

## PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Luís Alves da Silva  
Angélica Carlini  
Josefa Sônia P.Fonseca<sup>1</sup>

### Introdução

No ano de 1968, em plena vigência da ditadura militar, foi promulgada a lei de diretrizes e bases da educação (lei 5.540/68) A partir de então, faculdades foram criadas, muitas das quais hoje são centros universitários ou universidades segundo a legislação atual. A reforma universitária estabelecida por tal lei teve, também, como influência, o acordo MEC-*USAID* de 1967 que deu origem a um documento que poderíamos até chamar de um “projeto político pedagógico” voltado para o ensino superior.

Esse documento, enfatizava: a assistência à Universidade de Brasília; a importância de sua faculdade de Educação no estilo dos *teachers colleges* dos Estados Unidos, cuja experiência poderia ser disseminada para as demais universidades brasileiras; a introdução do sistema de créditos. As propostas americanas acabaram por impor sua marca nas políticas do ensino superior Brasileiro dos anos 60, embora, encontrassem resistência nas políticas elaboradas localmente, através do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), entidade formada por empresários, no qual Cunha (1988; 1989) teve papel de destaque na formulação das políticas educacionais no regime autoritário, das quais destacamos: na sua visão, a educação constituía solução para os problemas sociais, garantindo também a produtividade necessária ao desenvolvimento econômico; na mesma perspectiva, a reforma da universidade tornava-se, num novo contexto histórico, uma prioridade, cabendo-lhe a formação de técnicos de alto nível, de cientistas, professores e demais profissionais liberais tidos como indispensáveis ao desenvolvimento do país. “O IPES defendia, além disso, a integração da universidade com a empresa, devendo aquela buscar doações financeiras, vender os seus produtos no mercado e cobrar mensalidades, mesmo que fosse pública”. (M.I.Souza, 1981).

Portanto, a reforma universitária de 1968 teve sua configuração embasada nos fatos que antecederam e retrocedeu para além do golpe militar de 1964, culminando com a Lei

---

<sup>1</sup> Este artigo tem por base, trabalho apresentado por estudantes Luís Alves da Silva, Angélica Carlini e Josefa Sônia P. Fonseca, no Programa de Doutorado em Educação-Currículo da PUC-SP, na disciplina Formação de professores, em 2002, ministrada pelo Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto.

5.540/68, que trazia a idéia de uma educação universitária voltada para a busca da racionalidade, eficiência e produtividade. O crescimento das ocupações que exigiam educação superior dá lugar ao surgimento da educação superior de massa.

A partir de meados dos anos 80, com o advento da Nova República, várias transformações começaram a ocorrer no sistema de educação superior, principalmente no que diz respeito às suas relações com o Estado. Em março de 1985, foi constituída a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (CNRES) que produziu um relatório chamado "*Uma Nova Política para a Educação Superior*". Desse Relatório, surgiram muitas propostas que apareceram nas políticas governamentais dos anos 90 tais como: adoção orçamentária global vinculada à avaliação de desempenho; fim da condição de funcionário público dos professores das universidades e fim da exigência da universalidade de campo para as universidades. Em 1988 é promulgada a nova Constituição Brasileira e com ela, grandes alterações no ensino superior Brasileiro. Na seqüência, a Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional** e, em função dela, o MEC tem estabelecido políticas e regulamentações para o funcionamento e avaliação das instituições de ensino superior.

Numa analogia com os processos que ocorrem nas empresas comerciais e industriais, poderíamos dizer que foram estabelecidas "Normas ISO" para a educação.

A LDB estabeleceu que a União se incumbiria de elaborar o Plano Nacional de Educação e assegurar processos de avaliação do ensino, nos seus diversos níveis e baixaria normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação bem como autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar cursos das IES e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. Estabeleceu também, que os estabelecimentos de ensino elaborariam e executariam suas propostas pedagógicas com a participação dos docentes. A exigência de planejamento, pelo menos para as universidades é anterior à nova LDB. Em 1994, o antigo Conselho Federal de Educação, através da resolução 02/94 estabeleceu a obrigatoriedade das Universidades desenvolverem o Projeto Institucional Pedagógico, hoje, Plano de Desenvolvimento Institucional (Resolução CES/CNE nº10/2002).

Há em curso no mundo, uma mudança paradigmática e que de forma acelerada atinge todas as instituições, inclusive as de ensino (Bherens)<sup>2</sup> e que exige das pessoas uma aprendizagem constante e uma preparação e disposição para aprender ao longo da vida e, portanto, se adaptarem às novas condições. O profissional que as organizações esperam precisa de uma formação diferente da tradicional, da que recebemos e que predomina na maioria das instituições. Indicadores de rumos das mudanças necessárias nas instituições de ensino superior são encontrados em vários textos, inclusive no Plano Nacional de Graduação<sup>3</sup> que enfatiza o acompanhamento da evolução tecnológica, a inexistência de um exercício profissional homogêneo ao longo da vida. Conforme tal documento, em decorrência da nova ordem (ou desordem) mundial, os egressos dos cursos superiores precisam desenvolver competências relacionadas com a investigação e com o "aprender a aprender" que é a disposição para aprender continuamente em todas as ocasiões e situações mesmo por que, a universidade não pode ficar a reboque da evolução mas, ser precursora da mesma.

Assim, cada instituição, dentro da sua categoria deve contribuir para o desenvolvimento dessas competências de seus egressos. Bherens (2001) ainda falando sobre as mudanças de paradigma, alerta para o fato de que os alunos também têm, nessa transformação, um novo papel - devem tornar-se criativos, crítico, pesquisador e atuante para produzir conhecimento. Entretanto, ele precisará de ajuda para tanto. No que tange aos professores a autora fala que estes devem abandonar o paradigma ultrapassado do da autoridade professoral, do dono da verdade, e passar a ser um investigador, um pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo. Permitimo-nos acrescentar, aproveitando os ensinamentos do Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida<sup>4</sup>, que o docente deve ver o aluno de forma ontológica, na sua totalidade, e estabelecer com o estudante, no processo de ensino-aprendizagem um postura de facilitador da mediação em que se constitui tal processo. A educação é um processo de transformação do ser humano para prepara-lo para conquistar e desenvolver melhor qualidade de vida e deve ocorrer ontologicamente, deve se dar no seu todo.

---

<sup>2</sup> MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. (cap.2). Campinas, Papirus, 2001.

<sup>3</sup> <http://www.mec.gov.br/Sesu/planograd.shtm>

<sup>4</sup> ALMEIDA, José L. Vieira de. A Mediação como Fundamento da Didática. Palestra proferida na FIZO, por ocasião da Semana da Educação – 2002.

