

---

## *Estudo para elaboração de Projetos pedagógicos*

*Vlademir dos Santos*  
(Assessor Pedagógico da UNISO)

### *Introdução*

“...o conflito que sempre vivenciei, em um estado de perene consciência infeliz, entre o político obrigado a tomar decisões e que para decidir deve fazer escolhas, e o intelectual que pode se dar ao luxo de analisar pacatamente os prós e os contras de um problema e terminar sua análise com um ponto de interrogação” (Norberto Bobbio. **O tempo da memória**)

Este não é um trabalho acadêmico no sentido estrito que se dá à expressão. Se fosse um trabalho acadêmico, um trabalho estritamente acadêmico nos termos da receita de Bobbio, poderia examinar todas as concepções pedagógicas, seus paradoxos, suas aporias e, depois, terminá-lo com uma pergunta “mas, qual projeto?” e, em resposta, acrescentaria “para decidir a questão demandam-se mais pesquisas deste ou daquele ângulo ou ponto de vista”.

Este é um texto preparado por solicitação da Pró-Reitoria de Graduação da UNISO, para produzir ação mas, nem por isso, menos fundamentado teoricamente. Tem, por esse viés da ação, um sentido profundamente pragmático de ajuste dos cursos às novas normas legais. Servirá para que professores, reunidos em seus colegiados, discutam a reformulação de seus cursos e produzam um documento que traga a identidade do coletivo.

Tem a finalidade de obter uma certa unidade na elaboração dos projetos pedagógicos dos diversos cursos, mas também, ao mesmo tempo, a de preservar a salutar diversidade que deve existir entre eles. Por isso, não deve ser lido como um documento prescritivo, mas como um documento que apresenta elementos para uma “compreensão” – no sentido que dá a hermenêutica para esse termo – do que se coloca como fundamentos.

É seu objetivo que os Colegiados de Cursos tenham acesso a um documento onde se discutem os seguintes aspectos: Diretrizes Curriculares do MEC; a educação numa época de profundas mudanças; uma visão da epistemologia aceita no campo pedagógico, que se contrapõe a uma visão empirista hegemônica na prática pedagógica; o papel do professor e do aluno nessa nova visão do ensino-aprendizagem; os currículos e sua organização; uma lista de tópicos como memento que ajuda na explicitação do projeto.

Este texto não tem a intenção de ser impositivo; menos, ainda, definitivo. Ele significa o ato primeiro de quem coloca na mesa, para análise, um conjunto de idéias que podem, evidentemente, não ser as melhores, as mais coerentes, as mais consentâneas, com vistas à instauração da interpretação e da discussão entre pares, para a reorganização dos cursos da UNISO, à vista das exigências da atual legislação.

### ***1. Conceitos de plano e projeto***

A legislação menciona a expressão “projeto pedagógico” em diversas passagens, mas não fixa um modelo legal ou normativo do que seja um projeto pedagógico. Por isso, não há o certo ou errado nesse particular, mas apenas o mais ajustado, o mais harmônico, o mais coerente, capaz de orientar a tomada de decisões, sempre que isso se fizer necessário.

Usando os conceitos de níveis de intenções manifestas e latentes, já corrente na literatura pedagógica (Merton, 1970, Enguita, 1989), *projeto pedagógico* ou, como alguns preferem, proposta pedagógica, é o nível das intenções manifestas (ou proclamadas) em relação a uma ação pedagógica, que se pretende orientada por certos valores e princípios. Uma ação sem projeto será sempre errática, correndo o risco de diluir-se num *laissez-faire* que pode levar a lugar nenhum ou a algum lugar a que não se deseja ir.

Um *projeto* não é um *plano*. Este é sempre frio, cartesianamente separado em unidades, tópicos e itens, indicando tarefas, objetivos, papéis dos agentes, com um visível sentido operacional, incluindo a *política* que é a definição das prioridades. Um projeto é sempre antecedente a um plano, pois é ele que anima – no sentido de dar alma – o plano. Deve definir os *fins* e os *objetivos* da ação, apresentar os fundamentos da doutrina que o embasam, para que sirvam de faróis ou guias, referenciais para a tomada de decisões em situações concretas, conflitantes, durante a ação.

Por mais detalhado, um plano jamais poderá prever todas as ocorrências e singularidades que ocorrerão no evento da ação. Decisões deverão ser tomadas a tempo e hora para correção de rumos e elas, para que não sejam decisões divergentes, desarmônicas, antagônicas, devem assentar-se num “corpus” de doutrina, ou pensamento, previamente fixado. Esse é o *locus* do projeto.

Isso, a importância do projeto como *anima* da ação, é válido para todos os níveis de decisões: é válido para a UNISO que tem o seu projeto institucional e pedagógico, é válido para os Centros, é válido para os Colegiados de Cursos, e

---

é, de certa forma, válido também para o docente. Além do mais, por óbvio, esses diversos projetos pedagógicos devem guardar linearidade de concepções e propósitos, de forma que o intencionado na cúpula se complemente no dia-a-dia da ação docente. A eficácia da ação na consecução dos objetivos está diretamente ligada à harmonia e unidade de lineamento dos projetos e a sua observância pelos diversos níveis.

Em razão disso, e especialmente por isso, o projeto de curso com origem no colegiado e o plano de curso do professor devem estar em íntima continuidade. Razão suficiente para que todos os professores de um curso participem da elaboração do projeto: será a instância em que tomarão consciência do seu papel nas atividades que lhes forem confiadas e, bem assim, o momento em que poderão imprimir ao curso, de maneira coletiva, as marcas de suas identidades.

Começemos, pois, pelas Diretrizes Curriculares do MEC.

