



PROJETO PEDAGÓGICO : INSTRUMENTO DE GESTÃO PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA DO CURSO DE GRADUAÇÃO? ¹

Regina Maria Gubert Ehrensperger ²
Universidade do Sul de Santa Catarina

RESUMO

O projeto pedagógico é um instrumento através do qual se expressam a identidade e a especificidade e, por conseguinte, a autonomia das instituições de ensino superior e dos seus cursos. Para que estes objetivos sejam atingidos e para que o projeto pedagógico se constitua num referencial para o alcance da qualidade, necessário é que ele seja, efetivamente, tratado como um instrumento de gestão e de mudança. Este trabalho, baseado no paradigma construtivista, realizou um estudo de caso na Universidade do Sul de Santa Catarina e teve como objetivos descrever o uso do projeto pedagógico como instrumento de gestão pedagógica e administrativa dos cursos de graduação, segundo as percepções dos seus coordenadores. Visou também a identificação das principais dificuldades e dos fatores facilitadores em relação a esta questão. Os dados foram coletados com de entrevistas semi-estruturadas e observação direta. Foram construídas categorias que foram estudadas através da análise de conteúdo. Os resultados apontam para o uso insuficiente e a-sistemático do projeto pedagógico como instrumento de gestão, já que prevalece a conotação de projeto-documento, ao invés de projeto-processo. Algumas linhas reflexivas e proposições de trabalho são apresentadas para que a trajetória iniciada pela Unisul seja consolidada.

PALAVRAS-CHAVE: gestão acadêmica, projeto pedagógico, instrumento de gestão, qualidade na educação.

1. INTRODUÇÃO

A UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina, completa 40 anos e iniciou suas atividades em 1964, no Município de Tubarão, sul do Estado de Santa Catarina.

Hoje é uma universidade que se dedica ao ensino, à pesquisa e à extensão em três campi e suas unidades, a saber: Tubarão, campus de origem e sede oficial; Araranguá, criado em 1992, Grande Florianópolis, implantado em 1996.

Desde 1993, a UNISUL vem trabalhando com o Planejamento Estratégico sendo que as ações da universidade resultam deste pensar com visão de futuro.

Em relação às questões pedagógicas, o planejamento de 1993 identificou a necessidade de a comunidade universitária (re)discutir, (re)definir e (re)elaborar o Projeto Pedagógico Institucional e o projeto pedagógico dos cursos de graduação.

¹. Texto baseado no Trabalho Profissional apresentado para conclusão do XIX Curso de Especialização em Administração Universitária – da OUI-IGLU-CRUB-PUCRS-2002, e que foi, neste ano, o trabalho brasileiro indicado para concorrer ao prêmio Gilles Boulett -2002, oferecido pela OUI, tendo obtido o segundo lugar nesta premiação.

². Msc. em Sociologia Rural – UFRGS , professora da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL- , exercendo atualmente a função de Diretora de Graduação.

Esta ação foi definida como um objetivo estratégico e, desde lá, a Universidade tem percorrido uma trajetória de discussão e trabalho em torno destas questões que gerou uma ampla discussão na instituição como um todo e nos seus cursos de graduação, de forma a termos hoje consolidados um Projeto Pedagógico Institucional bem como os projetos pedagógicos de todos os cursos de graduação.

Retomando as origens de toda essa caminhada ressalta-se o significado e as finalidades deste processo e que está expresso em diversos documentos da época: buscar estratégias para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão e atingir uma maior consistência e qualificação na ação pedagógica. Ou seja, a explicitação do Projeto Pedagógico Institucional e dos projetos dos cursos não era um fim em si mesmo e sim um instrumento para a obtenção da qualidade nas ações educacionais.

Para isto é necessária uma adequada gestão pedagógica e administrativa do curso e os projetos pedagógicos com sua implementação, acompanhamento e avaliação devem merecer especial atenção.

A observação do cotidiano de nossa instituição permitiu-nos observar que, embora tenhamos avançado bastante em termos de discussão e elaboração coletiva dos projetos pedagógicos dos cursos, ainda temos algumas dificuldades na implementação destes mesmos projetos. Essa não é uma situação pouco comum, mas configura-se numa questão relevante, já que a não-implementação adequada de um projeto compromete todo o processo iniciado em sua idealização: não se elabora um projeto para dar conta de uma exigência legal, e sim, para que ele seja vivenciado em nosso cotidiano.

