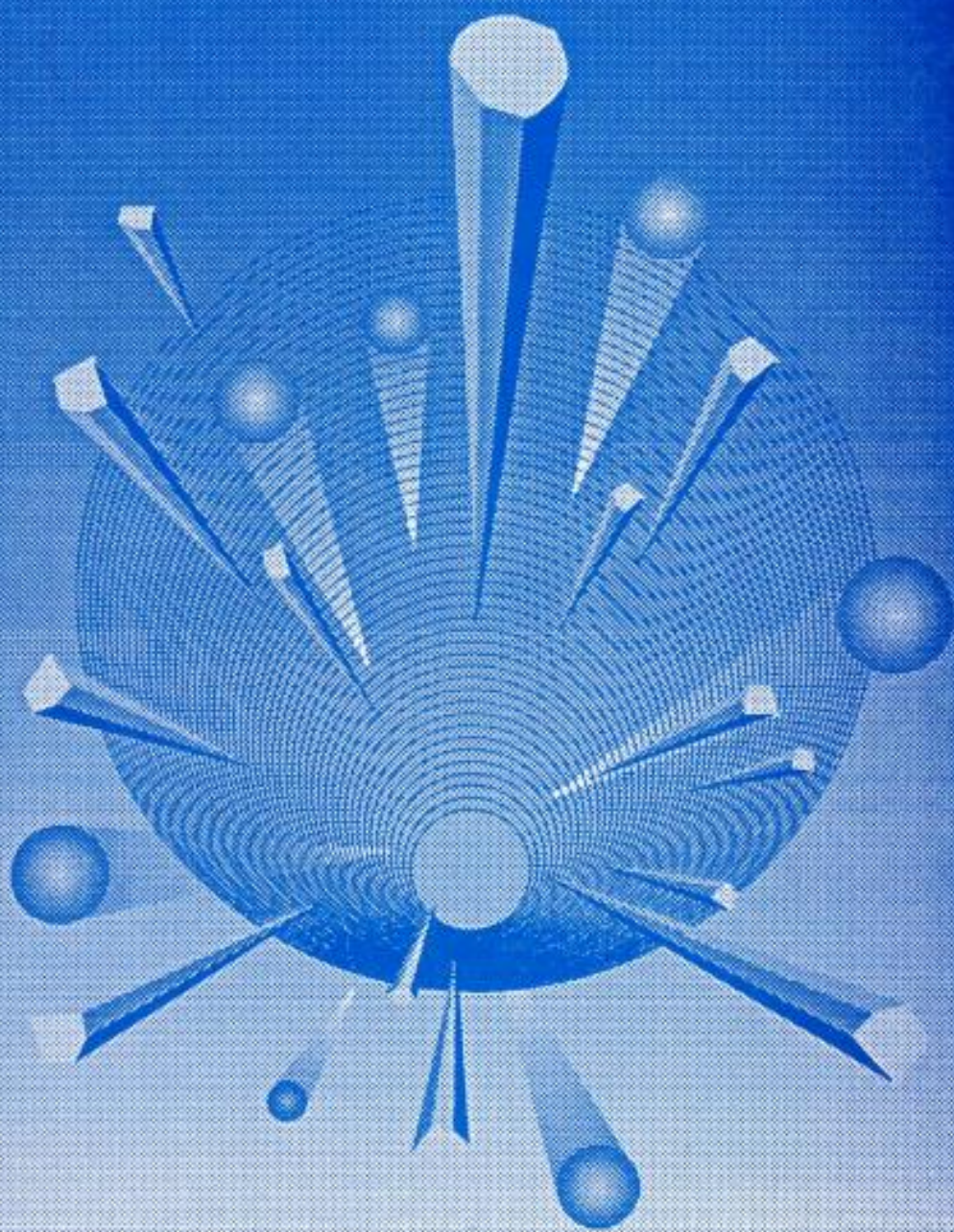


série acadêmica



PUCCAMP

Nº 01



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

GRÃO-CHANCELER
Dom Gilberto Pereira Lopes

MAGNÍFICO REITOR
Prof. Gilberto Luiz de Moraes Selber

VICE-REITOR PARA ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS
Prof. Alberto Martins

VICE-REITOR PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS
Prof. Pe. José Benedito de Almeida David

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO01

PARADIGMAS DE CURRÍCULO DIANTE DA NOVA
ORDEM MUNDIAL.....03

Profa. Dra. Maria Eugênia Castanho

EXPERIÊNCIAS CURRICULARES EM CONTRUÇÃO: O CASO
DA FACULDADE DE ENFERMAGEM DA PUCCAMP.....23

Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi

APRESENTAÇÃO

"Caminante, no hay camino, se hace camino al cuidar. Al andar se hace camino y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar".

(A.Machado, Proverbios y Cantares)

Série Acadêmica pretende se constituir em um espaço de apresentação e discussão dos desafios que o cotidiano da sala de aula nos tem colocado e, ao mesmo tempo, alimentar nosso desejo e nossa esperança de continuarmos trilhando os caminhos da construção do conhecimento e da Educação na PUCCAMP e em nosso país.

A discussão sobre Currículo tem sido objeto de preocupação em diferentes Fóruns educacionais no Brasil e na nossa Universidade; neste sentido este Caderno da **Série Acadêmica** traz a público as temáticas abordadas no **Seminário sobre Currículo**, que realizamos de 10 a 12 de abril do corrente ano.

Este Seminário se configurou como uma das ações da Política de Redimensionamento, Planejamento e Avaliação do Ensino, do Plano de Gestão 93/96 desta Reitoria, visando articular o processo de planejamento pedagógico, em andamento na Universidade, às discussões sobre Currículo.

Neste primeiro momento constam os trabalhos apresentados no **Seminário** por docentes da PUCCAMP: Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi - **Experiências Curriculares em Construção: O Caso da Faculdade de Enfermagem da PUCCAMP** e da Profa. Dra. Maria Eugênia L.M. Castanho - **Paradigmas de Currículo diante da Nova Ordem Mundial**; outros trabalhos apresentados no Seminário serão publicados nos próximos números.

Assim, a **Série Acadêmica** espera socializar os trabalhos de pesquisa, artigos, depoimentos de nossos docentes e de docentes de outras Instituições, que têm contribuído, com suas reflexões, para uma contínua busca da melhoria da qualidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão na Universidade.

*Prof. Pe. José Benedito de Almeida David
Vice-Reitor para Assuntos Acadêmicos*

PARADIGMAS DE CURRÍCULO DIANTE DA NOVA ORDEM MUNDIAL

Profª Drª Maria Eugênia Castanho(*)

O currículo é tema complexo, envolvendo muitas disciplinas educacionais e sendo o canal pelo qual a macroestrutura social penetra na microestrutura escolar. Mais que um rol de disciplinas, o currículo traz intenções que portam atitudes frente às relações sociais, sendo uma questão político-cultural.

Para discutirmos a questão proposta no título deste trabalho apresentaremos considerações sobre a Nova Ordem Mundial e sobre como se inserem aí os dilemas ligados a currículo.

1. A NOVA ORDEM MUNDIAL

A palavra que define politicamente a realidade atual é *globalização*. A sociedade capitalista, antes rigidamente nacional, passa a ser *transnacional*. Diante do novo rearranjo nas estruturas de poder mundial, os desafios colocados para a educação, e em especial, para o campo do currículo, são consideráveis.

(*) Docente da Faculdade de Educação - Programa de Mestrado em Educação da PUCCAMP.