## ***2. Diretrizes Curriculares do MEC***

Em certo sentido, este texto antecipa-se a muito do que se irá fazer a partir das Diretrizes Curriculares que serão elaboradas pelo SESu/MEC, com a ajuda de Comissões de Especialistas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, para todos os cursos de graduação e suas habilitações, nos termos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O MEC já fez chamada, através do Edital 4/97, de 03/12/97, para que as instituições de ensino superior (IES) interessadas, individualmente ou em grupo, apresentassem suas sugestões sobre as Diretrizes Curriculares, etapa prevista no cronograma para encerramento até 03/04/98, com remessa ao CNE até 04/05/98. Essas datas foram alteradas, sendo dado como certo, entretanto que, em setembro, os textos estarão sendo discutidos no CNE. Para a consecução destes trabalhos já foram constituídas, no âmbito do SESu, 38 comissões, com especialistas das mais diversas instituições de ensino superior do país.

O CNE aprovou orientações gerais a serem observadas na formulação das diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação e suas habilitações. Só o tempo dirá, no entanto, como e quanto dessas orientações será seguida nas Diretrizes.

Para maior clareza do assunto, porque é conveniente que todos as conheçam e, de certa forma, consigam antecipar e antever o que virá como diretrizes curriculares para os diversos cursos, vamos transcrevê-las:

“1- Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;

2- Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder a 50% da carga horária total dos cursos;

3- Evitar o prolongamento desnecessário dos cursos de graduação;

4- Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;

5- Estimular práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;

6- Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiraram (sic) à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;

7- Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;

8- Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.” (Parecer CNE, 776, de 03/12/97)

A feição definitiva do projeto pedagógico depende, portanto, das Diretrizes Curriculares que serão baixadas para cada curso, derogadas que estão todas as Resoluções do antigo CFE, tratando de currículos mínimos. Nada impede, no entanto, que cada Colegiado de Curso, à vista dessas orientações do CNE, já coloque em atividade a ação criadora de seus membros para ativar a elaboração do seu anteprojeto pedagógico como resultante das discussões que deverão ser travadas nos colegiados de curso.

### ***3. A educação que se pretende***

A primeira frase de Jerome S. Bruner, educador americano, no seu famoso livro **O Processo da Educação** está “*cada geração dá nova forma às aspirações que modelam a educação de seu tempo*” (1966, p.1).

Com essa afirmação enfatizando o caráter contingente da Educação, colocando-se com os que entendem que ela é campo de estudos mas não ciência, como se desejou durante muito tempo, já que um dos pressupostos da ciência é a explicação causal de fenômenos transcendentais. Raros os que, hoje, ainda tentam atribuir aos estudos sobre Educação um estatuto científico e, portanto, uma condição de transcendência.

Educação não tem um objeto próprio, seu. O objeto da Educação é complexo, com muitas facetas, que partilha com a Sociologia, com a Psicologia, com a Antropologia, com a Economia e muitos outros saberes, dos quais se serve. Como “saber social”, serve-se da Hermenêutica, que significa sucintamente, anunciar, interpretar, esclarecer, traduzir. Considera, também, que o seu estudo é situado histórica e espacialmente. O que tinha significado ontem, naquele local, hoje tem significado diferente, como o de amanhã será diferente do de hoje.

Isso explica o volumoso número de teorias educacionais já produzidas, muitas delas com pretensões de metanarrativas, capazes de solucionar os problemas para sempre. Como verdadeiros cometas, brilharam nos céus, mas logo desapareceram no limbo. Não quero dizer que nunca mais retornem. Aliás, quase sempre retornam, revistos alguns pontos mais criticados aqui e ali.

O que caracteriza as aspirações da Educação hoje foi, de certa forma, resumido por um grupo internacional de educadores, presidido por Jacques Delors que relatou para a UNESCO os desafios da Educação para o século XXI (1996). Desse grupo participaram especialistas da França, Jordânia, Japão, Portugal, Zimbábue, Polônia, Estados Unidos, Eslovênia, Jamaica, Venezuela, Senegal, Índia, México, Coréia do Sul e China, o que garante um caráter pluralista e não hegemônico destas ou daquelas bandas. A bem da verdade, diga-se, de passagem, que o texto não tem a aprovação unânime dos especialistas em educação, mas isso não deve se constituir em impedimento ao seu exame.

Num longo texto de 256 páginas, o autor trata das problemáticas do mundo de hoje, necessidades de reformas educacionais, indicando que a aprendizagem deve assentar-se sobre quatro pilares que resumo, a seguir.

*1º- Aprender a conhecer*. Conhecer é “ não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento”, “ como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo... a omnidisciplinaridade é um logro”, “ A especialização, mesmo para os in-

---

*vestigadores, não deve excluir a cultura geral”, “Aprender para conhecer supõe, antes de mais, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento”;*

**2º - Aprender a fazer.** De certa forma indissociado do aprender a conhecer, constitui-se na questão de como fazer o aluno levar à prática os seus conhecimentos, tendo em vista o aumento de exigência dos empregadores *“que substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação, ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, em que se juntam a qualificação em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco”;*

**3º - Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros.** A educação tem por missão *“transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta”, “Passando a descoberta do outro, necessariamente pela descoberta de si mesmo...”, “... os métodos de ensino não devem ir contra este reconhecimento do outro. Os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico de seus alunos, em vez de os desenvolver, estão a ser mais prejudiciais do que úteis”.*

**4º - Aprender a ser.** A educação *“deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade.”, “Todo o ser humano deve ser preparado...para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (p. 77/87).*

Muito resumidas, estão aí agrupadas nesses quatro pilares as idéias centrais para definição dos fins de um sistema educacional nos dias de hoje: mais que o conhecimento, o domínio dos seus instrumentos, os fundamentos que permitam a aprendizagem continuada, o aprender a aprender; uma qualificação profissional voltada para a competência, que ultrapassa o sentido estrito que lhe tem sido dado; a descoberta do outro, que vai permitir o trabalho solidário, em equipe; o desenvolvimento total da pessoa, com capacidade de pensamento autônomo e crítico, de modo a poder decidir como agir nas diversas circunstâncias da vida.

