

PROJETO PEDAGÓGICO DOS CURSOS NO ENSINO SUPERIOR: FUNDAMENTOS LEGAIS E DIMENSÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro¹

FAVARO, N. de. A. L. Projeto pedagogia dos cursos no Ensino superior: fundamentos legais e dimensões políticos-pedagógicas. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 19, n. 1, p. 135-155, jan./jun. 2019.

RESUMO: O ensino superior brasileiro se expandiu de modo significativo nas últimas décadas, trazendo uma série de exigências legais para o credenciamento e avaliação das instituições e de seus cursos. Este artigo objetiva apresentar os elementos que constituem o Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação, visando auxiliar os processos de sua construção coletiva. Pautado em uma revisão bibliográfica, aborda as dimensões legais e político-pedagógicas que envolvem sua organização e estruturação, tendo em vista a necessidade de oportunizar um debate fundamentado e a integração da comunidade acadêmica em torno do trabalho educativo pretendido. Além de uma exigência legal, normatizada no âmbito das políticas de avaliação do ensino superior brasileiro, o Projeto Pedagógico constitui-se em um compromisso político frente à formação humana almejada, envolvendo posicionamentos teóricos e metodológicos acerca do currículo e das práticas pedagógicas que serão adotadas, tendo um caráter dinâmico e de incompletude. Para isso, são definidos aspectos conceituais, contextuais, operacionais e avaliativos, compondo a identidade do curso e explicitando sua função social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; Projeto Pedagógico; Currículo.

DOI: 10.25110/educere.v19i1.2019.6869

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Paranavaí, Colegiado de Pedagogia. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC) e pesquisadora do Grupo de Estudos Capital, Trabalho e Educação (GECATE), ambos certificados pelo CNPQ. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0569-7225>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6325209425358903>. E-mail: neidegafa@hotmail.com.

PEDAGOGICAL DESIGN IN HIGHER EDUCATION COURSES: LEGAL FOUNDATIONS AND POLITICAL-PEDAGOGICAL DIMENSIONS

ABSTRACT: Brazilian higher education has expanded significantly in the last decades, presenting a series of legal requirements for the accreditation and assessment of institutions and their courses. This article aims at presenting the elements that constitute the Pedagogical Design of the Undergraduate Courses, aiming at assisting the collective construction processes. Based on a literature review, it addresses the legal and political-pedagogical dimensions that involve its organization and structure, considering the need to provide a reasoned debate and the integration of the academic community regarding the intended educational work. In addition to the legal requirements, standardized in the context of the assessment policies for the Brazilian higher education, the Pedagogical Design constitutes a political commitment to the desired human formation, involving theoretical and methodological positions about the curriculum and pedagogical practices that will be adopted, having a dynamic and incomplete character. In order to do this, it defines conceptual, contextual, operational and evaluative aspects that compose the course's identity and explains its social function.

KEYWORDS: Higher education; Pedagogical design; Curriculum.

PROYECTO PEDAGÓGICO DE CURSOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: FUNDAMENTOS LEGALES Y DIMENSIONES POLÍTICAS PEDAGÓGICAS

RESUMEN: La enseñanza superior brasileña se ha ampliado significativamente en las últimas décadas, aportando una serie de requisitos legales para la acreditación y evaluación de las instituciones y sus cursos. Este artículo tiene por objetivo presentar los elementos que constituyen el Proyecto Pedagógico de los Cursos de Grado, objetivando a auxiliar los procesos en su construcción colectiva. Basado en una revisión bibliográfica, abarca las dimensiones legales y políticas pedagógicas que involucran su organización y estructuración, llevando en cuenta la necesidad de generar un debate fundamentado e integrar la comunidad

académica alrededor del trabajo educativo pretendido. Además de una exigencia legal, reglamentada en el ámbito de las políticas de evaluación de enseñanza superior brasileña, el Proyecto Pedagógico se constituye como un compromiso político frente a la formación humana almeada, abarcando posicionamientos teóricos y metodológicos sobre el currículo y de las prácticas pedagógicas que serán adoptadas, teniendo un carácter dinámico e incompleto. Para eso, son definidos aspectos conceptuales, contextuales, operacionales y evaluativos, componiendo la identidad del curso y explicitando su función social.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza Superior; Proyecto Pedagógico; Currículo.

INTRODUÇÃO

A expansão do ensino superior brasileiro nas últimas décadas foi significativa, ampliando os debates acerca de sua constituição, suas funções e suas necessidades reais, além de trazer novas exigências para a aprovação, avaliação e regulação de seus cursos. Neste trabalho nos propomos a contribuir nos processos de elaboração coletiva do Projeto Pedagógico – PPC – dos Cursos de formação superior, por intermédio da identificação e análise dos elementos normativos e conceituais que o constituem. Assim, a partir de revisão bibliográfica acerca do PPC e das políticas públicas destinadas ao ensino superior e seus cursos, abordamos aspectos políticos e pedagógicos relativos aos Cursos de Graduação.