A universidade/faculdade precisa pensar e ensinar a pensar e a investigar. Não basta sistematizar a prática cotidiana. Considerando outros movimentos da sociedade e da economia, ficará no mercado, no caso das particulares, ou terá sucesso aquelas que entenderem as transformações em curso, as necessidades dos estudantes e das organizações, olharem para além do "acompanhar a evolução" e se dispuserem a investir num diferencial, a estabelecer e desenvolver uma dada competência empresarial. Entretanto para chegar a isso é preciso método, organização e, acima de tudo vontade política.

### **Do Projeto**

Projetar significa "lançar para diante" e é disso que se trata ao falarmos da necessidade da escola cumprir sua finalidade, também especificada na LDB, de educar os jovens, preparando-os para a vida.<sup>5</sup> O projeto é um instrumento de orientação que contém definições doutrinárias e definições de estratégias de ação, pode ser considerado a um mapa de navegação, com flexibilidade suficiente para correção de rumos e do próprio projeto, podemos dizer, aderente ao ciclo PDCA<sup>6</sup>. Este ciclo tem o seguinte significado: P (plan - planejar) implica o estabelecimento de objetivos e metas e dos métodos para sua consecução; D (do - fazer) se refere duas ações básicas - engajar todos na educação e no treinamento e implementar as ações planejadas; C (check - verificar) tem como meta comparar o que se obteve com o que estava consignado nos planos para em A (action - agir) serem tomadas as ações apropriadas mesmo que seja a modificação do plano inicial. Assim, o projeto nunca estará, totalmente pronto pois sua função é de projetar a instituição educacional para frente. é um processo em constante construção. Especificamente para instituições de ensino, o Projeto Político Pedagógico apresenta uma dimensão institucional pedagógica e uma político administrativa. A primeira é a principal, define o objeto da instituição, a concepção e um caminho para o desenho curricular, isto é, a seleção de competências e conhecimentos que serão construídos, as estratégias de aprendizagem e de avaliação<sup>7</sup> Segundo Romero, "Por que, o quê e como aprender e avaliar" são as questões que orientam tais definições. Longe de ser uma "grade" com cargas horárias, estabelece o papel de cada componente curricular na formação dos alunos e prevê tempos e espaços para seu desenvolvimento.

---

<sup>5</sup> Avelino Romero S. Pereira - Coordenador-Geral de Ensino Médio ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br))

<sup>6</sup> Ver publicações de Deming, Ishikawa e outros sobre Qualidade e Qualidade Total.

<sup>7</sup> Avelino Romero, op. citada

É a partir da dimensão pedagógica que se constrói o projeto escolar, contendo as estratégias para o desenvolvimento da escola. Respondidas as questões sobre "que escola?" e "que aprendizagem?". A resposta à pergunta "como obter as condições necessárias para isso" é o projeto.

*O ponto de partida, portanto, é a escolha pedagógica, em torno da qual a escola constrói suas estratégias de sobrevivência. Isso implica inverter a relação que há na maioria de nossas escolas, nas quais os aspectos administrativos, ao invés de apoiarem os pedagógicos, se sobrepõem a eles, atrapalhando o bom andamento do trabalho escolar. (Romero)*

Como mencionado acima, o projeto da instituição deve contar com a participação de todos, especificamente dos docentes. Tal participação permite superar autoritarismos e tornar o projeto um documento da comunidade. A participação dos docentes e dos demais agentes na elaboração e execução do plano, do projeto constitui a dimensão política, aliada à finalidade que é formar cidadãos. O projeto é político também, visto que, construído de forma participativa gera autonomia a seus executores. Essa autonomia não significa independência nem tão pouco soberania.

Segundo a LDB, a escola é incumbida do projeto, mas deve respeitar as normas comuns e as do respectivo sistema de ensino, ao qual cabe zelar pela consecução da sua finalidade social. O projeto, assim entendido não se constitui na simples elaboração de um documento mas, na consolidação de um processo de ação-reflexão que implica esforço conjunto e vontade política do coletivo escolar<sup>8</sup>. A qualidade da escola e de seu trabalho, que se pretende definir pelo projeto deve, além das questões estratégico-empresariais, proporcionar e garantir qualidade técnica e política para seus estudantes e que, os currículos dos cursos, consideradas as diretrizes curriculares, sejam instrumentos de compreensão do mundo, de transformação social e o conhecimento, um processo de transformação permanente, interdisciplinar e contextualizado, que permita o desenvolvimento de competências e a formação da pessoa e não apenas do profissional pois, devem contemplar o perfil do egresso do ponto de vista do cidadão historicamente situado e do profissional. De forma conjunta, esses dois documentos

---

<sup>8</sup> VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político-Pedagógico: Novas trilhas para a escola.*, in VEIGA, Ilma P. Alencastro e FONSECA, Marília (orgs.) *As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papirus, 2001.

permitirão a concepção de aulas inovadoras<sup>9</sup>, sendo o professor, "o protagonista que faz a mediação do aluno com os objetos do conhecimento" e o aluno, "o protagonista sujeito da aprendizagem. Permitirá, também, a ruptura epistemológica que proporcionará a interdisciplinaridade, o diálogo entre todas as áreas de conhecimento.

No artigo mencionado acima, Veiga discute a dimensão metodológica do projeto político-pedagógico. Segundo ela, esta dimensão refere-se ao como ensinar, como aprender e como pesquisar. Refere-se portanto como fazer o que se propõe nas demais dimensões do projeto, concluindo pela necessidade de novos modos de relações e novos modos de exercício de poder nas instituições.

Ainda, quanto à dimensão metodológica, o projeto deve considerar a transgressão em relação aos métodos que constituem um paradigma da atuação do professor universitário em sala de aula, para que se deixe de, simplesmente, transmitir conhecimentos, o que é um papel limitado, que se una as teorias e as práticas, visto que estas estão impregnadas de conhecimento e que se incentive a prática da interdisciplinaridade e a utilização de todo ferramental moderno disponível. Esta discussão implica em encontrar formas de repensar a atuação dos professores, de como evangeliza-los para a mudança, profissionalizando-os com sua aquiescência.

Há, ainda, a dimensão ética. Resumindo, segundo Veiga, a ética é um princípio educativo, está alicerçada na responsabilidade e na solidariedade com o futuro.

Planos e projetos são declarações de comprometimento das instituições, que devem ser desenvolvidos coletivamente e que precisam ser internalizados pelos indivíduos que participam de sua elaboração de forma a que possam ser “vendidos” aos que vierem depois e que permitam coopta-los para a visão e a missão que descrevem. Sem que se constitua a “Comunidade da Visão”, cremos, o sucesso será duvidoso.

