaridade é considerada aspecto importante e até apontada como possibilidade de solução para o encaminhamento de algumas disciplinas, mas não há

aprofundamento do conceito nem tampouco como esta se daria na dinâmica de formação dos alunos. A formação em pesquisa é vista como relevante e necessária, e, por esta razão, foi criada a disciplina Metodologia da Pesquisa Aplicada à Engenharia. A carga horária prevista para tal atividade é de apenas 34 h-a para possibilitar uma postura científica diante do ato de pesquisa. Pelo exposto, há o indicativo de que esta disciplina subsidiará a elaboração do TCC, nos aspectos técnicos.

O texto do projeto pedagógico, em seu aspecto de fundamentação teórica, é muito técnico e sucinto. Não são evidenciadas referências que explicitem uma visão de mundo, de homem ou de sociedade. O documento se atém ao perfil de formação do engenheiro civil, sua parte acadêmica e organização didática (grade curricular).

Quanto à organização dos conteúdos e a carga horária, o curso tem a seguinte configuração:

1. Núcleo de conteúdos básicos = 1.334 h-a (formação geral)
2. Núcleo de conteúdos profissionalizantes = 2.329 h-a (formação diferenciada)
3. Núcleo de conteúdos específicos = 544 h-a (formação independente). Aqui são considerados os momentos das optativas, do estágio (187 h-a), do TCC (51 h-a) e as atividades complementares (238 h-a).

O atual projeto pedagógico aumentou 257 h-a em relação ao projeto anterior, ou seja, o equivalente a 5% de horas aumentadas.

Para a coordenação do colegiado, um dos elementos priorizados na reestruturação do curso foi o perfil de formação do aluno, que passou a ser de caráter generalista, eliminando a característica da modalidade do curso anterior, que era formação com ênfase

em engenharia de produção. Outras prioridades foram as disciplinas optativas, que ampliam a formação específica do aluno.

A coordenação também considerou importante o desmembramento da disciplina Metodologia Científica em Metodologia de Pesquisa para a Engenharia Civil, que passou a dar suporte aos trabalhos de conclusão de curso (TCC) e assim é entendida como dimensão formadora em pesquisa.

Quanto à participação da comunidade acadêmica na elaboração do novo projeto pedagógico, deu-se em três momentos: Primeiro, com a definição de equipe de trabalho (professores de diferentes áreas e alunos convidados) e questionários remetidos aos ex-alunos. O segundo momento foi a realização de um fórum sobre as diretrizes curriculares. Por fim, fez-se a discussão e aprovação da proposta no colegiado do curso. Não houve participação nas discussões no âmbito nacional decorrentes da implantação das diretrizes curriculares.

A flexibilidade curricular é vista como benefício em duas perspectivas: do aluno para o curso, proporcionando uma formação complementar (disciplinas optativas e independentes), e do curso para o aluno, disciplinas com ementas mais abertas com relação às mudanças necessárias.

As diretrizes curriculares para o curso foram importantes balizadoras das decisões tomadas na sua reestruturação. A burocracia da Unioeste é apontada como um dos obstáculos na condução dos trabalhos do colegiado, quando da elaboração do projeto pedagógico.

A coordenação destaca como principal papel do projeto pedagógico no cotidiano do curso sua avaliação continuada através de questionários para alunos e professores, inclusive com os instrumentais para este fim, já constante no projeto.

Quanto a oferta de disciplinas optativas, ainda não tiveram experiência, pois serão oferecidas pela primeira vez neste ano (2004). No entanto, a disciplina Ciência Política não será ofertada. Esta é uma das disciplinas que completariam a proposta de formação na perspectiva dos aspectos políticos, econômicos, sociais e de cidadania, anunciadas no projeto pedagógico do curso.

A proposta de interdisciplinaridade é trabalhada, segundo a coordenação, quando da elaboração do TCC, pois, com o projeto de pesquisa, os alunos buscam integrar-se com diferentes áreas da própria engenharia ou da informática.

Projeto pedagógico do curso de Farmácia

O documento traz em sua justificativa uma descrição do histórico das discussões junto à categoria profissional para que fosse construído um novo perfil de formação do farmacêutico no Brasil. Essas discussões foram iniciadas na década de 1980, com os Seminários Nacionais sobre o Currículo de Farmácia, que desencadearam outros encontros promovidos pelo Conselho Federal de Farmácia e mobilizaram a categoria para discutir e encaminhar proposta de reformulação do curso. Este movimento permeou a década de 1990 e influenciou as decisões para a elaboração das diretrizes curriculares do curso de Farmácia, em 2001.

Dada a complexa abrangência dos conhecimentos necessários para a formação do profissional farmacêutico, os embates se deram na definição do caráter de formação: se

generalista ou em modalidades específicas de formação. Em 2001, o Fórum Nacional de Avaliação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Farmácia aprovou a proposta de formação do farmacêutico generalista, definição esta mantida e aprovada pelo MEC através do CNE com a Portaria CNE/SESU nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.

No artigo 3º da Resolução que institui as diretrizes de Farmácia, é acrescentada a essa formação generalista a dimensão humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde. Estes também são pressupostos assumidos pelo projeto pedagógico do curso de Farmácia da Unioeste. O indicativo é de que deverão ser formalizados conteúdos abrangentes na área de formação específica, bem como na área de ciências humanas. O que está explícito, no entanto, é que, de uma carga horária de 6.980 horas, apenas 238 horas (cerca de 3,4%) são destinadas a formação na área de ciências sociais e humanas — mais especificamente, quatro disciplinas: Psicologia Social (34 h-a), Marketing e Gerenciamento de Empresas Farmacêuticas (68 h-a), Metodologia e Técnica de Pesquisa (68 h-a) e Deontologia e Legislação Farmacêutica (68 h-a).

Na sugestão de conteúdos propostos pelas diretrizes para o curso, no item referente às ciências humanas e sociais, o texto aponta para uma dimensão de relação sujeito/sociedade, “contribuindo para a *compreensão dos determinantes sociais*, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais” (grifo nosso). No próprio documento que baliza as idéias que devem fundamentar o projeto pedagógico, percebe-se a intenção de uma formação somente no nível compreensivo dos determinantes sociais. O compromisso com a formação crítica, reflexiva, política (aspectos também apontados no mesmo documento, as diretrizes bem como no projeto pedagógico) que leve o aluno a tomar iniciativas éticas diante de uma sociedade de classes antagônicas fica imperceptível

no projeto e nas suas proposições de grade curricular. Não há indícios, na oferta de disciplinas e respectivas ementas, de situações pedagógicas que possibilitem reflexões sobre temas ou conteúdos que de fato garantam uma formação que vá além do nível compreensivo e atinja o nível interpretativo/interventivo no âmbito social.

No texto das diretrizes, no que se refere às competências e habilidades, sugere-se “atuar na pesquisa, desenvolvimento, seleção, manipulação, produção, armazenamento e controle de qualidade de insumos”, o que sinaliza para uma formação em pesquisa restrita a manipulação de medicamentos. Este é um indício de que a formação do farmacêutico é generalista, mas altamente tecnicista. Nos pressupostos teóricos do projeto pedagógico, são feitas considerações sobre a importância da pesquisa, como, por exemplo: “A pesquisa deve, neste contexto (referindo-se à universidade) não apenas ser encarada como fonte de soluções imediatas, mas como formadora de pensamento crítico e de profissionais aptos a responderem as exigências da realidade social.” Porém, não se percebe no projeto um direcionamento neste sentido, ou seja, a formação em pesquisa proposta não tem uma dimensão acadêmico/científica voltada para a especificidade da área de fármacos.

Os textos (do projeto e diretrizes) mostram os termos “conhecer” e “atuar” para demonstrar este sentido. Isto é, “conhecer” é reservado para as atribuições específicas, para os métodos e técnicas de investigação e elaboração de trabalhos acadêmicos; “atuar”, para pesquisa de desenvolvimento, seleção, manipulação de fármacos sintéticos, cosméticos e correlatos. São expressões que dão indícios do perfil mais enfático no aspecto de produção de material farmacológico, e não com a mesma intencionalidade enfatizam os conhecimentos para a produção de conhecimentos científicos independentes da produção que se insere na indústria.

Na fundamentação do projeto, não é explícita a contextualização das mudanças epistemológicas e econômicas que permeiam o mundo atual. Mas nos pressupostos da justificativa são arroladas características que apontam para a “emergência de um novo paradigma para a profissão farmacêutica”, definido a partir de aspectos como complexidade tecnológica, mudança do perfil e maior sensibilização do usuário de medicamentos, caráter beneficentário da atenção farmacêutica e novas funções dos farmacêuticos — que incluem maior convivência com pacientes, para não só informar, mas também indicar terapêutica em programas de educação para a saúde participando de equipes multidisciplinares. A partir desta perspectiva, foram diagnosticados e revistos conceitos teóricos e princípios fundamentais para a formação do profissional farmacêutico, na Unioeste.

O que se evidencia é a preocupação no sentido de integrar o futuro farmacêutico a questões de complexidade tecnológica, relacionamento humano e participação em programas de educação em saúde, numa dinâmica multidisciplinar. Estas seriam as configurações principais que formalizam o projeto pedagógico de Farmácia, no que tange às preocupações inerentes as mudanças do mundo contemporâneo.

De uma forma geral, o projeto pedagógico acompanha as orientações das diretrizes curriculares. No uso da flexibilidade ou da liberdade para propor ações inovadoras, o projeto prevê organização de conhecimento em blocos. O currículo é estruturado na interdisciplinaridade e contextualização. A primeira permite que todo o conhecimento mantenha um diálogo permanente com os outros conhecimentos, de questionamentos e complementação e ampliação. É uma proposta de implementar a dinâmica interdisciplinar no curso que, de acordo com o item “Descrição das Atividades Teóricas e Práticas”, será uma prática pedagógica denominada “Seminários Integrados”, que serão ofertados desde a

1ª até a 5ª séries, tendo como finalidade a discussão de casos clínicos que englobem todas as disciplinas da série, em grau crescente de complexidade, utilizando a metodologia de “aprendizado através de problematização” (designado como PBL). É uma proposição inovadora do curso, e será uma forma de integrar os conteúdos, que são abrangentes e diversificados ao longo de cada série. Esta postura compreende a indicação, apresentada pelas diretrizes, de que seja proporcionada uma abordagem que integre os conteúdos, evitando a separação entre o ciclo básico e o profissional.

A contextualização a que se refere o projeto diz respeito à relação teoria e prática em situações mais próximas ao aluno e pressupõe a participação dos mesmos em atividades de pesquisa e extensão, além dos próprios estágios curriculares.

O projeto pedagógico apresenta uma concepção de universidade pública cuja finalidade é a “formação de recursos humanos” e a produção de conhecimento científico voltada à sociedade onde está inserida. Quanto a algumas competências e habilidades orientadas pelas diretrizes curriculares, o projeto faz referências a praticamente todas, sendo mais enfático em umas e em outras fazendo encaminhamentos singulares. É que apontamos a seguir.

O item III das “Diretrizes” faz referência a Comunicação e sugere que o profissional de Farmácia seja dotado de habilidade de escrita e leitura que envolva a comunicação verbal e não verbal e o domínio de pelo menos uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação. O projeto não oferece aos alunos oportunidades pedagógicas que privilegiem tais habilidades. O item V refere-se a Administração e Gerenciamento, apontando a formação na dimensão de empreendedores, gestores ou líderes. Para este fim, tem uma disciplina, na 3ª série, Marketing e Gerenciamento de Empresas Farmacêuticas, cujo

ementário sinaliza para principais questões que envolvem a administração empresarial. Quanto a educação permanente, comentada no item VI das “Diretrizes”, o projeto faz referência a esta como momento de pós-graduação do seu egresso e afirma que a graduação deverá representar para o aluno a primeira etapa de formação que deve conferir competência técnico-científica e política para inserção no mercado de trabalho.

Quanto à organização dos conteúdos e carga horária, o curso tem a seguinte configuração:

1-Ciências Biológicas e da Saúde = 112 h-a

2-Ciências Humanas e Sociais = 238 h-a

3-Ciências Exatas = 612 h-a

4-Ciências Farmacêuticas = 3094 h-a

5-Formação Diferenciada = 493 h-a

6-Formação Independente = 204 h-a (optativas)

7-Estágio + TCC = 782 h-a

8-Atividades Complementares = 350

Total geral do curso: 6.895 horas

O colegiado do curso, através de sua coordenação, apresentou algumas informações sobre a dinâmica de construção do projeto pedagógico, que passamos a comentar.

O conjunto de docentes e discentes participou ativamente das discussões, desde as proposições para a elaboração das diretrizes até a construção do projeto. Houve envolvimento com as entidades de classe, como o Conselho de Farmácia, em escalas regional e nacional, na definição das políticas de formação do profissional farmacêutico.

Aliás, a reestruturação do curso da Unioeste foi a primeira feita no Brasil, a partir das diretrizes.

Foi considerada, como prioridade na elaboração do projeto, principalmente a qualidade de ensino como a inserção do aluno no contexto de saúde pública brasileira. Esta é uma referência à mudança de atitude — cultural — de retirar o profissional farmacêutico de dentro da farmácia e/ou indústria e contextualizá-lo de modo a relacionar-se melhor com a sociedade.

A flexibilidade curricular é vista como liberdade de fazer, desde o horário e, especialmente, ter possibilidade de contemplar algo que o projeto venha a demonstrar que precisa ser mudado, no decorrer de sua implantação.

Considera-se que o papel do projeto pedagógico é o de ser o próprio guia do cotidiano do curso. Deve ser consultado, devem ser anotadas questões para serem revistas.

Por esta razão, não se considera ter havido negligência quando da sua construção, pois há a perspectiva de que um projeto não é algo pronto e acabado, mas pode ser alterado, caso se constate essa necessidade, advinda de negligências.