Coadunamos nesta investigação com a assertiva de que o PPC não se restringe a uma matriz curricular, a um plano pedagógico, ou a um planejamento técnico, pois ele é sempre político-pedagógico. É nele que se define a educação a ser ofertada, de acordo com o perfil do profissional que se pretende formar, para atender a determinadas funções sociais e humanas. Neste sentido, a proposta pedagógica tem uma dimensão de totalidade, pois está inserida no contexto de determinadas políticas educacionais e de relações sociais e econômicas complexas.

Trata-se de conceber a educação em sua ampla função social, ultrapassando o aspecto puramente ideológico, pois ela produz efeitos nas relações humanas concretas. As questões educacionais não se resumem a discussões sobre métodos e técnicas de ensino, justaposição de conteúdos, procedimentos de avaliação ou matrizes curriculares. A superação

de uma concepção técnica e fragmentada implica clareza de que educar exige um posicionamento, é um compromisso ético e político, não comportando a neutralidade.

Diante desses pressupostos, faz-se necessário elucidar que não realizaremos aqui a análise acerca das distintas concepções que fundamentam as opções políticas e pedagógicas na elaboração do PPC. Apesar de tal discussão ser essencial para este tema, demanda um aprofundamento em relação às teorias filosóficas e epistemológicas que permeiam o campo educativo na sociedade contemporânea, o que ultrapassa os limites deste trabalho. Isto porque envolve posicionamentos divergentes em relação às ideologias e tendências dominantes, ao conceito de Estado e aos demais aspectos atrelados às relações sociais e econômicas que constituem a totalidade.

Na delimitação deste artigo, procedemos à identificação dos elementos normativos e teóricos que constituem o PPC, a fim de disponibilizar uma contribuição inicial aos processos coletivos de elaboração e avaliação dos Cursos de Graduação em vigor nas Instituições de Ensino Superior – IES. Apresentamos, assim, uma reflexão acerca das dimensões legais e conceituais necessárias a tal tarefa, bem como dos desafios sociais que a envolvem. Verificamos inicialmente a legislação que normatiza o PPC na atualidade, decorrente das políticas educacionais para o ensino superior brasileiro, conceituando também este documento institucional. Na sequência, discutimos as dimensões a serem constituídas, analisadas e definidas pela comunidade acadêmica para sua elaboração e/ou avaliação.

O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC: NORMATIZAÇÃO E CONCEITO

A elaboração do PPC é uma exigência legal para todos os Cursos existentes nas IES no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), institui, no Art. 12, inciso I, a necessidade de que os estabelecimentos de ensino elaborem e executem sua proposta pedagógica, conforme as normas comuns e de seus sistemas de ensino. No Art. 13, inciso I, estabelece que “os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996). A gestão dos PPC’s é, por-

tanto, de responsabilidade compartilhada.

Ao tratar especificamente do ensino superior, a LDB articula os processos de autorização e reconhecimento de cursos, bem como os processos de credenciamento e reconhecimento das Instituições de Educação Superior – IES às avaliações externas, vinculando o planejamento sistematizado a uma exigência legal.

No âmbito das normatizações inerentes às políticas públicas, foram definidos os documentos institucionais necessários. Isso ocorreu explicitamente no interior da regulamentação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Foi a Portaria nº 300, de 30 de janeiro de 2006, referente ao instrumento de avaliação externa das IES, que apresentou, em documento anexo, considerações sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, o Projeto Pedagógico Institucional - PPI, o Projeto Pedagógico do Curso - PPC, bem como sobre currículo.

Ao ressaltar a importância desses documentos institucionais, destacou-se que eles “devem explicitar seu posicionamento a respeito de sociedade, educação e ser humano”, e que as IES devem “assegurar o cumprimento de suas políticas e ações” (BRASIL, 2006, p. 33). Tais documentos constituem-se, assim, em instrumentos fundamentais para nortear a atual avaliação da qualidade institucional.

O documento norteador da Portaria indicou a necessidade de construção coletiva desses documentos, além de elencar dois desafios a serem superados neste processo. Um deles seria “a conjugação do PPI com o PPC”, por se considerar que não há hierarquia entre ambos, embora sejam distintos. Além disso, eles devem se “constituir em um processo dinâmico, intencional, legítimo, transparente, em constante interconexão com o contexto da IES” (BRASIL, 2006, p. 33).

O segundo desafio se refere ao PDI, que deve estar articulado ao PPI e “apresentar como a IES pretende concretizar seu projeto educacional” (BRASIL, 2006, p. 33). Para isso, é necessário definir metas e tempo para atingi-las, bem como os recursos humanos e materiais indispensáveis para manter e desenvolver as ações propostas. O PDI é, portanto, um instrumento de gestão, que expressa a identidade da instituição. Ele deve considerar a sua missão, a filosofia que a orienta, suas diretrizes pedagógicas, sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve e que pretende desenvolver.

