motor; personalismo ocorre dos três aos seis anos". Nesse estágio desenvolve se a construção da consciência de si mediante as interações sociais, reorientando o interesse das crianças pelas pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que os aspectos afetivos e cognitivos formam um par inseparável. No interior da vida escolar, principalmente na Educação Infantil, os alunos precisam vivenciar momentos que potencialmente geram crescimento, que vão ter implicações afetivamente marcantes em seu desempenho pedagógico.

Numa época de crises, tragédias e separações como a nossa, é necessário começarmos a pôr em prática nas escolas, idéias mais humanistas, que valorizem desde cedo a importância das emoções.

Concluindo, as instituições escolares, e neste caso específico, as de Educação Infantil, devem ser sempre um lugar de investigação por parte do professor de sua própria prática pedagógica. Devem ser também, um espaço dinâmico e vivo, no qual as crianças alcancem o pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades corporais, cognitivas, afetivas, emocionais, éticas, de relação interpessoal e inserção social. As instituições de Educação Infantil que primam pela qualidade da educação e propiciam interações sociais afetivas, contribuem para a formação de crianças saudáveis, inteligentes e, acima de tudo, felizes.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim. et al. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

CRAIDY, Carmem Maria. KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Educação Infantil pra que te quero? Porto Alegre, 1998.

CURY, Augusto Jorge. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro:

Sextante, 2003.

EDUCAÇÃO, Ministério da. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Formação Social. Brasília, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 9º ed.- São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (coleção leitura)

GARDNER, Howard. A criança pré-escolar: Como pensa e como a escola pode ensina-la.

Porto Alegre: Artmed 2001..

GOULART, Iris Barbosa. PIAGET- Experiências básicas para utilização pelo professor. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

MENEGHETTI, Antonio. Nota sobre "afetividade" in manual de ontopsicologia.

3ª ed. Recanto Maestro, 2004. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Afetividade. Acesso em: 20/04/2012

PIAGET, VYGOTSKY, WALLON. Teorias psicogenéticas em discussão. Yves de La Taille, Martha Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. 14º ed.- São Paulo: Summus, 1992.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Trad. Maria Alice Magalhães D Amorim e Paulo Sérgio Lima da Silva. Rio de Janeiro, Forense.

PIAGET, J. et al. Abstração reflexionante. Relações lógico-elementares e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SALTINI, Cláudio J. P. Afetividade e inteligência. 5º ed.- Rio de Janeiro: Wak Ed.,2008.

SILVA, M.L.F.S. Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno.

Campinas, Unicamp: FE 2001.

STEINLE, Marlizet Cristina Bonafini. SUZUKI, Juliana Telles Faria. Educação da criança de 0 a 5 anos. São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 4ª ed. São Paulo:

TEBET, Ramez. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília-2000.

CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR

MARIONICE COELHO FREITAS

RESUMO

O presente artigo objetiva elucidar as principais características da Educação no Ensino Superior em especial o Currículo. Enfatizam-se as características do Projeto Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento de Ensino. Propõem-se estudos sobre o Projeto Pedagógico do ensino Superior e o Currículo, sobre sua organização e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Partindo então da compreensão de que a sociedade atual demanda por uma nova concepção de educação, em função dos desafios presentes no mundo contemporâneo, especialmente no campo educacional,

compreensão da integração entre o ensino, pesquisa e extensão no ensino Superior. o ensino precisa ser dinâmico e formador de opinião. Assim, torna-se necessário a para a realização desta monografia, adotou-se a pesquisa bibliográfica, onde se investiga os principais teóricos e abordar as suas principais teorias a respeito da temática Currículo no Ensino Superior.

Palavras-chave: Currículo. Ensino. Legislação.

INTRODUÇÃO

A concepção de currículo, pensada para as escolas de ensino superior, relaciona-se com a concepção de Sacristán (1999) ao afirmar que o conhecimento sobre "fazer educação" nunca foi algo exclusivo dos professores e esta educação deve balizar-se pela existência de um currículo mínimo.

Desta forma, vemos o currículo como um saber constituído por elementos científicos, sociais e empíricos que vão se constituindo na história da humanidade e vão se configurando como campo cultural da sociedade e de determinados grupos.