---

#### ***4. Da escola que temos à escola que se pretende***

Um sistema educacional deve ser pensado como uma interface dos sistemas social e econômico. O que temos foi modelado na Europa, no século passado, sob influxo da revolução industrial, calcado no iluminismo, cujas fontes principais estão no empirismo e racionalismo.

No início deste século, a indústria teve de adaptar-se para a produção em massa, e para isso muito contribuíram W.F. Taylor, com sua “administração científica”, e H. Ford, com sua “linha de montagem”. (Enguita, 1993, Santomé, 1998)

Todos dois, engenheiros, tinham dos operários imagem nada lisonjeira; concebiam-nos como ignorantes e vagabundos. Daí que, nos seus modelos, a cada operário deveria ser atribuída uma tarefa limitada que pudesse ser aprendida com pouco treinamento, que pudesse ser cronometrada, aumentando assim a eficácia do seu trabalho. Um operário, na linha de montagem de Ford, deve ficar responsável por colocar uma peça e apertar os parafusos correspondentes. Esse operário, por néscio que seja, pode ser treinado em um ou dois dias para executar tal tarefa. Não tem nenhuma importância que esse operário não tenha participado da criação do produto final ou que o desconheça por completo. É claro que tais princípios funcionaram, ainda funcionam, para uma indústria voltada para a produção em massa, como atestam as prósperas indústrias automobilísticas.

O sistema educacional foi poluído com tais princípios “científicos”, no começo do século. O saber foi fragmentado em campos, depois em disciplinas, em unidades menores, algumas vezes em tópicos ou lições, como acontece nos cursos pré-vestibulares. Os professores foram transformados em operários, que vão até a linha de montagem e cada um coloca a peça que lhe compete e aperta o parafuso correspondente. Não importa que não tenham participado da criação e nem se lhes exige o conhecimento dos fins de sua ação.

Nessa analogia da escola com uma linha de montagem, a diferença é que o carro a ser montado chega ao operário numa esteira e, na escola, os professores é que vão ao encontro dos alunos; até, isso, porém, sendo mudando com o uso das salas ambientes.

Se essa concepção, no início do século, já era preocupante, pior ficou depois, com o acréscimo, subdivisões e criação de novas disciplinas. Como o tempo de trabalho não foi aumentado, com a inclusão de novos professores

---

diminuiu-se o tempo para que o professor, na “esteira”, realizasse o seu trabalho. Também, como essa ampliação de disciplinas (e professores) não se fez eliminando outras, num bom processo de criação, mas apenas acrescentando, a duplicidade, a recorrência, a superposição e até o antagonismo passaram a fazer parte do dia-a-dia das escolas.

Ainda, em analogia, é como se a uma esteira de montagem de carros fossem introduzidos novos operários, para novas tarefas, sem eliminar ou substituir os antigos. Se isso, concebido num rasgo de imaginação surrealista pudesse acontecer numa linha de montagem, certamente passaríamos a receber carros com cinco ou seis retrovisores, menos rodas que o necessário, com falta de assentos, etc..

Mas é exatamente assim que vejo, quando examino os currículos de nossos cursos: dez, até doze ou treze disciplinas para uma mesma turma. Igual número de professores vai até a sala, a intervalos de tempo determinados pelo som da campainha, colocar sua peça e apertar os parafusos correspondentes. Nenhum deles tem noção exata do que o outro está fazendo. É possível que estejamos colocando cinco ou seis retrovisores onde só seriam necessários dois ou, pior ainda que as recorrências, que um professor esteja, por ideologia ou idiosincrasia, retirando a peça e os parafusos que o outro já colocou.

Essa metáfora forte de uma sala de aula análoga a uma linha de montagem destaca ainda uma grande falha da escola: os professores trabalhamos sem ter um sentido claro do homem e profissional que desejamos formar. Há apenas uma espécie de fé, uma fé cega, de que os alunos, ao cabo e ao fim de certo tempo, reúnam todos os átomos de conhecimentos que lhe foram ministrados e os transformem num todo orgânico que possa vir a ser utilizado na vida, enquanto interminavelmente continuamos a apertar os parafusos que nos cabem.

Essa a escola que temos. Agora, sob o influxo das novas exigências da economia que serve à política neoliberal, teremos de mudar tal modelo. As indústrias, agora, para atender à mão invisível do mercado, vêm transformando seu sistema de produção em massa em um sistema que deverá produzir poucas unidades de variados modelos. Toffler, um futurologista, nos diz que essa será a indústria do século XXI, onde as tarefas repetitivas ficarão a cargo das máquinas e robôs e o operariado será substituído pelo “cognatariado”.(Toffler, 1990). A despeito disso, alguns entendem que o Brasil ainda está longe de possuir essas novas tecnologias de produção e que, portanto, não tem sentido pensarmos nisso.(Silva,1996)



---

Em texto recente, o psicanalista Calligaris toca no busílis da questão:

Nos anos 60, enquanto a contracultura tece elogios à diversidade, o neoliberalismo descobre ou inventa a “segmentação do marketing”. Ou seja, o futuro comercial e produtivo do capitalismo não está na difusão extensiva de produtos massificados, mas em uma crescente diferenciação dos bens e dos consumidores alvejados. O marketing segmentado encorajará a identificação com as marcas mais do que a promoção de produtos e produzirá psicogramas de grupos e subgrupos de consumidores se deleitando na constante invenção social de estilos de vida ditos alternativos.”; “ Pois qual melhor finalidade para o consumo do que a necessidade de mostrar que não fazemos parte da massa? É um projeto perfeito, por ser sem fim. Desde que uma forma de consumo vira moda, outra é necessária (1998).