### **Projeto Político Pedagógico**

Podemos conceituar o Projeto Político Pedagógico – PPP, como uma carta de intenções pelo qual a instituição declara às diversas comunidades que nela operam e que nela influem, os

---

<sup>9</sup> VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político pedagógico*. in, CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (orgs) *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas: Papirus, 2001.

seus valores, suas crenças seus objetivos etc. em função dos quais se constroem, de preferência coletivamente, um modelo pedagógico a ser adotado no funcionamento e desenvolvimento da instituição em prol do ensino- aprendizagem.

O PPP é a declaração da filosofia educacional, a marca da instituição educacional, a declaração de sua concepção de educação, de sua missão e visão de futuro, a declaração de que sabe o que quer fazer, a declaração de seu diferencial. Para tanto, não é suficiente copiar o texto da lei quanto às finalidades da instituição. Como exemplo de declaração de missão, permitimo-nos utilizar a Uniube (Universidade de Uberaba) que em matéria na revista Ensino Superior<sup>10</sup> informa constituir-se como um centro voltado para o desenvolvimento da região.

Na construção do PPP deve considerar que a instituição precisa estar além da legislação e o meio sócio-geopolítico-econômico em que se insere<sup>11</sup>, específico, peculiar e próprio, no qual diferentes agentes e atores do processo social exigem, bem como, estabelecer a fisionomia e individualidade, apesar dos objetivos comuns estabelecidos na legislação.

Uma instituição de ensino superior é uma instituição social do saber, da educação, da aprendizagem – forma pessoas e não simplesmente profissionais desta o daquela área de conhecimento. O que se pretende com a educação? Proporcionar, promover e controlar o desenvolvimento, a formação e a manifestação de competências gerais e específicas dos cidadãos? O PPP é o documento próprio para responder tais questões.

Entretanto, como a maioria das Instituições de Ensino Superior são organizações privadas, não podemos de deixar de considerar as motivações de seus instituidores que, ainda em muitas delas, ainda, as comandam pessoalmente. Isto acarreta significativas complicações, não no estabelecimento de declarações mas, no que concerne à participação coletiva e à implementação das ações necessárias.

O PPP, é um compromisso político na sua essência e deve ser concebido e construído dentro da instituição, deve ser o resultado do esforço da “comunidade da visão” e não um trabalho individual e deve ter por base a reflexão e análise da visão e da missão estabelecidas, dos princípios e valores que a comunidade interna professa, do meio sócio-geo-econômico-político em que atua e se insere.

---

<sup>10</sup> Revista Ensino Superior, Ano V, N. 49, outubro de 2002.

<sup>11</sup> MONTEIRO, C. e TRAMONTIN, R.. Revista @aprender virtual, março-abril 2002.  
www.aprendervirtual.com

A resolução supra mencionada, deixa claro, no artigo 6 que tal documento deve ser desenvolvido pela mantenedora, juntamente com a mantida que é a IES.

Deve, este projeto, discorrer sobre a delimitação das áreas de atuação da instituição, especificar a sua missão, definir o locus geográfico de sua atuação e os recursos que precisará para a consecução dessa mesma missão. Nos recursos, acreditamos, o fundamental são as pessoas, especificamente os professores. Deverá o Projeto estabelecer o perfil dos professores que atuarão na instituição, como garantir que atuem de forma aderente aos princípios estabelecidos, como coopta-los para tanto, como formá-los, que apoio deve ser proporcionado aos docentes no exercício de sua função, são questões que precisam ter no PIP, as diretrizes estabelecidas. São os professores que fazem a instituição acontecer.

O parágrafo 2 do artigo 6 da resolução CES/CNE n. 10/2002 estabelece que as instituições devem indicar procedimentos relativos à qualificação do corpo docente:

*§ 2º O Plano de Desenvolvimento Institucional, considerando a missão, os objetivos e as metas da instituição, bem como as propostas de desenvolvimento das suas atividades, **deverá definir claramente os procedimentos relativos à qualificação do corpo docente** (grifo nosso), inclusive quanto a eventuais substituições, assim como ao regime de trabalho, ao plano de carreira, à titulação, à experiência profissional no magistério superior e à experiência profissional não acadêmica, levando em conta as condições de formação em pós-graduação de docentes na região, o projeto pedagógico dos cursos e as outras atribuições acadêmicas dos docentes.*

## ELEMENTOS COMPONENTES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

<b>Missão da Instituição</b>	Áreas de Atuação	
	Objetivos Gerais	
	Funções	
	Competência Diferencial	
	Para onde vamos	
<b>Princípios</b>	Valores e Crenças	
	Filosóficos e Educacionais	
	Justiça e Equidade	
	Morais Éticos e Sociais	
	Espirituais	

	Compromisso Social	
	Qualidade Total	
<b>Visão</b>	Foco de desenvolvimento	
	Prioridades e Mix de Ações	
	Recursos necessários	
	Implicações para as pessoas	
	O que a Instituição fará	
	O que a Instituição nunca fará	
	O que a Instituição poderá fazer	
<b>Indicadores de Qualidade</b>	Cursos e Serviços	Tempo
		Qualidade
		Custo
	Aspectos Humanos	Atendimento/Atenção
		Atitudes
		Comportamentos
<b>Estratégias</b>	Como realizar a Missão e a Visão	Tempo
		Fatores Críticos de Sucesso
		Plano de Implementação
		Alternativas de ações
<b>Políticas e Diretrizes Gerais</b>	Metas / Objetivos gerais	
	Regras e Procedimentos	
	Organização	
	Desenvolvimento das pessoas	
	Reconhecimento	

Políticas e diretrizes, objetivos e metas devem ser formulados de forma interdependente para todos os setores da instituição, incluindo a administração e gestão, os cursos, as atividades de extensão e pesquisa, recursos humanos, infra-estrutura física e avaliação institucional. No que tange à administração, as diretrizes devem incluir as atividades de administração acadêmica nos seus diversos níveis, incluindo os órgãos colegiados. De forma análoga devem ser definidas políticas e diretrizes para a qualidade total e para as funções operacionais e administrativas.

A política de Recursos Humanos devem contemplar a capacitação, aperfeiçoamento e treinamento, incluindo os docentes, plano de carreira, plano de cargos e remuneração e, também, de benefícios. O PIP deve contemplar também as questões relacionadas com as fontes alternativas de recursos para enfrentar os investimentos necessários com as pessoas.

*Toda instituição deve, é claro, ter suas finalidades e preocupações mas, acima de tudo, deve estar preparada para responder à pergunta formulada pela*

*sociedade:” O que a sua instituição está fazendo para proporcionar o crescimento das pessoas que nela trabalham?”(Gardner).*

Finalizando nossas considerações sobre o Projeto Político Pedagógico, permitimo-nos reproduzir uma fala de Peter Drucker a respeito da escolas e da educação necessárias nos tempos atuais.