Diante do exposto, o currículo na educação superior deve garantir a articulação entre o campo do ensino e da pesquisa, embora este seja um dos maiores desafios a serem enfrentados pelas escolas superiores nas últimas décadas. Conforme Bernardo (1989) as universidades carecem de espaço para os bons professores ou de pesquisa sobre a didática, a metodologia de ensino, embora também, em muitos casos, faltem condições para o exercício da pesquisa e conseqüentemente sua presença no currículo. A partir de suas pesquisas Bernardo afirma que:

A temática que envolve a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa que, como sabemos, é considerado como um verdadeiro mito, por outros é considerado como a razão de ser e a forma de sobrevivência mesma da universidade (...). Creio que o fato verdadeiro de o ensino e a pesquisa serem colocados de maneira obrigatória, como estão postos, acabaram por transformar todos os professores em professores pesquisadores, indivíduos que não conseguiram resolver em sua própria existência, essa associação forçada entre duas atividades distintas, que exigem ritmos de trabalho e condutas bastante diferenciadas (BERNARDO, 1989, p. 36).

Nos dias atuais, essa visão bem pontuada por Bernardo deixa claro que a busca de uma identidade dos docentes do ensino superior é resultante da complexidade que perpassa a organização curricular das escolas de ensino superior, visto que não raramente, nos deparamos com um cenário no qual em poucas universidades, a ênfase à pesquisa secundária a importância da formação no ensino superior, desconsiderando sumariamente o papel de ensino também presente na universidade.

Entretanto, muitas instituições isoladas sequer vislumbram iniciativas, ainda que tímidas, de pesquisa o que lhes confere a situação de centros de ensino. Na maioria das vezes, afastados da produção de saberes que não sejam da docência e ainda por vezes precário.

Antes de iniciarmos a discussão acerca do Projeto Pedagógico,

especificamente, é importante conhecer a etimologia da palavra projeto. Perguntamonos: qual a origem da palavra projeto?

Ela deriva do latim projectus (particípio passado de projicere), significando lançar-se para frente ou, poderíamos dizer, para o futuro. Segundo Machado (2000, p. 2):

(...) pode ser associado à imagem do nascimento. "O humano, ao nascer, é lançado no mundo, com um jato de vida". Gradativamente, constitui-se como pessoa e se desenvolve a partir da capacidade de antecipar as ações e fatos, de estabelecer e selecionar metas e objetivos que estão situados em um contexto histórico e social, assim, de projetar o futuro e lançar-se para alcançar essas metas, vivendo a sua própria vida, como um projeto.

E quais são nossos projetos? Quais projetos conhecemos? Dos quais participamos direta ou indiretamente? Observamos exemplos de projetos, como: Pessoais e/ ou coletivos: arquitetônicos, acadêmicos, de pesquisa, de realização profissional, de viagem, de aposentadoria. Institucionais: educacional/ pedagógico, projeto organizacional de formação, tecnológico. Outros: de atendimento, experimental, projeto político.

Sobre a características do projeto ainda, para Machado (2000, p. 5-9), é preciso levar em conta as seguintes características do projeto: O projeto pressupõe, sempre, uma antecipação do futuro, de uma ação que se pretender realizar. Isso não significa apenas antecipar situações possíveis de ocorrer em um determinado contexto, tempo e espaço, como se fossem apenas estratégias para o alcance de objetivos ou metas. Essa ideia de futuro diz respeito um futuro a ser construído, a uma ideia ou desejo a ser transformado em realidade, a uma utopia realizável. Assim, não se faz projeto se não se acredita haver um futuro a ser construído/ transformado. Ao mesmo tempo, é possível pensar que não há um futuro sem o empreendimento de projetos.

Considerando o projeto como a "antecipação de uma ação" a ser realizada "envolvendo o novo em algum sentido" e que é o sujeito quem, individual ou coletivamente, empreende essa ação, depreende-se que "não se pode ter projetos pelos outros" (MACHADO, 2000, p. 7). Por mais que existam boas intenções, pode parte de um pai

ou família projetar uma atividade profissional delegando para o filho, por exemplo, a incumbência de realizar esse projeto profissional. Não dá para ser advogado, médico, engenheiro pelo filho! Não se podem realizar as ações projetadas no lugar do outro, bem como viver no lugar do outro.