O PPI, por sua vez, foi concebido como um “instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteará as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos” (BRASIL, 2006, p. 34). A instituição deve explicitar aí o significado atribuído ao ensino, à pesquisa e à extensão, demonstrando como promoverá sua indissociabilidade; deve apresentar a sua visão de mundo, de educação e de homem; bem como a compreensão que tem acerca de sua contribuição e relevância local, regional e nacional.

Quanto ao PPC, este deve estar necessariamente articulado com os demais documentos institucionais - o PDI e o PPI - pois é por meio dele que se concretizam as políticas e os pressupostos filosóficos e pedagógicos projetados pelas IES para a formação dos estudantes. No PPC, ficam demonstradas as decisões e ações de cada curso, articuladas com sua respectiva área de conhecimento.

Deste modo, define a identidade formativa nos âmbitos humano, científico e profissional, as concepções pedagógicas e as orientações metodológicas e estratégicas para o ensino e a aprendizagem e sua avaliação, o currículo e a estrutura acadêmica do seu funcionamento.

Nesse documento de orientação acadêmica devem constar, dentre outros: o histórico do curso; sua contextualização na realidade social, o que possibilita articulá-lo às distintas demandas da sociedade; a aplicação das políticas institucionais de ensino, de pesquisa, quando for o caso, e de extensão, bem como todos os elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais, assegurando a expressão de sua identidade e inserção local e regional (BRASIL, 2006, p. 35).

Um dos elementos constitutivos do PPC, portanto, é o currículo. Nesta normatização, ele foi concebido como “um conjunto de elementos que integram os processos de ensinar e de aprender num determinado tempo e contexto, garantindo a identidade do curso e o respeito à diversidade regional” (BRASIL, 2006, p. 35). Foi ressaltado ainda o processo

coletivo de sua elaboração, bem como a necessidade de seu aperfeiçoamento contínuo, levando em conta a avaliação institucional. No currículo, deve ser apresentada a organização acadêmica do curso e seus “referenciais sócio-antropológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos, em consonância com o perfil do egresso” (BRASIL, 2006, p. 35).

Para além de uma exigência legal e burocrática, é preciso considerar que o PPC e os demais documentos institucionais constituem-se em instrumentos primordiais para o planejamento, a discussão, a proposição e a avaliação coletiva dos objetivos pretendidos pela comunidade acadêmica no âmbito da IES.

O PPC, em específico, constitui-se na identidade do curso que, por sua vez, é parte do projeto institucional. Nesse sentido, deve apresentar necessária vinculação à missão e aos objetivos que regem a instituição em seu PDI e PPI. Ele revela a intencionalidade do curso, seus objetivos educacionais, profissionais, culturais e sociais, bem como a forma de intervenção na realidade. Sua importância é inquestionável para o curso, por isso precisa ser concebido como um processo constante, que se apoia na trajetória histórica do que foi instituído mas, ao mesmo tempo, faz uma projeção de futuro; é instituinte.

O projeto político-pedagógico é mais do que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade. O projeto político-pedagógico é uma aproximação maior entre o que se institui e o que se transforma em instituinte. Assim, a articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes (VEIGA, 2004, p. 25).

O PPC revela o projeto educacional desejado e deve estar em constante revisão, problematização e reconfiguração, para atender às demandas advindas do cotidiano acadêmico e social. Podemos afirmar que esse documento tem um caráter dinâmico e de incompletude, tendo em vista a (re)avaliação constante a que deve se submeter.

O termo “político-pedagógico” também é comumente utilizado para identificar o PPC. Isso se deve ao fato de que, ao apresentar as ações educativas, os seus fundamentos teóricos e a sua intencionalidade pedagógica, todo projeto pedagógico contém, necessariamente, um componente político. Inevitavelmente, ele expressa o compromisso assumido pelo coletivo com um tipo de formação humana para uma determinada sociedade.

É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 1995, p. 12-13).

Exatamente por esse fator, o processo de sua elaboração se depara com distintos projetos sociais em disputa, nem sempre explícitos. No caso da IES, se apresentam sob dois modelos principais: a lógica empresarial ou a perspectiva humanista.

Segundo Veiga (2003), o projeto pedagógico é concebido como um instrumento de controle e está atrelado a múltiplos mecanismos operacionais e estratégicos advindos dos centros de decisão, quando ele se pauta na lógica do planejamento estratégico empresarial. As políticas educacionais em vigor, como as citadas acima, atrelaram os credenciamentos e reconhecimentos dos cursos à avaliação externa, configurando assim uma orientação pautada nos princípios da racionalidade técnica, que justificam e consolidam políticas regulatórias de manutenção do instituído.

Nessa lógica, o PPC torna-se um instrumento de controle, pois, “na esteira da inovação regulatória ou técnica, está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores” (VEIGA, 2003, p. 272).

