

## PROJETO POLÍTICO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNESPAR: FUNDAMENTOS, DIMENSÕES E DIRETRIZES METODOLÓGICAS<sup>1</sup>

Neide de A. L. Galvão Favaro<sup>2</sup>

A UNESPAR foi credenciada recentemente por intermédio do Parecer CEE/CES nº 56, de 06 de novembro de 2013. Ao integrar 07 (sete) Faculdades Isoladas, passou a constituir uma universidade *multicampi*, situada em distintas regiões, herdando uma rica trajetória histórica, marcada por diversas culturas e experiências acadêmicas.

Dentre suas características peculiares, destacam-se o fato de atender a, aproximadamente, 12 mil estudantes em seus 67 cursos de graduação - 30 Bacharelados e 37 Licenciaturas; de a maioria destes estudantes terem um perfil socioeconômico de baixa renda, marcado pela presença de trabalhadores, provenientes de escolas públicas; além de situar-se em regiões de baixa geração e distribuição de renda, que apresentam Produto Interno Bruto e Renda Média Domiciliar *per capita* abaixo da média estadual. Neste contexto, a UNESPAR exerce papel fundamental para a promoção do desenvolvimento humano de seus estudantes, bem como das regiões onde atua.

A configuração particular que constitui a mais nova Universidade do Paraná carrega a experiência de décadas de história de seus distintos *campi*, bem como várias perspectivas e expectativas frente à nova condição institucional. Impõe-se, assim, o desafio coletivo de incorporar essa diversidade - que lhe é inerente - e, a partir daí, elaborar criticamente análises acerca de suas potencialidades e limites, a fim de construir novas possibilidades de consolidar-se enquanto universidade pública e de transformar-se continuamente em sua existência social, para fazer frente aos constantes desafios que a realidade impõe.

---

<sup>1</sup> Texto elaborado especificamente para subsidiar o trabalho coletivo no âmbito do Programa de Reestruturação dos Cursos de Graduação da UNESPAR, a ser desenvolvido no **3º Encontro de Cursos Afins da UNESPAR (Agosto de 2016)**.

<sup>2</sup> Docente do Colegiado de Pedagogia da UNESPAR, *Campus* de Paranavaí, Doutora em Educação (UFSC) e Diretora de Programas e Projetos da PROGRAD/UNESPAR.

A Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD, na perspectiva de acompanhar a Universidade em seu permanente movimento e para proporcionar um espaço de reflexão crítica, estudos e mobilização orgânica da comunidade acadêmica em torno da melhoria do ensino de seus cursos, propôs, em 2015, o **Programa de Reestruturação dos Cursos de Graduação da UNESPAR**. O mesmo visa contribuir para a consolidação de seu projeto universitário público, por meio do estabelecimento de uma política institucional voltada ao fortalecimento, qualificação e articulação de seus cursos de graduação.

Os 67 Cursos de Graduação dos 07 *campi* da UNESPAR estão atualmente envolvidos no Programa, que tem procurado propiciar as condições teóricas e materiais que possibilitem à comunidade acadêmica projetar a reestruturação de seus cursos de graduação, apesar de toda a conjuntura desfavorável no âmbito das políticas públicas educacionais<sup>3</sup>. Procura-se, nesse processo, criar as condições para garantir uma ampla e sólida formação estudantil; ampliar o acesso, a mobilidade e a permanência na educação superior, além de melhorar a qualidade dos cursos e assegurar o melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes. Tudo isso sem desconsiderar a necessidade de respeitar as peculiaridades e a diversidade de cada *campus*.

Vencida a etapa inicial, em 2015, de diagnóstico das condições pedagógicas, legais e estruturais, impõe-se a todos, nesse momento, o desafio de reelaborar os PPC's. Este é um processo que requer momentos de discussão interna dos Colegiados e também coletiva, no caso dos Cursos Afins (com oferta em mais de um *campus*), para oportunizar o rico e necessário debate crítico, além da integração e da articulação dos Cursos e da comunidade acadêmica no interior da universidade.