Em resumo, a tendência formadora do curso, seguindo orientações das diretrizes, é a de um profissional generalista, no sentido de ter conhecimentos generalizados (e específicos da profissão). São conteúdos voltados para uma formação técnica que praticamente não abordam a dimensão formadora proporcionada pelas humanidades. Esta situação é perceptível pela restrita carga horária ou ausência de momentos pedagógicos que possibilitem uma reflexão crítica sobre as condições sociais e materiais do contexto histórico do ser humano. Mesmo diante de uma flexibilidade curricular e de uma liberdade de ação como definida pelo colegiado do curso, que legitima ações inovadoras, percebemos

que não há avanços na superação da visão tecnicista do farmacêutico, que, como muitos outros cursos da educação superior brasileira, é histórica. No curso da Unioeste, está presente um discurso de atrelamento do profissional à ação de saúde pública. Em contrapartida, não se vislumbram conhecimentos que privilegiem a formação humanista, principalmente considerando-se que sua atuação profissional é essencialmente na comunidade, com o social. Neste caso, entendemos que a concepção de formação generalista tem conotação tecnicista, e, como tal, reducionista. A educação em geral e a superior, no particular, não podem restringir-se a uma parte da realidade, a uma visão restrita proporcionada pela transmissão de conhecimentos técnico-científicos.

A ação pedagógica inovadora apresentada pelo projeto pedagógico diz respeito aos Seminários Integrados realizados ao final de cada série cursada, com o objetivo de integrar temáticas estudadas de forma disciplinar. A característica própria de uma ação interdisciplinar é o diálogo que deve existir entre conhecimentos que se integram. No caso de um curso de graduação, é recomendável a prática da interdisciplinaridade como eixo formador dos alunos. Na especificidade do curso aqui analisado, percebe-se a necessidade de um momento pedagógico integrador, pois as disciplinas são muito fragmentas no decorrer do ano (a maioria é semestralizada), o que pode provocar uma dificuldade por parte do aluno de sistematizar todos os conteúdos de forma individualizada. Os Seminários propostos, por si só, já expressam um movimento de avanço na prática acadêmica do curso. Mas outro aspecto também inovador é destacado no projeto, que é a metodologia utilizada para abordagem dos Seminários. São utilizados conceitos do método PBL, uma abordagem de ensino baseada em problematização, que, na sua essência deve ter como ponto de partida e chegada do processo de ensino a realidade social.

Nesta perspectiva, o curso pode recuperar lacunas deixadas com a minimização dos conteúdos sociais que seriam contemplados pelo conhecimento das ciências humanas.

Projeto pedagógico do curso de Letras

Desde 1996, o Colegiado do curso de Letras promoveu ampla e longa discussão sobre a reestruturação do curso. A sistemática de trabalho consistiu em grupos de estudo/trabalho com a participação de docentes e alunos em discussões que culminaram com as mudanças no projeto pedagógico — aprovado em 2003 — e, neste, com a definição de um perfil profissional mais amplo e complexo.

A justificativa é fundamentada para a aquisição de uma sólida formação em conhecimentos específicos: Habilitações (Língua Portuguesa, Inglesa, Espanhola ou Italiana). A opção de escolha do aluno acontece no vestibular.

Este projeto pedagógico tem como fundamento para a formação dos licenciados uma visão que compreende a escola como um dos lócus de escolarização e que reconhece que há outras formas de aprender e outros lugares informais onde este processo ocorre. Entende o processo de escolarização pautado em dois componentes significativos, que são o aspecto político e o projeto de transformação.

O projeto aborda a importância da formação continuada, superando a visão de terminalidade do curso superior, com a graduação. Neste sentido, são desenvolvidas ações e projetos que despertem no aluno a compreensão da necessidade de sua formação continuada. São organizadas Semanas Acadêmicas, Seminários e a oferta de especialização e mestrado. Neste aspecto, articula-se com as diretrizes curriculares que sugerem que os cursos de Letras tenham em sua estrutura articulação direta com a pós-graduação.

O curso é pensado e organizado a partir do delineamento de três grandes linhas de pesquisa do corpo docente do colegiado de Letras: Estrutura e Funcionamento da Linguagem, Literatura, História e Memória e Linguagem e Ensino. A política universitária de formação do curso insere-se na natureza tríade que envolve ensino, pesquisa e extensão. O conjunto de ações voltadas para a formação do educador deve perpassar pela pesquisa, a extensão fortalecendo o ensino. Disciplinas que empreendem a pesquisa e o caráter extensionista são asseguradas na proposta curricular do curso.

Assim, no projeto pedagógico do curso de Letras, a universidade é concebida como uma instituição de natureza tríade, isto é, sua política universitária deve pautar-se no ensino, na pesquisa e na extensão. As disciplinas devem proporcionar conhecimentos que contemplem saberes “classicamente perpetuados e as produções historicamente registradas, tanto nas línguas e literaturas (habilitações) quanto num apanhado do conhecimento universal” (cf. justificativa do projeto pedagógico).

A proposta de desdobramentos de turmas (duas turmas no mesmo horário, com distintos professores), quando houver mais de 25 alunos, tem possibilitado reforçar o perfil de pesquisador dos alunos, principalmente quanto ao enfoque de produção de textos. As disciplinas optativas cumprem a função de propiciar aos alunos uma visão mais detalhada dos encaminhamentos teóricos presentes nas linhas de pesquisa do colegiado e nas demais disciplinas do curso. Também oferecem subsídios teóricos para que o aluno desenvolva sua pesquisa. A formação em pesquisa é proposta a partir do “perfil do pesquisador licenciado” que tem o seguinte encaminhamento: iniciação à pesquisa em linguagem, na 2ª série; disciplinas optativas, na 3ª série; disciplina Monografia na 4ª série. Esta é a dinâmica de formação do pesquisador do curso de letras. A disciplina Monografia prevê uma parte

teórica de 68 horas e uma parte operacional. São espaços de carga horária destinados à realização de pesquisa que enriquecem a experiência de formação dos alunos. Além das optativas, existem as disciplinas independentes (136 h-a), ofertadas pelo colegiado em âmbito da instituição, que podem reforçar a pesquisa do aluno.

O perfil de formação do curso é de um professor-educador-pesquisador no aspecto geral e especificamente nas habilitações de línguas estrangeiras (inglesa, espanhola ou italiana, com respectivas literaturas).

O novo projeto pedagógico de Letras traz a nomenclatura “Optativa pedagógica” a partir da 3ª série. Esta diz respeito às disciplinas da área de humanas que poderão ser ofertadas pelo curso. No quadro do “Desdobramento das áreas/matérias em disciplinas”, é relacionada a disciplina Fundamentos Filosóficos e Sociológicos como optativa específica.

O projeto pedagógico apresenta inovação na oferta de disciplinas pedagógicas: Em vez de disciplinas isoladas, como Didática, por exemplo, estas foram arroladas como abordagem da própria Prática de Ensino, que ocorre a partir da 2ª série e impulsiona a formação do educador.

No texto do projeto, está implícita a preocupação com o contexto social e uma opção por uma formação crítica do aluno. Há grande ênfase na formação do professor pesquisador. Para tanto, justifica-se que “já é consenso à necessidade de se buscar um processo formativo do professor que lhe possibilite uma prática pedagógica científica, pautada na atitude de interrogar a realidade de ensino de modo crítico e permanente”. Pressupõe-se que o enfoque “educador-pesquisador” de formação leva a uma articulação que passa minimamente pela interdisciplinaridade, mas esta não é abordada diretamente pelo projeto pedagógico do curso.

Na proposição do perfil de formação específica, aponta-se para o conhecimento como processo na sua totalidade: “Formação específica para desenvolver pesquisa científica; Desenvolver projetos de extensão de forma a atender as necessidades da região; Formação específica para contribuir com seus pares na forma de agente de transformação social, comprometido com o ideal de educador.”

Quanto à organização pedagógica e carga horária do curso, estão assim distribuídas:

1. Formação geral: estudos lingüísticos + estudos literários = 2.516 horas
2. Optativas pedagógicas = 68 horas (uma disciplina)
3. Optativa específica = 68 horas (uma disciplina)
4. Estágios= 476 horas (a partir da 2ª série)
5. Disciplinas independentes = 68 horas
6. Atividades acadêmicas complementares = 200 horas

O total de horas do curso é de 3.396. Em relação ao projeto pedagógico anterior, houve um aumento de 1.356 horas. Do total da carga horária, 6% são destinados à formação em disciplinas de conhecimentos sociológicos, filosóficos ou pedagógicos.

A coordenação do colegiado de Letras fez algumas considerações sobre o processo de construção do projeto pedagógico, que passamos a considerar

O projeto pedagógico foi reestruturado, já sob as orientações das diretrizes curriculares instituídas para o curso. O principal elemento priorizado na reformulação do projeto foi a dimensão formadora do educador pesquisador. Esta dimensão não é dissociada da formação em ensino. A intenção é fortalecer a formação crítica do aluno através da pesquisa na dinâmica da licenciatura. Outra inovação foi com relação aos estágios, agora iniciados na 2ª série, com carga horária de 400 horas. A clássica disciplina pedagógica

Didática foi incorporada numa proposta mais ampla que integra a Prática de Ensino que permeia todas as séries, a partir da 2ª.

O aspecto considerado negligenciado diz respeito às questões de inclusão: no projeto pedagógico de Letras, não se abordou a possibilidade de trabalhar os enfoques da educação especial, de deficientes visuais e de população indígena, por exemplo. Isto se deve à falta de docentes com formação e/ou interesse para implementar condições de acesso e permanência destes alunos no curso.

Embora tendo sido discutido amplamente no colegiado do curso, as questões pertinentes aos aspectos sociais e econômicos do mundo contemporâneo não foram formalizados no texto do projeto pedagógico. Há consciência de toda a dinâmica de transição do mundo atual, mas não foi discutida no projeto.

A participação de professores e alunos na elaboração do projeto se deu através de grupos de trabalho. Os alunos solicitaram, e foram atendidos, a inclusão da disciplina Literatura Clássica e também de uma disciplina na área de filosofia, que será oferecida como optativa. Quanto ao colegiado nas discussões das diretrizes, não houve participação de âmbito nacional. O próprio colegiado promoveu discussão sobre o tema.

A flexibilização curricular trouxe benefícios para a reestruturação. As questões burocráticas que dependiam de orientações da instituição (universidade) foram um grande entrave: não houve correto entendimento do que viria a ser a flexibilização curricular na prática.

As diretrizes balizaram muitas das ações inovadoras do curso, como a implementação de leitura e produção textual, processo que demanda desdobramento de

turmas para dar melhor acompanhamento dos alunos e, nesta perspectiva, possibilitar a criatividade, tão importante para formação de “autores”.

Os principais obstáculos para a construção do projeto pedagógico dizem respeito à burocracia da universidade. Deveria haver mais tempo para refletir outras questões inerentes ao curso. Para a coordenação do curso, o projeto pedagógico deve ser mais discutido e até ser apresentado em encontros pedagógicos, para melhor inseri-lo no dia-a-dia do curso.

Quanto ao que significa a nomenclatura “Optativas pedagógicas”, esclareceu-se que se referem às disciplinas da área de humanas em geral.

O projeto analisado apresenta, nessas condições, relativa autonomia em relação às diretrizes curriculares. Apenas alguns aspectos são considerados pelo projeto e contemplam aquelas orientações: a preocupação com a formação continuada e as atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso. O projeto pedagógico de Letras da Unioeste apresenta proposições específicas que caracterizam um perfil de formação acadêmica na dimensão de professor pesquisador. As diretrizes curriculares para o curso não fazem referências a esta dimensão formadora, o que evidencia a autonomia do curso neste aspecto. As diretrizes para o curso, de fato, aderem ao conceito de flexibilidade curricular e a definem como princípios que norteiam a proposta.

O princípio de interdisciplinaridade previsto nas diretrizes não é considerado de forma explícita pelo projeto pedagógico de Letras. O indicativo de articulação interdisciplinar está na dinâmica da formação em pesquisa, opção do curso que possibilita a interação de saberes. Neste sentido, “a parte específica foi implementada com ementas que

se entrosam, de forma a garantir ao acadêmico, uma visão de conjunto” (cf. justificativa do projeto pedagógico).

O texto do projeto pedagógico articula a idéia de formação crítica do professor pesquisador e coloca que, “após a base teórico-reflexiva da primeira série”, serão encaminhados os alunos para elaboração de pesquisas científicas que atendam a demanda acadêmicas e sociais. No que se refere à base teórico-reflexiva da 1ª série, estas são colocadas como disciplinas específicas da formação, sem contudo privilegiar conteúdos de filosofia, sociologia ou similares que trazem na sua articulação a dimensão do contexto histórico - social do ser humano na sua integralidade. Os conhecimentos inerentes a esta dimensão formadora estão previstos na disciplina Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação, ofertada como optativa específica, com carga horária de 68 horas. A disciplina é portanto opcional, o que não garante que os alunos tenham, a rigor, estas reflexões na estrutura básica do curso.

Assim, a formação do graduado em Letras tende a ter uma especificidade muito própria de sua área, sem uma articulação que permita a reflexão própria das disciplinas de Filosofia e Sociologia, por exemplo. Esta posição do curso leva a valorizar a especificidade do seu saber (língua e literatura), numa evidente concepção pragmatista da área.

Numa vinculação com o referencial teórico sobre o tema da educação superior abordado na presente pesquisa, são encontradas na proposta do curso de Letras as recomendações de funções essenciais para a formação universitária orientadas principalmente pela Unesco — preparar para o ensino e a pesquisa e dar formação altamente especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social.

• **As unidades de significado e a análise nomotética**

No Quadro III.1, agrupamos as categorias obtidas do estudo das descrições, relacionadas às convergências das unidades de significado.