Desloca-se, assim, uma questão que é política – em sua essên-

cia e conteúdo – “para uma discussão técnica e estéril em sua origem e dotada de pseudoneutralidade em sua essência. A qualidade, que é uma questão de decisão política, passou a ser considerada uma opção sem problemas” (VEIGA, 2003, p. 272). Para ser eficaz, o PPC passa a ficar atrelado a uma concepção técnica de conhecimento, com um cunho empírico-racional ou técnico-administrativo, tornando-se mero controle burocrático, expresso em um formulário administrativo, restrito a um rol de disciplinas e informações organizacionais e técnicas.

A inovação regulatória ou técnica tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada, de um lado, pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário; e de outro, pelo não-desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir (VEIGA, 2003, p. 269).

Na contramão dessa tendência hegemônica, propõe-se o projeto com vistas à formação humana. Este envolve distintas instâncias que atuam no campo da educação e visa à promoção dos sujeitos e da sociedade, como princípios e compromissos sociais. Não se trata de mero enunciado de boas intenções, conforme ressalta a autora.

A inovação emancipatória ou edificante é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo.

Este ponto é de vital importância para se avançar na construção de um projeto político-pedagógico que supere a reprodução acrítica, a rotina, a racionalidade técnica, que considera a prática um campo de aplicação empirista, centrada nos meios (VEIGA, 2003, p. 275).

Sob essa ótica, o PPC enfatiza mais o *processo de construção* - pois esse é o momento em que se configura a particularidade da IES - e em que se busca a inovação, por intermédio da construção, desenvolvimento e avaliação coletivos. Nesta perspectiva, promove-se o engajamento dos protagonistas, além de provocar também rupturas epistemológicas.

Neste processo, o PPC deve estar articulado e sintonizado com o PDI e PPI institucionais, já que estes expressam a identidade institucional construída coletivamente. Para Álvarez (*apud* EYNG, 2007, p. 166), essa interação é fundamental para harmonizar a diversidade, “criando espaços de coerência e tolerância durante o processo de ensino-aprendizagem, mantendo sob controle as tendências desagregadoras que a diversidade provoca”. Além disso, cria possibilidades de negociação para a tomada de decisões institucionais, possibilitando um trabalho consensual na gestão.

Para efetivar-se como um processo de construção coletiva, é indispensável o compromisso institucional, viabilizando as condições materiais e teóricas necessárias para um trabalho de efetivo envolvimento da comunidade acadêmica, constituída por seus docentes, estudantes, servidores e pela comunidade externa. Por tratar-se de um momento de fundamental importância para o curso, a elaboração e reelaboração do PPC deve ser contínua, envolvendo complexas definições por parte dos envolvidos.

AS COMPLEXAS DIMENSÕES PARA ELABORAÇÃO DO PPC

Para a construção do PPC, faz-se necessário um direcionamento claro, a fim de planejar as distintas etapas e o roteiro de discussões. Eyng (2007) apresenta alguns itens indispensáveis para um projeto pedagógico, sem o intuito, no entanto, de atribuí-les um caráter rígido ou estático. Seu delineamento é que vai imprimindo uma nova configuração, redirecionando e reorganizando as questões para atender às especificidades e ao histórico de cada curso. Conceitualmente, no entanto, podemos destacar quatro dimensões essenciais que o PPC deve conter, independente da forma de organização e apresentação das mesmas.

Os pressupostos teórico-práticos mobilizados na construção e gestão coletiva da proposta educativa, sistematizada no projeto pedagógico de uma insti-

tuição ou curso, se organizam em três dimensões básicas, complementares e indissociáveis: ideológico-explicativa (conceitual ou teórico), contextual (realidade) e operacional (prática), sendo elas perpassadas por uma quarta dimensão, a avaliativa. Do ponto de vista conceitual, o PPI se configura naquelas quatro dimensões, no entanto, na sua concretização, a IES estabelece os fundamentos que constituem cada um daqueles âmbitos. Assim sendo, podem ser denominados de fundamento teórico-explicativo, fundamento contextual e fundamento operacional (EYNG, 2007, p. 167).

As dimensões elencadas pela autora são pertinentes como norteadoras para a elaboração do PPC, mas consideramos necessário demarcar aqui nossas discordâncias quanto à sua concepção teórica e epistemológica adotada. Como tal discussão foge ao intuito deste texto, como já explicitado anteriormente, restringimo-nos aqui a apresentar os elementos que consideramos válidos e importantes em sua contribuição. Feito esse esclarecimento, indicamos que coadunamos com Eyng (2007) ao afirmar a inexistência de uma sequência rígida quanto à dimensão que vem antes ou depois, pois a relação entre elas é de interdependência e complementaridade. O PPC pode ser iniciado tanto pelo fundamento teórico-explicativo (princípios da ação educativa) quanto pelo contextual (fundamentos), mas nunca pelo operacional (perfil do egresso), pois este é consequência dos anteriores. Já no caso da avaliação, esta perpassa o processo de construção de todos os itens, embora seja apresentada por último.