Garantidas as três características do projeto, indicadas anteriormente – a "referência ao futuro", a "abertura para o novo", o "caráter indelegável da ação projetada" –, pode-se assinalar a capacidade de projetar como própria da atividade humana.

O modo de ser do humano é o permanente pretender ser. Quem não pretende coisa alguma, que não tem qualquer meta a ser atingida, verdadeiramente não é. [...] Sinteticamente, poder-se-ia afirmar: não só é próprio do ser humano projetar, como é fazer da vida um projeto. (MACHADO, 2000, p. 8)

Considerando os aspectos que discutirmos até aqui, faz-se relevante agora refletirmos acerca da realização do projeto. O que isso quer dizer? Que é preciso ultrapassar o plano das intenções para que a ação, propriamente dita, se concretize.

Nossa cultura tecnológica, opondo-se às sociedades tradicionais, tem falado, cada vez mais, de projeto. Segundo Boutinet (2002), para melhor compreender essa perspectiva, precisamos prestar atenção nas atividades que vivenciamos e que não podem evitar o projeto antes de sua realização. Nesse sentido, temos o projeto como orientador de uma atividade a ser promovida/ desenvolvida. Podemos nos perguntar: isso auxilia na determinação de nossas intenções? Quando passamos da fase de concepção (do plano da idealização de algo) à fase de realização (a implantação propriamente dita), o projeto se constitui em um orientador eficaz à ação, principalmente quando nos possibilita antecipar as variáveis e possíveis falhas que separam o que foi projetado do que será efetivado. Podemos, então, compreender o projeto sendo definido como:

[...] conceito dotado de propriedades lógicas a serem explicitadas em suas conexões com a ação a ser conduzida. Mas, ao mesmo tempo, o projeto aparece como uma figura que remete a um paradigma, simbolizando uma realizada que parece preexistir e escapar-nos: aquela de uma capacidade a ser criada, uma mudança a ser operada. (BOUTINET, 2002, p. 27)

DESENVOLVIMENTO

2.1 O PLANO DE ENSINO

A existência humana não pode ser separada das realizações significativas que engendrará. Um grande número dessas realizações que concretizam a experiência humana são anteriormente interiorizadas, refletidas, antecipadas e orientadas pelo mecanismo do projeto. (BOUTINET, 2002, p. 247)

Com a política educacional instituída, especialmente, a partir do Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), as Instituições de Ensino Superior passam a elaborar seus planos/ projetos de forma articulada, destacando-se:

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Antes de entramos, especificamente, nas questões acerca do plano e projetos pedagógicos, é preciso melhor situar a política de avaliação implementada pelo SINAES. O que esse sistema prevê? Qual é seu objetivo? Que elementos trazem para a política educacional e para o Ensino Superior, pensando nesse nível de ensino no país e sua desejável e crescente qualidade?

Instituído pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é composto por três elementos principais:

1. A avaliação das instituições.

2. A avaliação dos cursos.

3. A avaliação do desempenho dos estudantes (atualmente, denominado Exame Nacional dos Estudantes – ENADE).

Esse sistema avalia os diferentes aspectos presentes em três eixos, a saber: o ensino, a pesquisa e a extensão.

São considerados, ainda, nesse sistema de avaliação: a responsabilidade social da Instituição de Ensino Superior (IES), o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e outros aspectos.

Instrumentos que levantam e operam informações, como o censo e o cadastro nacional dos estudantes, os resultados do ENADE e outros possibilitam que se delineie um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior para o País.

É preciso destacar que as informações obtidas com o SINAES constituem-se em um instrumento que pode (e deve) ser utilizado pelas IES, de forma a possibilitar que elas orientem seus planos e projetos com vistas à sua eficácia e, espera-se, crescente qualidade acadêmica e social.

O Decreto 5.773 de 09/05/2006, no artigo 16, traz os eixos temáticos essenciais ao PDI e esses se encontram melhor descritos nas orientações do MEC. A seguir, podemos observar os tópicos gerais a serem contemplados no PDI.

I. Perfil institucional

II. Projeto pedagógico institucional – PPI

III. Cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e dos cursos (presencial e a distância)

IV. Perfil do corpo docente

V. Organização administrativa da IES

VI. Políticas de atendimento aos discentes

VII. Infraestrutura

VIII. Avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional

IX. Aspectos financeiros e orçamentários

X. Anexos

A legislação que instituiu o SINAES aponta para a elaboração, pelas IES, do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Ao tratar-se desse tema é que continuaremos esta aula.