Quadro III.1
Categorias e cursos

Categorias das unidades de significado	Cursos
1. Formação generalista, crítica, reflexiva, humanista, política	Bio/L, Bio/B, Enf, Eng, Far
2. Formação em pesquisa	Enf, Eng, Far, Let
3. Concepção de universidade: locus de formação de recursos humanos	Bio/L, Enf, Eng, Far
4. Concepção de universidade: produtora de conhecimento científico para transformar a sociedade	Bio/L, Enf, Far, Let
5. Educação permanente/Educação continuada	Bio/B, Let
6. Graduação com caráter de terminalidade	Enf, Far
7. Flexibilidade curricular como um benefício/liberdade de ação	Bio/B, Enf, Eng, Far, Let
8. Interdisciplinaridade no ensino	Bio/L, Bio/B, Enf, Eng, Far
9. Interdisciplinaridade na pesquisa e extensão	Eng, Let
10. As diretrizes curriculares como balizadora do PP	Bio/L, Bio/B, Enf, Eng, Far
11. Inovação pedagógica	Bio/B, Enf, Far, Let
12. Participação na elaboração do PP	Enf, Eng, Far, Let

Legenda: Bio/L = curso de Ciências Biológicas, Licenciatura; Bio/B = curso de Ciências Biológicas, bacharelado; Enf = curso de Enfermagem; Eng = curso de Engenharia; Far = curso de Farmácia, Let = Curso de Letras; PP = projeto pedagógico.

Fonte: projetos pedagógicos dos cursos.

A continuidade da dinâmica da pesquisa apresenta as unidades de significado que serão analisadas por categoria. No primeiro momento, são descritas, curso a curso, as afirmações contidas nos projetos pedagógicos que correspondem a nossa indagação, nosso interesse de pesquisa. São convergentes dentro da categoria de análise, as idéias designadas como unidades de significado, que, agrupadas, se tornam uma categoria de estudo. Ao final de cada categoria e com a intenção de compreender as informações de cada curso, construímos a análise nomotética, que possibilita reagrupar as representações particulares de cada curso — unidades de significado —, as quais praticamente se tornaram normativas, expressando os aspectos que podem ser generalizados.

Primeira categoria: formação generalista, crítica, reflexiva, humanista e ética

Biologia (licenciatura): formação generalista, na dimensão de uma visão crítica e reflexiva, pautando sua conduta profissional por critérios humanísticos, cidadania bem como referenciais éticos.

Biologia (bacharelado): profissional generalista, crítico, ético, e cidadão com espírito de solidariedade.

Enfermagem: formação generalista do profissional enfermeiro. Esta deverá ser de forma crítica, reflexiva, com competência técnica, científica e política fundamentados em princípios éticos.

Engenharia: formação generalista do engenheiro e na dimensão humanista, crítica e reflexiva.

Farmácia: o perfil do formando (farmacêutico) tem formação generalista, humanista, crítica e reflexiva

Análise nomotética A formação generalista pretendida pelos cursos e expressa nos seus projetos pedagógicos está vinculada a uma superação da formação fragmentada, com habilitações ou ênfases em alguma área específica. O termo “generalista” é entendido como abordagem geral de conhecimentos da área profissional. Para os cursos, o direcionamento para uma área de formação com maior abrangência pode garantir ao aluno mais opções para inserção no mercado de trabalho. As dimensões crítica, reflexiva, humanista, ética são expressões das diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Estas foram incorporadas pelos projetos pedagógicos numa intenção de inserir as questões das ciências humanas e sociais na dinâmica de formação dos universitários, num exercício de reflexão sobre os temas que envolvem o ser humano. O indicativo é de uma tentativa de superação da formação tecnicista.

Segunda categoria: formação em pesquisa

Enfermagem: a formação em pesquisa está prevista no projeto pedagógico, que em seus objetivos aponta: “Instrumentalizar os alunos para desenvolver atividades de iniciação científica.” A organização pedagógica para esta finalidade é de disciplinas como Metodologia de Pesquisa em Saúde (51 horas), para além da Metodologia Científica clássica, que tem mais 51 horas.

Engenharia: a formação em pesquisa é vista como relevante e necessária. Por esta razão, foi criada a disciplina Metodologia da Pesquisa Aplicada à Engenharia, com 34 horas-aula. Esta foi desmembrada da disciplina Metodologia Científica, para dar suporte aos trabalhos de Conclusão de Curso.

Farmácia: nas especificidades de formação do farmacêutico, são atribuições previstas no projeto pedagógico e nas diretrizes curriculares: “Conhecer métodos e técnicas de investigação e elaboração de trabalhos acadêmicos e atuar na pesquisa, desenvolvimento, seleção, controle [...] de medicamentos, cosméticos, saneantes e correlatos.”

Letras: o perfil de formação do curso de letras é o de professor-educador-pesquisador. Com esta ênfase, justifica-se que “já é consenso à necessidade de se buscar um processo formativo do professor que lhe possibilite uma prática pedagógica científica, pautada na atitude de interrogar a realidade de ensino de modo crítico e permanente”.

Análise nomotética Evidencia-se a preocupação dos cursos em implantar uma formação em pesquisa que se coloca em duas dimensões: quando o indício é o de atrelar a disciplina

Metodologia Científica, que em geral tem baixa carga horária, e dar suporte teórico-prático para a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, ou a monografia; e quando há uma proposição mais consistente para a formação em pesquisa que se percebe nos cursos de Letras e Enfermagem, a partir de concepções pedagógicas articuladas para este fim. Há também o caso do curso de Farmácia que direciona a formação em pesquisa para o perfil de pesquisador na especificidade da sua área profissional, ou seja, a elaboração de produtos farmacêuticos.

Terceira categoria: concepção de universidade como locus de formação de recursos humanos

Biologia (licenciatura): a universidade é uma instituição pública, gratuita e que deve atender a demanda pela formação de professores para a região.

Enfermagem: compreende-se que um dos fins da universidade e, em particular, da universidade pública é a formação de recursos humanos.

Engenharia: uma concepção de estudos universitários pautados no ensino. A pesquisa e a extensão são possibilidades em um momento específico do curso, que é a elaboração do TCC. O indicativo é de uma concepção de universidade que atenda a formação de recursos humanos.

Letras: o projeto pedagógico apresenta uma concepção de universidade pública cuja finalidade é a formação de recursos humanos

Análise nomotética A principal idéia sobre universidade presente nos projetos pedagógicos dos cursos analisados é a de uma instituição pública, voltada essencialmente para a formação de recursos humanos. Esta concepção está evidente na proposição dos colegiados, como função/missão da universidade prover a sociedade de profissionais capacitados para atuar em diversas áreas, numa visão de universidade como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho.

Quarta categoria: concepção de universidade como produtora de conhecimentos científicos para transformar a sociedade

Biologia (licenciatura): a produção do conhecimento se desenvolve através das atividades de observação e de reflexão e ao longo do trinômio ensino–pesquisa–extensão, em que a teoria, vinculada à prática, possibilita um ensino concreto para um aluno real.

Enfermagem: produção de conhecimento por meio de pesquisa, para atender a sociedade e transformá-la.

Engenharia: uma das finalidades da universidade pública é a produção de conhecimento por meio de pesquisa científica, de modo a atender as necessidades da sociedade onde está inserida, ao mesmo tempo em que contribui para sua transformação.

Letras: a formação do licenciado deve pautar-se numa política universitária de natureza triade: ensino, pesquisa e extensão.

Análise nomotética Os colegiados de curso que concebem a universidade como locus de formação de recursos humanos também vislumbram a produção do conhecimento científico nesta instituição como promotora de transformações na sociedade. A intencionalidade evidente é de uma dimensão de intervenção social, através de ações que articulem o ensino, a pesquisa e extensão. O indício é de um comprometimento dos projetos de pesquisa ou de extensão, que atendam a interesses da sociedade à qual a universidade se vincula.

Quinta categoria: educação permanente/educação continuada

Biologia (bacharelado): profissional apto a atuar multi e interdisciplinarmente, adaptável à dinâmica e às situações de mudanças contínuas do mercado de trabalho.

Letras: o projeto é explícito quanto à necessidade de superação do caráter de terminalidade da graduação. São desenvolvidas ações e programas que despertem no aluno a compreensão da necessidade de sua formação continuada.

Análise nomotética A educação permanente ou continuada é tema proposto em todas as diretrizes curriculares para os cursos de graduação, como movimento de formação que capacite o aluno a seguir aprendendo. Nas proposições dos projetos pedagógicos analisados, apenas dois cursos abordam esta temática: Um de forma tangencial, quando se refere as necessidades de adaptação do aluno às mudanças contínuas do mercado de trabalho, o que evidencia uma intenção de possibilitar a educação continuada de seus alunos; O outro curso explicita suas articulações no sentido de garantir ao aluno a educação permanente/continuada, superando o caráter de terminalidade dos estudos no nível da graduação.

Sexta categoria: graduação com caráter de terminalidade

Enfermagem: a graduação deve conferir terminalidade e capacidade profissional para inserção no mercado de trabalho.

Farmácia: o projeto faz referência à educação permanente como momento de pós-graduação do aluno egresso da graduação e afirma que esta deverá representar, para o estudante, a primeira etapa de formação e conferir-lhe competência técnico-científica e política para inserção no mercado de trabalho.

Análise nomotética Os cursos de Enfermagem e Farmácia (ambos da área da saúde) foram explícitos quanto à concepção de graduação como momento de preparação para a inserção ao mercado de trabalho, conferindo terminalidade já neste nível de formação. A compreensão é de uma concepção de formação profissional, cujo valor imediato é conferido pela ocupação de um lugar no mercado de trabalho.

Sétima categoria: flexibilidade curricular como benefício/liberdade de ação

Biologia (bacharelado): a flexibilidade é concebida como possibilidade de implantação de uma nova grade curricular mais atualizada, com maior diversificação e desdobramentos de disciplinas, com carga horária mais adequada.

Enfermagem: a flexibilização curricular é vista como um avanço, sobretudo no atual contexto da saúde no Brasil, para formação de seus quadros de profissionais. O entendimento é de que a flexibilidade curricular é uma “liberdade para agir”.

Engenharia: a flexibilidade curricular é vista como benefício em duas perspectivas: do aluno para o curso, proporcionando formação complementar, e do curso para o aluno, com disciplinas e ementas mais abertas com relação às mudanças.

Farmácia: a flexibilidade curricular é a liberdade de fazer desde o horário e, principalmente, ter possibilidade de contemplar algo que o projeto demonstre ser preciso mudar, no decorrer de sua implementação.

Letras: a flexibilização trouxe benefícios para a reestruturação. Porém, as questões burocráticas que dependiam de orientações da universidade (sobre a flexibilidade curricular) foram um entrave; não houve entendimento do que viria a ser a flexibilização curricular na prática.

Análise nomotética A flexibilidade curricular é percebida como um avanço, como uma liberdade para agir. Nesta perspectiva, o indício é de que os colegiados sentiram-se com relativa autonomia para promover a reestruturação dos cursos. Para a coordenação do curso de Letras, houve falta de entendimento nos colegiados, quanto à flexibilidade possível. Reporta-se a universidade como ausente neste encaminhamento.

Oitava categoria: interdisciplinaridade no ensino

Biologia (licenciatura): a perspectiva fundamental do curso é a concepção de interdisciplinaridade, entendida como a possibilidade de “criar em cada disciplina, um campo capaz de fundamentar o conhecimento produzido por outras disciplinas ou séries”.

Biologia (bacharelado): “Uma disciplina deve criar um campo de conhecimento capaz de fundamentar o conhecimento a ser produzido por outras disciplinas em outras séries, até a integralização do currículo. Assim, da forma como foi pensado o curso, é indispensável que no trabalho pedagógico ocorra integração e interdisciplinaridade”.

Enfermagem: “Frente às mudanças contínuas que vêm ocorrendo em todas as áreas do conhecimento, pensamos ser fundamental que os educadores interajam entre si no sentido de dar um enfoque interdisciplinar no ensino. Para que isso aconteça, é imprescindível rever conceitos, ideologias, teorias e concepções metodológicas”. Quanto a pressupostos para a formação, “a interdisciplinaridade deve permear a formação dos enfermeiros, devendo ser uma atividade constante à socialização do conhecimento e a busca do contato e interface com as outras áreas do conhecimento”.

Engenharia: “Propiciar através da integração trans e interdisciplinar uma visão sistêmica das informações adquiridas, de modo a conferir domínio da realidade física, social e econômica.”

Farmácia: “O currículo é estruturado na interdisciplinaridade e contextualização. A primeira permite que todo o conhecimento mantenha um diálogo permanente com os outros conhecimentos, de questionamentos e complementação e ampliação.” A interdisciplinaridade representa a possibilidade de promover a superação da dissociação das disciplinas e dos

conteúdos, fazendo com não haja fragmentação do eixo de formação, bem como das experiências acadêmicas com a realidade social.

Análise nomotética A intencionalidade de trabalhar na dimensão da interdisciplinaridade está presente em todas os projetos pedagógicos analisados. A concepção é de que as disciplinas sejam articuladas para criar um “campo” onde os conhecimentos sejam integrados pelo aluno. São proposições que indicam que os cursos reivindicam momentos pedagógicos próprios para que a interdisciplinaridade ocorra. Mas há também o entendimento de que o diálogo entre os conhecimentos, favorece a interdisciplinaridade. Como posicionamento mais crítico diante do enfoque interdisciplinar, foram apontados a necessidade de revisão de conceitos, de ideologias e concepções metodológicas, para que seja possível a prática da interdisciplinaridade.

Nona categoria: interdisciplinaridade na pesquisa e na extensão

Engenharia: a proposta de um trabalho interdisciplinar é concebida como o momento de elaboração do TCC, quando os alunos buscam se integrar em diferentes áreas dentro da própria engenharia ou da informática.

Letras: o indício da articulação interdisciplinar está na dinâmica da formação em pesquisa, opção do curso que possibilita a interação de saberes. Neste sentido, “a parte específica foi implementada com ementas que se entrosam, de forma a garantir ao acadêmico uma visão de conjunto [...]. Também é importante priorizar espaço para a prática coletiva no sentido de se construírem projetos que atendam a demandas acadêmicas e sociais”.

Análise nomotética Os projetos pedagógicos nesta particularidade não explicitam a interdisciplinaridade como ação intencionalmente organizada pelo curso no âmbito da pesquisa/extensão. A articulação se dá como consequência dos trabalhos dos alunos, pela necessidade de integrarem conhecimentos de áreas diferentes. Diante da opção do curso de dinamizar a formação em pesquisa (dos licenciados), a articulação entre os saberes — ou seja, a interdisciplinaridade — acontece no momento que os alunos transitam pelas áreas específicas, confluindo com a realização de uma pesquisa, inclusive na perspectiva de atender a sociedade (caracterizando atividade extensionista).