No âmbito da **dimensão contextual**, alguns tópicos devem ser explorados, segundo a autora: a articulação da universidade com a sociedade, o macrocontexto social, o microcontexto institucional, as particularidades da IES e sua infraestrutura física e logística. Essa discussão depende do diagnóstico realizado e da experiência já acumulada, bem como da concepção de universidade e de educação que se possui.

É o momento de explicitar os pressupostos que fundamentam a relação que a IES pretende estabelecer com a sociedade, seu compromisso e responsabilidade social. Tal dimensão está diretamente relacionada com a análise crítica dos contextos social e institucional e, no PPC, deve

estar estabelecida a forma como se dará a articulação externa e interna entre o curso, os projetos de graduação e pós-graduação, considerando as atividades de ensino, pesquisa, extensão e de gestão.

O macrocontexto é identificado a partir da análise das relações sociais atuais em sua dinâmica contraditória, considerando os avanços técnico-científicos, as relações de trabalho, a diversidade, a economia. Também é o momento de situar a relação da IES com o Estado e suas políticas educacionais, demonstrando a concepção de sociedade e a formação humana desejada. A partir daí o curso se posiciona quanto a seus objetivos mais amplos.

Para isso, é importante a definição do coletivo sobre sua concepção de ensino superior e sua função social, pois não há um único posicionamento. É possível identificar ao menos dois deles, que se contrapõem: a universidade enquanto instituição social e a universidade como organização social (MINGUILI; CHAVES; FORESTI, 2008).

Enquanto instituição social, aspira-se à universalidade, tendo a sociedade como seu princípio e referência normativa e valorativa. Segundo Minguili, Chaves e Foresti (2008, p. 41), nesta concepção há uma orientação histórica “pela formação, de seus membros, pela reflexão de seus princípios, pela criação teórica e prática de sua doutrina, e pela avaliação crítica e constante de sua ação”. Por outro lado, enquanto organização social, toma-se como referência o mercado e o processo competitivo, fixando-se objetivos particulares, regendo-se pelas ideias de gestão, controle e êxito, sem questionar sua existência, seus objetivos e seu lugar nas lutas da sociedade capitalista. Esta discussão torna possível estabelecer a relação entre a sociedade e a IES, concebida pelo curso.

Já no microcontexto, deve ser levado em conta o histórico da instituição e do curso, sua estrutura, seus egressos, sua imagem interna e externa, a fim de que seja identificada a característica que distingue a ação educacional proposta. A identidade é “resultado do aperfeiçoamento de sua trajetória”, sendo que a mudança qualitativa necessita de uma mudança concomitante de cultura organizacional e do conjunto dos indivíduos, uma vez que “o avanço da IES advém do autoconhecimento institucional” (EYNG, 2007, p. 172) e da capacidade de aprendizagem do coletivo. De nossa parte, consideramos importante indicar aqui os limites dessa mudança, tendo em vista a determinação ao contexto mais amplo, das

relações sociais, a que a instituição está atrelada. Concordamos, todavia, com a importância da reflexão coletiva destes aspectos, tendo em vista a possibilidade de avanços no âmbito do espaço formativo.

Para isso, é importante situar o curso no contexto da IES, sua inserção regional, as condições de sua oferta, a infraestrutura física, logística, os recursos de informação e comunicação disponíveis, a equipe técnica, administrativa e o corpo docente (necessário e existente), considerando a qualificação e experiência dos mesmos. Tudo isso levando em conta o perfil do seu estudante e o processo formativo pretendido.

Quanto à **dimensão teórico-explicativa** do PPC, Eyng (2007) explica que aí se definem os princípios e valores nos quais o PPC se apoia e que são adotados como referência para as ações educativas. Aqui são explicitados os princípios que norteiam a missão institucional e o curso no interior desta, devendo esses estar sintonizados com a visão de ensino superior, especificamente no que se referem as suas funções de ensino, pesquisa e extensão, com a consequente forma de concretização das ações propostas.

Nesse momento, novamente, é importante relacionar a proposta do PPC com os princípios da IES, disponíveis no seu PDI e PPI. Aqui se apresentam as concepções de ensino, de pesquisa e de extensão adotadas, bem como a metodologia utilizada para sua integração e indissociabilidade.

A dimensão teórico-explicativa contempla assim os fundamentos do PPC, estabelecendo um posicionamento filosófico e os princípios epistemológicos e pedagógicos que lhe são próprios. Segundo Eyng (2007, p. 175), estes “são definidos via explicitação dos princípios epistemológico, sociopolítico, antropológico, psicológico e pedagógico” que, juntos, “orientam o processo educativo em termos teóricos ideais”, com o propósito de atender às necessidades sociais detectadas pelo curso.