O PDI deve ser apresentado ao MEC no momento do credenciamento (ou no momento do recredenciamento periódico da Instituição), mediante sua inserção em sistema próprio (Sistema SAPIENS). Ressalta-se, inclusive, que as Instituições deverão apresentar seus PDIs a cada 5 (cinco) anos, levando-se em conta, e para este fim, o período de vigência estabelecido na legislação.

Que plano é esse, afinal? Do que trata? Em que se articula com os demais projetos da Instituição? Por que é importante?

É no PDI que estão expressos a missão da IES, as diretrizes, metas e projetos a serem desenvolvidos por um período de tempo determinado (em média, cinco anos), os quais permitirão que essa missão seja alcançada em consonância, ainda, com as políticas educacionais mais amplas e previstas para o país.

Como bem destaca a autora Ilma Passos (2004, p. 51):

O plano de desenvolvimento institucional é também um compromisso da instituição com a implantação dos cursos superiores, de forma a assegurar os critérios e padrões de qualidade para o corpo docente, a infraestrutura geral e específica, a organização didático-pedagógica, a descrição dos projetos pedagógicos a serem implantados até a plena integralização do PDI, com a orientação das diretrizes curriculares nacionais do Conselho Nacional de Educação e a homologação do Ministério Público.

Previsto então no Projeto de Desenvolvimento da Instituição (PDI) e de forma articulada a ele, temos o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Esse é o tema que abordaremos na sequência.

Para Eyng (2007, p. 163), um projeto pedagógico é sempre entendido como processo e resulta de significados que são construídos socialmente. Apoia-se no conhecimento e na trajetória histórica das instituições e possibilita, ao mesmo tempo, fazer uma projeção de futuro que transita entre o instituído (o que já existe e está consolidado, de certa forma) e o instituinte (o que emerge e está ou pode vir a se constituir – tornar-se o instituído).

O projeto pedagógico expressa a intencionalidade educativa de uma instituição, seus princípios, valores, diretrizes e indicadores de ação. Expressa, dessa forma, o que a identifica e, portanto, a diferencia das demais instituições. Para a elaboração, desenvolvimento, avaliação e redirecionamento (quando couber) do projeto do pedagógico institucional, é preciso garantir a participação da comunidade escolar e colaboradores, tomando por foco as ações de ensino, pesquisa e extensão, de maneira que essas se articulem. Todo esse processo representa uma rica oportunidade para a reflexão sobre a ação educativa e avaliação do alcance dos objetivos definidos pela própria instituição, na sua convergência com as diretrizes nacionais para o Ensino Superior e a qualidade almejada.

Nesse sentido, vale ressaltar que a LDB 9394/96, nos artigos 12, 13 e 14, coloca que a gestão do projeto é de responsabilidade compartilhada, dessa maneira, de todos os profissionais da instituição que, de alguma maneira, também são os responsáveis por sua gestão e seu sucesso.

É com muita clareza sobre o que expressam, tanto o Projeto de Desenvolvimento da Instituição (PDI) como, em especial e mais próximo, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que se pode passar para a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Graduação. Esse é o tema que aprofundaremos nas próximas aulas, especificamente.

O PPI de uma instituição de ensino superior, documento importante do ponto de vista pedagógico da instituição e que identifica a sua filosofia e ideologias básicas, precisa ser percebido como elemento de magnitude tal que poderia ser chamado de carta magna institucional [...]. (SILVA, 2011, p. 86)

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é importante para o desenvolvimento da instituição como um todo e cursos ofertados, em um tempo e espaço determinados. Nesse processo de desenvolvimento observa-se que há um conjunto de decisões que precisa ser tomado, sistematicamente, por gestores, professores, técnicos e alunos, considerando, ainda, o contexto em que se insere.

Segundo Veiga (2004, p. 56-57): o projeto "assegura a visibilidade e a incorporação de projetos, planos de atividades pedagógicas e administrativas na comunidade escolar" e, na sala de aula, "contribui para maior nível de mobilidade coletiva dos alunos".