Essa nova maneira de produzir já tem seu iniciador. É o engenheiro Taichi Ohno, que o introduziu na Toyota, nas décadas de 50/60, e, por isso conhecido como “ohnonismo” ou “toyotismo”. Daí derivam os objetivos de qualidade total, utilizando-se os grupos ou círculos de qualidade, etc., valorizando a criatividade, a competência, o espírito aberto e inovador dos empregados que, estando em contato com os equipamentos e conhecendo os fins da empresa, são os mais capazes para apresentar sugestões e produzir mudanças. Diz-se mesmo, que os empregados serão “da empresa”, para qualquer serviço, e não “da função”(Santomé, 1998).

O texto de Delors, resumido aqui, deixa claro como esse novo perfil do profissional que se pretende formar, polivalente e plurifuncional, adapta-se essa guinada da indústria, para atender às demandas do consumo, neste final de século.

## ***5. Bases epistemológicas***

Toda ação pedagógica institucionalizada se assenta sobre uma concepção do que seja o conhecimento, prático ou teórico, e a melhor maneira de adquiri-lo. É claro que, na maioria das vezes, essa concepção não está explicitada, embora possa ser percebida debaixo da ação docente. Essa concepção nos chega através da Epistemologia.

Para abreviar as coisas, não vou descer a detalhes, mas chamar a atenção para alguns pontos que não podem ser desconhecidos.

O modelo que temos de escola assenta-se numa epistemologia que nasceu com Descartes, no século XVI, e é hegemônico na *prática* pedagógica. Conce-

---

be o aprendiz como um vasilhame vazio, um papel em branco ou um gravador ou, como os antigos chamavam, uma tábula rasa, sempre pronto a receber ou gravar aquilo que o professor ensina. Aliás, na linguagem do senso comum, os professores costumam dizer que “passam” tal ou qual coisa para os alunos. Todos devem receber da mesma forma aquilo que foi “passado” pelo professor e, se este ou aquele não aprendeu o que foi ensinado, a causa está no aluno que não se dedicou devidamente. Questão de falta de vontade ou incapacidade para aprender explicam os insucessos escolares (Doll, 1997).

Também faz parte dessa epistemologia a concepção de que o conhecimento se forma de maneira linear, uma espécie de corrente, onde os elos se ligam uns aos outros numa certa seqüência. O quinto elo, por exemplo, só pode ser atado, se o quarto já estiver lá; o sexto, só depois do quinto e, sucessivamente, até que todos estejam devidamente atados e, então, o indivíduo estará pronto ou formado.

Basta observar um professor trabalhando para verificar como acredita que a aprendizagem se realiza dessa forma, ainda que isso não esteja claramente explicitado.

Desde o início do século, com Dewey, Claparède, Kilpatrick, além de muitos outros, culminando com Piaget, vem-se insistindo em que o aprendiz não é uma tábula rasa; quando chega à escola, traz uma vasta gama de experiências integradas num conjunto, que constitui sua estrutura mental, com a característica de ser singular, isto é, diferente de cada um dos seus colegas. Mais ainda, essa epistemologia insiste em que a aprendizagem não se dá de forma linear, mas em cadeia, num conjunto aberto à aprendizagem permanente (Machado, 1995).

Nessa concepção de origem piagetiana, de certa forma ligada a todas as outras que o precederam, é muito importante o conceito de “experiência de aprendizagem”. É necessário explicitar um pouco esse conceito, para deixar claro o que se quer falar com isso.

Tudo que nos acontece são experiências de aprendizagens. Cada sujeito reage ao estímulo do meio à sua maneira, dependendo de suas experiências anteriores e, nesse processo de reação, transforma-se, muda suas estruturas mentais. A nova experiência, assimilada, acomoda-se na estrutura mental que, por sua vez, vai ser a gênese da futura nova estrutura. É, então, a idéia de um construtivismo permanente que se dá na interação social. Como se expande de forma não linear – e nem sempre com experiências educativas, mas isso é questão de valor – numa espécie de rede da qual não se tem o domínio, estamos

---

sempre com um sistema indeterminado, aberto, transformativo por natureza, que só se fecha com a última experiência da vida, que é a morte.

Para a escola essa distinção das epistemologias é crucial. Se as coisas acontecem em rede e os professores não têm o domínio da rede de cada aluno, é certo que a reação de cada um à aula se constitua em experiência de aprendizagem singular. Pode-se estar falando para todos da mesma maneira, pode-se estar indicando o mesmo material para todos, mas a experiência de cada um será diferente da experiência do outro, ou melhor, de todos os outros.

Com base nessa epistemologia o professor não pode ter como objetivo que os alunos *aprendam as mesmas coisas*, no mesmo nível em que foram ensinadas. Se isso fosse possível – como se acreditava na velha epistemologia – o bom professor produziria muitos clones de si mesmo em sala de aula. O limite de desenvolvimento do aluno estaria no conhecimento do próprio professor.

Hoje, é necessário admitir que, a despeito do esforço do professor, cada aluno *aprenderá* a lição de forma diferente, construindo-se, transformando-se num processo de interação social, e seus conhecimentos podem até ultrapassar os do professor. É possível que não vejamos isso agora, logo após a aula, mas é para isso que os estamos preparando ou, pelo menos, devemos estar – para que nos ultrapassem, para que vão além. Afinal, o mundo será deles. Em menos de quinze ou vinte anos, terão ocupado os bastiões de nossas fortalezas.

Com essa nova visão, partindo-se do fato de que trabalhamos com sujeitos singulares, uns diferentes dos outros, que aprendem diferentemente o que foi ensinado, a resultante só pode ser uma: a formação de sujeitos diferentes, ou melhor, a formação de identidades plurais.