O princípio epistemológico se refere à teoria do conhecimento e indica como será tratado, selecionado e organizado o conhecimento a partir de um pressuposto filosófico específico.

Os princípios epistemológicos explicitam a linha teórica adotada, que busca dar conta da compreensão da realidade em que *vivemos* e *atuamos*. Todo projeto educativo que busca ser transformador em sua

prática pedagógica, evitando a alienação e a fragmentação do conhecimento e do processo formativo, precisa ter clareza do referencial teórico no qual se baseia (EYNG, 2007, p. 176).

Quanto ao princípio sociopolítico, ele se estabelece a partir da forma de organização social e política em que o curso está inserido e vai estabelecer a concepção existente acerca destas e, conseqüentemente, a educação que emana dessa perspectiva.

Neste aspecto, é importante considerar a diversidade que se manifesta na IES, tanto em termos de cultura e interesses da comunidade institucional, de opções e especializações dos docentes, de metodologias e estratégias de ensino; quanto de estudantes, interlocutores administrativos e sociais, opções religiosas e ideológicas, raças, etnias, culturas e idiomas (ÁLVAREZ *apud* EYNG, 2007). Além disso, ressaltamos a necessidade de levar em consideração a diversidade advinda da desigualdade econômica, que afeta os elementos citados anteriormente e que impede o acesso de todos a bens e serviços fundamentais para uma vida digna e uma formação integral. Isto se reflete nas distintas trajetórias dos estudantes que adentram no ensino superior e que necessitam ser levadas em conta na elaboração de todas as etapas do PPC.

O princípio antropológico refere-se à concepção de homem e sua formação e também decorre de determinada opção teórica. Levam-se em consideração, neste aspecto, a diversidade sociocultural, as necessidades sociais e individuais no contexto específico de atuação do curso, devendo a opção escolhida estar organicamente articulada com o perfil do egresso a ser ali formado.

O princípio psicológico se refere às formas educativas a serem adotadas pelo curso, a fim de promover o desenvolvimento de capacidades intelectuais nos estudantes, possibilitando-lhes a apropriação das formas de pensamento mais desenvolvidas produzidas historicamente. Novamente, nos deparamos aí com a presença de distintas concepções teóricas que vão determinar a seleção das propostas educativas, orientando o processo de ensino-aprendizagem.

Advogamos que o esforço teórico para a apropriação de determinada teoria deve convergir para “desenvolver nos alunos capacidades intelectuais durante o processo de apropriação de conhecimentos de for-

ma que os saberes adquiridos sejam utilizados com êxito e atuem como mediadores da relação dos indivíduos com a realidade” (MARTINS; ABRANTES, 2008, p. 100-101). Na elaboração do PPC, os princípios psicológicos necessariamente devem estar de acordo com os demais princípios e com as demandas do contexto social, a fim de assegurar sua organicidade e coerência interna.

Do mesmo modo, é expresso no PPC o princípio pedagógico, que contempla uma série de aspectos que viabilizem o processo de ensino e de aprendizagem. A concepção de educação fica aí expressa e é definida a partir de determinada teoria da educação, que por sua vez está condicionada às perspectivas teóricas anteriores, constituindo-se em uma síntese geral que expressa os fundamentos conceituais do PPC.

Em decorrência disso, é inevitável que as relações no nível do conhecer e do agir docente assumam formas distintas, que dependem da perspectiva teórica sob a qual se fundamentam. Adotam-se assim distintas metodologias, que podem ser entendidas como “o conjunto de relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto de conhecimento e de intervenção”. Nestas relações, há uma “distinção entre o processo de produção de conhecimento e o processo da prática interventiva” (MACIEL; CARDOSO, 1995, p. 172), o que não significa uma dualidade entre teoria e prática, mas o reconhecimento das especificidades de ambos. O entendimento da relação teoria e prática, bem como de seus determinantes, está condicionado à adesão dos proponentes do PPC a uma determinada concepção teórico-metodológica.

A elaboração do PPC toma como ponto de partida a análise e discussão coletiva dessas duas dimensões, a contextual e teórico-explicativa, para então definir e apresentar sua **dimensão operacional**, organicamente vinculada às anteriores. Trata-se da concretização das ações institucionais em virtude dos resultados esperados.

Neste item, estabelece-se o perfil do egresso a ser formado; o perfil dos profissionais da instituição, incluindo aí os docentes, gestores e servidores administrativos; além das diretrizes para os indicadores da ação institucional. Ainda, a partir do perfil proposto, são definidos os objetivos, os princípios e selecionados os conteúdos curriculares que comporão a proposta para o curso. É o momento de apresentar a organização administrativa e pedagógica do curso como um todo: suas condições de

oferta, suas formas de ingresso, turno, vagas, matriz curricular, bem como a constituição e o funcionamento do Colegiado ou Departamento, além do Núcleo Docente Estruturante - NDE.