---

<sup>3</sup> A conjuntura nacional e estadual mais recente, no âmbito da lógica neoliberal, vem impondo às universidades restrições severas em termos de investimentos e de recursos para sua manutenção, ameaçando e questionando, inclusive, garantias constitucionais, como a gratuidade de ensino nas universidades públicas. Além disso, ataques constantes aos direitos trabalhistas e às conquistas historicamente obtidas pela categoria docente tem resultado na precarização das condições de trabalho, afetando, assim, o ensino e a formação superior ofertada.

A fim de subsidiar essa discussão e adentrar na sistematização mais explícita de suas dimensões conceituais, a PROGRAD disponibiliza a presente produção, atendendo a demandas recebidas da comunidade universitária.

### **1. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC): normatização e conceito**

A elaboração do PPC é uma exigência legal para as instituições de ensino superior 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”. A gestão dos PPC’s é, portanto, 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 das políticas públicas, foram definidos os documentos institucionais necessários. Isso ocorreu explicitamente no interior da regulamentação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. A Portaria nº 300, de 30 de janeiro de 2006, referente ao instrumento de avaliação externa das IES, 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.

No documento norteador da Portaria, foi indicada a necessidade de construção coletiva desses documentos e dois desafios a serem superados nesse 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”.

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 através 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. Nessa 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 universidade.

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 e ele deve ser concebido como um processo constante, pois 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 as demandas advindas do cotidiano acadêmico e social. Pode-se afirmar que o mesmo 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 universidade, se apresentam sob dois modelos principais: a lógica empresarial ou a perspectiva emancipadora.

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 essência 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 emancipação social. Este envolve distintas instâncias que atuam no campo da educação e visa à promoção do sucesso escolar e da inclusão 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. Nessa perspectiva, promove-se o engajamento dos protagonistas, além de provocar também rupturas epistemológicas.

Nesse 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.

## **2. As dimensões para elaboração do PPC**

Para a construção dos PPC's, 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, que não tem 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, são destacadas 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 instituição 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).

Não há uma sequência rígida quanto ao que vem antes ou depois, pois a relação entre tais dimensões 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 a avaliação, 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 Eyng (2007): 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 função 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 inclusão. Também é o momento de situar a relação da universidade pública 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, no âmbito do Programa de Reestruturação, foi fornecido um texto inicial de referência sobre a universidade e sua função social, no 2º Encontro de Cursos Afins da UNESPAR, problematizando a questão a partir da contraposição entre a universidade enquanto instituição social e a universidade como organização social (MINGUILI; CHAVES; FORESTI, 2008). Nessa discussão, é possível estabelecer a relação entre sociedade e universidade 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.

É importante situar brevemente o curso no contexto da universidade, 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 os mesmos estar sintonizados com a visão de universidade, especificamente no que se referem as suas funções de ensino, pesquisa e extensão, com a conseqüente forma de concretização das ações propostas.

Nesse momento, novamente, é importante relacionar a proposta do PPC com os princípios da UNESPAR, disponíveis no seu PDI e PPI. Destaca-se, aqui, a defesa intransigente da universidade pública, gratuita e laica, pautada na gestão democrática e em defesa da inclusão e da promoção da emancipação humanas.

É o momento de apresentar as concepções de ensino, de pesquisa e de extensão presentes na IES, bem como a metodologia utilizada para sua integração e indissociabilidade. Para iniciar essa discussão, foi fornecido um texto de apoio no 2º Encontro de Cursos Afins da UNESPAR, que apresentou uma metodologia para organizar o trabalho pedagógico na universidade, a partir da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (MARTINS, 2008).

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. Nesse aspecto, é importante considerar a diversidade que se manifesta na universidade, 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 (ALVAREZ apud EYNG, 2007). Além disso, é necessário considerar ainda a diversidade advinda da desigualdade

econômica, que impede o acesso de todos a bens e serviços fundamentais para uma vida digna e uma formação integral.

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.

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 forma 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). Nesse sentido, os princípios psicológicos necessariamente estão de acordo com os demais princípios e com as demandas do contexto social.

Do mesmo modo, é expresso no PPC o princípio pedagógico, que se refere, segundo Eyng (2007, p. 182) “à forma de dirigir, encaminhar e operacionalizar o processo de ensino-aprendizagem”, devendo ainda viabilizar a “articulação teórico-prática” na totalidade do curso. 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.

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, do perfil do egresso a ser formado.