A Nova Ordem Mundial é de caráter supranacional, constituída de oligopólios em todos os setores, com uma economia globalizada, da qual os países periféricos fazem parte como executores de projetos cuja gerência cabe aos países centrais. Gerenciamento e *know how* pertencem aos países dominantes do sistema. Renda e conhecimento são concentrados de maneira refinada. O sistema tem um *governo* internacional que lhe garante o poder: poder político no Conselho de Segurança da ONU, poder militar na OTAN e seu armamento nuclear, poder econômico no Grupo dos 7 (G-7) e corporações multinacionais; poder cultural em seus conglomerados de comunicação e poder científico em seus centros de investigação. (Dieterich, 1994).

O respeitado professor de filosofia e lingüística, Noam Chomsky, do Massachussets Institut of Technology, possivelmente o cientista social contemporâneo mais influente, aponta como é assombroso o funcionamento de tudo isso. Informa ele, em entrevista publicada por Dieterich (1994), que, recentemente, um grande artigo na primeira página do New York Times, intitulado "Uma introdução ao livre comércio", procurava ensinar às massas por que o livre comércio é tão importante: uma carta assinada por 300 economistas exaltava o livre comércio e exortava o público a aceitá-lo sem maiores indagações, porque "tudo está comprovado, tudo é matemático, difícil de entender"! E que eles mesmos, economistas de peso, haviam verificado isso: o livre comércio internacional leva à máxima eficiência a utilização dos recursos.

Ninguém se preocupou em questionar essa "revelação". Se ela fosse verdadeira, diz Chomsky, se se tratasse de uma verdade universal, por que há aproximadamente 150 anos, em 1830, os EUA impuseram tarifas aduaneiras muito altas para excluir importações de tecidos da Inglaterra e permitir o desenvolvimento de sua própria indústria têxtil? Isso foi uma interferência na "eficiente utilização dos recursos econômicos", mas criou as bases para um sistema de manufatura nos EUA. Historiadores econômicos têm estimado que, sem essas altas tarifas de proteção, 50% da manufatura local teriam ido à bancarrota. E no século XX? Por que os EUA têm computadores e eletrônica, pergunta Chomsky? Porque o Governo os criou, investindo dinheiro dos contribuintes fiscais, já que

sozinho o mercado não conseguia desenvolvê-los. A Índia, acrescenta ele, sem a política de livre mercado, teria possivelmente feito a revolução industrial.

Como bem apontou Dieterich (1994), professor de sociologia da Universidade Autônoma Metropolitana do México, o capitalismo é sempre um sistema para as minorias privilegiadas. Antes para as elites nacionais, hoje para as minorias privilegiadas da espécie: o primeiro mundo e as classes a ele associadas do terceiro mundo. Durante meio milênio os donos da ordem mundial têm sido poderosos, inflexíveis e brutais para defender com êxito seus interesses de exploração. Mas seu projeto de futuro é um gigante com pés de barro, que para se proteger tem oligopolizado o poder mundial. A luta pela produtividade é conseguida, mundialmente, pela sofisticação tecnológica e pelo corte de trabalhadores.

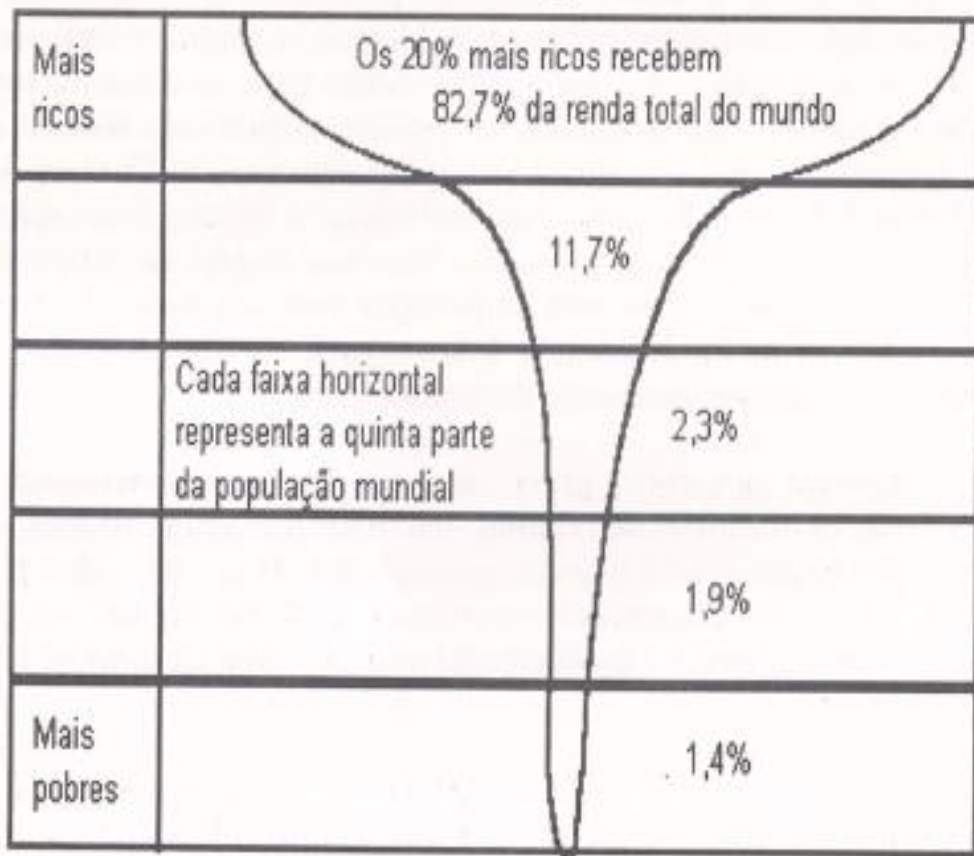
Chomsky assinala um outro grave aspecto da internacionalização da economia: em 1970, 90% do capital internacional eram usados para comércio e produção e 10% para a especulação. Hoje, passados pouco mais de 20 anos, as proporções inverteram-se. Retenhamos bem essa informação: *a quase totalidade do capital internacional destina-se hoje a fins especulativos.*

O modelo de distribuição da renda no interior da Nova Ordem Mundial é extremamente concentrador e oferece um quadro dramático. Uma pesquisa realizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento da ONU, em 1992, revelou que os 20% mais ricos da população mundial recebem 82,7% da riqueza total do mundo, enquanto que os 20% mais pobres recebem 1,4%. Veja-se o gráfico disso:

População
mundial
classificada
por renda

A TAÇA DE CHAMPANHE

Distribuição da renda



Fonte: PNDU (ONU), 1992.

Além disso, trata-se de um processo que se acentua; que convive com a expansão mundial da produção e que mostra o fluxo de capitais orientado para os pólos mais desenvolvidos do planeta.

Dieterich considera que, apesar de todo o poder, o sistema carece de estabilidade porque lhe faltam fundamentos éticos. Descansa sobre a imediatez e nisto radica a esperança do futuro.

Chomsky afirma que, no longo prazo, é válido trabalhar com a perspectiva do aprofundamento democrático, mas que, no curtíssimo prazo, os problemas causados pela Nova Ordem Mundial são mais prementes. É que um programa para a remoção desses desajustes não poderá contar com a participação dos "grandes intelectuais" por razões estruturais: não se consegue ser um intelectual respeitável se não se servir aos interesses do poder. No entanto, diz Chomsky, alguns dentre esses notáveis acabarão participando de tal programa, porque se está tornando evidente que nos movemos para uma terrível situação: um *Terceiro Mundo Internacional*.