O processo não é unívoco. Além disso,

merece especial atenção as seguintes funções do projeto, segundo Veiga (2004):

Função politizadora: Diz respeito à intencionalidade e cumprimento dos propósitos do projeto, que são decorrentes das opções assumidas pelos sujeitos. Dá visibilidade aos compromissos assumidos pela instituição, explicitando que tipo de cidadania interessa para a sociedade. Permite a explicitação do seu compromisso social a partir da reflexão, investigação e propostas que faz acerca das questões sociais. Guia o comportamento e a prática a partir do que consideram lícito e aceitável em um determinado contexto. Seleciona e filtra informações, produz interpretações sobre a realidade visando transformá-la a partir da intencionalidade do projeto.

Função identitária: Define a identidade permitindo que especificidades do grupo sejam resguardadas. Situa o individual no campo do social e possibilita a construção de uma identidade coletiva de acordo com normas e valores históricos e socialmente definidos. Desempenha, ainda, um importante papel no controle social dos membros da coletividade.

Função epistemológica: Possibilita a compreensão da realidade por meio dos conhecimentos assimilados e que estão coerentes com os aspectos cognitivos e valores da instituição. Essa função contitui-se em uma condição necessária à interpretação/compreensão da realidade educativa e social na qual o projeto se insere.

Função inovadora: Toma por base uma metodologia, a participação para sua construção e reconstrução, congregando os membros da instituição nesse processo participativo. Favorece um processo de reflexão, crítica e de tomada de consciência, acerca das suas potencialidades e limites, com vistas ao que se deseja alcançar. Permite rupturas, mesmo que parciais e situadas em um determinado tempo, exigindo clareza acerca do tipo de ruptura que produz.

Função avaliativa: Possibilita a explicitação de situações problemáticas e/ou dificuldades, bem como alternativas para a correção dos rumos a partir de críticas e proposições. Permeia os processos de elaboração e execução, articulação interna e externa do projeto, levando em conta o que é previsto ou não, o instituinte e o instituído.

De acordo com Veiga (2004, p. 58), a reflexão sobre as funções do projeto:

[...] tem de encontrar correspondência no processo educativo e pedagógico, de acordo com as finalidades da educação, o papel da instituição de ensino superior, as necessidades específicas da comunidade e o contexto em que aquela se insere.

Um Projeto Pedagógico Institucional precisa ser coeso e considerar, em sua elaboração, todas essas funções e demais diretrizes de modo a se constituir em um documento que expresse com clareza a sua missão, para ser o principal norteador na elaboração, agora, dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) da graduação.

2.2 PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO - PPC

Ao construir o projeto como norte para as ações educativas que envolverão todos os segmentos da comunidade universitária, certamente a instituição de ensino superior estará caminhando em busca da inovação fundada na concepção emancipatória que exige um trabalho constante de elaboração conceitual e de reflexão. (VEIGA, 2004, p. 55)

Articulado com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), tem agora o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da graduação.

O Projeto Pedagógico do Curso de graduação não pode estar distante ou desarticulado das metas mais amplas da instituição, ao contrário, deve agora traduzir essas metas para o que podemos chamar de campo específico de cada um dos cursos de graduação oferecidos.

A Lei nº 10.861/04 e o Decreto 5.773/06 continuam sendo a base e o aporte para a elaboração do PPC. É preciso, no entanto, melhor situar essa base legal para os cursos de graduação, que é nosso foco nessa disciplina. Assim, temos aqui uma sequência para auxiliar no levantamento da base legal e que pode ser diferenciada em alguns aspectos, especialmente quando se entra no detalhamento, na especificidade de cada curso. A melhor maneira de fazer esse levantamento é, em geral, começar da legislação educacional mais abrangente para a mais específica.

Discutindo com a comunidade acadêmica cada um desses elementos estruturais, temos todo um trabalho que resultará no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que não pode se produzido apenas por algumas pessoas, técnicos ou especialistas. O Projeto traz a concepção do curso da área pretendida e como será organizado, com vistas a alcançar as metas de formação do egresso no contexto histórico, político, econômico e social e de acordo com o PDI e PPI da Instituição de ensino Superior em que se insere.

O presente estudo objetiva reconhecer a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais e seus elementos constitutivos para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de graduação.