Décima categoria: diretrizes curriculares como balizadoras do projeto pedagógico

Biologia (licenciatura): o texto do projeto pedagógico reproduz fielmente, das diretrizes curriculares, o perfil dos formandos, a organização da estrutura do curso, atividades complementares e o formato dos estágios. O projeto não se refere às competências e habilidades pontuadas pelas diretrizes curriculares

Biologia (bacharelado): as diretrizes curriculares são orientadoras para quase todo o documento do projeto pedagógico (perfil, estrutura do curso, estágios.). Não há referência às competências e habilidades citadas nas diretrizes.

Enfermagem: o curso de Enfermagem retoma alguns itens das competências e habilidades indicadas pelas diretrizes, como princípios a serem seguidos pelo projeto pedagógico, usando uma linguagem própria que incorpora idéias pontuadas nas diretrizes; Quanto ao perfil dos formandos, estes são retomados pelo projeto naquilo que é expresso pelas diretrizes como competências e habilidades, na essencialidade da proposição das

diretrizes. No que se refere à organização da estrutura curricular, o projeto segue as orientações das diretrizes, incorporando nomenclaturas próprias para dimensionar Ciências Humanas e Sociais para Educação, Ciências Humanas e Sociais, vinculando a formação do item Ensino de Enfermagem (diretrizes) à concepção do educador/enfermeiro.

Engenharia: o curso de Engenharia retira das competências e habilidades propostas pelas diretrizes os dois enfoques de perfil do profissional: o de formação geral e da formação específica. Os conteúdos básicos propostos pelas diretrizes são integralmente mantidos no projeto pedagógico e, de certa forma, até se equivocam em alguns encaminhamentos (disciplina Comunicação e Expressão desdobrada em Introdução à Engenharia). Os conteúdos profissionalizantes também foram definidos a partir das proposições das diretrizes.

Farmácia: o projeto pedagógico do curso de farmácia transcreve todas as competências e habilidades indicadas nas diretrizes curriculares (atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, educação permanente). As atribuições profissionais específicas são literalmente retomadas das habilidades específicas indicadas pelas diretrizes; A estrutura curricular proposta também é igual nos dois documentos.

Análise nomotética A maioria dos projetos pedagógicos analisados segue fielmente as orientações indicadas pelas diretrizes curriculares em todo o seu conjunto. Percebe-se em alguns projetos a preocupação de manter as idéias das diretrizes, mas articular linguagem própria para definir os enfoques do curso. A postura de manter-se integralmente alinhado às diretrizes também possibilita o encaminhamento equivocado de disciplinas.

Décima primeira categoria: inovação pedagógica

Biologia (bacharelado): o projeto pedagógico do curso de bacharelado em Ciências Biológicas indica a necessidade de uma formação para atuar multi e interdisciplinarmente e avaliar os impactos de novos conhecimentos/tecnologias/serviços resultantes da atividade profissional, além de uma postura flexível para mudanças contínuas.

Enfermagem: o enfermeiro formado deve ter consistentes conhecimentos que lhe permitam desempenhar o trabalho de enfermagem nos principais espaços de atuação profissional como instituições de saúde pública hospitalar e saúde coletiva, na docência, sem partir para as habilitações precoces que caracterizam o princípio básico da formação na graduação. O princípio da interdisciplinaridade é apontado como imprescindível na formação do enfermeiro. A formação em pesquisa foi pensada na dinâmica de duas disciplinas:

Metodologia Científica e Metodologia de Pesquisa em Saúde. O curso prevê três eventos formadores teórico-práticos: Prática de Ensino (I e II), Estágio Supervisionado e realização do TCC, num total de 1.314 horas de atividades.

Farmácia: a prática pedagógica denominada Seminários Integrados acontece, a partir da 1ª, até a 5ª série e tem como finalidade a discussão de casos clínicos que englobem todas as disciplinas das séries, em grau crescente de complexidade, utilizando a metodologia do PBL.

Letras: as disciplinas pedagógicas que compõem a formação do educador não são ofertadas de forma isolada, mas foram arroladas como Prática de Ensino, que ocorre a partir da 2ª série. O projeto pedagógico aborda a importância da educação continuada. Para tanto, são organizadas Semanas Acadêmicas, Seminários, e também se oferecem cursos de pós-

graduação (nível de especialização e mestrado). Para a formação em pesquisa, foi articulado a seguinte dinâmica pedagógica: perfil do pesquisador licenciado → iniciação à pesquisa em linguagem, na 2ª série → disciplinas optativas, na 3ª série → disciplina Monografia, na 4ª série.

Análise nomotética A inovação pedagógica buscada nos projetos pedagógicos se mostrou como aqueles eventos formadores que se caracterizam como ação pedagógica diferenciada na dinâmica do curso. O indício de inovação em alguns cursos está na proposição de um perfil profissional versátil, empreendedor, apto a enfrentar mudanças contínuas no mundo do trabalho; outras características inovadoras se colocam na perspectiva de uma formação generalista e impulsionando perfil de professor-pesquisador. Destaca-se a inovação pedagógica proposta pelo curso de farmácia na dinâmica dos seminários integrados, com a proposta de metodologia baseada na problematização.

Décima segunda categoria: participação na elaboração do projeto pedagógico

Enfermagem: para elaboração do projeto pedagógico, foi organizado um movimento da comunidade acadêmica com o objetivo de discutir a necessidade de reformulação do projeto em vigor. Esta discussão se deu ao longo de 2000 e 2001. Foi realizada uma pesquisa junto a professores e alunos. O colegiado teve importante participação nas discussões da elaboração das diretrizes curriculares, tanto através de sua entidade de classe (Aben), como em encontros nacionais.

Engenharia: para reestruturação do curso, houve esforço coletivo de docentes, alunos e ex-alunos, além de profissionais da área da região. Foi realizado um fórum interno para discussão do projeto pedagógico e das diretrizes para o curso, em 2001.

Farmácia: o conjunto de docentes e discentes participou ativamente das discussões, desde a proposição das diretrizes até a construção do projeto pedagógico. Houve envolvimento com as entidades de classe, como o Conselho de Farmácia, no nível regional e nacional, na definição das políticas de formação do profissional farmacêutico. A reestruturação do curso da Unioeste foi a primeira feita no Brasil, a partir das diretrizes.

Letras: o colegiado do curso de Letras promoveu ampla e longa discussão sobre a reestruturação do curso, desde 1996. A sistemática de trabalho consistiu em grupos de estudos/trabalho, com a participação de docentes e alunos nas discussões que culminaram com as mudanças no projeto pedagógico e a definição de um perfil profissional mais amplo e complexo. Os alunos solicitaram e obtiveram a inclusão das disciplinas Literatura Clássica e Filosofia, esta última como optativa.

Análise nomotética Há evidente convergência na categoria quanto à participação dos sujeitos que compõem os colegiados na discussão e na construção de um novo projeto pedagógico para seus cursos. Na maioria dos colegiados, a reflexão estendeu-se por muito tempo, o que indica amadurecimento das proposições até sua configuração final, como projeto pedagógico. O envolvimento de alunos egressos e profissionais da área, mas que não fazem parte da comunidade acadêmica, evidencia a preocupação dos colegiados em articular o perfil do profissional ao contexto social e produtivo, ou mais proximamente do mercado de trabalho. Dado o momento histórico de movimento em torno das discussões

para elaboração, em âmbito nacional, das diretrizes curriculares para a graduação, alguns cursos da Unioeste tiveram participação expressiva nas definições destes documentos, numa articulação que envolveu entidades de classe profissional. Interessante sinalizar o interesse dos alunos pela oferta de disciplina de humanidades.

Décima terceira categoria: relativa autonomia em relação às diretrizes curriculares

Letras: os princípios que norteiam as diretrizes curriculares do curso de Letras são a flexibilidade curricular na organização do curso e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno. A flexibilização curricular, para responder às demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como possibilidade de eliminar a rigidez estrutural do curso; imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites estabelecidos. O projeto pedagógico de Letras mostra autonomia nas proposições definidas e confere a seus alunos perfil profissional de educador-pesquisador; mantém as orientações das diretrizes, quanto à estrutura curricular nos desdobramentos dos estudos lingüísticos e literários e a dimensão formadora articulando ensino, pesquisa e extensão.

Consideramos esta categoria como uma representação idiossincrática em relação ao conjunto da análise até aqui realizada. Tal representação é considerada pela Fenomenologia como uma possibilidade, uma decorrência da análise ideográfica (representação de idéias) em que se mostram divergências de idéias dentro do fenômeno estudado. A peculiaridade com que se mostra o curso, no uso de uma postura mais flexível que os demais cursos analisados, coloca-se como categoria divergente daquelas outras categorias que se tornaram nomotéticas, no decorrer da análise.

• Compreendendo os projetos pedagógicos na sua intencionalidade

O prosseguimento da análise compreensiva sobre os projetos pedagógicos, neste momento, busca a elaboração de uma síntese que, como ensinam Martins & Bicudo (1989, p. 100), “precisa fazer e integrar os *insights* nas unidades de significados transformadas em descrição da estrutura do fenômeno. Nessas sínteses, todas as unidades de significado transformadas são levadas em conta”. Todas as unidades transformadas — análise nomotética — devem estar contidas nesse momento de síntese, ainda que implicitamente. Isto significa que esta análise não é só a verificação cruzada de correspondência de afirmações, mas significa ação profundamente reflexiva sobre o fenômeno estudado. A estrutura obtida tem a finalidade de expor o compreendido, o interpretado e o visto de modo claro.

As informações contidas nos projetos pedagógicos dos cursos analisados e posteriormente agrupadas e transformadas em análise nomotética passam agora a ser discutidas no que chamamos de afirmação consistente da estrutura do fenômeno, ou síntese das unidades de significados transformadas em proposição. Os principais destaques referem-se ao que nos propusemos a inquirir acerca da reconfiguração curricular da educação superior brasileira, percebida nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Unioeste.

Portanto, na especificidade do nosso estudo, buscamos compreender a complexidade dos projetos pedagógicos que se evidenciaram nas unidades de significado, quais sejam:

1. caráter da formação acadêmica;
2. formação em pesquisa;
3. concepção de universidade;
4. educação permanente/educação continuada;
5. flexibilidade curricular como liberdade de ação;
6. interdisciplinaridade na dinâmica de formação;
7. diretrizes curriculares como balizadoras do projeto pedagógico; e
8. participação na elaboração do projeto pedagógico.

A proposta de formação acadêmica presente nos projetos pedagógicos analisados

A formação acadêmica dos alunos dos cursos analisados tem o caráter generalista numa dimensão crítica, reflexiva, humanista e ética. Este é o indicativo proposto em todos os projetos pedagógicos. E a compreensão é de que a formação generalista pretendida seja a superação de uma fragmentação com ênfases em determinadas áreas específicas.

No conjunto da análise feita, a concepção de formação generalista confirma-se quando a universidade é percebida, pelos seus colegiados, como locus de formação de recursos humanos. O que se compreende é que, dada a condição de instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho, a universidade pretende formar alunos com amplas chances de inserção ao setor produtivo, na perspectiva de uma formação generalista. Esta preocupação com a capacitação para o trabalho nada tem de demérito, desde que este profissional tenha a consciência que não pode se eximir de uma responsabilidade social contida numa dimensão de formação que permita uma reflexão acerca de qual mundo

pretende fazer parte: de um mundo solidário ou um mundo articulado por uma globalização econômica excludente.

É verdade que a universidade não pode se furtar ao objetivo de uma formação profissional para atender a sociedade, o que é preocupante, é um errôneo entendimento de caráter generalista que amplia os conhecimentos técnicos, e reduz a formação intelectual reflexiva, crítica e autônoma.

Na dimensão formadora dos alunos, os projetos pedagógicos, em sua maioria, apresentam a intenção de uma formação crítica, reflexiva, humanista e ética. Estes indicativos estão presentes nas diretrizes curriculares para os cursos de graduação e são fielmente transcritos pelos projetos pedagógicos analisados. No entanto, percebe-se apenas a intencionalidade de documentar uma proposição que, a rigor, não se concretiza nas ações pedagógicas propostas. O que é perceptível nas configurações de carga horária e ementários das disciplinas dos cursos é um reduzido número de horas para situações pedagógicas que possam efetivamente levar os alunos a condições de reflexão e até a práticas sociais que proporcionem uma formação humanista, reflexiva, crítica e ética dos alunos.

A formação em pesquisa

A formação em pesquisa mostrou-se como preocupação de alguns cursos no sentido de promover, de maneira articulada com as áreas de pesquisa dos colegiados, uma capacitação para a produção de conhecimentos a partir de pesquisas. Sem contudo ser um indicativo da maioria, os cursos apresentam uma intencionalidade de situar a pesquisa no âmbito da formação acadêmica. Mesmo na ressignificação da clássica disciplina de Metodologia Científica, que passa a ser concebida como Metodologia da Pesquisa voltada a

atender aos trabalhos de conclusão de curso, há o entendimento da importância da pesquisa na formação do aluno.

Dada a especificidade do curso de Farmácia, este tem um direcionamento próprio para a formação em pesquisa que atende ao perfil profissional do farmacêutico.

A concepção de universidade

A concepção de universidade percebida nos projetos pedagógicos é a de uma instituição pública, gratuita, voltada essencialmente para a formação de recursos humanos. É a formação profissional que justifica a existência desta universidade. É o entendimento de que, como consequência dessa função, a universidade possa produzir conhecimentos científicos capazes de transformar a sociedade. Quer dizer que, na dimensão de formação de seus futuros profissionais, está o compromisso de uma transformação social. No vínculo do ensino com a pesquisa e a extensão, é expresso o desejo de desenvolverem projetos/programas que envolvam os interesses da sociedade onde está localizada a universidade.

O que está posto nos pressupostos teóricos dos projetos pedagógicos é um discurso que tenha sintonia com a responsabilidade social da universidade. Esta concepção é sutilmente apresentada, e não se percebe de fato um compromisso social, uma valorização das comunidades no envolvimento com a universidade.