Ou seja, ao elaborarmos um projeto pedagógico, estamos explicitando e documentando nossas intenções e, assim sendo, estamos anunciando os parâmetros de avaliação a partir dos quais buscaremos a qualidade e pelos quais deveremos ser avaliados. Para que o projeto pedagógico do curso seja um instrumento de busca de qualidade, é preciso que ele seja sistemática e metodicamente utilizado pelo seu gestor principal – o coordenador do curso – como um instrumento de gestão.

Daf definirmos como nosso problema de pesquisa:

- Em que medida os coordenadores de curso, segundo suas percepções, utilizam o projeto pedagógico como instrumento de gestão pedagógica e administrativa do curso ?

Como objetivo do trabalho:

- Descrever, compreender como os coordenadores de curso percebem sua atuação enquanto gestores pedagógicos e administrativos do projeto pedagógico do curso.

Como questões norteadoras:

- Como os Coordenadores de Curso percebem sua atuação enquanto gestores pedagógicos e administrativos do projeto pedagógico do curso?
- Como está sendo implantado, acompanhado e avaliado o projeto do curso, na percepção dos coordenadores de curso?
- Quais as principais dificuldades encontradas pelo Coordenador do Curso em relação a essa questão?
- Quais os fatores , segundo o Coordenador do Curso, que facilitam esse processo?



IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul

Florianópolis, 8, 9 e 10 de dezembro de 2004



2. REFERENCIAL TEÓRICO

Desde seu surgimento até os dias de hoje a Universidade assumiu diferentes modelos, dentre os quais destacam-se no período moderno, o napoleônico, cuja base é o ensino profissional; o idealista alemão, fundado na pesquisa; o elitista inglês, voltado para a formação de elites e o utilitarista norte-americano que tem como objetivo preparar para a ação. (CASTANHO, 2000).

A sociedade ocidental contemporânea vive uma crise caracterizada por diversos elementos. Juntamente com a mundialização e seus frutos nem sempre desejáveis, temos uma produção acelerada, e sem precedentes, do conhecimento e do desenvolvimento tecnológico, o que permite caracterizá-la como ‘sociedade do conhecimento’ em que a informação é a matéria-prima básica. Esse momento é marcado por um forte dinamismo ao se produzir o saber que passa a ser um novo instrumento de domínio e exclusão social. Convivemos, ainda, com uma marcante deterioração do meio ambiente e da paz, um fortalecimento do individualismo e uma forte queda da representatividade e da participação social.

Isso tem sua contrapartida numa crise de modelo da própria universidade: hoje ela não é mais o único lugar em que se produz e se dissemina o conhecimento por isso precisa repensar e redefinir seus papéis e funções.

Mesmo assim, reforça-se a consciência crescente de sua importância para o desenvolvimento sociocultural e econômico dos países e das regiões conforme enunciado na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior da UNESCO em que se ressalta a importância da educação superior e da pesquisa para o “desenvolvimento endógeno genuíno” e para a redução da disparidade entre os países pobres e os países desenvolvidos. (CONFERÊNCIA Mundial sobre o Ensino Superior, 1998)

No Brasil, o ensino superior organiza-se inicialmente em faculdades isoladas e, na década de 30, surge a universidade que resultou do agrupamento das faculdades isoladas, inspirando-se no modelo alemão da universidade de pesquisa, mas preservando, de fato, as características de universidade do ensino.

Na década de sessenta, a reforma universitária instala o conceito de universidade como espaço da indissociabilidade entre o ensino a pesquisa e a extensão, conceito este reafirmado com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

É a partir dos anos sessenta que se inicia um movimento de expansão do ensino superior que modifica, aos poucos, o perfil da oferta de modo que se podem registrar hoje algumas características mais marcantes: saiu-se da exclusividade das universidades públicas, para uma multiplicidade de regimes administrativos; da universidade como modelo único para os diferentes tipos de instituição de ensino superior; da concentração nas capitais, para a interiorização; da exclusividade do diurno para os cursos noturnos; do aluno estudante para o aluno trabalhador. Além disso, constata-se o aumento relativo da população atendida no sistema; a diversificação dos cursos superiores oferecidos e a crescente introdução do ensino a distância.