[...] é importante lembrar que os Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs – são elaborados e atualizados levando em conta as mudanças técnico-científicas aplicadas ao mundo do trabalho, às das transformações no contexto da profissão, às diretrizes curriculares nacionais para os cursos de gradua-

ção e, sobretudo, aos princípios e diretrizes estabelecidas no Projeto Pedagógico Institucional – PPI. (EYNG, 2007, p. 205)

O Projeto Pedagógico do Curso precisa considerar o mundo do trabalho estando sempre atualizado com o que está em evidência, suas demandas e àquilo que podemos vislumbrar para um futuro próximo. Esse é um diferencial e as instituições mais atentas para esse aspecto acabam por reformular/ atualizar seus projetos com maior rapidez e conseguem, assim, obter êxito. Ao mesmo tempo, não se pode mudar tudo aleatoriamente e a todo o momento por algo que é novo ou está emergindo. As mudanças são necessárias e precisam apoiar-se em discussões consistentes e em uma avaliação permanente do projeto, para produzirem os efeitos desejados. A base para essa discussão deve garantir os princípios contidos no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação, também lembradas pela autora e mencionadas com propriedade na epígrafe que dá início a esta aula.

Retomando alguns dos elementos estruturais do Projeto Pedagógico do Curso de graduação (como exemplo, o Curso de Administração, Art. 2, § 1º), vamos agora desenvolver algumas das questões às quais eles nos remetem na sua elaboração.

I - Objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções: institucional, política, geográfica e social: Neste item, não podemos deixar de levantar os objetivos gerais do curso com muita clareza e objetividade e de acordo com princípios e os objetivos e metas mais amplas, previstas no PPI. Há, ainda, que se considerar a questão local. Podemos nos perguntar: onde está localizada a instituição, como se organizam as atividades produtivas nesse local? Que formas de organização social estão presentes nessa região? Que público almejamos atender e quais as suas necessidades, considerando as dimensões humana, social, ética, técnico-científica?

II - Condições objetivas de oferta e a vocação do curso: Aqui, é preciso observar o contexto em que a instituição está inserida e a demanda por um determinado curso de graduação; também as possibilidades reais para a oferta desse curso e a vocação precisam ser cuidadosamente avaliadas.

No corpo docente há profissionais com formação para atender à demanda do novo curso? A instituição já possui cursos da mesma natureza, portanto, experiência ou tradição nessa área? A decisão será por uma nova área, que elementos facilitadores e dificultadores avaliam encontrar? As dificuldades podem ser facilmente superadas? Que investimentos em recursos humanos, materiais ou outros precisarão fazer? Para esse curso, qual é a infraestrutura necessária? Precisa-se de laboratórios?

III - Cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso: As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dispõem sobre a distribuição geral da carga horária, discorrendo sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, sobre a formação que se espera do egresso, as formas de avaliação, as questões relacionadas ao campo teórico-prático, atividades complementares, de integração no curso. Já o dado acerca da integralização do curso está contemplado na legislação própria. Para o Curso de Administração, e consultando a legislação em vigor para esse fim (a Resolução nº 2 de 18 de junho de 2007), verifica-se que o tempo mínimo e máximo para essa integralização é 3.000 horas e o limite mínimo de quatro anos. Isso significa que nenhum aluno (em nenhuma instituição que ofereça esse curso) pode terminá-lo antes de quatro anos, garantido um mínimo de 3.000 horas.

Não concluindo o curso no tempo máximo, conforme definido no projeto do curso, o aluno estará jubilado e precisará realizar um novo processo seletivo, ser aprovado, fazer sua matricula novamente, ter o seu histórico avaliado (observando adaptações ou aproveitamento, conforme possibilidades/ necessidades para atender ao previsto no curso vigente e, assim, concluí-lo).

IV - Formas de realização da interdisciplinaridade: Nesse item, cabe explicitar no projeto pedagógico do curso como os conteúdos das disciplinas de formação básica, profissional, de estudos quantitativos e complementares previstos nas DCNs se articularão com vistas à formação e desenvolvimento de competências e habilidades esperadas para o egresso do curso de Administração. É preciso considerar, ainda, as atividades de pesquisa e extensão (junto à comunidade) e a inserção no mundo do trabalho, no contexto atual.