E a educação, como fica diante desse quadro? E a questão do currículo, que todos sabemos ser um dos mais poderosos canais através dos quais os esquemas de dominação (nacionais e internacionais) penetram na escola? Como formular um paradigma emancipatório em matéria de currículo?

Para responder a essas questões vamos nos valer da matriz desenvolvida por Habermas, o filósofo da Escola de Frankfurt, através de sua teoria dos interesses cognitivos.

2. INTERESSE/EDUCAÇÃO/CURRÍCULO

Educação e conhecimento estão intimamente ligados. Habermas (1980) mostra que o conhecimento tem sua origem em diferentes tipos de interesse. A autoconservação, por exemplo, não passa de um interesse básico. Há outros interesses, que passam por mediações mais complexas: do trabalho, da linguagem e do poder. Dessas três dimensões fundamentais do ser humano decorrem os interesses básicos: técnico, comunicativo e emancipatório.

O interesse técnico manifesta-se através do esforço de submeter e controlar o mundo pelo trabalho. O interesse comunicativo ocorre pela linguagem, relacionando-se os homens uns com outros. O interesse emancipatório é o

de libertar-se do domínio de todo poder externo a si próprio, da natureza e da sociedade, incorporados ao psiquismo.

A ação instrumental, orientada por regras técnicas derivadas do conhecimento propiciado pelas ciências naturais, visa o controle da natureza. A ação comunicativa, baseada em normas lingüísticas e iluminada pelo conhecimento extraído das ciências histórico-hermenêuticas, busca o consenso. A ação estratégica, fundada na práxis e no conhecimento das determinações sociais permitido pela teoria crítica, visa a emancipação, não só no seu âmbito específico político-cultural, mas em todos os âmbitos. Justamente por permear todos os domínios e todas as ações, a emancipação é o interesse fundamental do homem.

3. PARADIGMAS CURRICULARES

A teoria da educação absorve sem dificuldade a teoria dos interesses cognitivos. Isso porque há uma correlação direta entre, de um lado, interesses humanos e enfoques de pesquisa e, de outro lado, o processo social da produção e distribuição dos conhecimentos gerados a partir deles, isto é, a educação. Este processo social, institucionalizado, é a educação escolar, que se edifica em cima de algumas colunas mestras, entre as quais o currículo. Dessa maneira, podemos esboçar uma matriz em que a correlação entre interesses humanos, correspondentes a dimensões da vida humana, enfoques de pesquisa e concepções educacionais (traduzidas em paradigmas curriculares) possa ser contemplada e visualizada em conjunto.

| ENFOQUES DE PESQUISA | DIMENSÕES DA VIDA HUMANA | INTERESSES HUMANOS | PARADIGMAS CURRICULARES |
|------------------------|--------------------------|--------------------|-------------------------|
| Empírico-analítico | Trabalho | Técnico | Técnico-linear |
| Histórico-hermenêutico | Linguagem | Comunicação | Circular-consensual |
| Praxiológico | Poder | Emancipação | Dinâmico-dialógico |

Para a análise valemo-nos do esquema conceitual traçado por James Macdonald (1975), divulgado entre nós por Domingues (1986). Esquema abrangente porque mostra a estreita relação entre os interesses humanos e os paradigmas curriculares pela mediação dos enfoques de pesquisa. O enfoque empírico-analítico está ancorado nos ideais das ciências exatas (universalidade e neutralidade da teoria, decomposição do todo em variáveis controláveis, abandono do particular e único em favor do generalizável). O enfoque histórico-hermenêutico que tem como um de seus conceitos básicos a *intersubjetividade*, busca produzir conhecimento usando métodos interpretativo-históricos, preocupando-se com a capacidade humana de inventar e usar símbolos e considerando como válido o conhecimento científico que refletir o consenso da comunidade, tendo a ciência fronteiras culturais e limites históricos. O enfoque praxiológico procura apreender o fenômeno em seus movimentos e em suas relações com a realidade, objetivando sua transformação. Seu conceito básico é o de *práxis*: ação-reflexão, em que a primeira envolve transformação e a segunda porque liberta o homem dos condicionantes, permitindo-lhe criar e recriar suas instituições.

Vejam sucintamente as características dos paradigmas sintetizadas por Domingues no texto já citado.

3.1. Paradigma técnico-linear

Seu marco é o livro *The Curriculum*, publicado em 1918, por Bobbit, grande admirador de Taylor e de seus princípios de administração científica empregados na indústria. Os princípios básicos propostos para o currículo foram: 1) a preparação de indivíduos para desempenhar funções definidas numa situação definida e 2) a análise das funções específicas a serem desempenhadas e da situação específica onde devem ser desempenhadas.

Com a publicação do livro de Ralph Tyler em 1949 (*Princípios básicos de currículo e instrução*) essas idéias disseminaram-se largamente, popularizando-se os princípios curriculares de : definição rigorosa de objetivos a atingir, seleção de experiências de aprendizagem e avaliação para *medir* o atingimento dos objetivos.

Esse paradigma tem como interesse subjacente o *controle* e sintetiza toda uma época

de estudos na área. O livro de Tyler foi publicado no Brasil em 1974, com reedições anuais, durante muitos anos. Tyler é precursor de Hilda Taba, curricularista norte-americana muito conhecida entre nós e professora da brasileira Dalila Sperb, autora de manual no campo.

O movimento iniciado em 1918 chega até hoje com os mesmos postulados: currículo é assunto técnico e livre de valor.

3.2. Novos paradigmas

No início da década de 70 os meios acadêmicos norte-americanos começaram a efetuar uma reflexão que se encontra em expansão e que se caracteriza basicamente por buscar alternativas para a área de currículo. Isso se deve a vários fatores, entre os quais podemos incluir a influência das idéias de Paulo Freire, enfatizando a educação como criação de

consciências críticas e o surgimento, na Inglaterra, da Nova Sociologia da Educação (NSE), desenvolvendo estudos sobre sociologia do currículo.

Diferentes posturas epistemológicas têm presidido essas correntes alternativas, desembocando em paradigmas baseados no enfoque histórico-hermenêutico e no enfoque praxiológico.

3.2.1. Paradigma circular-consensual

Orientado para o enfoque histórico-hermenêutico, centra o currículo nas experiências dos alunos, vistos como criadores e construtores de seu próprio currículo, resultando o conhecimento da vivência, da prática de vida, da comunicação intersubjetiva. O professor não intervém para estabelecer o programa ou para exigir conhecimentos: os problemas são resolvidos pela empatia e pela participação.

Aqui, a escola não tem a função precípua de socializar o saber sistematizado, embora considere o aluno como sujeito da aprendizagem e valorize a comunicação interpessoal como básica no processo. Com isso, os estudantes pertencentes às classes populares encontram dificuldades para a aprendizagem dos aspectos mais dinâmicos da cultura contemporânea.

Segundo Domingues, trata-se de um paradigma que vem florescendo na literatura norte-americana, como alternativa ao paradigma técnico-linear. Como manual de currículo nada há publicado no Brasil.

3.2.2. Paradigma dinâmico-dialógico

Inspirado no enfoque praxiológico, assenta-se nos seguintes princípios: o currículo não pode ser separado da totalidade da sociedade (é historicamente situado e culturalmente determinado); o currículo é um ato político que visa a emancipação das camadas populares; a crise no campo do currículo é estrutural e não conjuntural. O currículo é elemento chave da apropriação do saber pelas classes populares. As idéias nucleares para onde devem ser canalizados os esforços são: escola pública, professor, livro didático.