*A escola de que necessitamos deve prover uma educação universal de ordem superior – muito além do que “educação” significa hoje. Ela precisa imbuir os estudantes de todos os níveis e todas as idades de motivação para aprender e da disciplina do aprendizado permanente. Ela tem que ser um sistema aberto, acessível tanto a pessoas altamente educadas como a pessoas que, por qualquer razão, não tiveram acesso a uma educação avançada anteriormente. Ela precisa comunicar conhecimento como substância e também como processo. Finalmente, o ensino não pode ser mais monopólio das escolas. Na sociedade pós-capitalista, a educação precisa permear toda a sociedade. As organizações empregadoras de todos os tipos – empresas, agências governamentais, instituições sem fins lucrativos – também precisam se transformar em instituições de aprendizado e ensino. As escolas devem, cada vez mais, trabalhar em parceria com os empregados e suas organizações. (Drucker).*

Reproduzimos aqui, a seção II do Capítulo I da RES. CES/CNE n. 10/2002, grifando as partes que destacam a qualificação do corpo docente e à elaboração coletiva.

## Seção II

### Do Plano de Desenvolvimento Institucional

Art. 6º O Plano de Desenvolvimento Institucional, que se constitui também em compromisso da instituição com o Ministério da Educação a ser apresentado pela mantenedora, deverá ser desenvolvido juntamente com a mantida e preparado para um período de 5 (cinco) anos, incluindo os seguintes documentos:

I - plano de implantação e desenvolvimento de seus cursos superiores, de forma a assegurar o atendimento aos critérios e padrões de qualidade para o corpo docente inclusive eventuais substituições, infra-estrutura geral e específica e organização didático-pedagógica, bem como

a descrição dos projetos pedagógicos a serem implantados até sua plena integralização, considerando as diretrizes curriculares nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministro de Estado da Educação;

II - critérios e procedimentos editados pelo Ministério da Educação, reguladores da organização, supervisão e avaliação do ensino superior;

III - descrição e cronograma do processo de expansão da instituição a ser credenciada, em relação ao aumento de vagas, abertura de cursos superiores, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, abertura de cursos fora de sede;

IV - projeto de qualificação da instituição, contendo, pelo menos, a descrição dos procedimentos de auto-avaliação institucional, bem como os de atendimento aos alunos, incluindo orientação administrativa, pedagógica e profissional, acesso aos laboratórios e bibliotecas e formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos.

§ 1º O credenciamento e o recredenciamento de instituições de ensino superior, cumpridas todas as exigências legais, ficam condicionados à aprovação de seu Plano de Desenvolvimento Institucional pelo Ministério da Educação.

§ 2º O Plano de Desenvolvimento Institucional, considerando a missão, os objetivos e as metas da instituição, bem como as propostas de desenvolvimento das suas atividades, deverá definir claramente os procedimentos relativos à qualificação do corpo docente, inclusive quanto a eventuais substituições, assim como ao regime de trabalho, ao plano de carreira, à titulação, à experiência profissional no magistério superior e à experiência profissional não acadêmica, levando em conta as condições de formação em pós-graduação de docentes na região, o projeto pedagógico dos cursos e as outras atribuições acadêmicas dos docentes.

§ 3º Com relação à organização didático-pedagógica, o Plano de Desenvolvimento Institucional deverá explicitar:

I - descrição da organização dos cursos de graduação, considerando as diretrizes curriculares e o planejamento pedagógico até sua integralização;

II - indicação de número de turmas previstas por curso, identificando locais e turnos de funcionamento e número de alunos por turma;

III - elenco de inovações consideradas significativas, especialmente quanto:

a) à flexibilidade de organização dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios;

b) ao desenvolvimento de materiais pedagógicos;

c) à incorporação crescente dos avanços tecnológicos ao ensino de graduação;

IV - descrição da organização dos cursos e programas de pós-graduação.

§ 4º Com relação à biblioteca, o Plano de Desenvolvimento Institucional deverá conter:

I - indicação do acervo, formas de sua atualização e expansão, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas existentes ou previstos, bem como as obras clássicas, dicionários e enciclopédias, destacando em especial:

a) livros, periódicos acadêmicos e científicos e assinaturas de revistas e jornais;

b) vídeos, DVDs, CD ROMS e assinaturas eletrônicas.

II - descrição do espaço físico incluindo as instalações para estudos individuais e em grupo;

III - horário de funcionamento, pessoal técnico-administrativo e serviços oferecidos, tais como, consulta e empréstimo, acesso a redes, a bases de dados, a outras bibliotecas nacionais e internacionais, a consultas e leituras eletrônicas.

§ 5º Com relação aos laboratórios e instalações, o Plano de Desenvolvimento Institucional deverá conter:

I - descrição das instalações e equipamentos existentes e a serem adquiridos, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas implantados ou previstos e, quando for o caso, sua disponibilidade para pesquisa;

II - descrição dos equipamentos de informática existentes, bem como do acesso a redes e softwares disponíveis e informação concernente à relação equipamento/aluno;

III - descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas.

§ 6º O planejamento da avaliação institucional permanente da instituição e de seus cursos e programas deverá definir em linhas gerais, as atividades e as formas de participação dos corpos docente e discente nesse processo.

§ 7º O processo de avaliação poderá conduzir à modificação do Plano de Desenvolvimento Institucional que, para ser validado, dependerá de prévia anuência da Secretaria de Educação Superior do MEC- SESu/MEC, observados os princípios norteadores desta Resolução.

Art. 7º O Plano de Desenvolvimento Institucional, que se constitui em compromisso da instituição com o MEC, é requisito aos atos de credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino superior e poderá ser exigido também no âmbito das ações de

supervisão realizadas pela SESu/MEC, devendo sofrer aditamento no caso de sua modificação, conforme previsto no § 7º, do Art. 6º desta Resolução.

### **O Projeto Político Pedagógico e o Currículo**

Currículo é o documento construído coletivamente que estabelece, digamos assim, o DNA de um curso. É também conhecido por muitos, inclusive no MEC, como Projeto Pedagógico de Curso. É o documento no qual deve-se, claramente, definir os elementos de lastro da execução do curso, das práticas pedagógicas, dos conteúdos e do relacionamento professor-aluno e aluno-professor.

Não é um documento imutável mas, a orientação para a execução do curso. A própria legislação permite que se altere um curso, bastando para tanto, que se publique no DOU as alterações e que estas passem a vigir no período letivo seguinte.