V - Modos de integração entre teoria e prática: Assim como a questão da interdisciplinaridade, é preciso apresentar no projeto as formas pelas quais se promoverá a integração entre teoria e prática. Há disciplinas mais específicas e de natureza teórica ou prática e essas precisam ser articuladas no todo do curso. O Estágio Curricular Supervisionado, o Trabalho de Conclusão de Curso e as diferentes disciplinas precisam ser planejados, desenvolvidos e avaliados, como foco nessa articulação.

VI - Formas de avaliação do ensino e da aprendizagem: Há que se ter um cuidado especial com o tema da avaliação de modo que não seja pensada somente em termos classificatórios, mas, sim, em seu caráter formativo. De acordo com o que se pretende na formação do egresso do curso vigente, com as diretrizes gerais e os princípios da instituição para este fim (expressos no PPI), é que as decisões acerca desse processo e seus ins-

trumentos devem ser feitos.

2.3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Pretende-se compreender o conceito de currículo, sua importância no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e para o alcance da formação almejada para os alunos da graduação.

[...] a construção e a elaboração da proposta curricular implicam compreender que o currículo é mais do que os conteúdos escolares inscritos nas disciplinas. (LIBÂNEO, 2008, p. 173).

Segundo Libâneo (2008, p. 168-170):

o currículo constitui-se no elemento central do projeto pedagógico e viabiliza o processo ensino-aprendizagem. É na proposta curricular que se materializam as intenções e orientações didáticometodológicas do projeto, com foco no alcance dos objetivos nele explicitados. Assim, "enquanto projeção do projeto pedagógico, o currículo define o que ensinar, o para que ensinar, o como ensinar e as formas de avaliação, em estreita colaboração com a didática". Buscando na etimologia da palavra, temos que "currículo" significa o "ato de correr, percurso" e vem do verbo latino currere (correr). Podemos então, associar significado ao percurso que empreendemos ao longo da nossa formação, aqui, especificamente, a formação acadêmica.

Deparamo-nos, mesmo na área da educação e de modo geral, com interpretações equivocadas ou reducionistas acerca de currículo, no qual esse é considerado como equivalente ao conjunto de disciplinas de um curso ou que se denominava grade curricular. Hoje, não se deveria, nem mesmo usar o termo grade (que nos remete a um modelo tradicional e à imagem de disciplina estanques, em compartimentos, isoladas umas das outras). Essa parte, o que hoje chamaríamos de estrutura ou matriz curricular, integra o currículo, mas não é sinônimo do mesmo. Não há uma definição fechada, pronta e acabada em que se possa enquadrar e represente o currículo, na sua abrangência.

Considerando essas questões - conhecimento, identidade e poder -, entendemos melhor porque se faz fundamental a participação efetiva dos gestores, professores e alunos, entre outros, na elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação permanente do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Respondidas as questões sobre "o quê" e "por que" ensinar, deparamo-nos com outro desafio, que é o "como" ensinar. Para responder essa questão, é preciso buscar o aporte teórico-prático do campo das metodologias de ensino. Aqui é preciso tomar decisões que não podem estar desvinculadas de que alunos desejaram formar e com que conhecimentos, competências e habilidades, sob pena de incorrer em graves equívocos.

Tomando o princípio de que desejamos formar sujeitos autônomos, críticos, atuantes e no contexto atual, a decisão não pode ser por uma metodologia centrada no tradicionalismo, por exemplo. Um modelo em que o Professor é o detentor do saber e o aluno, uma "tábula rasa" que deve aprender conteúdos que o professor determinar como válidos, de forma mecânica, com uma avaliação centrada na memorização de fatos ou conceito... Bem, que forma de trabalhar com os conhecimentos (que metodologia) é a mais adequada para alcançar a autonomia, a criticidade... pelos alunos?

Essas questões nos colocam diante do campo de intenções e práticas que estão associadas, diretamente, à organização curricular do curso e essas, assim como o PPC como um todo, não estão dissociadas das práticas sociais e, do que a própria sociedade considera como necessário que os alunos incorporem como saberes, valores, competências.

Para Libâneo (2008, p. 170)

Quando os professores e a equipe escolar planejam um currículo, eles realizam uma escolha para responder a estas indagações: o que nossos alunos precisam aprender, para que aprender, em função de que aprender? Há aí uma espécie de diálogo com a sociedade e entre a própria equipe de professores, sobre o que é relevante que os alunos aprendam em função de suas necessidades pessoais e das necessidades e exigências em jogo na sociedade.