A proposta de educação permanente/continuada

A proposição de uma educação continuada ou o entendimento da importância da educação permanente na vida dos alunos é um indicativo presente em todas as diretrizes

curriculares para os cursos de graduação. No entanto, nos cursos analisados pelo estudo, foi mínima a atenção dada a este direcionamento. Só o curso de Letras explicita formalmente o objetivo de promover em seus alunos a compreensão da necessidade de uma formação continuada. O curso de bacharelado em Ciências Biológicas formaliza em seu projeto pedagógico que o profissional deve ser adaptável às situações de mudanças contínuas no mercado de trabalho, posicionamento que indica aos seus alunos a dinâmica de prosseguirem em busca de constante aperfeiçoamento profissional a fim de garantir, minimamente, chances de inserção ao mundo de trabalho. Este é um indício de direcionamento, não há nenhuma explicitação no projeto pedagógico no sentido de efetivar uma oportunidade de estudos que possibilite um retorno do aluno à universidade numa continuidade de sua formação profissional.

A condição de terminalidade do curso de graduação, com o objetivo de conferir capacidade profissional para imediata atuação no mercado de trabalho, está presente em dois dos cursos analisados. São posicionamentos que vinculam a formação acadêmica com a atenção ao mercado de trabalho e, neste sentido, reforçam a concepção de uma universidade essencialmente voltada para a formação de recursos humanos.

Flexibilidade curricular como liberdade de ação

No que diz respeito ao exercício da flexibilidade curricular para construir o projeto pedagógico dos seus cursos, os colegiados expressam a importância e o benefício que esta condição de trabalho trouxe para reestruturação dos currículos. O que ficou evidente é que, embora a flexibilidade tenha sido acolhida como uma liberdade para ação na proposição de novos projetos pedagógicos, poucos se apropriam desta condição, na medida em que não

expressam quase nenhuma autonomia em relação, por exemplo, às diretrizes curriculares propostas para seus cursos. Estas foram até seguidas integralmente pelos projetos pedagógicos. O que se produziu em termos flexíveis para os currículos foi o aumento de carga horária, em todos os cursos — até excessivamente em alguns.

Ressaltamos que apenas um curso — Letras — usou de flexibilidade curricular com relativa autonomia das diretrizes curriculares. Para este curso, foi articulada uma formação profissional do licenciado na perspectiva do educador-pesquisador. O que nos chamou a atenção, na análise intertextual realizada entre o projeto pedagógico do curso de Letras e suas diretrizes, foi o posicionamento manifesto de flexibilidade já das próprias diretrizes, o que torna possível um incentivo à construção de projetos autônomos e o uso da proposta de flexibilização curricular.

A interdisciplinaridade na dinâmica de formação

O uso da expressão interdisciplinaridade foi comum a todos os projetos. O conceito usado está sempre no sentido de articulação entre disciplinas. O entendimento é de uma situação pedagógica específica na qual ocorre a interdisciplinaridade, numa demonstração de que, neste sentido, a ação interdisciplinar se torna disciplinar, isto é, como momento separado, específico, próprio, sem promover o movimento integrador na dinâmica do curso.

A compreensão é de que a intenção dos cursos, de fato, é trabalhar na perspectiva da interdisciplinaridade. Há neste sentido, importante avanço na busca da superação da fragmentação do saber, própria da visão disciplinar, e na explicitação desta intenção. O curso de Enfermagem afirma, em seu projeto pedagógico, que há necessidade de revisão de

conceitos, de ideologias e concepções metodológicas, para que seja possível à prática da interdisciplinaridade.

A ação interdisciplinar é compreendida nos projetos pedagógicos também como possibilidade de atuação em projetos de pesquisa e extensão realizados pelos docentes que envolvem a participação de alunos. Para os cursos que pedem a elaboração do trabalho de conclusão de curso, este também é visto como um momento de articulação interdisciplinar, dada a exigência de entrosamento entre áreas distintas de conhecimento.

As diretrizes curriculares como balizadoras dos projetos pedagógicos

O termo “balizadora” é compreendido a partir da expressão “que olha atentamente” e, como consequência desse olhar, se orienta. As diretrizes curriculares são um direcionamento, um caminho, uma orientação. No entanto, o que se evidenciou nos projetos pedagógicos analisados não foi que estas eram tomadas como orientação, mas como normatização, e houve reprodução quase total dos segmentos propostos nas diretrizes para os projetos pedagógicos. Apreende-se que os projetos pedagógicos perceberam as diretrizes como uma normatividade a ser seguida, não superando a experiência vivenciada pela obrigatoriedade dos currículos mínimos vigentes na legislação anterior. O que se percebe também é que, na intenção de seguir fielmente os indicativos propostos, o comportamento acrítico do curso tende a fazer encaminhamento equivocado de disciplinas.

Por inovação pedagógica compreendemos a ação que representa uma novidade em termos de promover a formação acadêmica diferenciada. Nos projetos pedagógicos analisados, buscamos identificar ações que demonstrassem a intencionalidade inovadora. O que percebemos foi: o indicativo de um perfil profissional de um empreendedor para o

enfrentamento das mudanças do mundo de trabalho; a dimensão formadora que privilegia muitas horas de estágios como forma de incrementar a participação dos alunos em trabalhos de pesquisas; a prática pedagógica de seminários integrados como ação interdisciplinar promovida pelo curso com o objetivo de auxiliar o aluno na compreensão da importância da articulação de saberes; a formação do professor-pesquisador que também se configura como inovação pedagógica notadamente quando este é o objetivo principal do curso.

Como se deu a participação dos sujeitos do colegiado na construção do projeto pedagógico

A construção coletiva dos projetos pedagógicos, envolvendo a comunidade de alunos, professores, ex-alunos (por meio de questionários) e profissionais da sociedade local, demonstra e caracteriza o compromisso que o projeto pedagógico assume como dimensão pedagógica importante da universidade. No que se refere aos alunos, estes se tornam partícipes de seu próprio processo formativo.

O envolvimento com as entidades de classe profissional para a definição de perfis profissionais e estrutura curricular e o próprio atrelamento às diretrizes podem estar relacionados a um estado de insegurança diante de exigências de performance social/mercado de trabalho que tem caracterizado o movimento de mudanças e incertezas, próprios do mundo contemporâneo.

A ANÁLISE DO FENÔMENO SITUADO, OU PRODUZINDO OS SENTIDOS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

A produção dos sentidos que buscamos nos projetos pedagógicos tem relação com o contexto sócio-histórico-ideológico em que se situam e se vinculam a universidade, o curso e a sociedade. Entendemos a expressão “sentido” de acordo com Orlandi (2001, p. 46), que o identifica como uma relação determinada do sujeito com a história, com o social e o político. Na postura do olhar fenomenológico, identificamos as possibilidades metodológicas de produzir os sentidos dos projetos pedagógicos, pois, segundo Rezende (1990, p. 17), “a preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentido”.

Os sentidos, portanto, estão nos textos dos projetos pedagógicos construídos pelos sujeitos históricos (professores, alunos) e evidenciados pela análise compreensiva, empreendida e confrontada com as construções teóricas do nosso referencial.

Os sentidos dos projetos pedagógicos mostraram-se a partir da análise dos significados de suas descrições, que têm, na sua dimensão pedagógica, o compromisso em que se fundamenta a função da universidade. O envolvimento dos sujeitos — docentes e estudantes — com a construção e a implementação do projeto pedagógico dos cursos, torna-os autores e atores de um momento da universidade que se reveste de grande

importância na vida de todos: a dimensão formadora universitária diante dos desafios da sociedade contemporânea.

Nossa intenção de pesquisa foi compreender que sentidos têm os projetos pedagógicos em relação a um momento histórico que tem imposto reformas curriculares configuradas no discurso de uma flexibilidade, de uma autonomia em meio a uma crise de identidade da universidade.

O sentido maior que se mostra na compreensão dos projetos pedagógicos é o da formação humana. Em torno desta, gravitam todas as demais questões que a ela se vinculam e que podem servir para engrandecê-la ou reduzi-la, promover mudanças ou excluir sujeitos do mundo social e do trabalho. As questões aqui referidas dizem respeito às evidências obtidas a partir do interesse de pesquisa que se mostraram como categorias de análise, quais sejam: formação em pesquisa, concepção de universidade, educação permanente, flexibilidade curricular, interdisciplinaridade, diretrizes curriculares, inovação pedagógica e participação na elaboração dos projetos pedagógicos.

O olhar compreensivo nos proporcionou o desvelamento de conceitos/sentidos dos projetos pedagógicos que agora passamos a comentar, num texto argumentativo a partir da interlocução com autores que nos permitem esclarecer e generalizar o conhecimento obtido.

Nossa intenção é tecer comentários acerca do fenômeno estudado, o qual, no seu sentido mais amplo — a formação humana —, demanda uma reflexão que envolve a complexidade das outras questões, que não estão separadas, pois todas dizem respeito e se orientam para a formação do indivíduo na universidade para atuar na sociedade. O que queremos dizer é que, quando falamos de universidade como mundo-vida de alunos e professores, estamos falando de formação do aluno; quando falamos da presença/ausência

da interdisciplinaridade nos projetos pedagógicos, estamos falando de formação do aluno; quando falamos em flexibilidade curricular num questionamento entre contradição ou resistência, estamos vislumbrando a formação do aluno, do sujeito social contemporâneo. Nesta perspectiva, o que discutiremos é a complexidade dessa formação na visão de uma universidade pensada e focalizada no âmbito dos seus projetos pedagógicos.

• **A universidade: mundo-vida dos alunos e professores**

Tomamos a expressão fenomenológica “mundo-vida” (cf. MARTINS & BICUDO, 1989) para designar a instância focalizada na vida dos sujeitos que vivenciam a universidade, durante o período de sua formação profissional. Para a fenomenologia, o mundo-vida é o real vivido; e este é o entendimento que queremos dar aqui.

A universidade pública brasileira tem sido duramente criticada por diversos segmentos sociais, políticos e intelectuais. Não obstante todas as censuras, a universidade tem cumprido a tarefa de promover a formação profissional dos sujeitos que lá ingressam. Nas últimas décadas, orquestraram-se mundialmente discussões que estão a promover reformas que vão afetar diretamente os sujeitos — alunos e professores — nas universidades. Uma destas ações diz respeito à nova legislação educacional brasileira (Lei nº 9.394/96), com a qual o Estado, no conjunto das suas intenções, alterou o modelo de educação superior no Brasil e diversificou modalidades de cursos, em vez de ampliar vagas nas instituições públicas.

Ao propor o desengessamento dos currículos, extinguindo os currículos mínimos, elaboraram-se diretrizes curriculares para serem o indicativo de formação nas IES. Para formalizar as ações pedagógicas, foi sugerida a reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos; e, além disso, que esta se fizessem à luz das diretrizes, baseadas numa flexibilidade curricular. Grosso modo, este cenário tipifica a situação da universidade brasileira, na atualidade, no que diz respeito a sua reorganização curricular.

O que se vislumbra é o desafio da universidade frente à necessidade de ser repensada, ao mesmo tempo em que se reestrutura. Na complexidade da situação, a formação dos alunos não pode ser deixada de lado. Estes são convocados a participar das discussões da reestruturação dos seus cursos e, neste movimento, se tornam partícipes do processo de decisão sobre suas vidas acadêmicas.

A construção dos projetos pedagógicos na universidade tem sido uma tarefa coletivamente vivenciada, e muitas vezes passa por um longo período de gestação intelectual. Como resultado final, o que se percebe nos projetos pedagógicos analisados é uma preocupação com a formação que dê conta de atender ao mercado de trabalho, numa concepção de universidade que deve formar recursos *humanos*, sendo que, na maioria dos casos, o conhecimento técnico sobreleva este “humano”. Refletindo, com Goergen (2002, p. 75), que “indivíduo (humano) e a coletividade (humana) representam a razão de ser da universidade da qual ela não pode desviar-se”, afirmamos que, para esta relação, é imprescindível a reflexão dentro da universidade, sobre a formação universitária.

• **A formação profissional na universidade: importância da cultura humanista**

A universidade, de acordo com Dias Sobrinho (2002, p. 17), tem mantido um estreito vínculo com a indústria, estabelecendo relações íntimas com o setor produtivo e se preocupando exacerbadamente com a capacitação para o trabalho, privilegiando o desempenho, o conhecimento útil, operacional e aplicável. Para este contexto, a formação do aluno pensada nos projetos pedagógicos analisados, indicada pelas diretrizes e formulada pelos próprios sujeitos que os vivenciam é a de um profissional generalista, entendido como aquele que atende amplamente os setores do mercado. Mas a universidade não é intencionalmente criada para a aquisição de saberes técnicos. É, e deve ser, voltada para produção de conhecimentos e formação humana.

Que dimensão do humano cabe à universidade formar? Concordamos ainda com Dias Sobrinho (2002, p. 19), quando dimensiona a formação acadêmica para a técnica, a ética, a política, o social, isto é, todos os aspectos que tem a ver com o desenvolvimento material e espiritual do indivíduo e da sociedade.

Neste entendimento, igualmente necessária é uma educação superior que aborde a participação política e a responsabilidade social de professores e alunos, pois de acordo com Hargreaves (1994, p. 59) é preciso que “as novas gerações estejam preparadas e dispostas a empenhar-se em discussões e deliberações sobre as utilizações construtivas e socialmente válidas da tecnologia, bem como sobre os padrões de emprego a elas associadas no mundo pós-industrial”.

Morin (2000b, p. 18) utiliza a expressão “democracia cognitiva” para fazer compreender a necessidade de reorganização do saber diante da fragmentação das disciplinas na universidade. Para este autor, “a reforma do pensamento contém uma necessidade social chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas do seu

tempo”. Esta necessidade educacional inclui a reflexão sobre o ser humano, a natureza, o cosmo e a própria realidade.

A universidade na dimensão ora discutida, ou seja, formadora de sujeitos, deve buscar a formação mais humanista dos alunos. Este é um dever que envolve os professores, pois a estes cabe a responsabilidade de resgatar a unidade do saber acadêmico, pelo menos naquilo que se converte no dado mais significativo da atualidade, que é a integração do ser humano no mundo do trabalho, com níveis de conhecimentos que respeitem os outros, que traga solidariedade, relacionamentos éticos e profundo respeito pela natureza. A intenção deve ser a de promover no aluno, uma superação do conhecimento tecnicista, que é reducionista e leva a vida do estudante como submissa à idéia de função e ofício especializado que tende a fazer do estudante “nada mais que um rolamento intercambiável da máquina social”(cf. MAFESSOLI, 1995, p. 114).