Uma das tendências marcantes nos dias atuais é a ênfase na autonomia e a importância da proposta pedagógica elaborada coletivamente pelos docentes, e isto está presente em diversos dispositivos legais e documentos de órgãos representativos das universidades: a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Plano Nacional de Educação (MARCHEZAN, 2000), os documentos do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB, 1999) e do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – FORGRAD.

Especialmente o Fórum de Pró-Reitores de Graduação tem gerado diversos textos onde o tema tem sido discutido e aprofundado, servindo de orientação para o fazer universitário. (FORGRAD, 1999, 1999a, 2000, 2000)

No documento “Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras” (FORGRAD, 1999a) é ressaltado o caráter dinâmico e processual da proposta pedagógica:

O Projeto Pedagógico pode ser entendido como um instrumento de balizamento para o fazer universitário, concebido coletivamente no âmbito da Instituição, orientado para esta, como um todo, e para cada um de seus cursos, em particular. Ao constituir-se, o Projeto Pedagógico deve ensejar a construção da intencionalidade para o desempenho do papel social da IES, centrando-se no ensino, mas vinculando-se estreitamente aos processos de pesquisa e extensão. Com base na análise crítica do momento vivido, deve-se configurar a visão pretendida, efetivando as ações, refletindo sobre elas, avaliando-as e incorporando novos desafios. (FORGRAD, 1999a:9)

O termo projeto, conforme assinala BOUTINET (1990), é um termo relativamente recente em nossa cultura, tendo sido usado nos séculos 15 e 16, designando balcões sobre uma fachada – elementos arquiteturais lançados à frente. Somente no século 18 ele passa a ter o sentido que lhe é atribuído hoje, já que entramos, no dizer do mesmo autor, numa era do tempo técnico – da racionalização e da prospecção – em oposição ao tempo repetitivo, característico do período medieval. A cultura projetiva é cada vez mais presente nas sociedades tecnológicas, sendo que projetar é uma ação que se estende às mais diferentes áreas. O projeto é uma figura emblemática em nossa sociedade: quando se realiza, o projeto torna-se realidade e deixa de ser projeto. O autor, quando refere-se ao projeto na área educacional menciona:

O projecto educativo de um estabelecimento escolar pretende codificar as finalidades reguladoras da vida deste estabelecimento; ele assegura a sua legitimação mesmo quando, o que acontece freqüentemente, a prática e os comportamentos desenvolvidos no seio do estabelecimento constituem uma denegação do projecto. (BOUTINET, 1999:133)

De qualquer forma, ao projetarmos, procuramos dominar racionalmente a nossa existência e consolidar um ideal – o projeto sempre é projeto de mudança e envolve a dimensão da utopia. Por isso o projeto é também um guia de ação: aponta o caminho a ser seguido para que se atinja a mudança e permite que se avaliem as distâncias entre o previsto e o realizado, ou seja indica como deve ser implementado e avaliado.

Tem, portanto, um valor simbólico e operatório, devendo dinamizar o funcionamento da organização, já que, adequadamente implementada, a gestão por projeto é um modo de desenvolver a motivação, a criatividade, a participação e o consenso, sendo um excelente instrumento contra a gestão burocrática.

O uso do termo na área educacional tem origem mais recente e relaciona-se ao desenvolvimento do sistema de escolarização nas sociedades industriais, estando situado no pensamento pragmático norte-americano. Decorre da necessidade crescente do desenvolvimento de competências diversificadas e novas, já que os modelos de iniciação não podem mais ser reprodutores de saberes, devendo ser inovadores.

De qualquer modo, utilizando, ou não, o projeto como guia simbólico e operatório, a educação considerada como o modo pelo qual o grupo social integra suas gerações jovens e promove sua autonomia, sempre pressupõe um projeto já que está permeada de valores e objetivos, expressando o ideal de homem, de mundo e de sociedade que se quer atingir.

A partir do diagnóstico da realidade, definem-se objetivos realizáveis e pertinentes, sendo que o projeto tem função de concretizar e realizar estas intenções. Além disso, é preciso ter presente o horizonte do projeto – o tempo a que ele se refere – e sua avaliação. Como ele é operatório, deve ter indicadores de avaliação: indicadores terminais - relativos aos fins- e indicadores intermediários- ligados ao próprio processo.