Definidas, deste modo, questões sobre "o quê", "por que" e "como" ensinar, está contemplado as questões fundamentais ao currículo? Sem dúvida, a clareza acerca de todos esses elementos é premente, mas não elimina muitos outros aspectos.

O debate sobre a avaliação é fundamental, mas para esse tema dedicaremos uma aula inteira e será a última. Aqui, cabe uma discussão fundamental ao currículo e que diz respeito à sua distinção em níveis, a saber: o currículo formal, currículo real e oculto. Estudando esse assunto (e abordando-o segundo sua separação em níveis, ou não), muitos são os autores aos quais poderíamos recorrer. Considerando o aprofundamento desejado para o momento, a opção foi pelo que nos apresenta o autor Libâneo (2008, p. 171-173), que assim e resumidamente, define esses níveis:

Currículo formal: Refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional, que no caso da Universidade, possui diretrizes curriculares nacionais traçadas pelo Ministério da Educação (MEC). O currículo formal (ou chamado de "oficial") é representado pelo conjunto de diretrizes que são prescritas pela instituição.

Currículo real: Trata-se do currículo que acontece, efetivamente na sala de aula

e a partir do que foi definido no projeto pedagógico e é colocado nos planos de ensino. É a efetivação do que foi planejado e replanejado, mesmo tendo havido mudanças em resultantes das diferentes práticas e experiências do professores, seus valores, crenças, modos de pensar, sentir e agir. É o currículo que decorre do uso que os professores fazem do currículo formal e do que, disso, fica na percepção dos alunos. É o currículo que realmente se efetiva a partir da ação dos sujeitos. Alguns autores o denominam como currículo experenciado.

Currículo oculto: Aqui são observadas as influências que afetam as aprendizagens dos alunos e as práticas pedagógicas dos professores e não aparecem no currículo formal. São decorrentes das diferentes experiências, crenças, valores e significados construídos culturalmente, trazidos para o espaço da escola e nele vivenciados. O currículo oculto é representativo de "tudo o que os alunos aprendem pela convivência espontânea em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar" (incluindo o que é trazido para esse meio pelos diferentes atores que dele participam: alunos, professores, gestores, pessoal administrativo e de apoio...). Não aparece, dessa forma, no campo do prescrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino no Brasil tem sido marcado através dos tempos como forma de controle social e alienação da população.

O ensino superior não fica de fora deste contexto. A cada período de nossa história, nossas faculdades e universidades eram incumbidas de formar defensores do sistema vigente. O currículo sempre foi utilizado como forma de controle.

Os profissionais formados pelas faculdades e universidades brasileiras precisam estar aptos ao mercado de trabalho e capazes de lutar pelos seus direitos e o mais importante, conseguir mudanças.

Todos estamos inseridos dentro do sistema capitalista e temos que nos destacar dentro dele.

Não apenas os mais fortes, privilegiados, conto quer o sistema, mas todos. Pensamos não ser mais possível ficarmos nus lamentando das desigualdades do sistema capitalista e nos colocarmos como "coitados", "sem oportunidades", e acreditamos que um passo importante em relação a isso seria um currículo elaborado de acordo com a realidade local e dando a oportunidade de uma construção plural.

A discussão de novas metodologias de ensino, a revisão de currículos, com a inserção de novas matérias, os processos de avaliação permanente de todas as atividades desenvolvidas vão permitir que se estabeleça um perfil para os cursos do ensino superior, definindo-se, claramente, o papel que os mesmos devem desempenhar na sociedade.

Tomar o aluno como um sujeito capaz de transformar sua aprendizagem numa prática emancipatória é admitir que nossos cursos carecem de mudanças em nível do cotidiano escolar, capazes de instaurar uma nova ética e uma nova prática social, que implica articular um novo projeto para os cursos de formação profissional no âmbito da pós-graduação configurada nas dimensões epistemológica, política, social, cultural, científica e técnica.

REFERÊNCIAS

BOUTINET, J. P. Antropologia do Projeto. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 11 julho de 2019..

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário

Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 10 de maio de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acessado em: 11 julho de 2019

BRASIL. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 21 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em: 11 julho de 2019

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 15 de abril de 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acessado em: 11 julho de 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/