Os cursos de graduação das universidades públicas brasileiras, e em geral de todas as IES, tendem a não valorizar o aspecto da formação humanista. Percebemos que, mesmo diante de uma flexibilidade curricular — portanto, diante de uma possibilidade de se criarem espaços acadêmicos que permitam um avanço na superação da formação técnica — , vê-se o uso desse espaço preenchido por mais disciplinas que tragam uma generalização do conhecimento, em detrimento das reflexões que poderiam estar humanizando mais o conhecimento no âmbito da universidade.

• **A flexibilidade curricular possível: contradição ou resistência?**

A política para a educação superior brasileira tem se mostrado ousada quando intenta flexibilizar a organização curricular, numa proposição de autonomia que, na prática, revela-se simbólica. Ao se promover amplas discussões entre pares sobre a reestruturação dos encaminhamentos pedagógicos para a formação acadêmica e a produção de conhecimento, os cursos de graduação, de fato, pouco se beneficiam de uma postura *flexível*, visto que se mantêm atrelados às diretrizes curriculares como documento oficial balizador das ações propostas pelas IES.

Na compreensão do presente estudo, a percepção demonstrada nos projetos pedagógicos foi a de uma concepção de flexibilidade como liberdade para agir, para inovar. Mas o que se evidenciou na produção das propostas curriculares foi uma “inflexibilidade” diante das diretrizes curriculares, ou seja, pouca disposição para criarem, a partir das indicações dessas diretrizes, propostas curriculares que alcem vôo rumo a projetos inovadores. A que se deve este fenômeno?

A expectativa de alguns segmentos, como o Fórum de Pró-Reitores de Graduação (ForGrad) e o próprio texto do Plano Nacional de Educação, que discutiram e incentivaram a prática da flexibilidade curricular como uma oportunidade para renovação do ensino universitário e condições necessárias para o exercício de criatividade parece não ter sido ainda alcançada. Ou seja, embora haja na proposta de flexibilidade curricular a orientação de um exercício de autonomia dos cursos para promoverem ações inovadoras no que diz respeito à formação acadêmica, isto ainda não está ocorrendo.

Se nos referimos, nesta análise, a uma contradição por parte dos colegiados de cursos, é porque percebemos, no conjunto dos projetos pedagógicos examinados, a falta de uma resposta condizente com o exercício de flexibilidade. Embora os colegiados tenham

demonstrado condição de acolher a proposta de flexibilização curricular, orientada pelas diretrizes curriculares como oportunidade de mudanças, esta efetivamente não se apresentou nos projetos pedagógicos. Ao contrário, persistem orientações preestabelecidas nas diretrizes, como a normatividade. Daí pensarmos em uma contradição.

Por outro lado, ficou evidenciado no estudo que a questão da flexibilidade, dentro do entendimento de postura de seguir a normatividade, pode se dar na medida em que as diretrizes normatizarem a própria flexibilidade. Em outras palavras, é possível o uso de flexibilidade, desde que esta seja “induzida” pelas diretrizes, ou seja, quando estas não explicitarem todos os componentes curriculares necessários e deixarem que os próprios cursos encontrem seu *percurso*, na acepção plena da palavra.

Numa situação de resistência diante de condições geradoras de incertezas, onde arriscar em propostas de mudanças? Estas mudanças podem produzir efeitos inesperados nas vidas dos sujeitos que estão envolvidos no processo de formação? O movimento de mudanças rápidas, no mundo do conhecimento de hoje, nos torna inseguros? A época de transição pela qual passamos legitima quais saberes?

Este são questionamentos presentes que caracterizam um desconforto intelectual-acadêmico, pois suscitam respostas que podem não dar conta da complexidade dos problemas que exigem soluções difíceis de conceber e pôr em prática. Uma é a formação profissional para a sociedade atual e futura. São muitas as solicitações de habilidades e competências que possa dar conta de um “mundo em mudanças e permanente evolução que levam o aluno a uma ocupação profissional que provavelmente não durará a vida toda” (cf. BENEDITO *ET AL.*, 1995, p. 56).

Diante de uma situação que caracterizamos como de insegurança, que é própria do momento de transição, vinculamos esta situação vivenciada nos colegiados dos cursos, a um tipo de resistência passiva. Para Mafessoli (1997, p. 98, 99 e 114), estas resistências passivas aparentemente se integram ao instituído, mas que, na verdade, se opõem a ele, e subvertem o poder silenciosamente.

Ao desconsiderarem a oportunidade de usar a flexibilidade curricular na sua aceção plena, os colegiados dos cursos analisados colocam-se, sob nosso ponto de vista, numa situação de resistências às inovações. Assim, corroboram com os estudos disponíveis (cf. PORTO, 2000) que indicam que, entre os segmentos sociais e produtivos, os sistemas de ensino – em seus diferentes níveis e em suas múltiplas modalidades – apresentam-se como os mais resistentes à inovação. Ainda de acordo com a autora, os estudos disponíveis sobre inovação afirmam que a maior parcela de energia de grupos e de organizações é consumida “na execução de operações de rotina e de manutenção das relações interiores do sistema” (cf. Huberman apud PORTO, 2000 p. 24) .

Neste entendimento, consideramos que cultura organizacional dos sujeitos estar relacionada à resistência a mudanças (cf. Fullan, apud FERNANDES, 2000, p. 57). A cultura organizacional do sistema educativo é altamente burocratizada e, como tal, tende a defender-se de iniciativas que lhe são propostas, cultivando rotinas que nada têm de inovadoras, procurando preservar o papel que tradicionalmente lhe está reservado e sua estabilidade.

A flexibilidade curricular não se coloca como tal nos projetos pedagógicos analisados. O que se questiona é a causa desse fenômeno. Esta pode estar associada a uma resistência diante de mudanças, a um argumento de natureza organizacional ou a uma

contradição que passa despercebida pelos sujeitos, já que não tinham a experiência de autonomia para construir projetos pedagógicos na universidade.

• **Interdisciplinaridade: presença e ausência nos projetos pedagógicos**

O uso de expressões numa dimensão dicotômica se faz necessária para contextualizar percepção sobre os projetos pedagógicos no que se refere à proposta de interdisciplinaridade.

A presença da interdisciplinaridade nos projetos pedagógicos se mostra como importante requisição por parte dos colegiados — professores e alunos — para a formação universitária. Nos pressupostos teóricos dos projetos pedagógicos, foi convergente a idéia da importância da interdisciplinaridade para a formação do aluno. Os cursos têm se preocupado com a questão, mas não há uma maturidade conceitual perceptível que possibilite um avanço em termos de efetivarem uma dinâmica que promova uma integração de saberes que possa se dar em relação e em interação com conhecimentos afins.

Neste entendimento, nota-se a ausência da interdisciplinaridade nos projetos pedagógicos analisados. Embora o termo seja empregado para indicar em alguns casos, uma ação pedagógica como interdisciplinar, de fato o que se percebe é um momento isolado da dinâmica educativa do curso que intencionalmente remete à idéia de integração, mas acaba produzindo um efeito de disciplina por acontecer de forma isolado, num final de curso, como possibilidade de articulação de conteúdos vivenciados durante o ano.

Para Morin (2000b, p. 37), a dificuldade em existir a interdisciplinaridade se dá porque “cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer a sua soberania territorial e,

desse modo, confirmar as fronteiras ao invés de desmoroná-las, mesmo que algumas trocas incipientes se efetivem”.

Santos Filho (1992) afirma que os inúmeros termos utilizados para tratar do conhecimento interdisciplinar têm causado divergências que precisam ser esclarecidas. Em síntese, o autor argumenta que a disciplina busca o saber divergente e disperso, a interdisciplinaridade caracteriza-se pela convergência e integração e a transdisciplinaridade sonha com a unidade do saber e o holismo.

Para que a interdisciplinaridade seja adotada na universidade, Santos Filho (1992, p. 72-73) sugere as seguintes alterações da estrutura universitária: 1) departamental (extinguir a departamentalização); 2) organização do ensino e da pesquisa em torno de agrupamentos temáticos mais articulados e abrangentes; 3) redefinir o papel hoje desempenhado pelos departamentos e articulá-los a uma nova estrutura interdisciplinar a ser criada.

Estas são ações que ainda estão distantes da prática universitária vivenciada. Mesmo diante de uma extinção dos departamentos, o que tem se percebido é que a instância criada para substituí-los — o colegiado de curso — incorpora as características da antiga configuração, o que, a rigor, não muda nada.

O avanço com relação à presença da interdisciplinaridade nos projetos pedagógicos é que esta já existe de forma latente nos discursos dos colegiados, o que indica uma possibilidade do vir-a-ser da interdisciplinaridade se consolidar como prática pedagógica universitária futura.

A interdisciplinaridade e a flexibilidade curricular estão intimamente relacionadas. Uma vez adotada a flexibilidade curricular como forma que permita ao aluno transitar entre as diversas e diferentes áreas do conhecimento para sua formação, as fronteiras das

disciplinas tendem a minimizar as barreiras e aproximar saberes de uma compreensão abrangente, que vão além da formação generalista e tecnicista.

• **Educação continuada:**

do apelo mundial à indiferença nos projetos pedagógicos

A educação continuada, ou educação permanente, tem sido um termo corrente em quase todos os documentos sobre a educação superior. São textos que expressam indicações a serem observadas em âmbito mundial, como a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (1999, p. 14), o Relatório de J. Delors para a Unesco e seus reflexos em documentos nacionais como as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, o Plano Nacional de Graduação elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Todos são documentos que trazem o entendimento da necessidade do aluno de graduação construir o hábito de seguir aprendendo, num conceito de processo de educação permanente, que procura incorporar as preocupações com os desafios da sociedade contemporânea.

Nos projetos pedagógicos analisados, a educação permanente não aparece na maioria dos cursos. Somente o curso de Letras manifesta a preocupação com esta dimensão formadora e contempla em seus objetivos a necessidade de despertar no seu aluno a compreensão da necessidade da educação continuada. Como direcionamento para esta intenção, o curso organiza eventos culturais e cursos de pós-graduação que são pensados como forma de retorno dos alunos à universidade.

Qual o sentido da manifesta indiferença dos demais cursos com relação à educação continuada, se todos seguiram as Diretrizes Curriculares e nestas são claras as especificações quanto à questão?

Há que se refletir sobre a indicação das diretrizes curriculares, quando em seus princípios orientam a “evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação” e declaram em seus objetivos e metas que a “graduação é uma etapa de formação inicial e que esta deve levar a um processo de educação permanente”. Colocando-se como oposição a estas indicações, os cursos, objeto de nosso estudo, trazem como proposta curricular um aumento, às vezes até exagerado, de suas cargas horárias e não contemplam a educação permanente em seus projetos pedagógicos, o que pode ter uma significância quanto ao entendimento político da indicação do documento oficial. Por que formar aligeiramente na graduação e promover um retorno desse aluno à universidade para dar continuidade a sua formação profissional?

A compreensão da dimensão política a que nos referimos diz respeito ao intencional vínculo das políticas oficiais de formação ao mercado de trabalho. Na busca de um entendimento que supere a simples constatação do paradoxo percebido nas relações dos textos e contextos analisados, buscamos construir os sentidos que esta percepção tem na dinâmica das reformas educacionais (e gerais) que estão acontecendo no mundo atual, no complexo e contraditório mundo do trabalho.

Para Catani *et al.* (2001, p. 72), a polivalência e a flexibilidade profissional são característica, do profissional multicompetente, que é requisitado pelas novas organizações do mercado de trabalho e que tem levado a reformas dos programas de formação, na perspectiva da qualificação e requalificação profissional. Com a ressignificação do

processo educativo — graduação aligeirada/educação permanente — na dimensão de uma formação generalista, percebemos que estes são indicativos do conceito de empregabilidade que está na base ideológica da reconfiguração curricular proposta pela reforma da educação superior.

Na compreensão do que seja a condição de empregabilidade, a educação permanente proposta nos textos oficiais toma o sentido de uma “reciclagem”, pois se trata, de acordo com Chauí (2003, p. 11), de aquisições técnicas para saber empregá-las de acordo com finalidades e condições do mercado de trabalho/empresas.

O que se espera de uma política pública de educação, é que esta seja contínua, no sentido de uma política de organização do trabalho e não “como suplência de carências, nem como treinamento para novas tarefas, mas como um direito concomitante ao direito ao trabalho” (cf. ARROYO, 1989 p. 44).

A oposição dos projetos pedagógicos analisados na dimensão da duração dos cursos, com extensa carga horária e negligência/indiferença quanto à educação continuada/permanente, pode revelar-se como uma resistência da universidade diante das exigências de um novo saber mercadológico. Este demanda uma qualificação permanente no processo produtivo, que, em contrapartida, deve exigir da universidade uma complexa articulação do mundo cultural com as bases técnicas, com lucidez e discernimento ético político que resulte numa possibilidade de trabalho subjetivo e emancipatório. Este é um desafio que todos os sujeitos da universidade, professores, alunos, funcionários, são chamados a enfrentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento sobre o atual movimento de reformas que tem caracterizado o mundo contemporâneo deve ser comprometido com ações críticas e transformadoras. O tempo de globalização e de domínios do mercado também é um tempo de exclusão. Há riscos de se promoverem mais facilmente exclusões sociais, se não estivermos atentos a questões que aparentemente não se vinculam com movimento de reformas do mundo atual: a formação dos alunos, pensada e articulada nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, pode promover a exclusão ou limitar sua atuação profissional, se não forem articulados conhecimentos necessários para que o estudante possa vir a superar os desafios das dinâmicas condições de exercício profissional, exigidas pela sociedade contemporânea.