O ponto nevrálgico da adoção da nova epistemologia, teoricamente aprovada por todos os que se dedicam à questão é: como conseguir que os professores passem de um para outro paradigma? Sobretudo, quando o novo, com menos de cem anos, luta com outro paradigma que foi construído ao longo de muitos séculos? De qualquer forma, se há o desejo e exigências de mudança, é necessário tentar.

## **7- Matérias de ensino**

Uma pergunta importante que pouco se faz: que é uma disciplina ou matéria de ensino? Devemos dizer, de início, que não se trata de ciência. O que se

---

apresenta como matéria de ensino é uma parte, ou setor, de um campo de conhecimentos, um dia selecionado e *pedagogizado* por alguém, que acabou por se cristalizar em programas que continuaram a ser interminavelmente repetidos. Mesmo os professores mais novos, quando começam, continuam a usar os mesmos programas, os mesmos métodos que, de certa forma, estão cristalizados nos livros didáticos.

Com isso criou-se a “tradição inventada” de que nos fala Hobsbawn:

Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos –ou natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (cit. em Goodson, 1995, p.27).

O professor de biologia de Harvard, neo-evolucionista, Stephen Jay Gould, em diversas passagens de seus escritos, costuma apontar que os livros de biologia incluem assuntos que começaram a ser examinados no século passado e que, a despeito de já não terem mais sentido hoje, livros e professores continuam repetindo, “Lamarck, Darwin, o pescoço da girafa...” (Gould, 1992).

Agora, quando se tem como necessária a revisão dos currículos, por determinação do MEC, porém, mais que isso, por imposição das novas exigências econômicas, políticas e sociais, está na hora de procedermos a profunda revisão nas matérias de ensino. Será necessário eliminar disciplinas, algumas verdadeiros fósseis que já ninguém sabe por quê ainda são lecionadas; será necessário escoimar as disciplinas remanescentes daqueles saberes que tiveram sentido um dia, mas já não o têm; será necessário uma nova pedagogização dessas disciplinas; será necessária a inclusão de disciplinas novas que contemplem os avanços dos saberes e tecnologias dos diversos campos. Mais ainda, todas deverão colimar a formação de um profissional multifacetado, plurifuncional, autônomo e criativo.

Não se pode esquecer, apesar da necessidade das mudanças apontadas, de que essas disciplinas correspondem a relações de força que estão na base dos currículos. Não passaram a integrar o currículo, com essa forma, por obra da natureza, por dom divino ou acaso, mas, sim, como decorrência de um valor ou poder que tinham em determinado instante, para determinada classe ou grupo social. Isso é fácil de ser percebido, quando se procura responder a algumas

questões: Por que a Música no currículo sempre teve o caráter de música erudita, ignorando-se a música popular? Por que a Arte ou a História da Arte não tratam de arte popular? Por que a História é sempre a história de demiurgos e não a história do povo? Por que a Matemática não ensina aquilo de que o cidadão necessita em sua vida, mas tenta transformar todos em matemáticos, inevitavelmente medíocres?. E por aí vai. (Varela, 1994, Saviani, 1995, Goodson, 1997)

O importante, e isso é que necessita ser destacado, é que essas mesmas forças que constituíram tais currículos estarão presentes na luta pela manutenção dos mesmos. Não lhes interessa mudanças que não sejam “pequenas reformas”, mudanças que tentem ir à radicalidade do problema. Por isso, muitos intentam pequenas mudanças como forma de manter o velho com o rótulo de novo. Estão nesse caso muitas das tratativas para introduzir “temas transversais” ou organizar currículos interdisciplinares, multidisciplinares, transdisciplinares ou integralizados. São medidas defensáveis, desde que, antes, se proceda à profilaxia apontada, reduzindo o número de disciplinas, aumentando a amplitude de seus campos. Integrar quatro ou cinco disciplinas é factível; integrar dez ou doze é tarefa insana que a nada conduz, que nada muda, que apenas arranha o acessório, como já se demonstrou, inúmeras vezes, ao longo dos últimos setenta anos, desde quando tal técnica vem sendo intentada, como numa tarefa de Sísifo.

## ***7. Papéis do professor e do aluno***

De alguma forma o papel do professor e o papel do aluno já ficaram conotados neste texto. Quase como redundância, no entanto, vamos acrescentar mais alguns elementos para melhor configuração.

Ao longo da escolarização, desde a educação até a pós-graduação, os papéis de professor e aluno vão mudando: no início, a professora deve “pegar na mão da criança”, para ensinar-lhe os mais elementares movimentos do lápis no papel, conduzi-las em jogos e brincadeiras, socializando-a; mais adiante, alfabetizada, já vai sendo conduzido para o grande legado histórico do conhecimento humano e introduzido mais fundamente na sua cultura; mais adiante, no final do Ensino Fundamental e Ensino Médio, toma contato com o conhecimento disciplinarizado, atomizado, dos diversos campos do saber, e o professor, que domina tais conhecimentos, trata de dá-los à compreensão do aluno de modo organizado, classificado, mesmo quando coloca em questão algumas das

---

“verdades” neles anunciadas. Já no ensino superior muda, ou deve mudar, o papel do professor. Deve oferecer à compreensão do aluno, o conhecimento acumulado histórica e espacialmente do seu campo ou disciplina. Isso significa indicar e orientar leituras, as mais diversas e amplas, que mostrem teorias convergentes, divergentes, recorrentes, contraditórias, antagônicas, em toda sua complexidade. Não pode furtar-se a dar esclarecimentos e até expor seus próprios pontos de vista, mas não deve transformar isso em verdade que deva ser aceita, crida e repetida à exaustão. Deve ter presente e insistir que não há atalhos para a aprendizagem: ela resulta da tarefa penosa de percorrer os textos indicados na bibliografia— a despeito do gosto pessoal e idiosincrasias do professor — em processos de idas e vindas, com lenta assimilação e posterior acomodação nas estruturas mentais do aprendiz. Mediando o texto e a acomodação, experiências de aprendizagem que decorrem do diálogo aberto, das discussões em sala de aula, do dirimir dúvidas, do esclarecer fundamentos, terminologias, vocábulos técnicos.