Assim o projeto é dinâmico e está permanentemente em construção. Como vimos anteriormente, até a legislação prevê sua elaboração de forma coletiva, com a participação efetiva dos professores. Inovações pedagógicas, conteúdos, enfoques e formas não podem jamais serem prescritas. A execução do curso é simultânea à construção do Currículo ou Projeto Pedagógico do Curso. É de fundamental importância, inclusive, para a capacitação dos professores. Vejamos um texto sobre tal documento extraído de uma das resoluções que estabeleceram as diretrizes curriculares:

*“... esta competência científico-pedagógica, embora deva ter seu início nos programas formais de pós-graduação, se aprimorará nos processos rotineiros de capacitação que ocorrem no contexto da atuação coletiva dos pares em torno de Projetos Pedagógicos de Curso, coletivamente articulados, de modo a possibilitar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.*

*Desta forma, afirma-se o "Projeto" (de curso, de departamento, de instituição) como referência básica deste processo, tanto por sua natureza processual e, portanto, sujeito à permanente revisão e aperfeiçoamento, quanto pela predominância dos aspectos qualitativos requeridos para o julgamento da vida acadêmica e da produção da universidade.*

*A dimensão do Projeto Pedagógico no interior do qual se completará a capacitação docente evitará o isolamento científico do pesquisador, confinado em institutos*

*monoepistêmicos. Evidentemente, há que se prever espaços para o cultivo da prática científica. Mas há que se cultivar, com idêntica intensidade, tanto nos níveis pedagógicos próprios do curso quanto nos níveis práticos de projetos concretos, o diálogo interdisciplinar, como elemento importante da capacitação do docente para atuar na graduação. Nesta linha de atuação, há que se dar a maior importância aos projetos pedagógicos dos cursos, construídos como instrumentos de ações coletivas a partir das quais ocorrerão as ações de formação dos docentes, inclusive aquelas que se orientam para a formação científica específica.*

Destacam-se no Currículo ou projeto pedagógico de curso, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos:

- ❑ objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- ❑ condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- ❑ formas de realização da interdisciplinaridade;
- ❑ modos de integração entre teoria e prática;
- ❑ formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- ❑ incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- ❑ concepção e composição das atividades de estágio, por curso;
- ❑ concepção e composição das atividades complementares;

Juntos, currículo e projeto político pedagógico<sup>12</sup>, definirão opções, intencionalidades, perfis profissionais, o que e como ensinar, recursos físicos e financeiros, condições de trabalho e ações e, especificamente entre estas, as condições de trabalho do professor e o que se pode fazer no sentido de melhorar sua atuação e de prepará-lo para que a qualidade almejada seja alcançada.

A multiplicidade de conceitos sobre Currículo existente, expressa a complexidade do tema e, ao mesmo tempo a riqueza desse campo de estudos, marcado, historicamente, pelas várias concepções com que foi tratado ao longo do tempo. Entretanto, ainda é corriqueiro, encontrar quem defina currículo, apenas, como um conjunto de disciplinas escolhidas para serem ministradas em um determinado curso.

---

<sup>12</sup> Verificamos que em alguns textos Projeto Político Pedagógico é entendido como do curso e não da instituição.

Currículo é muito mais que uma lista de disciplinas, organizada à revelia dos destinatários, e de seus conteúdos a serem ministrados dia após dia, ao longo de alguns anos. Currículo expressa o modo como uma sociedade, em um determinado momento histórico, reflete sobre educação e formação do homem e põe em prática seus valores e ideologias.

Considerando que a educação não é um empreendimento neutro, mas um ato político, o currículo adotado por uma determinada sociedade ou por uma instituição de ensino, não é isento de neutralidade. Antes disso, é uma resultante do modo como são organizadas e dirigidas as instituições, as pessoas e os modos de produção em uma dada sociedade organizada.

Noêmio Xavier da Silveira Filho (Revista Educação e Avaliação, PUC/SP), sobre esse aspecto, ressalta que: *“Nossa educação colonial, herdeira do espírito da contra-reforma, importado da metrópole, tinha uma postura marcada pelo obscurantismo místico, pela repulsa às ciências e tecnologias, e, ainda, por quaisquer ocupações que envolvessem habilidades manuais ou artesanais, lembrando o trabalho escravo... A íntima correlação entre o modelo sócio-político do país e o modelo de ensino implantado estava claramente definida”*.

Dito de outra forma, é possível afirmar que dependendo dos valores, da ideologia, e da cultura que uma determinada sociedade politicamente organizada pretende ver implantados, o currículo atenderá determinações e concepções diversas ficando, no entanto, a serviço desse capital cultural que se pretende transferir através da educação.

Sobre capital cultural, Henry Giroux (1997:36) ressalta que: *“Assim como um país distribui bens e serviços, o que pode ser chamado de capital material, ele também distribui e legitima certas formas de conhecimento, práticas de linguagem, valores, estilos, e assim por diante, ou o que pode ser chamado de capital cultural. Basta considerarmos o que é rotulado como conhecimento de status superior nas escolas e universidades e, assim, promove legitimidade a certas formas de conhecimento e práticas sociais.”*

Giroux, Apple e outros estudiosos de currículo propõem uma teoria crítica do currículo, que considera os professores como agentes de transformação capazes de um questionamento contínuo de tudo que seja dado ou concebido institucionalmente.

Na atualidade, o pós-modernismo pensa o sujeito como um ser dirigido a partir do exterior, tanto pelas estruturas, como pelas instituições e pelos discursos. Nessa ótica, o sujeito moderno é uma ficção, e prioriza a incerteza e a dúvida, afastando-se das certezas e afirmações definitivas.

Segundo Tomaz Tadeu de Silva (2.002:115): *“O pós-modernismo empurra a perspectiva crítica do currículo para os seus limites. Ela é desalojada de sua confortável posição de vanguarda e colocada numa incômoda defensiva. O pós-modernismo, de certa forma, constitui uma radicalização dos questionamentos lançados às formas dominantes de conhecimento pela pedagogia crítica”*.

Sem a intenção de aprofundar esse debate, mas pretendendo estabelecer uma relação entre currículo e projeto político-pedagógico, é preciso atentar para o fato de que neste momento histórico, o docente do ensino superior não pode pretender levar para a sua prática um currículo que não faça sentido para o seu trabalho profissional.

Seria preciso imaginar um docente completamente acrítico, sem nenhuma competência de análise crítica, para tentar compreender alguém que desempenhe seu trabalho profissional sem exaustiva e prévia discussão com seus pares, do currículo a ser vivido por professores e alunos durante um dado período de tempo. Infelizmente há os que assim procede. Recebem um documento intitulado ementa da disciplina e lá se vão para a sala de aula.

A construção de um currículo é parte da construção do projeto pedagógico do curso e, tanto como os demais componentes, precisa ser pensado e debatido de forma a não se constituir num elemento bastardo no processo e para que sua aplicação prática faça sentido efetivo para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Currículo é uma construção social das comunidades envolvidas com um curso e só assim adquire sentido. Professores, gestores, alunos e mesmo a comunidade devem discutir a construção do currículo de um curso, inserindo nele aspectos válidos do conhecimento, afastando considerados não pertinentes, e principalmente, refletindo sobre as razões das decisões a serem tomadas. Implica manifestação de poder, e sua construção só adquire sentido se for resultado de profunda reflexão sobre as múltiplas formas de exteriorização do poder, e sobre as vozes e pensamentos calados historicamente e que precisam adquirir ressonância e espaço político-social.