Importante é ter presente que o projeto sempre implica numa gestão da complexidade e da incerteza, já que lida com um coletivo de pessoas, implica negociação e renegociação constantes, pressupõe envolvimento e uma antecipação do futuro que, a rigor não pode ser previsto, mas sim idealizado e construído passo a passo.

Outra diferenciação relevante que estabelecida por BOUTINET é entre o que ele denomina “projeto-objeto” - o documento do projeto pedagógico - e o “projeto-método” - que denominamos a metodologia de trabalhar com projeto, ou seja, o projeto enquanto instrumento de gestão, o projeto-processo que é, na verdade, a essência do conceito tal como é utilizado hoje.

Evidentemente, é preciso que se estabeleça uma interdependência entre objeto e método. Elaborar-se um projeto para vivenciar-se um processo. Do contrário não teria sentido:

Mais importante do que chegar a um documento pronto e acabado, é planejar a organização e articulação dos meios e processos para o alcance do que o projeto do curso deseja e explicita. Sem dúvida, chegar a Delinear um documento como instrumento estratégico básico é importante.” (SILVA, 2000:53)

E ainda:

... a existência de um projeto por si só não garante que a instituição caminhe, por inércia, em direção às suas finalidades, cumpra suas finalidades. O projeto é o norte, dá sentido ao caminhar, possibilita que as potencialidades sejam aproveitadas e as dificuldades equacionadas. Isto não acontece por mágica. (SILVA, 2000:76)

A questão que se coloca para pesquisa é exatamente esta – observa-se a utilização do projeto-objeto como guia do processo, como instrumento de gestão do curso?

Isto é importante, pois, assim como consolidamos na Unisul, uma metodologia para a elaboração de projetos que prevê a explicitação do ideal, o diagnóstico do real, a negociação e a programação dos meios possíveis, e que gera um documento – o projeto pedagógico do curso - precisamos planejar as atividades de implementação, avaliá-las na medida em que ocorrem para proceder os ajustes necessários e, ao final (ou novo início?), proceder a uma avaliação global e novo diagnóstico.

Ainda BOUTINET alerta para as questões e desafios que se colocam na condução dos projetos, dizendo que essa é uma “gestão paradoxal”, pois é assinalada por diferentes desafios. (BOUTINET, 1990:293) Finalmente, são apontados como momentos críticos do projeto, a análise da situação – o diagnóstico – e a concepção do próprio projeto, onde a interação entre os agentes é fundamental para sua validação e posterior implementação.



Para que a implementação do projeto atue como fator de mudança, é necessário que ele seja um instrumento de gestão pedagógica e administrativa do curso. Na verdade, só tem sentido falar em gestão se esta estiver referida a um projeto, pois, do contrário teremos uma prática formal, cartorial e burocrática.

Quando nos referimos à gestão pedagógica, estamos nos referindo àquelas ações relacionadas com o desenvolvimento das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, com a discussão constante e com o alinhamento das ações dos agentes (docentes e discentes) no que toca às questões sobre o que é ensinar, o que é aprender, qual o papel do professor e do aluno, o que é e como avaliar, etc...

É a isto que se refere o documento “Indicadores de Avaliação e Qualidade na Graduação”, do FORGRAD quando menciona:

A dimensão de gerenciamento dos processos pedagógicos dos cursos é que irá garantir em boa medida ações interdisciplinares, atividades inovadoras no currículo e integração do pessoal docente para a consecução dos objetivos do curso. Também é perceptível que um grande número de docentes com atuação em dado curso de graduação desconhecem o projeto pedagógico respectivo, o que torna complexo o processo de execução do mesmo. (FORGRAD, 2000a:23)

Já, quando a questão é referente à gestão administrativa, estamos nos referindo às ações relativas a gerenciamento de pessoas, de instalações físicas, de recursos de biblioteca, de equipamentos e de laboratórios, de matrículas, de registros acadêmicos, de horários, etc...

Para todas essas ações, o projeto pedagógico do curso é o referencial e assim deve ser compreendido. Se assim não for, se ele não estiver sendo um guia cotidiano para o fazer universitário, o projeto não estará cumprindo seu papel e estará sendo utilizado como uma mera exigência burocrática, não tendo papel efetivo sobre a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem – que é sua verdadeira finalidade.