A recuperação da escola pública é vista como nuclear nessa posição, podendo ser instrumento de transformação do social, devendo distribuir o conhecimento dentro de um projeto emancipador, assegurando o acesso ao conjunto da cultura dos homens na sua trajetória histórica. Deve ser exigente para instruir e flexível nos seus métodos.

Este paradigma construiu dois conceitos importantes no pensamento curricular: o de *currículo oculto* e o de *conflito no currículo*, especialmente por parte de um de seus mais conhecidos representantes: o autor Michael Apple, que se dedica à sociologia do currículo.

Apple aponta para a existência de um currículo oculto, definido como o conjunto de normas e valores que são filtrados pela escola e não mencionados na definição de objetivos das disciplinas e que reproduzem a hegemonia. Para ele, os livros didáticos, as regras e valores sociais permeados no dia-a-dia são veículos desse currículo. E a chave para desvelar tudo isso está no tratamento do conflito no currículo.

Bastante conhecido e também representante deste paradigma é Henry Giroux, que aponta para um novo currículo que derive de uma compreensão rigorosa sobre como o poder, a estrutura e a ação dos homens funcionam para reproduzir a dominação. É preciso calcular a mediação, a resistência, a luta social. A identificação dos conhecimentos e das práticas culturais das diferentes classes sociais permitirá a instalação do conflito no currículo: sua inclusão de modo conflituoso acirrará as contradições e debilitará as falsas experiências educacionais.

3.3. Comentários

Nenhum dos dois paradigmas produziu significativa literatura que traduzisse a teoria em atos. Contêm conceitos considerados complexos e sofisticados, dificultando sua apropriação pelos professores.

Michael Apple e Henry Giroux, autores norte-americanos muito conhecidos nos círculos educacionais brasileiros, foram influenciados pela corrente denominada Nova Sociologia da Educação (NSE) iniciada na década de 1970, na Inglaterra, por Michael Young. A corrente moveu-se

por várias tendências até chegar à teoria crítica, quando passou a destacar o papel da cultura e do conhecimento em seu *corpus* teórico. É nesta corrente que pode ser localizado o primeiro esforço para a criação de uma sociologia do currículo. O marco do surgimento da NSE é a obra de 1971, editada por Young denominada *Knowledge and Control*, com artigos de Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Michael Young e outros.

Por influência de autores americanos preocupados com o fracasso escolar na educação de negros, imigrantes e trabalhadores em geral e dada a ineficácia de programas de educação compensatória, a NSE britânica acabou por identificar-se com a sociologia do conhecimento, desmistificando categorias como currículo, conhecimento, inteligência, habilidades, ensino, metodologia e avaliação.

Young estudou práticas curriculares, interação na escola e na sala de aula, parecendo acreditar que mudanças na organização do conhecimento pudessem provocar mudanças significativas na sociedade mais ampla. Foi a época da supervalorização do poder do currículo e dos educadores radicais. Não ofereceu, porém, pistas sobre as transformações a fazer nos currículos, embora falasse de currículo não hierárquico, de maior colaboração entre professor e aluno, em avaliação mais justa e democrática e em articulação do currículo com a cultura de origem das classes populares.

Posteriormente, a partir de 1976, quando publicou obras com Whitty, Young aproximou-se da perspectiva neo-marxista (Moreira, 1990), ressaltando a necessidade de considerar o significado cultural do conteúdo da educação e valorizando a cultura dos alunos das classes populares como fonte para a prática curricular. Reexaminando a relação educação-sociedade, Young defende uma perspectiva dialética que supere o pessimismo das teorias da reprodução e o otimismo das pedagogias liberais. Embora apontasse para a necessidade de esclarecer o caráter político das práticas curriculares progressistas, ignorou nos seus estudos a questão do trabalho, do processo de produção e do papel do Estado na seleção e distribuição do conhecimento.

Ultimamente, desde 1984, Young coordena um Centro no Instituto de Educação da Universidade de Londres que tem por objetivo desenvolver pesquisas na área vocacional e de treinamento (Post-Sixteen Education Centre). Considera ele que as atuais políticas britânicas estão reforçando a divisão entre trabalho manual e intelectual ao buscarem a adequação do currículo às necessidades industriais e ao desenvolvimento tecnológico. Tem-se um currículo modernizado (para os bem-sucedidos) e programas pré-vocacionais e vocacionais (para a maioria). Young propõe uma educação vocacional crítica onde as disciplinas acadêmicas levem à compreensão do mundo do trabalho e não sejam apenas acesso ao ensino superior (Moreira, op.cit.). O uso de computadores, por exemplo, não pode restringir-se ao treinamento de habilidades, devendo incluir discussão das novas tecnologias nas mudanças que estão ocorrendo na divisão do trabalho, já que tanto podem servir a tendências democráticas como a tendências divisionistas.

Segundo Moreira (1990), Young continua defendendo a centralidade do currículo em uma sociologia da educação crítica, porém em termos que mostram a influência de Gramsci. Hoje não nega a importância das disciplinas tradicionais para a sistematização da aprendizagem mas insiste na necessidade da análise sociológica dos interesses, princípios, organização e hierarquização dessas disciplinas.

A Nova Sociologia da Educação, para Young, não apresentou propostas por falta de estratégias e alternativas práticas viáveis e só poderá recuperar seu potencial quando esclarecer que uma sociedade socialista democrática é uma opção política viável. "É somente quando o trabalho acadêmico crítico é ampliado para propor *alternativas reais* que ele pode ganhar apoio popular e ser a base para a mudança democrática", diz Young (1986:36).

Autores americanos como Giroux e Apple vêm três importantes linhas de pesquisa originadas na NSE: os estudos históricos das disciplinas escolares; os estudos etnográficos da construção do conhecimento na sala de aula; e os estudos das restrições que bloqueiam o processo de inovação curricular.

Forquin (1993) analisando os estudos sobre currículo, considera que comparações são possíveis entre a corrente dita NSE da Inglaterra com certos aportes das teorias da reprodução na França e com as teorias críticas do currículo nos EUA - todas elas utilizando instrumentos analíticos da Sociologia do conhecimento e "desconstruindo" as postulações e evidências da cultura escolar. Todas elas colocando a ênfase sobre o aspecto arbitrário e "socialmente construído" das cartografias cognitivas que subjazem à configuração das matérias ensinadas. Forquin fala da necessidade de trabalhos que abram caminhos novos à reflexão sociológica sobre o currículo, as matérias escolares, os conteúdos e as práticas de ensino, como por exemplo, o estudo de como nascem e evoluem as matérias de ensino.

É necessário compreender porque em tal época, em tal contexto, ensina-se a tal público tal coisa antes que aquela outra e descrever também os conflitos de interesses, as relações de poder, os elementos ideológicos que sustentam a construção de qualquer currículo. Ensinar e aprender supõem esforços, custos, sacrifícios de todo tipo. Por isso, é preciso que aquilo que se ensina *valha a pena*. O que merece ser ensinado nas escolas? O que é fundamental na cultura? Existem coisas mais gerais, mais constantes, mais incontestáveis, mais humanamente essenciais que outros? Quais são elas? Ao lado dessas questões, Forquin afirma que análises são necessárias, mas que não podemos nos isentar da responsabilidade de fazer *escolhas pedagógicas* e de justificá-las.