Nesse sentido, o currículo deve contribuir para a inclusão social, a reflexão sobre o momento histórico e social e ainda, para a reflexão sobre o perfil profissiográfico do egresso de um curso.

### **Formação dos Professores: onde, como, tarefa de quem?**

Como em todas as organizações, o projeto estabelece a estratégia básica, os rumos, os compromissos. Cremos também, que a elaboração do projeto é uma etapa que se distingue da construção. Esta corresponde à execução, pois é por ela que o projeto se manifestará em resultados. Assim, é necessário propiciar situações que permitam aos agentes do projeto, aprender a pensar e a realizar o trabalho pedagógico de forma aderente às crenças e compromissos estabelecidos anteriormente.

Dentre estas situações destacam-se as necessárias para a formação dos professores. Por mais que os docentes freqüentem cursos, em função das políticas e estratégias estabelecidas, muito haverá, ainda de ser feito, o que não dispensa o investimento pessoal na formação e profissionalização do docente. Ensinar é um ato de amor, já disse a professora Nilda Teves<sup>13</sup> e tal ato é próprio do ser humano e sobre isso, Cleoni Maria Barbosa Fernandes<sup>14</sup> comenta que parece que no mundo atual, perdemos a vocação de ser humanos, quando diz que a formação dos professores universitários não pode ser reduzida a pendoros naturais ou ao domínio específico de seu campo científico. O conhecimento científico não colocado no momento histórico e a competência profissional reduzida à técnica universal e neutra, como concepção da atuação dos professores exclui a dimensão política do ato pedagógico, como se as relações educação-sociedade-conhecimento ocorressem numa linearidade tempo-espaço-relações, sem conflitos e sem contradições. Isto posto, a formação dos professores universitários precisa ir além das competências técnico-científicas.

Apesar de os dados abaixo serem, última estatística do INEP, de 1999, o quadro, atual, 2002 não foge muito dessa realidade apresentada.

### **Ensino Superior Qualificação Docentes em Exercício Brasil – 1994-1999**

---

<sup>13</sup> Revista Ensino Superior, ano 4, n. 46, julho de 2002.

<sup>14</sup> Masetto, Marcos (org). Docência na Universidade. Campinas: Papirus, 2002.

	Total				Federal			
	Docentes com doutorado		Docentes com mestrado ou doutorado		Docentes com doutorado		Docentes com mestrado ou doutorado	
1994	21.326	15%	54.857	39%	9.147	21%	24.046	55%
1999	34.937	20%	85.786	49%	14.651	31%	31.147	67%
Cresc. % 1994/1999	64%		56%		60%		30%	

Fonte: MEC/INEP/SEEC

O crescimento do ensino superior vem sendo acompanhado por melhoria na qualidade. As instituições vêm buscando elevar o padrão do ensino, proporcionando sobretudo a elevação da titulação de seus quadros docentes. Em 1999, este quadro somava 174 mil funções docentes. Neste universo, a proporção dos professores com pós-graduação, em cursos de mestrado ou doutorado, cresceu substancialmente. As funções docentes contabilizam todas as situações de docentes que atuam em mais de uma área de conhecimento ou em mais de um estabelecimento escolar. Neste sentido, alcançamos 50% das funções docentes com grau de mestre ou doutor, sendo que os com título de doutor representam 20% do total. Nas instituições públicas, a proporção de titulados é mais alta e melhorou significativamente nos últimos anos. De cada 10 docentes, pelo menos 6 são mestres ou doutores, sendo que pelo menos 3 são doutores.

Na pós-graduação houve um significativo aumento no número de cursos, matrículas e de concluintes de mestrado e doutorado em todo o sistema. O crescimento mais acentuado é percebido nas Instituições Federais de Ensino Superior e em especial em seus programas de doutorado. Essa informação é particularmente importante, na medida em que a rede pública de pós-graduação forma e titula docentes para o sistema de ensino superior, introduzindo forte impacto na melhoria da qualidade do conjunto do sistema.

O número de titulados pela pós-graduação brasileira passou de 9.581 em 1994 para 23.918 em 2000. Aumentou 150%, com destaque maior para o doutorado. As Instituições Federais de Ensino Superior responderam por cerca de metade desse total.

## Ensino Superior Matrículas na Pós-Graduação Brasil – 1994-2000

	Total		Total	Federais		Total
	Mestrado	Doutorado		Mestrado	Doutorado	
1994	40.027	17.361	57.388	23.298	6.941	30.239
2000	63.614	33.004	96.618	45.351	17.065	62.416
<b>Cresc. %94/2000</b>	59%	90%	68%	95%	146%	106%

Fonte: MEC/CAPEs

Tal fato tem rebatimento na participação do Brasil na produção científica mundial, apresentando expressivo crescimento nos últimos anos. Segundo o Institute of Scientific Information, em 1985, participávamos com 0,48% da produção científica mundial, com 2,3 mil artigos indexados. Em 1994 a participação era de 0,76% e 4,8 mil artigos. Em 2000, o país está na 21ª posição, considerando a produção dos últimos 5 anos, 1,33% de participação e produção de 9,5 mil.

Parece-nos claro que dado que a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como em outras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional.

## Ensino Superior Concluintes na Pós-Graduação Brasil – 1994-2000

	Total		Total	Federais		Total
	Mestrado	Doutorado		Mestrado	Doutorado	
1994	7.550	2.031	9.581	4.302	788	5.090
2000	18.574	5.344	23.918	10.076	2.269	12.345
<b>Cresc. % 94/2000</b>	146%	163%	150%	134%	188%	143%

Fonte: MEC/CAPEs

A preocupação com a formação dos professores não é de modo algum recente. De acordo com Woodring (1975: 1) “*se a formação de professores se define simplesmente com a educação daqueles que vão ser professores, a sua história coincide com a história da educação*”. Entretanto, não é nossa intenção, nesse momento, analisar os momentos históricos da formação do professor.

Para Diéguez (1980: 38), a formação do professor nada mais é do que “*o ensino profissionalizante para o ensino*”. Desse modo, não representa senão outra dimensão do ensino como uma atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados, muitas vezes por livre escola, de educar as novas gerações.