Como decorrência, além de impor os obstáculos transponíveis à caminhada do aprendiz (sem obstáculos a transpor não há aprendizagem), o professor deve evitar a apresentação da matéria em sua forma acabada, como se faz até o Ensino Médio, em forma de “pontos” ou “licções”, copiados em cadernos para posterior memorização e devolução nos dias de provas e exames. Acredito não haver um só graduado que, um dia, numa situação real, num emprego, tenha recorrido a tais cadernos (ou mesmo a livros didáticos), para resolver problemas que lhe tenham surgido. Lá, na vida, procura os dicionários, os dicionários especializados, as gramáticas, os textos técnicos especializados, os manuais técnicos, as normas, regulamentos, etc., com as competências que adquiriu, quase sempre como um subproduto dos conhecimentos que os professores estiveram tentando transmitir.

Aliás, o professor universitário conhece muito bem como os seus saberes e competências não vieram das aulas onde esteve sentado como aluno, com alguém tentando lhe ensinar, mas, isto sim, vieram do esforço deliberado, intencional, que teve com os textos e as mais diversas fontes e experiências de aprendizagem. Sabendo disso, trata-se agora de permitir que o aluno tenha suas próprias experiências. Não se deseja, com este parágrafo, minimizar o trabalho ou a importância do professor. Pelo contrário. Pretende-se demonstrar que o seu trabalho é mais importante, quando passa da condição de alguém que “dá aula” para a condição de alguém que faz aprender.

Com as reformas pretendidas, conforme se vê do texto de Delors e das orientações do MEC, competências e habilidades— e não as matérias de ensino— devem se constituir em objetivos claros da ação docente, pois é com elas que os aprendizes de hoje enfrentarão os problemas no dia de amanhã.

Aqui não se pode deixar de tratar de uma questão que, cada vez mais, se torna exigência imperiosa – a questão das pesquisas, monitorias, estágios, etc.

### **8. Pesquisa, monitorias, estágios, treinamento em serviço.**

Uma escola voltada para a realidade, como a que se vem apontando neste texto, não pode ficar adstrita às paredes estreitas da sala de aula. A sala é um *locus* privilegiado para o encontro dialógico de professor-aluno, aluno-aluno, mas as experiências de aprendizagem não podem limitar-se a esse contacto, por mais profícuo que seja. Daí a importância das experiências de aprendizagem colhidas sob a responsabilidade da escola, fora da sala de aula. São experiências “extraclasse”, mas não “experiências extracurriculares”. Aliás, quando bem conduzidas, são “super-experiências de aprendizagem”, onde se realizam plenamente a supradisciplinaridade e a integração.

A iniciação à pesquisa faz parte do conjunto dessas atividades. O aluno deve ser iniciado pelos professores logo no primeiro período. São as pesquisas que vão permitir ao aluno o saber-fazer, a habilidade e visão prospectiva na realização do projeto, o gosto pela busca incansável de material apropriado e consistente. Como coroamento, a satisfação de ver um texto bem escrito, bem-acabado, é mola propulsora para novas pesquisas.

A **Folha de S. Paulo**, aliás, publicou interessante matéria da Editoria de Educação, no dia 13/05/98, (Cotidiano, p. 3-1), com entrevistas com alunos da USP. Duas as são muito significativas. Resumidamente: uma aluna do 2º ano de graduação em História já fez uma pesquisa de iniciação sobre escravos alforriados e, por isso, adora o curso. Disse ela: “Quando eu entrei não tinha certeza de que era isso mesmo que eu queria. A gente entra perdido na faculdade. Mas com a pesquisa, descobri o que quero”. Um professor a ajudou muito: “Ele me estimulou muito. Suas aulas são em linguagem acessível e ele acabou mostrando as possibilidades do curso”. Em seguida, entrevista outro aluno de 3º ano de Ciências Sociais, que está satisfeito com o curso pelas pesquisas e, no momento, está organizando um projeto sobre um grupo de trabalhadores rurais do Interior de São Paulo.

---

De passagem, porque se trata do óbvio, embora raramente assim conduzido, todo trabalho realizado pelo aluno deve fluir por aproximações sucessivas, num processo em que o professor lê, aponta defeitos, indica caminhos e determina as correções. Uma, duas, cinco vezes, se necessário. Só deve parar, quando sentir ter chegado a uma feição aceitável. Esse é o procedimento desejável num professor, diferente da prática hegemônica que é de ler o trabalho, emitir o juízo sem mais aquelas, aprovando-o ou remetendo-o às profundezas do inferno. Na hipótese de se chegar ao término do período letivo, sem que o trabalho ainda esteja concluído, será o caso de emitir a menção NAv (não avaliado), criada para atender especialmente tais situações, entre outras.

E aqui um testemunho pessoal. O número de alunos que nos têm procurado fora de sala de aula para pedir ajuda nisto ou naquilo, para um trabalho de iniciação à pesquisa, que estão realizando com outro professor, aumentou largamente nestes novos tempos de UNISO. E, melhor ainda, esses alunos envolvidos com pesquisas têm demonstrado maior interesse com as minhas próprias disciplinas. O aluno envolvido em pesquisa amplia o seu campo de vistas, saindo do mundo estreito das aulas expositivas, e sente satisfação ao constatar que está, verdadeiramente, assimilando e acomodando novas experiências de aprendizagem às suas estruturas mentais.