Neste item, estabelece-se o perfil do egresso a ser formado; o perfil dos profissionais da instituição, incluindo aí os docentes, gestores e colaboradores 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 e 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 com o mesmo. 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 do currículo do curso e para a formação dos estudantes que irão vivenciar esse projeto.

A partir desse pressuposto, o encaminhamento do Programa de Reestruturação dos Cursos de Graduação da UNESPAR propõe a discussão especificamente curricular para a próxima etapa de estudos. Importante esclarecer 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 última dimensão que Eyng (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 dessa proposta, 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.

[...] A avaliação assim compreendida é uma prática social orientada, sobretudo, para produzir questionamentos e compreender os efeitos pedagógicos, políticos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo, e não simplesmente uma operação de medida e muito menos um exercício autocrático de discriminação e comparação (DIAS SOBRINHO apud EYNG, 2007, p. 203).

Nesta dimensão, devem ser previstas as avaliações do processo de ensino-aprendizagem, bem como a auto-avaliação 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 epistemológicas quanto as pedagógicas.

O Programa de Reestruturação pauta-se no entendimento de que a avaliação não pode se tornar um obstáculo ao ensino universitário, 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 auto-avaliação, 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 a emancipação humana, acreditamos que só a comunidade universitária, portanto, 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 até aqui exposto, é possível perceber a complexidade da tarefa proposta pela PROGRAD à comunidade acadêmica, por intermédio do Programa de Reestruturação dos Cursos de Graduação da UNESPAR. Nesse sentido, ele foi estruturado por meio de distintas etapas e metodologias

de trabalho, no intuito de assegurar um processo gradativo, que articule os protagonistas dos cursos dentro das condições possíveis de uma universidade *multicampi*, com tempo suficiente para a discussão e os estudos coletivos necessários para a construção dos fundamentos e para o amadurecimento e debate das propostas.

O 3º Encontro de Cursos Afins dá continuidade às ações do Programa e visa proporcionar mais um momento de articulação e debate coletivo acerca dos fundamentos (dimensões contextual e teórico-explicativa) que nortearão as futuras propostas curriculares (dimensão operacional) contidas nos PPC's dos 67 Cursos de Graduação da UNESPAR. Tal direcionamento pauta-se na crença 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, explicitadas em linhas gerais as análises e sistematizações a serem empreendidas pelo coletivo que compõe e integra os Cursos de Graduação da UNESPAR, apresentam-se, a seguir, os princípios metodológicos gerais que servem de base para orientar o processo de elaboração das novas proposições curriculares.

### **3. Processo de reestruturação curricular: diretrizes metodológicas**

O PPC abarca em sua formulação uma questão de fundo que perpassa todas as dimensões acima citadas, que é a concepção teórico-metodológica, que explica a sociedade e cada profissão em suas particularidades. Como procuramos evidenciar anteriormente, o projeto pedagógico não se restringe a uma matriz curricular, a um plano pedagógico, a um planejamento técnico, mas é sempre político-pedagógico, pois nele 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.

Nesse sentido, a proposta pedagógica tem uma dimensão de totalidade, pois está inserida no contexto de determinadas políticas educacionais e de relações sociais e econômicas. Trata-se de conceber a educação em sua

ampla função social, o que ultrapassa o nível ideológico, pois produz efeitos em relação ao nível concreto das relações humanas. Por isso, as questões educacionais não se resumem a discussões sobre métodos e técnicas de ensino, justaposição de conteúdos, procedimentos de avaliação, matrizes curriculares; enfim, a uma dimensão supostamente técnica. Para romper com tal visão fragmentada, é preciso ter clareza de que educar implica em uma tomada de posição, é um compromisso que exige uma opção.

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.

O resultado é a existência de uma diversidade de conteúdos político-ideológicos nas teorias, nas disciplinas e nas práticas produzidas nos cursos, que refletem a metodologia adotada, de acordo com determinada opção teórico-política. Dominar distintas concepções teóricas e ter clareza quanto ao método que ilumina o trabalho pedagógico passa a ser ferramenta importante para assegurar maior clareza na definição do PPC.