Entendida como tal, a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida em um contexto organizado e institucional delimitado. Portanto, podemos concluir o conceito de formação de professores como:

*“A formação de professores é uma área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”.*<sup>15</sup>

Entendido dessa forma, podemos afirmar que a formação do professor é um processo e como tal, percorre princípios tais como:

1. Princípio da formação contínua. A formação e a aprendizagem é um projeto contínuo ao longo da carreira e porque não dizer ao longo da vida.
2. Princípio do processo de mudança, inovação e desenvolvimento. É preciso que seja reconhecido pelo professor que as coisas, os conceitos e as verdades são temporais. Portanto ele deverá adquirir uma concepção de que é preciso mudar sempre. É preciso renovar sempre porque os comportamentos das sociedades são dinâmicas e isso faz com que os currículos mudem, as práticas mudem. A formação e a mudança não poderão ser pensadas separadamente e sim juntas.
3. Princípio da integração teoria-prática na formação do professor.
4. Princípio da individualização. O ensino é uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas. Isso implica que aprender a ensinar não deve

ser um processo homogêneo para todas os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc. de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades.

Consideramos, portanto, que a formação do professor é responsabilidade, fundamentalmente do próprio indivíduo que se pretende profissional da docência, cabendo às instituições, um programa de formação complementar de forma a manter o perfil do docente estabelecido no projeto. Entretanto parece-nos adrede perguntar aqui o seguinte: é o paradigma atual o do professor profissional no ensino superior, estão os docentes convencidos de que precisam aprender técnicas específicas da profissão e para ela se capacitarem, que precisam desenvolver competências outras além das técnico-científicas de seu campos de saber?

Dentre as ações que a instituição deve encetar no sentido de garantir a qualidade de seu corpo docente e, conseqüentemente, a qualidade da aprendizagem de seus alunos, estão as atividades de apoio pedagógico que passaremos, agora, a discutir.

### **Apoio Pedagógico**

Não é propriamente uma novidade afirmar que o professor está isolado na sala de aula, e que as conseqüências desse isolamento são negativas para o seu trabalho. Embora tal situação ocorra em todos os níveis de ensino e na maioria das instituições, adquire maiores proporções no ensino superior em especial, por que a maioria substancial dos docentes tem como atividade principal outra profissão. Na maioria das IES os docente são contratados como professores aulistas ou horistas o que, implica menor disponibilidade para interagir com os colegas, para auto-estudo e para que se sintam comprometidos com o projeto da instituição.

O ambiente de sala dos professores, e as reuniões de planejamento realizadas pela coordenação dos cursos, se transformam nos principais momentos de interatividade dos professores com seus colegas, momentos que são no entanto, insuficientes para permitir uma discussão mais profunda sobre temas de interesse comum. Entretanto, em muitos casos, as ditas reuniões pedagógicas não passam de momentos em que alguém alerta os professores sobre os procedimentos administrativos, sobre a evolução da instituição e sobre a evasão e a inadimplência.

Assim, os problemas e as dificuldades surgidas no cotidiano da sala de aula são solucionados pelos professores com base em suas experiências pessoais, em suas próprias vivências e do

aprendizado que extraíram dela. Apenas os casos mais relevantes são levados para análise e discussão com os gestores do curso, e nesses casos as soluções também não são discutidas em um grupo maior, resultando quase sempre da conclusão a que chegarem o professor e o gestor.

Há um certo consenso de que lugar de professor é na sala de aula, espaço instituído, por excelência, como adequado para o professor exercer seu trabalho e cumprir as diretrizes traçadas no planejamento do curso. Uma expressiva parcela dos professores acredita nisso, e não raro, enfrenta sozinho situações de difícil solução, por entender que sendo “sua sala”, ou “seus alunos”, não lhe é dado dividir com mais ninguém os problemas ocorridos, até como forma de não evidenciar para o coletivo que esteja tendo problemas, o que pode construir uma imagem negativa de seu trabalho.

De todo modo, se decidisse dividir as situações enfrentadas no cotidiano, o professor iria perceber que não há muito espaço para isso, já que a maioria das instituições de ensino superior não dispõe de uma instância destinada especificamente para esse fim. A respeito deste espaço, deve-se notar que nos manuais de avaliação de cursos, recentemente divulgados pelo INEP, um dos itens é, justamente, o apoio pedagógico proporcionado aos docentes. No entendimento dos avaliadores, é função do coordenador do curso proporcionar tal suporte. Entretanto, de onde vêm os coordenadores de cursos? Que formação diferente dos professores eles têm?

De alguma forma, as IES ainda reproduzem em sua organização, e até mesmo na arquitetura de seus espaços físicos, a idéia positivista de que o professor é senhor absoluto do conhecimento, que deve decidir sozinho como transferi-lo para seus alunos, quais os meios que deve empregar para ensinar, os livros que vai adotar, as avaliações que vai realizar, e de que maneira vai manter os alunos interessados no aprendizado.

No modelo tradicional de exercício da docência, a chamada “liberdade de cátedra”, é um valor caro para a maior parte dos professores e deve ser mantido. Nessa ótica, o isolamento da sala de aula não se constitui em um mal em si mesmo, mas é uma consequência da forma como a atividade docente é praticada e, portanto, não traz nenhum prejuízo. Cumpre, entretanto, refletir como chegavam os professores, naquela época, a catedráticos em relação à grande maioria de profissionais que lecionam, atualmente.

De qualquer forma, na “ Era da Informação”, o professor, mesmo um eminente livre docente, não é mais o único detentor do conhecimento e o modo de ensinar está em xeque, em especial, por conta das inúmeras possibilidades que a televisão e a Internet propiciam para aquisição de conhecimentos. Isto deveria ser um fator de provocação aos professores, no sentido de leva-los a refletir sobre sua prática profissional, e em que medida e de que forma ela deve ser modificada.

As ações tradicionais de troca de professores em função de reclamação de alunos e de insatisfação dos coordenadores de curso devem dar lugar a novas ações representadas por uma política de contratação aderente ao que é definido nos projetos e de apoio à profissionalização dos professores, em consonância com a de conceitos de gestão empresarial que, nas IES, trouxe para o centro das preocupações a busca pela qualidade e excelência de serviços até para ser utilizado como diferencial perante a concorrência, sabido que o ensino superior no Brasil hoje se dá em sua grande maioria em escolas particulares.

Considerando o tempo disponível dos professores, a pouca motivação que programas formais trazem aos mesmos e a descrença nos discursos de início de período letivo, ousamos propor que o tema comece a ser trabalhado, em primeira instância, por intermédio da distribuição de textos pequenos sobre o assunto, para alguns professores e que se incentive a criação de grupos voluntários de estudo, até que a maior parte da comunidade se mostre interessada. Por outro lado, uma direção ou coordenação interessada na melhoria das práticas docentes poderia instituir alguns mecanismos que forçassem os professores a procurar maiores conhecimentos sobre o tema e a refletirem sobre suas práticas pedagógicas. Poderia também, a título de provocação, constituir um grupo de alunos para que externassem oficialmente suas posições sobre questões de didática pois, acreditamos que, embora os alunos de hoje apresentem diversos problemas, eles percebem, notoriamente, a qualidade dos docentes. O resultado de tais encontros poderia ser apresentado aos professores para reflexão e sugestões.