E aqui, uma crítica e uma sugestão. Muitas vezes, um aluno é assoberbado com mais de um trabalho ao mesmo tempo, indicado por diversos professores. Isso é improdutivo. A sugestão: cada professor se incumbiria de orientar determinado grupo de alunos, individualmente ou em grupo, de modo que todos se envolvessem em apenas um trabalho em cada período letivo.

Da mesma forma que a iniciação à pesquisa, monitorias, estágios e treinamento em serviço, além de outras modalidades que possam vir a ser desenvolvidas, se encaixam perfeitamente na concepção que vimos fazendo de um novo modelo de escola. Em relação ao controle dessas atividades, que se faz pela avaliação, seria interessante observar a necessidade de não erigir um sistema burocrático onde o preenchimento de papéis-padrões se transforme em atividade-fim. Estágios e treinamento em serviço, por exemplo, seriam coroados com a apresentação de relatórios, elaborados de acordo com normas amplas do professor, onde a qualidade decorreria da criatividade e desempenho dos alunos e não de uma atividade rotineira de preencher fichas padronizadas.



---

## 9. Matrizes curriculares

Apesar de não termos ainda as Diretrizes Curriculares, para que se possa efetivamente organizar as matrizes curriculares, já se pode pensar em termos da “linha pedagógica de matriz”, ou “critérios para elaboração de matriz”, a partir de indicações de como serão as Diretrizes Curriculares.

A primeira figura que nos ocorre é um conjunto de círculos em intersecção, tendo no centro o maior deles, a que chamaremos núcleo. É nele que estarão as disciplinas mais amplas e integradas do curso, provavelmente a maior parte da metade do tempo mínimo a ser fixado pelo CNE. Nos círculos periféricos, com os restantes 50% do tempo, ficarão as disciplinas complementares, as disciplinas gerais obrigatórias da UNISO, as disciplinas complementares obrigatórias da UNISO para o curso, e disciplinas eletivas dos alunos.

Todas as disciplinas deverão, segundo decisões já tomadas, ter o mínimo de 4 (quatro) créditos num período. Isso não quer dizer que devam sempre ser lecionadas num só dia, pois haverá professor preferindo sejam suas aulas distribuídas em dois dias.

As disciplinas-núcleo, às quais caberão a responsabilidade de desenvolver o sistema vertebral do curso, deverão ser programadas fortemente integradas, à vista do perfil profissiográfico. Não poderão perder ou descuidar dos fins em vista estabelecidos para o curso. As demais distribuir-se-ão fora do núcleo, mas nem por isso devem ser consideradas menos importantes.

Em relação às eletivas, o colegiado de curso poderá optar por fixar um mínimo, nesta ou naquela área, ou abrir a escolha a todas as disciplinas ofertadas pela universidade.

De qualquer forma, não convém avançar muito nesse campo. Só quando forem baixadas as Diretrizes Curriculares dos diversos cursos é que serão conhecidas as dimensões a serem dadas à reorganização dos currículos. A experiência com tal tipo de trabalho permite antever que as forças de conservação, com participação nas Resoluções de currículos mínimos do antigo CFE, reagirão, mantendo o velho com o rótulo de novo, conduzindo tudo a uma pífia reforma de ensino superior e não à verdadeira reforma de que se necessita.

---

## 10. *Memento para preparação do projeto*

Há uma lista de itens que sugerimos sejam observados na elaboração do projeto. São os seguintes:

a) *nome do curso e habilitações*: Há uma tendência de que os nomes dos cursos se mantenham nas Diretrizes Curriculares. Tenho, no entanto, a impressão que, em alguns casos, as habilitações ficarão a cargo da iniciativa das escolas, embora possa haver uma ou outra listada nas Diretrizes. É o caso de se começar a pensar nelas.

b) *duração do curso*: Será fixada a duração mínima de cada curso, mas acredito que não haverá grandes mudanças em relação à atual. Nas discussões preparatórias nos colegiados, pode-se prever a duração atual que, de qualquer forma, não será desautorizada pelas Diretrizes.

c) *fins e objetivos do curso*: não se confundem. Os fins dizem respeito aos conhecimentos, competências, habilidades, dimensões pessoal e social que se buscam nos graduados, isto é, quando o aluno já houver terminado o curso, e devem estar intimamente ligados ao perfil profissiográfico; os objetivos são alvos que se devem buscar nas ações desenvolvidas pela escola, de modo que, ao cabo delas, os fins tenham sido atingidos.

d) *tempo total, tempos máximo e mínimo de integralização*: também, depende-se das Diretrizes. Todavia, pode-se pensar em termos ideais. É sempre bom lembrar que: tempo total, em número de semestres, é o tempo médio indicado pela UNISO, tempo máximo e tempo mínimo delimitam o número de semestres que o aluno poderá utilizar para integralizar o total de créditos. Esse controle é realizado, fixando-se o mínimo e o máximo de créditos que o aluno pode cursar em cada semestre.

É intenção da UNISO programar, como regra, 20 créditos semanais. E o total de créditos do curso será o produto do tempo total (número de semestres) por 20 créditos. Um curso de 6 semestres (tempo total), terá 120 créditos, podendo ser integralizado em 4 a 8 semestres. Para reduzir o tempo total o aluno deverá cursar disciplinas em período diverso do que aquele em que está matriculado ou aquelas que venham a ser lecionadas de forma modular nops períodos de entre-aulas..

e) *perfil profissiográfico*: o que faz diuturnamente um profissional que estamos pensando em preparar? Essa questão deve ser discutida no colegiado, e a expe-

---

riência dos professores terá muito peso nesse trabalho. O ideal seria uma pesquisa de campo apontando o tempo usado em cada atividade listada. Todavia, isso pode ser substituído por uma listagem exaustiva separada em três porções: o que faz esse profissional *costumeiramente*? o que faz *ocasionalmente*? o que faz de maneira *esporádica*? Em dúvida, os professores ou o coordenador de curso devem contatar as empresas que empregam tais profissionais.