4. QUADRO DE PRINCÍPIOS PARA AS ESCOLHAS CURRICULARES

Mesmo considerando a variedade de condições estruturais e conjunturais em que se estabelecem os diferentes sistemas de ensino nos diversos países e regiões do mundo, tornando impossível a pretensão de legislar com validade universal, ainda assim é possível indicar alguns *princípios* que podem contribuir para o importante trabalho dos educadores, em vários

níveis, na reflexão sobre o currículo. Passamos a apresentá-los, lembrando uma vez mais que eles foram formulados tendo em vista uma realidade global e um sistema de ensino com muitas peculiaridades em relação à situação brasileira¹. São nove princípios:

4.1. A unidade da ciência e a pluralidade das culturas. *Deveria ocorrer, no sistema de ensino, a harmonia entre a exigência de universalidade própria da ciência em geral e a relatividade das ciências humanas, abertas, por ofício, à multiplicidade cultural.* Quer dizer: uma intenção educativa sem violência, libertadora, deve desenvolver um respeito à ciência, não porque esta situa-se *acima* da realidade cultural do aluno, mas porque ela está *a seu lado* na crítica à exploração econômica, à marginalização social, à opressão política, à manipulação cultural e à repressão psicológica.

4.2. A diversificação das formas de excelência. *O ensino deveria abandonar o culto à "inteligência", tomada como padrão de excelência cultural, pesquisando novas formas de valorização do desempenho dos alunos.* Se a intenção educativa valoriza os alunos "inteligentes", entendendo-se por isso os que se expressam em línguas estrangeiras, tocam instrumentos musicais e conhecem "boas maneiras", o ensino que dela decorre é altamente discriminatório. Uma revolução nas formas de excelência, capazes de propiciar distinção aos alunos vindos das classes populares, ainda está por ocorrer, definindo-se padrões alternativos aos que foram estabelecidos pela cultura aristocrática e burguesa.

4.3. A multiplicação das chances. *O sistema de ensino deveria procurar novos caminhos de avaliação, mitigando as conseqüências do veredicto escolar, impedindo que as aprovações signifiquem consagração e os fracassos representem condenação na vida, variando as formas de avaliação e sua aplicação e eliminando as interrupções irreversíveis na escolaridade.* Se a própria história do sistema jurídico penal é uma

¹Os princípios foram estabelecidos numa proposta elaborada em 1985 por professores do Collège de France, entre eles Pierre Bourdieu, por solicitação do presidente francês François Mitterrand. O texto da proposta foi publicado na R.B.E.P. 67 (155): 152-69, jan./abr.1986, com o título "Proposições para o ensino do futuro".

continua ampliação das chances oferecidas ao delinqüente, por que o sistema de ensino, que não trata com criminosos mas com estudantes, não poderia evoluir para uma radical abolição de qualquer caráter "penal" na avaliação? Além disso, a avaliação deveria deixar totalmente de ser uma "consagração dos capazes", passando simplesmente a funcionar como um recurso no itinerário pedagógico para se conhecer o quanto e o como se caminhou para orientar o quanto e o como falta caminhar. Por fim, nenhuma avaliação deveria significar uma interrupção definitiva, irreversível da escolaridade.

4.4. A unidade no e pelo pluralismo. *Para além do liberalismo e do estatismo, o sistema de ensino deveria ser um complexo de instituições, de diversificada natureza jurídica, sempre de caráter público, buscando um fim unitário de promoção cultural e competindo por esse fim. O problema do "ensino particular" não é que ele deixe de ser estatal, mas que ele passe a ser mercantil. Todo ensino deve ter caráter público. A segregação escolar via pagamento do ensino deve ser combatida. Mas nada impede que a sociedade civil, por seus órgãos (os sindicatos, por exemplo), mantenha escolas, que estas se integrem ao sistema público de ensino e, portanto, ainda que plurais na forma, sejam unitárias na intenção educativa.*

4.5. A revisão periódica dos saberes ensinados. *O ensino, revitalizado pela crítica de sua intencionalidade, é o patrimônio maior a que aspiram as classes populares. Para corresponder a essa expectativa, os saberes ensinados devem passar por contínua revisão, a fim de que seu conteúdo não seja banalizado. Historicamente, os períodos de ampliação do acesso popular à educação foram marcados por quedas no padrão qualitativo do ensino. Para reverter esse quadro, há que se institucionalizar a revisão periódica do conteúdo do ensino, para que esse bem tão duramente disputado pelas classes populares mantenha sua qualidade.*

4.6. A unificação dos saberes transmitidos. *O conjunto das escolas deveria estabelecer um mínimo de conhecimentos necessários em cada nível e um critério unificador que poderia ser a história. Já se praticou o conteúdo mínimo para cada nível de ensino. Mas a unificação desses*

conhecimentos sempre foi um risco que se preferiu não correr. No entanto, uma unificação sem imposição e fundada, não em uma *orientação* filosófica, política ou religiosa, mas num *critério* como o da história, só poderia trazer benefícios em termos de auto-conhecimento popular.

4.7. Uma educação contínua e alternada. *A educação deveria seguir para além dos limites formais da escolarização, evitando-se a ruptura entre o final da aprendizagem e o ingresso na produção.* Uma das formas de se dar início a esse processo seria o reconhecimento, pelo sistema de ensino, da realidade dos trabalhadores-estudantes (ou estudantes-trabalhadores), até hoje uma situação de fato, sem abrigo jurídico.

4.8. O uso das técnicas modernas de difusão. *O ensino deveria caminhar para uma integração, na escola, das modernas técnicas de comunicação, como a televisão e as redes de computadores.* Não se trata de abolir a escola como lugar institucional da educação. Mas de levar para a escola, ou para o controle da escola, os meios de difusão cultural à distância.

4.9. A abertura na e pela autonomia. *A escola deve manter-se autônoma para poder resistir à pressão de poderes externos (especialmente econômicos), mas deve abrir-se para poder crescer e melhor exercer sua própria autonomia.* Um exemplo é a participação, nos conselhos escolares, de membros de associações extra-escolares. Outro exemplo é o convênio com instituições de difusão cultural. Combinada com a autonomia, essa abertura só pode ser fator de crescimento da escola. Mas é preciso cuidar, em conjunto com as medidas de abertura, da dignidade da carreira do magistério, a começar da questão de sua remuneração, e reforçar a competência do corpo professoral, através de programas de capacitação docente.

5. ENCERRANDO ...

Na busca de fundamentos para a compreensão das questões curriculares sob a Nova Ordem Mundial vigente no planeta, deparamo-nos com a teoria dos interesses cognitivos de Habermas. Apropriando-nos do núcleo significativo dessa teoria, estabelecemos um quadro de correspondências entre conhecimentos, interesses e paradigmas. Os interesses mais abrangentes são os emancipatórios a eles correspondendo objetivos político-culturais.

Mostramos um exemplo de como estabelecer princípios para uma proposta curricular com intenções emancipatórias. O nosso exemplo, extraído de uma experiência francesa, situa-se na instância do sistema de ensino. No entanto, acreditamos que sua exposição pode servir também para o trabalho em outras instâncias. De fato, a instância é apenas um lugar no espaço. Preenchê-lo com competência e seriedade, para gerar currículos consistentes e viáveis, é tarefa para educadores animados por intenções emancipatórias em qualquer instância: no trabalho pedagógico final, no planejamento e orientação em nível institucional e nos núcleos decisórios do sistema de ensino.