A definição do currículo é sempre um ato político, por isso a necessidade de explicitar os fundamentos e objetivos pretendidos. O currículo é o produto final desse processo de reflexão teórico-política, pois o processo de construção do PPC, acima detalhado, constitui o momento crucial para a elaboração da matriz curricular do curso e para a formação dos estudantes que vivenciarão esse projeto. Na prática, entretanto, o que acaba ocorrendo nas reformulações e discussões curriculares dos cursos é apenas uma alteração na matriz curricular, o que compromete a proposta formativa pretendida, carecendo de clareza e comprometimento por parte dos envolvidos.

Importante atentar ainda para o fato de que a elaboração do PPC e do currículo nele proposto precisa levar em conta também as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN's afetas a cada curso, a fim de atender as suas exigências mínimas.

A última dimensão que Eying (2007) aborda é a **dimensão avaliativa**. A autora combate os modelos pautados exclusivamente nos resultados, no controle, na quantidade, por serem descontextualizados, inadequados e incoerentes com a finalidade do processo educativo. Na contramão da proposta pautada na racionalidade técnica, também Dias Sobrinho (*apud* EYNG, 2007, p. 202) preconiza que a questão central da avaliação gira em torno das “decisões a serem tomadas” e, por isso, “o processo interno é muito mais importante” do que a comparação com as demais experiências, sendo que “as decisões de mudança podem ser tomadas durante o desenvolvimento” do curso. Além disso, é importante ressaltar que a avaliação é também uma tomada de posição, que envolve decisões éticas e políticas.

A avaliação só tem função social quando está intimamente vinculada a um projeto de vida para os homens. Educa-se, ensina-se, para a sociedade que se deseja ver transformada (ou não). [...] A avaliação em si mesma, tomada como operação técnica, não tem sentido, nem significado. A avaliação tem – enquanto técnica – a função de prover informações

úteis aos homens. E é nos limites dessa possibilidade técnica de prover informações úteis, importantes, necessárias aos homens, que a questão básica se impõe: o que é útil, importante e necessário para os homens? (NAGEL, 1996, p. 29).

A partir da consideração desses elementos, nesta dimensão devem ser previstas as avaliações do processo de ensino-aprendizagem, bem como a autoavaliação da própria proposta pedagógica contida no PPC. Novamente é necessário ressaltar o fato de que essa opção também é produto de determinada concepção teórico-política e que, justamente por isso, tal proposta precisa estar necessariamente articulada e sintonizada com as concepções contidas nas dimensões anteriores, tanto as filosóficas quanto as epistemológicas e as pedagógicas.

Inferimos aqui que a avaliação não pode se tornar um obstáculo ao ensino superior, o que acaba ocorrendo quando ela se torna um instrumento quantificável, regulatório, fortalecendo apenas a dimensão pragmática da identidade instrumental. Ela deve responder aos aspectos éticos da formação e de sua função social e, nesse sentido, adquire importância no interior do planejamento pedagógico, devendo, por isso, ser problematizada em sua concepção. “Quais são as dimensões essenciais do processo de avaliação: a autoavaliação, a autoformação, a responsabilidade perante suas funções ou finalidades históricas, ou sua regulação, seu controle, segundo cânones da heteronomia?” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 20).

Na defesa de uma avaliação comprometida ética e politicamente com uma formação que contribua para o desenvolvimento humano, preconizamos que só a comunidade acadêmica, no âmbito de sua organização interna, tem condições de estruturar os indicadores que serão considerados no processo avaliativo, sem perder de vista a contradição presente no seu interior.

A partir do que foi aqui exposto, é possível perceber a complexidade da tarefa proposta à comunidade acadêmica. Nesse sentido, é visível que sua elaboração requer distintas etapas e metodologias de trabalho, no intuito de assegurar um processo gradativo, que articule os protagonistas dos cursos, com tempo suficiente para a discussão e os estudos coletivos necessários para a construção dos fundamentos e para o amadurecimento

e debate das propostas.

Tal direcionamento pauta-se, portanto, na convicção de que a “legitimidade de um projeto político-pedagógico está estreitamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo, o que requer continuidade de ações” (VEIGA, 2003, p. 277). Sendo assim, esperamos que a exposição aqui apresentada, em linhas gerais, acerca das análises e sistematizações a serem empreendidas pelo coletivo que compõe e integra os Cursos de Graduação das IES, possam auxiliar nesse processo junto às IES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos cursos superiores brasileiros há uma diversidade de conteúdos político-ideológicos nas teorias, nas disciplinas e nas práticas veiculadas, que refletem a teoria e a metodologia adotadas, de acordo com determinada opção teórico-política. Conhecer e dominar as distintas concepções teóricas e ter clareza quanto ao método que conduz o trabalho pedagógico é uma ferramenta importante para assegurar maior clareza na definição do PPC e na formação pretendida.