Cumpramos mencionar aqui a experiência ocorrida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a partir de 1978, contida na tese de Doutorado da Professora Maria Célia Teixeira Azevedo Abreu, defendida em 1983, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com o título Apoio Pedagógico ao Professor do Ensino Superior: Uma Contribuição.

Foi criado um serviço de apoio didático pedagógico do corpo docente, que tinha como proposta: “... formar, vinculada à Diretoria do Centro de Educação, uma equipe

interdisciplinar de especialistas em educação em nível superior com o objetivo geral de fornecer aos professores em serviço na PUC um apoio didático para aperfeiçoar o desempenho do professor, tornando sua atividade profissional de educador cada vez mais eficiente”.

Se por um lado é indiscutível que ninguém ensina ninguém a ensinar, porque ensinar não se constitui em um conjunto de atos mecanicamente repetidos, também é indiscutível que a docência é uma atividade que necessita de constante aperfeiçoamento, renovação, reflexão e busca de novas opções de agir, e o apoio pedagógico pode se constituir em uma alternativa bastante eficaz para que os professores de uma mesma instituição façam isso juntos.

É recomendável que um serviço de apoio pedagógico não atue com o objetivo de realizar atendimentos individuais de professores, para não correr o risco de se constituir em um “consultório” ou “escritório” de apresentação de soluções prontas e acabadas. É preferível adotar como prática do apoio pedagógico atividades conjuntas que possam ser desenvolvidas com vários professores ao mesmo tempo, e principalmente com professores de diferentes cursos e disciplinas.

É mais efetivo, também, que o serviço de apoio pedagógico seja estruturado de modo a atender demandas que surjam diretamente dos professores e coordenadores de cursos, o que pode garantir maior interesse e participação.

De fato, como a proposta de um serviço de apoio pedagógico não deve ser a de se tornar uma obrigação para os professores, e nem ser imposto pelos gestores. É fundamental criar mecanismos que permitam ouvir as demandas dos professores em ação para a partir delas, organizar cursos, seminários, encontros semanais, reuniões de trabalho, enfim, estratégias que criem espaço para a discussão dos problemas educacionais encontrados no dia-a-dia por quem os sente.

Um serviço de apoio pedagógico deve se constituir em um espaço de troca de experiências entre professores do ensino superior, e não em um local para fornecer informações técnicas. O permanente debate de idéias e propostas entre professores de áreas diversas do conhecimento nos parece que deva ser o principal propósito de um apoio pedagógico para professores em ação.

Neste sentido, a professora Maria Célia Abreu afirma que: *“... esses trabalhos devem organizar as situações de debate de modo a permitir aos participantes reorganizarem suas experiências passadas e delinear os contornos de suas crenças educacionais, recebendo apenas a sustentação teórica de informações que for necessária; de nada adianta despejar informações aos professores e ignorar suas experiências educacionais”*.

Dentre as atividades desse serviço de apoio pedagógico que funcionou na PUC destacam-se, a título de sugestão para avaliação e implementação as seguintes:

- ❑ acolhida e integração de professores recém-contratados, suprimindo a falta de um trabalho de introdução do professor na instituição que os coordenadores de curso nem sempre podiam realizar, e evitando a duplicação da tarefa em cada unidade da universidade.
- ❑ encontros, no início de cada ano letivo, para discutir aspectos gerais da universidade e seu perfil, e as perspectivas e expectativas de cada professor iniciante em relação ao seu trabalho

Mas, ao mesmo tempo que permite a troca de experiências, o serviço de apoio pedagógico deve levar em conta as características peculiares da instituição onde atua, de modo a respeitar seu histórico e sua trajetória e suas especificidades

Não há fórmulas prontas, receitas para uma atividade assim. Por parece imprescindível que ela se constitua a partir da realidade vivenciada por professores e alunos, de forma a estar conectada com as necessidades que emergem dessa vivência.

Desse modo, o serviço de apoio pedagógico poderá ser assumido como obra coletiva dos professores, como espaço vital de debate e reflexão sobre a atividade docente e melhor ainda, se previsto nas políticas definidas no PIP.

## **Conclusão**

O projeto político pedagógico de uma instituição de ensino superior, pode ser entendido, de forma didática, como um trabalho com três momentos interdependentes. No primeiro momento, caracteriza-se a instituição: visão de futuro, missão, objetivos gerais estratégias e políticas básicas. No segundo momento os objetivos são detalhados, os recursos e o orçamento trabalhados, de forma a que se possa encetar as ações que culminarão com a

consecução da missão e dos objetivos. O terceiro momento refere-se aos cursos propriamente ditos. É o momento de estabelecer as características de cada curso, e definir políticas e procedimentos destinados a garantir a qualidade do resultado do processo de aprendizagem, embora não se tenha controle sobre esse mesmo resultado. Afinal, trata-se de formar pessoas e o uso que darão ao aprendido e às competências desenvolvidas está fora de nosso raio de ação.

A criação de tais projetos se reveste de características e aspectos políticos no sentido em que trata-se da formação de pessoas que atuarão na sociedade, trata-se da atuação da instituição no seu espaço geográfico com conotações econômicas e sociais particulares. É político ainda, por que sua construção e sua manutenção deve envolver as diversas comunidades que atuam na instituição, deve permitir a diversidade e a obtenção de consenso.

Como tal trabalho, que exige grande fôlego, é devido à necessidade de educar, ensinar e aprender com qualidade, políticas e estratégias relacionadas com o corpo docente devem ser traçadas e ações encetadas, no sentido de dotar os professores das competências profissionais da docência, sem prejuízo daquelas relacionadas ao específico campo de conhecimento de cada um.

Desta forma, a instituição deve assumir parte da responsabilidade pela formação dos professores, através de inúmeras ações que podem ser sugeridas pelos próprios professores. A sala de aula, o serviço de apoio aos docentes, grupos de estudo e reflexão são espaços de aprendizagem dos professores. Entretanto, não se deve descuidar do que hoje é conhecido como “empregabilidade”. Queremos com isto, lembrar que cada professor, em assumindo a docência – e o deve fazer como mais uma de suas profissões – deverá investir em sua própria formação, por sua própria conta, como o faz e faria para a profissão que reputa ser a mais importante na sua vida. Torna-se necessário, aqui, que os que estão professores se movam do paradigma atual - que o aluno escute, leia e repita – para o paradigma da aprendizagem no qual o professor é o profissional da aprendizagem.

Por ora, o docente que obtém titulação em cursos de mestrado e doutorado goza de certa tranquilidade no mercado de trabalho docente. Entretanto, a situação mostra indícios de que nem sempre será assim e, virá o dia em que, além da titulação, as instituições procurarão pelas competências docentes.