Por fim, é sempre bom lembrar o princípio maior: ensinar não é uma atividade como as outras, sendo uma profissão que exige virtudes, entusiasmo e sacrifício. E somente uma política inspirada pela intenção de atrair e promover os melhores, poderá fazer da profissão do educador a primeira das profissões.

6. BIBLIOGRAFIA

- APPLE, Michael W. Currículo e poder. *Educação e Realidade*, v. 14, n. 2, jul/dez.89. Porto Alegre: FE-UFRGS, 1989.
- _____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. O formato curricular e a lógica do controle técnico: construindo o indivíduo possessivo. In: FELDENS, M.G.,org. *Ensino e Realidades*, UFRGS: Editora da Universidade, 1986.
- CASTANHO, Sérgio Eduardo M. *Nasce a Nação. Roland Corbisier, o nacionalismo e a teoria da cultura brasileira. Tese de doutorado*. Faculdade de Educação, UNICAMP, 1993.
- DIETERICH STEFFAN, Heinz. *Cuba ante la razón cinica*, Tafalla, México: Editorial Txalaparta, 1994.
- _____, ed. *Neoliberalismo, reforma y revolución en América Latina*. 2. ed., México, D.F.: edit. Nuestro tiempo, 1994.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, n. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.
- DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 67 (156), mai/ago.1986, p. 351-366. Brasília: MEC-INEP, 1986.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- _____. *Conhecimento e interesse. Os pensadores*, v. XLVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- _____. Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n.46, jun/1990.
- YOUNG, Michael. Currículo e democracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação". *Educação e Realidade*, v. 14, n. 1, jan/jul.89, p. 29-39. Porto Alegre: FE-UFRGS, 1989.

EXPERIÊNCIAS CURRICULARES EM CONSTRUÇÃO: O CASO DA FACULDADE DE ENFERMAGEM DA PUCCAMP(*)

Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi(**)

A história do Projeto Pedagógico da Faculdade de Enfermagem é uma estória como outra qualquer... cheia de possibilidades, povoada de sonhos, uma estória que conheceu avanços e retrocessos, que experimentou conflitos, ressentimentos, conquistas, mas que acima de tudo nunca perdeu a esperança. Enfim, é uma estória escrita por personagens vivos: professores-alunos-direção-funcionários, cada qual possuidor de um projeto de vida particular, que o destino decidiu reunir num cenário comum, tornando todos cúmplices de um projeto de formação profissional. O contorno deste projeto, certamente contemplou muito de nossas crenças e valores anteriores, muito de nossas convicções e expectativas pessoais, porém, agora, devidamente relativizadas pela experiência comum de pensar e construir o cotidiano responsavelmente.

Nossa Faculdade, igual a tantos outros Cursos da PUCCAMP, vem convivendo com as mesmas contradições existentes numa Universidade particular e que assume, declaradamente, seu compromisso público: de um lado, a busca incansável da qualidade de ensino, por outro lado, o enfrentamento de inúmeras dificuldades decorrentes das condições objetivas de trabalho, nem sempre propícias à uma organização do trabalho pedagógico mais adequada à uma Universidade que espera que

(*) Trabalho apresentado no "Seminário sobre Currículo" em 11.4.95 na PUCCAMP.

(**) Professora do Curso de Graduação em Enfermagem. Ex-diretora da Faculdade de Enfermagem (1987 à 1994).

seus Cursos possam realizar o ensino de forma indissociável da pesquisa e da extensão.

Assim, contar um pouco de nossa trajetória na tentativa de implantar e consolidar nosso Projeto Pedagógico, fará a muitos se reconhecer neste esforço de superação dos limites (de ordem administrativa, acadêmica, pessoal), buscando concretizar o projeto de Universidade necessário ao país em que vivemos.

1. REVISITANDO A HISTÓRIA DO PROJETO...

A referência ao Projeto Pedagógico da Faculdade de Enfermagem, surge por volta de 1980-1981 coincidindo com o movimento maior que ocorria na Universidade, pretendendo delinear o seu projeto institucional.

Surge nesta época pela primeira vez, a referência a este nome, o uso dessa nomenclatura para identificar nosso projeto de formação. Cabe ressaltar que embora nunca antes se tenha falado claramente em projeto pedagógico, um outro projeto já existia, pulsava, mesmo que não muito explicitado.

Isto leva a uma primeira e importante constatação:

Cada curso ou instituição possui um projeto que orienta suas decisões de cunho acadêmico-administrativo e que adjetiva o tipo de qualidade de ensino que persegue ao longo dos tempos.

O grande nó da questão é que parece ser comum entre administradores, professores, alunos, o desconhecimento ou negação desta realidade, a dificuldade de assumirem, publicamente, o projeto que ajudam a construir subliminarmente (e talvez o façam até de forma ingênua).

Basta lançar um olhar atento para as práticas pedagógicas que se desenvolvem no cotidiano, basta olhar a "cara" da sala de aula, o jeito dos alunos, a forma de organização dos currículos, a lógica que orienta a avaliação, a forma como se adentra e domestica os futuros profissionais. E isso não é inocente (COELHO, 1994).

Disso resulta um determinado tipo de inserção no mundo do trabalho. Não há como negar que isso é essencialmente, um projeto político, ao qual a escola adere, consciente ou inconscientemente, afinando suas práticas pedagógicas de acordo com estes interesses.

Portanto em 1981, nossa Faculdade passa a ter um Projeto Pedagógico "politicamente correto" (o primeiro para alguns, o alternativo para outros tantos). Nosso chamado Projeto Pedagógico, já nasceu, no entanto, perdendo suas possibilidades de sustentação. Carecia de legitimidade e respaldo político. Bem escrito, bem descrito, bem formulado, foi no entanto gestado solitariamente. Expressava o sonho de alguns poucos "iluminados" ou "ansiosos demais" para dar as respostas certas. Desrespeitaram-se regras primárias. E o projeto progressista ficou no papel, esquecido no tempo. Enquanto isso o projeto, oculto, continuava soberano, reinando solto.

Segunda constatação:

Não dá para falar seriamente em projeto, se não se buscar possuir e/ou construir um certo aval da comunidade. É dela que emana a vida do projeto. É ela que dá concretude e põe o projeto em movimento.

Este período de nossa história (81 a 86) podemos chamar de fase de apatia, de inércia.

Em 1986, a Unidade retoma, por iniciativa do grupo de docentes, a questão do projeto. Há crise nas relações interpessoais, há crise de identidade, há crise de poder. E a comunidade desperta buscando respostas às suas indagações. A pressão é interna, e não externa a ela. E aproveita-se o momento de crise para crescer.

Emergem inquietações, é um período de grande reflexão coletiva, ocorrem grandes concessões no grupo. Convivem os diferentes grupos com suas diferenças ideológicas e políticas buscando o consenso necessário ao fortalecimento do curso.

E redefine-se o Projeto Pedagógico. Surpreendentemente, seus eixos coincidem com aquele já existente, "aquele do gabinete". Ambos buscam profissionais generalistas, competentes, críticos, com compromisso social.

A diferença marcante entre eles estava nas estratégias e nas táticas. Segundo SOUZA (1991:18) "Se na estratégia, observamos os objetivos e linhas de ação mais gerais, na tática observamos os meios e formas particulares, concretas de ação, tendo em vista a realização de estratégias determinadas". E, esta pequena diferença no encaminhamento das ações, fez uma enorme diferença nos resultados! Percebemos que participação, legitimidade, vontade política, respeito às idéias e aos ritmos diferenciados de digestão das mudanças eram ingredientes fundamentais para o projeto coletivo que agora nascia de fato.