A condição do estudo, caracterizada pela inserção no trabalho de acompanhamento das reformulações dos projetos pedagógicos tem nos confirmado a importância da reorganização pedagógica dos cursos. Entendemos que esta não deve se dar tão-somente na perspectiva de responder aos ditames do mercado de trabalho, como eixo norteador das mudanças, mas também como formação de sujeitos com competência para o mundo do trabalho que possam seguir aprendendo com condições de articular saberes em proveito de uma formação e atuação profissional inovadoras para a sociedade que se deseja. Esta deverá ser mais humana, mais solidária e não essencialmente tecnológica.

Como docente da Unioeste e com preocupações inerentes às questões referentes à educação superior, percebemos no momento histórico atual a relevância e a necessidade de conhecer a dinâmica da reorganização pedagógica da instituição (que chamamos de

reconfiguração curricular), para, a partir do diagnóstico realizado através da pesquisa no doutorado, dar seqüência ao trabalho de encaminhamentos para melhoria dos cursos de graduação oferecidos pela instituição.

Diante do conhecimento produzido pela análise dos projetos pedagógicos da Unioeste, no olhar específico para os cursos de Biologia (licenciatura), Biologia (bacharelado), Enfermagem, Engenharia, Farmácia e Letras, questões relevantes se evidenciaram e dão conta de uma realidade institucional vivida hoje, para as quais são necessárias reflexões que levem a ações diante do fazer pedagógico universitário, em meio ao quadro de incertezas e inseguranças institucionais que tem como moldura uma sociedade exigente de saberes que promovam a formação do ser humano, e não só o sujeito profissional.

..... A formação profissional acadêmica da Universidade Estadual do Oeste do Paraná
mostrou-se, através da intencionalidade dos seus projetos pedagógicos, com algumas limitações do ponto de vista de encaminhamentos curriculares. Estas limitações são percebidas no que se refere à própria essência da formação do aluno nesta instituição. Os limites e os equívocos existem, mas as possibilidades podem ser construídas, na medida em que envolvermos todos os sujeitos numa reflexão que desencadeie mudanças inovadoras.

Os projetos pedagógicos analisados pelo presente estudo, e que foram produzidos no interior de cada curso, portanto, no conjunto de seus atores, mostraram-se envolvidos em algumas ambigüidades, no que diz respeito ao entendimento do que seja uma formação generalista, crítica, reflexiva, humanista.

Sendo esta formação a pretendida pelos Colegiados e também proclamada pelas diretrizes curriculares dos seus cursos, não é a que se percebeu, no entanto, no

direcionamento efetivo do fazer pedagógico, ou seja, naquilo que se “prescreve” como sendo o percurso do aluno para atingir o grau de conhecimentos que possam conferir o perfil de um “generalista, sujeito crítico, reflexivo e acima de tudo humanista”. A ênfase recai na direção de uma formação generalista. Esta, conforme discutimos no Capítulo III, é entendida como uma abordagem geral dos conhecimentos específicos do curso, ou seja, ampliação das áreas de abrangência de formação, superando uma visão fragmentada de especializações ou habilitações.

Cabe-nos chamar a reflexão sobre a responsabilidade social da universidade, seus compromissos com a formação de sujeitos que tenham uma educação para um mundo mais solidário, indignado com as injustiças sociais, a ponto de lutar pela sua superação. É preocupante co-existir com um grande clamor social por melhores condições de vida e por mais atenção aos flagelos da humanidade e ver, na universidade, uma perspectiva de formação profissional no sentido de generalidades para dar conta do mercado de trabalho. O valor atribuído à cultura humanista e apontado nos perfis de formação profissional dos projetos pedagógicos precisa (deve) se configurar efetivamente na formação dos alunos. Cabe ao conjunto de alunos e de professores envolvidos neste processo se perguntarem a quem serve uma formação genericamente privilegiada.

Os conhecimentos vinculados a uma formação generalista são saberes em que historicamente a universidade é protagonista. São saberes que se traduzem em respostas às pressões para encurtar o tempo de formação universitária e à volatilidade das qualificações exigidas pelo mercado.

Sob nosso ponto de vista, quanto mais a formação universitária convergir para um caráter imediatista e pragmático, mais estará comprometida a formação crítica e intelectual

dos alunos. Seguramente, não são as mudanças promovidas e articuladas pelos projetos pedagógicos que resolverão a crise na educação superior, mas certamente novas dimensões formadoras podem colaborar com a mudança na universidade, que se repercutirão na sociedade. A educação não é condição primordial para a transformação social, mas pode ser o elemento gerador de novas formas de concepções de mundo capazes de se contraporem à concepção dominante em determinado contexto sociocultural (cf. SEVERINO, 1986, p. 96).

No que se refere à questão da autonomia universitária, compreendemos que a possibilidade da autonomia didática e pedagógica (artigo 207 da Constituição Federal de 1988) representada pela indicação de flexibilidade curricular não foi concedida à universidade com o objetivo de preservar a liberdade acadêmica, mas como condição para que as IES se adaptassem às exigências do mercado. No entanto, acreditamos que esta condição criou uma concreta oportunidade para que os cursos de graduação se libertassem do engessamento dos currículos mínimos e promovessem inovações quanto à formação universitária, como, por exemplo, resgatando-lhes os valores dos conhecimentos humanísticos que têm sido, se não negligenciados, pelo menos reduzidos à carga horária mínima.

Com este entendimento, um olhar inquietante nos foi produzido pelos sentidos vindos da análise feita aos projetos pedagógicos de nossa universidade e que diz respeito ao desuso de uma postura flexível diante da reconstrução dos seus projetos pedagógicos. A dúvida constatada diante do que consideramos uma contradição, entre o pensar a flexibilidade como liberdade de ação e o fazer, não flexível, frente às diretrizes curriculares ou a situação de resistência passiva diante das exigências do novo, de padrões inovadores de formação, nos provoca a estar buscando encaminhamentos para superar esta

ambivalência. Qualquer que seja a verdade neste aspecto do estudo, temos que buscar o entendimento através da reflexão em conjunto e reorganizar nosso caminho institucional em busca de uma autonomia consolidada no conhecimento verdadeiro que é o da responsabilidade social da universidade. Não há mais espaços para equívocos conceituais. Ou fazemos uso de uma flexibilidade curricular — e não uma submissão aos direcionamentos oficiais — para melhorar nossos compromissos com a formação dos nossos alunos, enfrentar todas as questões que suscitem nossa intervenção, romper com a cultura organizacional que imobilizam sujeitos, ou seremos eternamente coniventes com a produção dos horrores sociais que estão em torno de nós.

O caminhar com a prática da flexibilidade curricular pode trazer a realização de experiências interdisciplinares. Um aspecto interessante que sobressaiu dos nossos sentidos na análise dos projetos pedagógicos foi a insistência dos projetos pedagógicos em conferir importância à interdisciplinaridade no percurso da graduação. Este indicativo é considerado um avanço, embora ainda simbolicamente, pois de fato não se vislumbrou uma ação interdisciplinar coerente com o termo.

Diante do dado significativo da importância da interdisciplinaridade evidenciado nos projetos pedagógicos e na perspectiva de um entendimento do uso de flexibilidade curricular como autonomia necessária, acreditamos que o desenvolvimento de discussões sobre a temática no âmbito dos colegiados de cursos da Unioeste deverá promover a superação destes equívocos. Isto é, ao encaminhar uma discussão sobre no que se configuram as ações interdisciplinares na dinâmica de formação dos alunos e atrelando a este entendimento a necessidade de ações flexíveis como exercício do diálogo com o

coletivo da universidade, acreditamos na possibilidade de construir espaços acadêmicos onde o desapego aos limites demarcadores de disciplinas comece a ser possível e viável.

O que estamos querendo dizer é que ainda não é possível conceber a prática da interdisciplinaridade no âmbito da Unioeste — e outras IES — enquanto não for superado o modelo histórico de conceber o fazer pedagógico universitário, como uma normatividade a ser seguida. Lidar com a flexibilidade curricular como uma oportunidade de autonomia didático/política poderá fazer diferença no direcionamento de inovações para a formação profissional. Por enquanto, o que se tem avistado, nos horizontes de possibilidades do fazer pedagógico, é uma situação de seguir a normatividade estabelecida.

Estas duas instâncias, a interdisciplinaridade e a autonomia através do uso da flexibilidade curricular, a nosso ver, devem ser trabalhadas nos colegiados dos cursos até como forma de intensificar o diálogo entre o epistemológico e humano.

Entendemos que a universidade deve fazer uma auto-reflexão para compreender e se empenhar nos encaminhamentos das ações que levem um grande significado à formação dos seus alunos. Que este tenha um estreito vínculo com o sentido humano, ético, para que o desenvolvimento científico e tecnológico da nossa sociedade seja impulsionado pelo compromisso responsável por melhores condições de vida de todos.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALVES, N. & GARCIA, R. *O sentido da escola*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, p. 9-23.

_____. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ARROYO, M. G. *A formação, direito dos professores da educação escolar*. In: Departamento Teórico-pedagógico. Divisão de produção de materiais e publicações. *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington (DC), 1995.

BARBOSA, A. & MACEDO, E. *Curriculo, políticas educacionais e globalização*. Porto: Porto Editora, 1999.

BEDENDI, T. Os efeitos na prática docente das propostas políticas de educação: 1997 a 1999. *Pro-Posições*. Campinas, Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 11, nº 03(33), 2000, p. 9-25.

- BENEDITO, V. *et al. La formación universitaria a debate*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, 1995.
- BICUDO, M. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BOHN, H. & SOUZA, O. *Faces do saber: desafios à educação do futuro*. Florianópolis: Insular, 2002.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- . Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Parecer nº 583, de 4 de abril 2001. Estabelece orientações para as diretrizes curriculares de graduação.
- . *Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação*. Brasília. 1997
-
- CALAME, P. *A universidade no século XXI: por um novo contrato com a sociedade*. Conferência de abertura da 8ª consulta coletiva Unesco/ONG sobre o ensino superior, Paris 13 a 15 de janeiro, 2003.
- CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANÁRIO, R. *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa, 1992.
- CARVALHO, A. *Projecto educativo*. 3ª ed. Porto: Afrontamento, 1999.
- CASTANHO, S. & CASTANHO, Maria Eugênia (org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus, 2000.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, A. M. *Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 1998.

CATANI, A. M., org. *Universidade na América Latina: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1996.

CATANI, A. & OLIVEIRA, J. *Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CATANI, A. *et al.* Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação. *Educação & Sociedade*. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n° 75, p. 67-83, 2001.

CASTRO, Maria Helena. *Resultados e tendências da educação superior no Brasil*. Brasília:

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CHARLE, C. & VERGER, J. *História das universidades*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1996.

CHAUÍ, M. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Poços de Caldas, 5 de outubro, 2003.

COSTA, M. V., org. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

CORREIA, C.C.B. O trabalho do professor leigo no semi-árido do Piauí. Campinas/São Paulo: Faculdade de Educação UNICAMP, 1989. (Dissertação de Mestrado).

CUNHA, L. A. *A universidade temporã*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, M. O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM editores, 1998.

DARTIGUES, A. *O que é fenomenologia?* 7ª ed. São Paulo: Centauro Editora, s/d.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI. São Gonçalo: Universo, 1999.

DELORS, J. *Educação, um tesouro a descobrir*. 2ª ed. São Paulo/Brasília: Cortez/Ministério da Educação (MEC)/Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO), 1999.

DEMO, P. Crise dos paradigmas da educação superior. *Educação Brasileira*. Brasília, Conselho de Reitores das Universidades Públicas Brasileiras (CRUB), v. 16, nº 32, p. 15-48, 1994.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.

DOURADO, L. & CATANI, A., orgs. *Universidade pública: políticas e identidade institucional*. Campinas/Goiânia: Autores Associados/Editora da UFG, 1999.

DUPONT, P. & OSSANDON, M. *A pedagogia universitária*. Lisboa: Coimbra Editora, 1998.

FÁVERO, M. de L. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

FEATHERSTONE, M. Da universidade à pós-modernidade: explorando as possibilidades de comunicação. In SANTOS FILHO, J. C. & MORAES, S. E., orgs. *Escola e universidade*

- na pós-modernidade*. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras/Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), 2000.
- FERNANDES, M. R. *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora, 2000.
- FLECHA, R. *et al.* As novas desigualdades educativas. In: CASTELLS, M. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 33-42.
- FORGHIERI, Y. C. *Psicologia fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisa*. São Paulo: Pioneira, 1993.
- FORGHIERI, Y. C., org. *Fenomenologia e psicologia*. São Paulo: Autores Associados, 1984.
- FORGRAD — Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. *Diretrizes para a formação de professores: concepções e implementações (versão preliminar)*. Texto elaborado pela Oficina de Trabalho realizada de 16 a 17 de setembro. Campinas, 2002.
- . *Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras. Texto elaborado a partir da Oficina de Trabalho de Curitiba, realizada de 15 a 17 de setembro de 1999*. Campinas, 1999a.
- . *Memória do Fórum Nacional de Pró-Reitores da Graduação*. Campinas, 1996.
- . *Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. Texto apreciado e aprovado no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, realizado na cidade de Ilhéus/BA, em maio de 1999, a partir das*

- reflexões, críticas e sugestões previamente encaminhadas pelos Encontros Regionais do ForGrad realizados nos meses de outubro e novembro de 1998. Campinas, 1999b.*
- . *O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível. Texto elaborado a partir da Oficina de Trabalho de Niterói/RJ, realizada de 17 a 19 de abril de 2000. Campinas, 2000.*
- GADOTTI, M. *A pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GAMBOA, S. *Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, (1998).
- GENTILLI, P. *Globalização excludente*. 3ª ed. Petrópolis/Buenos Aires: Vozes/Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales (CLACSO), 2000.
-
- GENTILLI, P., org. *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 1996.
- GENTILLI, P. & SILVA, T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- GOERGEN, P. *A universidade em tempos de transformação*. Disponível em www.prg.unicamp.br/Texto_univ_em_temp_trans_Pedro_Goergen.html, em 14 de agosto de 2000.

- . Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação democrática para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 69-97.
- . *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.
- GRANDE DICIONÁRIO Larousse Cultural da Língua Portuguesa. São Paulo: Nova Cultural, 1990.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- HOBBSBAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- IANNI, O. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- IMBERNÓN, F. org. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KLEIN, L. *Política e políticas de ensino superior no Brasil: 1970-1990*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES/USP), 1992. (Documento de trabalho nº 2/92).
- KRAWCZYK, N., org. *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debates*. Campinas /SP: Autores Associados, 2000.

- KUHN, THOMAS. A estrutura das revoluções científicas. 5ª.ed. São Paulo: Editora Perspectiva S. A. 2000.
- LATOUR, B. *Jamais fomos modernos*. São Paulo: Editora 34, 1994.
- LEITE, D. & MOROSINI, M., orgs. *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas: Papirus, 1997.
- MAFESSOLI, M. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
- . *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- . *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MALAGUTI, M. & CARCANHOLO, M. *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCOVITCH, J. *A universidade impossível*. São Paulo: Editora Futura, 1998.
- MARTINS, J. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiesis*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARTINS, J. & BICUDO, M. A. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Editora Moraes, 1989.
- . *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo: Moraes, 1983.
- MASETTO, M. T., org. (1998). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar e reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

———. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: Editora da UFRN, 2000b.

———. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo/Brasília: Cortez/Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO), 2000c.

NEVES, L. M. W. *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2000.

ORLANDI, E. *Análise e discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.

PACHECO, J. *Flexibilização curricular: algumas interrogações*. Porto: Porto Editora, 1999.

PACHECO, J. A., org. *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora. (1999).

PEREIRA, A. C. *Visão e ação: a universidade no século XXI*. Rio de Janeiro. Editora da UERJ, 1999.

PEREIRA, E. M. A. *Subsídios para a elaboração do projeto pedagógico*. Disponível em www.prg.unicamp.br/projeto_pedagogico, em 10/03/2001.

PETRAGLIA, I. C. *Edgar Morin: a educação e a complexidade dos ser e do saber*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PITOMBO, R. A abordagem compreensiva na sociologia: resenha sobre a contribuição de alguns autores fundamentais. In PEREIRA, A. BIÃO, A. et al.. *Temas em contemporaneidade, imaginário e teatralidade*. São Paulo/Salvador: Annablume/Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão – Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade (GIPE-CIT), 2000, p. 279-295.

PORTO, Y. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: JUNQUEIRA, A. org. *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-35.

RANIERI, N. B. *A educação superior, estado e direito na Lei de Diretrizes e Bases de 1996*. São Paulo: Edusp/Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), 2000.

REZENDE, A. M. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

RIBEIRO, D. Universidade de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Pedagógicos (Inep), v. 36, nº 83, p. 161-192, 1961.

———. *A universidade necessária*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

RIBEIRO, M. Políticas para a educação superior no cone sul: do autoritarismo ao neoliberalismo. *Pro-Posições*. Campinas, Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 11, nº 03(33), p. 55-94, 2000.

RISTOFF, D. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil (1930-1937)*. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROUANET, S. P. Do pós-moderno ao neomoderno. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, Colégio do Brasil/Organização para o Desenvolvimento da Ciência e da Cultura (ORDECC), nº 84, 1986 p. 86-98. (Modernidade e pós-modernidade).

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. & GENTILLI, P. *Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 1996. p. 50-74.

_____. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. *A educação no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 37-63.

SADER, E. & GENTILLI, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. 10ª ed. Porto: Afrontamento, 1998.

_____. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS FILHO, J. C. A interdisciplinaridade na universidade: relevâncias e implicações. *Educação Brasileira*. Brasília, Conselho de Reitores das Universidades Públicas Brasileiras (CRUB), v. 14, nº 29, p. 59-80, 1992.

_____. *Educação geral na universidade*. Disponível em www.prg.unicamp.br/Ed_geral_universidade.html, em 21 de outubro de 2000.

SANTOS FILHO, J. C., org. *Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras/ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), 2000.

SANTOS FILHO, J. C. & GAMBOA, S. *Pesquisa educacional: quantidade e qualidade*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

- SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- . *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- . *Educação do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1982.
- . *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.
- SCHNITMAN, D., org. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- . Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados, v. 14, nº 2, 2000.
- SGUISSARDI, V. *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.
- SGUISSARDI, V., org. *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e educação superior*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SGUISSARDI, V. e SILVA JR., J. dos R. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção*. São Paulo/Bragança Paulista: Cortez/USF/Ifan, 2002.

SILVA, J. Globalização e educação: exigências e tendências. *Pro-Posições*. Campinas, Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 8, nº 3(24), p. 9-23, 1997.

SILVA, L. H. *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, T. T. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

———. *Documentos de identidade: uma introdução à teoria do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. *Metamemória-memória: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, H. J. [ou Betinho] *Como se faz análise de conjuntura*. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SOUZA, P. N. P. *LDB e ensino superior (estrutura e funcionamento)*. São Paulo: Pioneira, 1997.

Souza, P. R. *Agenda positiva do ensino superior*. O Estado de S. Paulo, 23 de novembro de 1998, p. A4.

SPINK, M. J. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TAFFAREL, C. N. Z. Formação profissional e diretrizes curriculares: do arranhão à gangrena. *Universidade e Sociedade*. Brasília, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), nº 25, p. 144-156, dezembro de 2001.

TEIXEIRA, A. *A universidade de ontem e de hoje*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1998.

TOURAINÉ, A. *Crítica da modernidade*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

TRINDADE, H., org. *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis/Porto Alegre: Vozes/Centro Interdisciplinar de Pesquisa para o Desenvolvimento do Ensino Superior (CIPEDS), 1999.

VEIGA, I. P. A. Projeto político pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, S. *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus, 2000.

O LÓCUS DO ESTUDO:

A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE)

• Um pouco da história de sua criação

Formada originalmente a partir da integração de quatro faculdades municipais isoladas, de caráter privado, localizadas nos municípios de Cascavel (Fecivel, de 1972), Foz do Iguaçu (Facisa, de 1979), Marechal Candido Rondon (Facimar, de 1980) e Toledo (Facitol, de 1980), a Unioeste foi criada após grande empenho da população do oeste do Paraná, que queria concretizar uma realidade de ensino superior público na região.

O primeiro ato público de repercussão estadual a favor da criação de uma universidade regional multicampi, com base nas faculdades isoladas, ocorreu no município de Guaraniaçu, em 19 de abril de 1984, em reunião da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (Amop), que teve a participação de secretários estaduais e do presidente do Conselho Estadual de Educação.

No ano seguinte, foi realizado um vestibular unificado para aquelas faculdades, como forma de buscar uma integração o mais rápido possível. Lideranças políticas, empresariais e organizações como as cooperativas agropecuárias da região formaram uma comissão para que fossem agilizados os trâmites de criação da universidade. Este movimento foi chamado Pró-Unioeste.

Em viagem à região, em época de campanha eleitoral, Tancredo Neves, então candidato à Presidência da República, cogitou essa possibilidade, que serviu de incentivo para que fosse buscada uma forma de tornar pública a educação superior na região. Destes esforços resultaram, primeiramente, o envio de verbas pelo MEC para as quatro faculdades, o que lhes impulsionou o desenvolvimento. O governo do Estado passou então a se interessar pela questão.

O termo de compromisso para a estadualização daquelas quatro faculdades foi assinado em maio de 1986, pelo governador José Richa. O ano de 1986 foi de tramitação política do projeto na Assembléia Legislativa, culminando com a criação da Fundação Estadual de Instituições de Ensino Superior do Oeste do Paraná, já designada pela sigla Unioeste.

Foi durante o mandato do governador Álvaro Dias que ocorreram os principais atos que concretizaram a existência da universidade pública na região oeste do Paraná. O primeiro ato foi a transformação da Federação em Fundação Universidade, o que possibilitou a passagem para o reconhecimento da Unioeste. A segunda ação do governo naquele ano foi conceder gratuidade de ensino a todas as instituições de ensino superior estaduais do Paraná, incluindo-se a recém-criada Funioeste.

Desde que foi assinado o termo de compromisso para criação da Unioeste, em 1986, até a deliberação final do Conselho Estadual de Educação do Paraná, reconhecendo a universidade por intermédio do Parecer nº 137, de 5 de agosto de 1994, e, em seguida, a homologação, pela Portaria Ministerial nº 1.784-A/94, transcorreram oito anos. O maior entrave foi a proibição pelo governo federal (governo José Sarney, 1985-1989) de se criarem universidades ou qualquer curso superior no país.

• Estrutura institucional da Unioeste

Inicialmente, a Unioeste foi estruturada de acordo com o estatuto e o regimento de 1995, em centros universitários assim constituídos: Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Centro de Educação, Comunicação e Artes e Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (todos no campus de Cascavel), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (campus de Foz do Iguaçu), Centro de Estudos Geo-Históricos e do Movimento Humano (campus de M. C. Rondon) e Centro de Ciências Humanas e Estudos Sócio-Econômicos (campus de Toledo).

Recentemente, foi incorporada à Unioeste mais uma faculdade, da cidade de Francisco Beltrão, aumentando sua abrangência de ação na região.

O Conselho Estadual de Educação do Paraná enfatizou, no Parecer de reconhecimento, duas linhas de exigência para a Unioeste: investimentos em qualificação docente e em edificações, bibliotecas, laboratórios e equipamentos. Quanto à qualificação docente, a universidade conseguiu o apoio da Capes para o desenvolvimento do Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnico (PICDT), que incentivou e impulsionou a saída de docentes em busca de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Os outros investimentos também foram realizados em grande parte, principalmente em obras físicas, como construção de prédios e salas de aula. Com relação a bibliotecas e laboratórios, a luta tem sido à parte, com grande participação do corpo discente; aos poucos, os recursos têm chegado, de forma precária e reduzida.

A visão da Unioeste pensada por aqueles que a conceberam e têm lutado para sua consolidação é “ser reconhecida como uma universidade multicampi, com centros de

excelência na produção e socialização do conhecimento, atenta às características regionais”. Articulada com a visão institucional, a missão da Unioeste prevista em seu Estatuto é a de “ser uma universidade que promova permanentemente a inovação qualitativa nos cursos de graduação e crie núcleos de competência prioritariamente nas áreas de educação básica, integração regional e latino-americana, saúde, biotecnologia, turismo e meio ambiente e que busca a excelência na área de desenvolvimento agroindustrial”.

Atualmente, a Unioeste tem 34 cursos de graduação em todos os campi, com 73 ofertas, e também está avançando na organização de cursos de pós-graduação *lato sensu* (na maioria) e *stricto sensu*, mestrado na área de Engenharia Agrícola, na área de Letras e na área de Agronegócios, sendo aprovado pela Capes a proposta de mestrado em Filosofia.

A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão tem sido buscada por todos os centros que envolvem a Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Como característica inerente a uma universidade considerada periférica, a Unioeste tem procurado garantir minimamente as atividades de pesquisa e extensão. Nos Planos Individuais de Atividades Docentes (Piad), as horas de atividades de ensino devem obedecer à LDB, ou seja, no mínimo oito horas-aulas semanais, sendo o restante da carga horária do docente distribuída em pesquisa e extensão. Pelo menos em termos institucionais, são previstas horas para essas atividades. Mas, em alguns casos, a carga horária dos professores é limitada a atividades de ensino.

• A estrutura organizacional pedagógica da Unioeste

Os cursos da Unioeste têm datas de implantação de 1972 até 2001, numa perspectiva contínua de expansão da Universidade na região oeste paranaense.

A maioria dos cursos oferecidos concentra-se na área de ciências humanas e sociais. O fato histórico é que os cursos de licenciatura foram os que mais proliferaram na região, por serem cursos de implantação e manutenção não onerosa. Todavia, com o crescimento e desenvolvimento da região, novos cursos foram surgindo para atender a demanda de crescimento não apenas econômico, mas sobretudo de ampliação de ações que garantissem o desenvolvimento social e cultural das cidades da região.

Assim, vieram os cursos de Engenharia e Computação. Mais recentemente, o salto qualitativo foi a implantação de cursos na área da saúde para atender antiga reivindicação da população. São cursos como Medicina, Odontologia, Fisioterapia e Farmácia, que estão alargando a atenção a pacientes que, até há pouco, tinham que se deslocar até Curitiba para tratamentos mais avançados. Com a implantação do Hospital Universitário, aos poucos os cursos da área da saúde estão se consolidando e melhorando o atendimento à população.

O vestibular da Unioeste tem oferecido 2.180 vagas para um total de 15.942 inscrições, de acordo com o Relatório Estatístico das Inscrições de 2001. Os cursos tradicionalmente mais procurados são os de Medicina e Fisioterapia, da área da saúde. Em seguida, vêm os cursos de Administração de Empresas, Engenharia (principalmente Civil e Elétrica) e os cursos de licenciatura — Pedagogia é o mais disputado —, especialmente os oferecidos no período noturno.

Na distribuição demonstrada no quadro a seguir, percebe-se que a área de conhecimento de predomínio é em ciências humanas, sendo os cursos de licenciatura em

proporção menor aos de bacharelados. Na sequência, está a área de exatas, com um quadro de engenharias diversificado.

A área da saúde foi, durante muito tempo, solicitada pela população do oeste como prioritária, mas devido aos custos para estruturá-la, a Unioeste vem somente consolidando os cursos existentes.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Número de cursos oferecidos, por área e subárea

em

1999

Área	Subárea	Número de curso
Humanas (15)	Administração	5
	Ciências Contábeis	3
	Ciências Econômicas	3
	Ciências Sociais	1
	Economia Doméstica	1
	Educação Física	1
	Filosofia	1
	Geografia	2
	História	1
	Hotelaria	1
	Letras	3
	Pedagogia	4
	Secretariado Executivo	1
	Serviço Social	1
	Turismo	1
	Total	29
Exatas (11)	Agronomia	1
	Ciências da Computação	1
	Engenharia Agrícola	1
	Engenharia Civil	1
	Engenharia Elétrica	1
	Engenharia de Pesca	1
	Engenharia Química	1
	Informática	1
	Matemática	3
	Química	1
	Zootecnia	1
	Total	13
Saúde (6)	Ciências Biológicas	2
	Enfermagem	2
	Farmácia Bioquímica	1
	Fisioterapia	1
	Medicina	1
	Odontologia	1
	Total	8