Frise-se que o enfrentamento dessa questão exige uma **ruptura com o ecletismo**, ou seja, a postura de conciliação de tendências opostas no campo das ideias. Isto não significa a defesa de uma posição dogmática, a colocação de determinada vertente teórica como “a verdade”. Entendemos que:

O *ecletismo* é definitivamente a pior posição filosófica que se possa assumir, se é que assim pode ser chamado. Desconfiem dos ecléticos e daqueles que em nome da objetividade resistem a adotar um compromisso filosófico. Este não implica unicamente sustentar uma posição filosófica, mas sim adotar



um compromisso e uma responsabilidade política (no sentido mais amplo do termo) e moral (VÁSQUEZ, 2002, p. 73-74).

Trata-se da **defesa e busca do pluralismo**, que significa o permanente e necessário debate entre diferentes posições político-ideológicas, a fim de recuperar suas distinções. Não se trata aqui de instaurar o confronto enquanto atrito, mas sim de propor o confronto no sentido de fomentar o debate intelectual, pois é necessário ter clareza de que há distintas maneiras de compreender a sociedade, de interpretá-la, e que isso tem consequências na ação projetada para intervenção na mesma.

O desafio que se impõe ao coletivo do curso é o de construir um consenso mínimo no sentido de delimitar uma fundamentação teórica coerente que oriente seu PPC, assegurando o imprescindível respeito à diversidade teórica e conceitual que compõe a totalidade da comunidade universitária.

Distintas vertentes teórico-metodológicas estão presentes no interior das discussões intrínsecas a cada curso e orientam suas proposições formativas e curriculares. Trata-se de promover, no interior de cada curso da UNESPAR, um debate fecundo acerca das concepções teórico-metodológicas que norteiam cada área específica de conhecimento, atrelando-as aos fundamentos pedagógicos que orientam o seu PPC.

No intuito de auxiliar nessa discussão, procuramos elencar algumas das teorias que historicamente afetaram de forma mais intensa as realizações humanas nas distintas áreas científicas e na pedagogia. Cada curso deve analisar as teorias que interferem em seu campo de atuação, ampliando a abrangência do que será aqui sucintamente apresentado. Mesmo sob o risco de incorrer em esquematismos simplistas, que acabam por reduzir a complexidade do tema, optou-se por esboçar em linhas gerais a questão de fundo que permeia o debate científico e pedagógico atual. A expectativa é que ele sirva como ponto de partida para os debates mais específicos e aprofundados no interior de cada curso.

Feita essa ressalva, destacam-se aqui apenas três grandes perspectivas teórico-metodológicas a partir das quais se definem os procedimentos metodológicos para a produção de conhecimentos e para o processo pedagógico: o racionalismo, o empirismo e o materialismo histórico.

A **perspectiva formalista ou o racionalismo fechado** caracteriza-se por centrar o ato de conhecer no sujeito, que opera com conceitos. A busca pelo conhecimento encontra-se no sujeito, que não opera com o real, mas expressa a verdade por intermédio de deduções rigorosas e de outras premissas tidas também como verdadeiras.

A veracidade do conhecimento depende de uma argumentação formal, de rigor teórico, e está contida na construção de modelos teóricos, de construções científicas. A teoria sobrepõe-se assim à realidade, que deve ajustar-se ao discurso, confirmando-o. Privilegia a “razão entre todas as faculdades humanas, considerando-a como fundamento de todo conhecimento possível” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 233).

Sua tese fundamental assenta-se no idealismo, expresso em distintas vertentes filosóficas, que pressupõe não o conhecimento das coisas em si, mas sim de suas representações. Essa teoria não implica em uma negação do real, mas assenta-se na impossibilidade de conhecê-lo em si mesmo.

Por oposição, tem-se o **empirismo** como perspectiva baseada fundamentalmente na experiência, sendo esta concebida como a principal fonte de conhecimento. Este resulta do pensar que, por sua vez, origina-se na experiência sensível, externa ou interna. O grande argumento está centrado na crença de que “nada se encontra no espírito que não tenha, antes, estado nos sentidos” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 84).

A verdade, portanto, está contida no próprio real, no objeto de conhecimento, cabendo ao sujeito extraí-la por intermédio de procedimentos técnicos, por métodos que, por si, já garantem a objetividade do conteúdo produzido.