Terceira constatação:

Às vezes, um projeto não dá certo, porque nunca foi posto verdadeiramente em prática. Não se trata de inventar outro projeto. O problema não está na revisão do projeto, está nas pessoas que não conseguiram assumi-lo ou que não o reconheceram como seu.

Trata-se de revisitar o projeto antigo, compreendendo sua riqueza (ou reformulando-o se for o caso). É necessário olhá-lo com olhos desprovidos da decepção, do ranço e da mágoa derivada de uma condução administrativa equivocada que pode por a perder a beleza da proposta.

E assim, as pessoas se apropriam daquilo que deveria ter sido delas desde o início. E se apropriam por inteiro. Corpo e alma: tudo passa a ser movido pelo Projeto Pedagógico.

Começamos a trazer o projeto "de cor", no coração.

Ele era o eixo para tudo.

O período de 1987 a 1990, caracteriza-se por ser de muito trabalho, muito investimento. Muita harmonia grupal. O projeto movimentou a Faculdade. Revimos ementas, conteúdos programáticos. As reuniões de planejamento se ampliaram, discutíamos muito. O esforço dos docentes era enorme. Adquirimos a certeza de que estávamos mudando. O projeto era nosso salvo-conduto. Parecia ponto de chegada e não de partida. Surpreendentemente, os resultados práticos eram pequenos diante de tanto trabalho...

Começam a surgir dúvidas, frustrações, enfrentamentos, ressentimentos... Uma série de perguntas reaparecem.

- Mudamos ou não mudamos? Interrogam-se os docentes.
- Porque eles (os alunos) não percebem? Talvez eles é que não tenham mudado, não querem cooperar...
- Será que a direção não valoriza nossos esforços? Não percebe o quanto avançamos?
- Qual a causa de tanta reclamação dos alunos. Nós não somos autoritários, eles podem participar...
- Por que a teoria e a prática estão desarticuladas? Por que tanta insatisfação?

Surge o conflito. Desaparece a calma aparente. Volta a dúvida, e a dor. Aparecem as contradições entre discurso e a ação.

Não foi sem dificuldades que chegamos à quarta constatação.

A apologia do projeto não é suficiente. Pode ser inclusive, força desaceleradora no processo de mudança.

A homogeneidade dos discursos de mudança, o reconhecimento e aprovação entre os pares de nossas intenções de mudança, expressadas nos documentos por nós produzidos, provas cabais de nossa transformação

discursiva, não garantiam a transformação da prática, porém acalmavam nossas consciências e os corações. Fechados em nossa certeza, em nossas boas intenções, o resto era mentira. Intriga da oposição. Foi necessário reaprender a conviver com o conflito.

Descobrimos o perigo de viver sem o contraste, sem divergência de idéias, sem contradição (e, portanto, sem movimento).

Conforme afirma GADOTTI (1985): "A vida não é linear, horizontal. O que mantém o homem de pé é o equilíbrio de forças opostas. Esse equilíbrio é estático quando um pé age sobre o outro, mas o homem só avança quando assume o risco de desequilibrar-se, impulsionando os pés para a frente, rompendo o equilíbrio".

Do conflito, nasceu a quinta constatação:

É melhor desconfiar quando as coisas parecem calmas demais, certinhas demais, harmônicas demais.

O projeto só pode ter adormecido! (e as pessoas, os atores também adormeceram na sua capacidade de enxergar a realidade e suportar a contradição). A evolução para a sexta constatação, foi inevitável.

Onde não há tensão, não há possibilidades!

2. O COTIDIANO DA SALA DE AULA: A DESCOBERTA DAS CONTRADIÇÕES E O PAPEL POLÍTICO DOS ADMINISTRADORES

E em 1990, de repente não mais que de repente, nós percebemos que era necessário ir à sala de aula, ao palco privilegiado onde deveria estar

acontecendo a mudança anunciada, o projeto orgulhosamente cantado em verso e prosa.

Era necessário olhar e mais do que olhar, enxergar, compreender o cotidiano...

Uma pequena "olhadinha", nos fez recordar a célebre canção de Chico Buarque "Todo dia ela faz tudo sempre igual"...

E percebemos que há uma grande tendência a voltar ao que era antes... ao projeto oculto.

Sétima constatação:

Não é possível mudar a lógica de um projeto de formação, sem que se rompa com a forma tradicional de organização das práticas pedagógicas.

Era necessário aprender um jeito novo de fazer, de ensinar que resultasse num jeito novo de aprender e de agir profissionalmente.

Mas como conviver com a dúvida, com a incerteza do sucesso imediato desse novo paradigma? Como negar nosso passado de certezas, nosso modelo de professor "treinado" para ensinar e dar as respostas certas, satisfazendo nossos alunos, ávidos por preencher seus cadernos e cérebros com nossas informações. Tão familiarizados com outra lógica, por certo não conseguiriam aceitar as mudanças... E isso é realmente desafiador. Como suportar o risco do fracasso? O medo de ser e fazer diferente parece sufocar as possibilidades do novo projeto vir a tona. E assim mudamos sem mudar. E isso parece ser o grande responsável pela distância entre discurso e ação.

Constatado o problema, cabia uma decisão buscando equacioná-lo e assim uma ação da direção foi fundamental para evitar que o projeto se tornasse letra morta, se burocratizasse. Entra em cena o papel político dos administradores. Ele pode se por a serviço ou não da consolidação do projeto...

Definiu-se a necessidade de:

- ◆ estimular pesquisas sobre o cotidiano fazendo emergir as contradições,
- ◆ institucionalizar a avaliação como instrumento cotidiano de trabalho,
- ◆ provocar o debate crítico fundamentado em dados da realidade,
- ◆ intensificar a participação do aluno no processo.

Oitava constatação:

A avaliação sistemática devolve a vitalidade do projeto. É categoria central, verdadeira mediação entre o ainda não e o vir-a-ser.

A avaliação expõe vulnerabilidades, porém, exige conseqüências, tomada de decisão (LUCKESI, 1986, DE SORDI, 1993). Daí, a necessidade de se evidenciar nosso compromisso político com a consolidação do projeto. Reaprender a usar a avaliação.

É tarefa a ser realizada de forma diuturna. É preciso confirmar nossas suspeitas com os dados da realidade. Não basta discursar.

É preciso também aprender formas de alterar a cultura organizacional tão sensível e refratária à críticas, tão avessa à avaliação.

Não é fácil porque todos os atores desta cena, possuem história de vida, não são uma página em branco, desprovida de valores e sentimentos, de opções político-ideológicas.

É necessário preencher este espaço, reconhecendo estes elementos de contexto.

E aí, a primeira ação administrativa desencadeada visa investir na sensibilização dos docentes para a avaliação, semeando o terreno, garantindo suporte teórico e filosófico para que as mudanças qualitativas possam acontecer.

Só a partir dessa preparação e do consentimento do corpo docente, é que o processo de avaliação pode ser considerado em movimento. Sem tal investimento nas pessoas e sem o genuíno respeito pelos seus ritmos próprios de transformação, tudo não passa de ilusão de mudança, ilusão de aceitação. E a resistência velada tem demonstrado ser mais perigosa do que aquela explicitada e discutida nos espaços apropriados.