O bom planejamento do currículo vai depender desse trabalho. Uma técnica simples é o grupo, reunido em círculo, arrolar na lousa, em três colunas, as atividades do profissional. Quando o trabalho estiver esgotado, passa-se à fase seguinte.

f) *que experiências de aprendizagens devem ser desenvolvidas?* Trata-se de listar aqui os conhecimentos, competências e habilidades desejáveis para que o profissional desempenhe as atividades listadas no perfil. Note-se que não se está falando de matérias ou disciplinas, mas daquilo que será apresentado ao aluno, independente de onde tais coisas tenham sido tradicionalmente lecionadas.

g) *como se organizam tais experiências?* É aqui que se vai unificar as experiências desejáveis em disciplinas. A configuração das disciplinas, independente do que se fez até hoje, nasce desses três itens. Desnecessário dizer da importância deles para o trabalho. O tempo e o esforço gastos na tarefa de cumprir os itens e, f, g compensam largamente no desenvolvimento do curso. O nome da disciplina será a última tarefa desta etapa. Concluído o item g, os professores terão uma boa idéia do profissional que estará sendo formado e estarão preparados para organizar as ementas das disciplinas do curso.

h) *ementas*: a ementa de cada disciplina conterà poucas unidades ou temas, com uma amplitude tal que possam abranger as experiências a serem selecionadas, mais aquilo que o professor considere conveniente seja acrescentado. Não esquecer que unidades ou temas serão ampliados, depois, por ocasião da feitura do plano de ensino do professor.

A cada disciplina será atribuído um valor em créditos, com o mínimo de 4 (quatro). A duração de cada disciplina, exceto as disciplinas obrigatórias da UNISO, sairá de deliberação do Colegiado de Curso.

i) *núcleo da matriz*: concluídas as ementas, podem-se definir as poucas disciplinas que devem integrar-se para constituir o núcleo da matriz curricular. Os professores das disciplinas definidas, por ocasião da elaboração do plano de curso, deverão constituir-se em grupo para melhor integração das experiências de aprendizagem.

j) *matriz curricular*: não convém avançar neste trabalho, enquanto as Diretrizes não forem fixadas pelo MEC/CNE. Mesmo porque, concluídos os itens e, f, g, h, i, o trabalho mais penoso estará concluído.

l) *disciplinas da UNISO*: são disciplinas obrigatoriamente incluídas em todos os cursos da UNISO: Introdução ao Pensamento Teológico, Metodologia do Trabalho Científico, Métodos e Técnicas de Pesquisa, Ética, Trabalho de Conclusão de Curso. Filosofia é, também, disciplina obrigatória nos cursos de bacharelado. Todas essas disciplinas terão tratamento diferenciado com planos de curso à parte e atenderão aos fins previstos no Projeto Institucional e Pedagógico da UNISO.

m) *pesquisas, estágios, monitorias, treinamento em serviço*: esses tópicos devem receber as atenções do colegiado, estabelecendo linhas de procedimentos. Como já se disse, é importante nessas atividades a realidade do fato pedagógico e não a escrituração burocrática. É necessário tirar dessas atividades curriculares o maior proveito possível. É com elas que se estará dando o burilamento final no profissional que se deseja formar.

## **Conclusão**

Como disse no início do texto, este documento não tem a pretensão de ser um documento acabado que possa servir de guia para elaboração dos projetos pedagógicos dos diversos cursos. É, antes, uma visão do que julgo deva ser uma escola de ensino superior nos dias de hoje, esboçadas em linhas bastante gerais, que apresento como gesto instaurador da discussão que deve se seguir. Cada curso, de cada um dos Centros, tem suas peculiaridades e diversidades que não foram, nem de perto, analisadas aqui. Isso é razão suficiente para que este texto seja lido como obra aberta, como elemento instigador para uma compreensão mais vasta, permitindo que o projeto seja, verdadeiramente, fruto de escolhas e decisões do coletivo de professores.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

1. BRUNNER, J. **O processo da Educação**. São Paulo : Nacional, 1972.
2. CALLEGARIS, Contardo. Golpe de Marketing. São Paulo: **Folha de S. Paulo**, Suplemento *Mais*, 10/05/98, p. 5-9.

3. CNE-Conselho Nacional de Educação, **Parecer 776**, de 01/12/97.
4. CORETH, E. **Questões fundamentais de hermenêutica**. São Paulo : EPU, 1973.
5. DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Portugal : Asa, 1996
6. DOLL Jr., William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. P. Alegre : Artes Médicas, 1997.
7. ENGUITA, Mariano F. **Ideologia, escola e trabalho**. P. Alegre : Artes Médicas, 1993.
8. FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
9. GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis , RJ : Vozes, 1995.
10. GOULD, Stephen J. **Viva o brontossauro**. São Paulo : Martins Fontes, 1992.
11. ———. **A falsa medida do homem**. São Paulo : Martins Fontes, 1991.
12. MACHADO, Nilson J. **Epistemologia e Didática**. São Paulo: Cortez, 1995.
13. SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e interdisciplinaridade** . P. Alegre: Artes Médicas, 1998.
14. SAVIANI, Nereide. **Currículo e matérias escolares**. A importância de estudar sua história. In TOZZI, Devanil A. (Coord). **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo : FDE, 1995, p. 13/28.
15. SILVA, Tomaz T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In, SILVA, T.T. e MOREIRA, A.F.,(org). **Territórios contestados**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995, p.184/202.
16. ——— **Identidades terminais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
17. TOFFLER, Alvin. **Powershift**. As mudanças do poder. Rio de Janeiro : Record, 1990.
18. VARELA, Júlia. O estatuto do saber pedagógico In SILVA, Tomaz T.(org.). **O sujeito da Educação**. Estudos Foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 87/96.