A manifestação mais radical do empirismo pode ser verificada no positivismo, que afirma não ter sentido qualquer posição empiricamente não verificável. Os neopositivistas também sustentam, em tese, a mesma concepção, já que o valor epistêmico parte do real, fonte de conhecimento e fator de comprovação do mesmo.

Essas duas posturas são consideradas opostas, pois caracterizam um embate entre duas abordagens de explicação científica. O método racionalista adere à lógica dedutiva, emergindo o conhecimento de um movimento que vai

do geral para o particular. Já o método empirista, privilegia a lógica indutiva e parte dos dados sensíveis da realidade, do particular para o geral. O embate entre essas duas abordagens teórico-metodológicas identifica-se pela dicotomia entre o conhecimento e sua aplicação, entre o sujeito e o objeto de conhecimento, entre a teoria e a prática.

Nos estudos científicos mais recentes dificilmente se identifica uma dessas tendências sendo utilizada isoladamente, pois o que se constata é a prevalência de uma ou de outra em determinados períodos ou contextos históricos. Desde o Século XVIII, essas tendências foram amplamente debatidas, tendo resultado em distintas correntes que radicalizaram aspectos de seus postulados, tanto no campo da filosofia quanto do método.

Alguns autores se debruçaram na tarefa de compreender as relações dessas distintas correntes com a educação. Destaca-se, aqui, Suchodolski (2002), que identificou nesse percurso histórico duas grandes tendências pedagógicas advindas desse debate: as pedagogias da essência, conhecidas como as modalidades da pedagogia tradicional, mais relacionadas com a ênfase na teoria; e as pedagogias da existência, identificadas com as distintas vertentes da escola nova e do construtivismo, cuja prevalência é a da prática. A seu ver, apesar de todas as tentativas de superação de ambas as perspectivas, ainda não foi possível resolver essa oposição de modo equacionado na sociedade capitalista, pois uma nova pedagogia dependeria de uma transformação concomitante da própria relação social, que superasse essa dualidade, a seu ver, proveniente da mesma.

A tendência teórica que fundamentou suas discussões foi o **materialismo histórico**, a terceira que aqui destacamos. Isso porque constituiu-se historicamente em um referencial apropriado para aqueles que buscavam a superação da dicotomia existente. Além disso, exerceu e ainda exerce intensa influência no campo epistemológico e pedagógico em geral.

Contrapondo-se à dualidade que permeia o debate acima identificado, tal concepção trabalha com a categoria da totalidade, integrando teoria e prática, sujeito e objeto de conhecimento, numa abordagem dialética que entende esta síntese como unidade contraditória. A construção do conhecimento se dá na relação da teoria com a realidade em movimento,

sendo o método uma expressão do próprio real, um processo, o conjunto de relações orgânicas entre o sujeito e objeto de conhecimento.

Emerge nesse debate a categoria da *práxis*, que exige uma relação orgânica entre pensamento e ação, teoria e prática. Esta se dá através da superação do ponto de vista limitado da consciência idealista e mistificada da *práxis*, bem como pela superação do materialismo ingênuo. Procura-se, assim, ascender a um ponto de vista científico e objetivo acerca da atividade prática do homem, profundamente imbricado com a perspectiva de emancipação humana e transformação social.

A *práxis* é entendida como uma atividade prática humana, a um só tempo subjetiva e objetiva, ideal e real, espiritual e material, que desemboca na transformação prática, efetiva, do mundo do homem; portanto, trata-se de não apenas transformar sua consciência, mas também as relações e instituições sociais que condicionam sua consciência, sua subjetividade (VÁSQUEZ, 2002, p. 70).

No campo pedagógico, esforços foram e continuam sendo empreendidos no sentido de promover e concretizar uma *práxis* educativa transformadora, com o objetivo de garantir a unidade entre teoria e prática, ensino e aprendizagem. No caso brasileiro, algumas tentativas de aproximação ou mesmo de adesão ao materialismo histórico foram e continuam sendo empreendidas desde a segunda metade do Século XX, como é o caso da pedagogia libertadora, de Paulo Freire, e da pedagogia histórico-crítica. O grau de aproximação das mesmas em relação ao materialismo histórico tem gerado intensos debates e polêmicas no campo educativo, constituindo-se num campo aberto a discussões.