Nesta perspectiva, a pressa de resultados rápidos, desrespeita o tempo de digestão necessário para que a avaliação possa nascer encontrando uma cultura mais favorável ao seu desenvolvimento.

Subseqüente a esta etapa, desencadeia-se a partir daí uma série de experiências avaliativas (disciplinas do básico, do profissionalizante, egressos entre outros). O que elas tem em comum é a concepção de avaliação que as norteia, é o princípio de socialização dos resultados obtidos, é o respeito e a crença na possibilidade do grupo de assumir sua cidadania, sua maturidade, sua capacidade de escolher caminhos, tendo como referência o projeto pedagógico.

Institui-se a avaliação como instrumento de trabalho e institucionaliza-se os "Seminários de Avaliação e Reflexão do Projeto Pedagógico".

Estes revelam seu potencial altamente político, mobilizador da comunidade.

Este momento de "parada obrigatória" para repensar o cotidiano, envolvendo todo o curso, mostrou resultados profícuos embora como estratégia proposta pela direção, tenha sido antecedida por críticas ácidas que rotulam-na como "espaço de demagogia, prática populista".

Obviamente, esta decisão política de parar o curso para pensar, não foi isolada e contava com o respaldo dos colegiados, que endossaram a proposta da direção.

Tal destaque é feito lembrando a necessidade de que se devam correr riscos, assumir desgastes, inerentes ao cargo político assumido. Enfim trata-se de usar, democraticamente a autoridade que se espera daqueles que se dispõem a servir o projeto coletivo. Gradativamente, a comunidade

aprendeu a conviver com esta nova etapa, a aceitar conversar sobre o erro e a sua possibilidade de superação, a partir de uma decisão conjunta e organizada da comunidade.

Institui-se a co-responsabilidade na solução dos problemas. Melhora a visibilidade do projeto. Ele deixa de ser discurso e passa a ser realidade em construção...

Supera-se a fase de euforia e de 91 a 94, surge um período de ação administrativa mais profissional, guiada pela razão apaixonada, e não pela paixão irracional.

Ação administrativa que reaprende a conviver com o conflito de idéias, que muitas vezes pode ser confundido e levado para o plano pessoal, visão esta que precisa ser rechaçada.

3. O FUTURO DO PROJETO OU O PROJETO NO FUTURO?

1995 surge trazendo novas inquietações, nova direção, nova indagação acerca do futuro agudizada pela necessidade de nova reformulação curricular, determinada pelo MEC. O que estará por vir?

A atual clareza do projeto, clareza que não foi **dada**, mas conquistada à **duras penas** pela comunidade (porque ninguém ficou olhando o projeto do lado de fora, todos foram à luta, sentiam e sabiam o gosto do fruto colhido), contribuiu para que essas mudanças não sejam tão perigosas e nem representem um risco de retrocesso.

O projeto não pertence a ninguém em especial, é de todos, portanto suporta a mudança de direção e interpreta isso apenas com a história caminhando e nós, com ela nos antecipando quando possível e tentando não ficar a reboque do futuro.

Para nós, a reformulação curricular a ser implantada é muito mais do que mero arranjo de grade, ajuste de carga horária que pode se tornar uma guerra, onde nunca há vencedores. Todos perdem.

Na enfermagem, a atual reformulação é muito mais um problema político do que técnico.

E o nosso problema político hoje é MUDAR a cara do pedagógico radicalmente, sem medo de experimentar na prática, as mudanças que ensaiamos teoricamente.

Aparecem como desafios emergentes:

- ◆ A avaliação como instrumento cotidiano de trabalho.
- ◆ A busca do diálogo interdisciplinar.
- ◆ A adoção da pesquisa como atitude e princípio educativo.
- ◆ A lógica da construção do conhecimento como meta a ser explorada por alunos e professores.
- ◆ O "quebrar as caixas" onde estão alojados os departamentos, buscando criar novas áreas de adjacência e troca interdisciplinar.

Reconhecemos que as mudanças atuais precisam ir à raiz dos problemas (serem radicais) por "não dá para fazer omelete sem quebrar ovos".

Agora é hora de tentar alterar a forma, que está aprisionando o conteúdo (FREITAS, 1994). Nosso salto qualitativo exige hoje algumas transformações, inclusive na lógica administrativa.

Podemos revolucionar ou continuar nos contentando com pequenos ajustes em nosso projeto de formação. É necessário ousar e tentar avançar, porém **a decisão uma vez mais será coletiva.**

O projeto pode ser reafirmado ou sofrer uma guinada de 180 graus.

Se for reafirmado: O QUE SE ESPERA É QUE ELE NÃO SE CONTENTE EM SER O QUE JÁ É, MAS QUE ESGOTE SEM MEDO SUAS POSSIBILIDADES INFINITAS DE VIR-A-SER.

Como processo em construção, sabemos que seu alicerce é sólido. Os eixos, as pilastras onde se assentam nossas utopias não serão facilmente abaladas. A fase de lapidação é laboriosa, cada detalhe faz diferença. É a fase de SINTONIA FINA do projeto.

É bom não se perder de vista o projeto inicial, mas também é bom lembrar que o projeto é dinâmico, inacabado, se aperfeiçoa processualmente.

Décima constatação:

O projeto se constrói diariamente pela ação conjunta de alunos - professores - funcionários - direção que também amadurecem, diariamente, neste esforço de construção.

4. A TÍTULO DE CONCLUSÃO

A vitalidade de um Projeto Pedagógico depende do esforço coletivo da unidade, liderado pelos professores que assumem cargos administrativos, a quem compete usá-los responsabilmente.

Estes "professores administradores", voluntariamente se **colocaram a serviço do projeto** e embasados neste compromisso, foram eleitos desfrutando de legitimidade para o agir.

A comunidade espera e deseja que eles digam a que vieram. Torcem para que o trabalho frutifique e estão dispostos a ajudar.

Portanto a VOZ DE COMANDO está em suas mãos. Não se omitam de fazer a história andar. Mas lembrem-se que o verdadeiro jogo democrático, que implica no debate apaixonado do projeto não pode excluir os diferentes, sob pena de perder a riqueza do pluralismo de idéias, indispensável à construção do melhor consenso para o grupo, o curso, a universidade, a sociedade.

Estamos meio cansados de promessas, de heróis do pensamento, precisamos de gente que se disponha a construir cavando com as próprias mãos, se for necessário, mas sem perder a simplicidade, a honestidade, a ternura, a ética.

Um pequeno conhecimento que age é infinitamente maior do que um grande conhecimento ocioso. Acreditar é uma coisa grandiosa mas transformar as crenças em ação é um teste de forças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COELHO, I.M., Avaliação da Lógica de Organização do Currículo, *Anais do VII Forum Nacional de Pró-Reitores de Ensino de Graduação*. Fortaleza, 1994.
- DE SORDI, M.R.L., Repensando a prática de avaliação do ensino de Enfermagem, *Tese de Doutorado*. Faculdade de Educação da UNICAMP, 1993.
- FREITAS, L.C., A identidade dos Cursos de Licenciatura, *Anais do VII Forum Nacional de Pró-Reitores de Ensino de Graduação*. Fortaleza, 1994.
- GADOTTI, M., *Comunicação docente: ensaio de caracterização da relação educadora*, 3a. ed. SP. Loyola, 1985.

LUCKESI, C.C., Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Rev. da Educação AEC*, vol.15, M 60, p.23-37, 1986.

SOUZA, H.J., *Como se faz análise de conjuntura*. 10a. ed. RJ, Vozes, 1991.