Estes são desafios que se impõem ao coletivo dos cursos, que necessitam ainda construir um consenso mínimo, no sentido de delimitar uma fundamentação teórica coerente, que oriente seu projeto formativo. Isto porque o campo educacional contemporâneo abarca uma série de concepções e proposições pedagógicas nas distintas áreas do saber, o que demanda estudos por parte da comunidade acadêmica, a fim de posicionar-se de forma coerente e comprometida.

É indispensável, por conseguinte, fomentar o debate intelectual interno no ensino superior, para assegurar a consistência do processo de elaboração do PPC. As distintas maneiras de compreender a sociedade, de interpretá-la, e suas consequências na ação projetada para intervenção na mesma, necessitam ser conhecidas pelos envolvidos. Trata-se de promover, no interior dos cursos da IES, uma análise acerca das concepções teórico-metodológicas que norteiam cada área específica de conhecimento, atrelando-as aos fundamentos pedagógicos que orientam o seu PPC.

A prática pedagógica cotidiana se depara com dificuldades imensas e um trabalho dessa envergadura demanda o enfrentamento de alguns

dos problemas existentes na estrutura educacional brasileira. Estes estão relacionados à formação docente e às condições estruturais do trabalho educativo, que dificultam estudos mais específicos e uma efetiva formação continuada. Também a precária formação dos estudantes que atualmente ingressam no ensino superior exige novas iniciativas no âmbito do PPC dos cursos. Diante disso, conhecer a realidade de cada IES, de seus cursos e de seus estudantes é um pressuposto indispensável para assumir a tarefa de re(estruturar) o PPC, o que demanda o efetivo apoio e compromisso institucional.

A ausência de formação e de espaços de análise coletiva para esse processo resulta na falta de clareza e profundidade quanto às teorias que fundamentam as propostas pedagógicas e os currículos existentes, que acabam por se tornar muitas vezes uma simples justaposição de conteúdos, fragmentados e agrupados de forma mecanicista. Com isto, a proposta elaborada permanece apenas no nível das ideias, do compromisso utópico, havendo uma grande diversidade na forma como se trabalha a questão.

Os pressupostos orientadores aqui identificados implicam, necessariamente, em um rompimento com o conservadorismo, com a crença na neutralidade científica e com toda forma autocrática de gestão e de planejamento institucional. Neste sentido, reafirmamos o sentido mais amplo do PPC, que:

Configura unicidade e coerência ao processo educativo, deixa claro que a preocupação com o trabalho pedagógico enfatiza não só a especificidade metodológica e técnica, mas volta-se também para as questões mais amplas, ou seja, a das relações da instituição educativa com o contexto social (VEIGA, 2003, p. 277).

Assegurar uma construção coletiva do PPC é, portanto, imprescindível, a fim de se implantar efetivamente uma formação ampla nos cursos superiores, que ultrapasse um simples redesenho curricular, propondo a transformação da formação no sentido de ampliar os conhecimentos, integrá-los nas distintas áreas, possibilitando uma renovação efetiva.

Sem ignorar as dificuldades concretas que afetam o pro-

cesso de (re)estruturação de um PPC, finalizamos preconizando a necessidade de abrir espaços de estudos e debates, assegurando a participação docente e discente nessa trajetória, a fim de construir conjuntamente práticas sociais e políticas inovadoras no interior da IES e na sociedade. Este é o desafio significativo imposto a todos, diante das dificuldades estruturais que limitam concretamente o nosso espaço de transformação efetiva. Trata-se de lutar para assegurar, minimamente, condições dignas para a formação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 300, de 30 de janeiro de 2006**. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/superior/2006/avaliacao_institucional/Portaria_n300_30_01_06.pdf. Acesso em: 20 ago. 2009.

EYNG, A. M. Projeto Pedagógico Institucional: a relação dialógica entre planejamento e avaliação institucionais. *In*: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 161-208.

MACIEL, M.; CARDOSO, F. G. Metodologia do Serviço Social: a práxis como base conceitual. *In*: ABESS. **A metodologia do serviço social**. Cadernos n. 3. São Paulo: Cortez, 1995. p. 162-181.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, Â. A. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. *In*: PINHO, S. Z. de (Coord.). **Oficinas de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática do ensino superior**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Unesp; Pró-Reitoria de Graduação, 2008. p. 87-103.

MINGUILI, M. da G.; CHAVES, A. J. F.; FORESTI, M. C. P. P. Universidade brasileira: visão histórica e papel social. *In*: PINHO, S. Z. de (Coord.). **Oficinas de estudos pedagógicos**: reflexões sobre a prática do ensino superior. São Paulo: Cultura Acadêmica; Unesp; Pró-Reitoria de Graduação, 2008. p. 31-47.

NAGEL, L. H. **Avaliação, sociedade e escola**: fundamentos para reflexão. Curitiba, Pr: Secretaria de Estado da Educação, 1996. Mimeografado.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulamentação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 5-27, 2005.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior**: projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: _____ (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 11-36.