O debate educacional contemporâneo abarca uma série de concepções e proposições pedagógicas nas distintas áreas do saber e que, de modo geral, podem ser remetidas a essas tendências mais gerais, embora acrescidas de novos elementos de reflexão e debate. É o caso das teorias pós-críticas e pós-modernas, que afetam as discussões atuais sobre educação e currículo. Nesse âmbito, emergem outras teorias pedagógicas, como no caso das chamadas pedagogias do “aprender a aprender”.

De modo geral, todas as pedagogias contemporâneas se propõem a romper com a dualidade entre teoria e prática, mas são alvos de críticas específicas no âmbito acadêmico, em decorrência da insuficiência de suas tentativas. Para seus críticos, seus desdobramentos efetivos ora tendem mais à teoria, ora à prática, não conseguindo promover de fato a almejada articulação orgânica entre ambas, o que acaba por produzir um resultado sócio-político indesejado para seus proponentes.

Na prática pedagógica cotidiana, por sua vez, a ruptura com os modelos tradicionais é dificultada por problemas relacionados à formação docente e às condições estruturais do trabalho educativo, que dificultam estudos mais específicos e uma efetiva formação continuada. Disso resulta a 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 isso, a ruptura permanece apenas no nível das ideias, do compromisso, havendo uma grande diversidade na forma como se trabalha a questão.

Conhecer as teorias pedagógicas e os debates atuais constitui-se em um importante instrumento para orientar as proposições teóricas e operacionais inerentes ao PPC de cada curso. Sem dúvida, um desafio a ser vencido por todos na UNESPAR, o que exige estudos e discussões conjuntas, a fim de que cada coletivo possa estabelecer o percurso formativo que se propõe a oferecer em seu curso para atender às necessidades sociais e ao compromisso institucional desta universidade pública.

### **Considerações finais**

A partir dessa breve retomada acerca do PPC, seu processo de elaboração, bem como sobre as vertentes teórico-metodológicas que compõem o campo científico, espera-se dar início a um fecundo debate teórico no interior de cada curso e entre os cursos da UNESPAR, a fim de se obter propostas de formação organicamente articuladas a princípios éticos e sintonizadas com os compromissos e objetivos institucionais, expressos no PDI e no PPI da UNESPAR.

Importante reafirmar o necessário comprometimento com a classe trabalhadora que constitui o perfil de nossos estudantes, com a defesa dos direitos humanos, com a emancipação e liberdade humanas, bem como com a universidade pública, gratuita e laica. Isso, necessariamente, implica em um rompimento com o conservadorismo, com a crença na neutralidade científica e com toda forma autocrática de gestão e de planejamento institucional. Nesse sentido, reafirma-se 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).

Imbuída dessa concepção, a PROGRAD propôs-se a desencadear na totalidade dos Cursos de Graduação da UNESPAR uma ampla e profunda reestruturação do ensino superior que oferta em seus sete *campi*. O desafio é construirmos coletivamente uma alternativa avançada para os estudos universitários, 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 os desafios e as dificuldades concretas que afetam o processo de reestruturação dos PPC's, procura-se abrir espaços de estudos e debates, que precisam ser aprofundados. É necessário assegurar a participação docente e discente nessa trajetória, a fim de construir conjuntamente práticas sociais e políticas inovadoras no interior da universidade e na sociedade. Esse é o convite e o desafio a todos. Mesmo diante das dificuldades estruturais que limitam nosso espaço de transformação efetiva, acreditamos na possibilidade de combater o imobilismo e de avançar nos esforços para obtenção de avanços significativos para a formação humana.

## Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96.** Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) >. Acesso em: 30 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/superior/2006/avaliacao\\_institucional/Portaria\\_n300\\_30\\_01\\_06.pdf](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.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia.** 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

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. Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade. In: PINHO, Sheila Zambello de (Coord.). **Oficinas de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática do ensino superior.** São Paulo: Cultura Acadêmica/ Unesp/ Pró-Reitoria de Graduação, 2008, p. 73-85.

\_\_\_\_\_; 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.

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.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência.** Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia e Circunstâncias.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior: projeto político-pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus, 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: Papyrus, 1995, p. 11-36.