Desse modo, o processo de gestão dos cursos de graduação passa a ter importância fundamental, tanto na definição dos projetos pedagógicos dos cursos, quanto na constituição da concepção e forma de avaliá-lo e ainda no compromisso e integração dos docentes ao mesmo.(FORGRAD, 2000a:23)

Como na UNISUL temos investido, nos últimos anos, fortes energias coletivas, tanto na discussão e consolidação do Projeto Pedagógico Institucional, como na construção de Projetos Pedagógicos para os cursos, esse é um tema de especial relevância e que por isso merece uma investigação, análise e proposta de intervenção já que :

Não basta supor a existência de um belíssimo projeto pedagógico para a Instituição e para cada curso, se estes não forem acompanhados de medidas efetivas que permitam a materialização das proposições desses projetos.(FORGRAD, 2000a:28)

3. REFERENCIAL METODOLÓGICO

A investigação proposta baseou-se no paradigma construtivista, utilizando o estudo de caso como estratégia de pesquisa. As informações foram coletadas através de observação direta e de uma amostra intencional de coordenadores de curso que foram entrevistados.

Procurou-se descrever, compreender e interpretar as percepções dos coordenadores de curso no que toca à sua atuação enquanto gestores pedagógicos e administrativos do projeto pedagógico de seu curso.

O paradigma construtivista baseia-se nas seguintes premissas: que as realidades são múltiplas, holísticas e construídas pelos atores sociais; que há uma interação entre quem conhece e o que é conhecido; que as generalizações tomam a forma de hipóteses de trabalho referidas espacial e temporalmente; que é impossível distinguir causas e efeitos e que os valores permeiam toda a pesquisa. Admite e valoriza o conhecimento tácito do pesquisador que é incorporado ao processo e compõe o conjunto de informações consideradas como

relevantes e, além disso, prevê uma negociação dos resultados com os entrevistados através do conhecimento e validação das informações prestadas. (CASTRO, 1994 e ENGERS, 2000)

O estudo de caso foi considerado uma estratégia adequada, considerando que a questão de pesquisa busca descrever como atuam os coordenadores de curso – as unidades de análise - sem haver interferência em seus comportamentos e recorrendo-se a diversas fontes de informação: entrevistas e observação direta. (ENGERS, 2000 e YIN, 2001)

Os dados foram obtidos através de uma amostra intencional - tendo sido entrevistados oito Coordenadores de Curso do campus de Tubarão, sendo dois de cada área de conhecimento - com a entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, gravadas, transcritas e devolvidas aos entrevistados para que as validassem.

A observação direta, como fonte adicional de informações, foi possível já que a pesquisadora, em decorrência das funções que exerce na Instituição, tem tido contato com todos os coordenadores de curso de graduação ao longo dos últimos nove anos, o que tem lhe permitido acompanhar o processo em estudo e as questões dele decorrentes. Esse contato tem se concretizado através da assessoria aos cursos na discussão e elaboração de seus projetos, no acompanhamento das questões do dia-a-dia dos cursos, nas reuniões de trabalho realizadas, bem como em cursos de atualização e formação gerencial ministrados aos coordenadores.

O material obtido foi estudado utilizando-se a análise de conteúdo. (BARDIN, 1977 e MORAES, 1998). Após a “leitura flutuante” das entrevistas e dos registros da observação direta, foram identificadas as unidades temáticas e foi elaborado um rol de categorias iniciais. Estas categorias foram utilizadas para a primeira codificação dos trechos das entrevistas e dos registros e, logo a seguir, esse material foi ‘recortado’ e as falas foram agrupadas por categoria. Uma releitura deste material possibilitou a criação de categorias intermediárias, sendo que, novamente, o material foi agrupado conforme este novo critério. Neste momento produziu-se um texto descritivo sintetizando as falas sem, no entanto, perder o detalhe das informações através da preservação do material original. Finalmente, nova leitura levou à identificação de categorias mais amplas e produziu-se um texto mais sintético que entremeia excertos das falas e dos registros mais significativos.

Desse modo, todo o material foi reunido em seis grandes categorias:

1. Atuação do Coordenador do Curso
2. Projeto Pedagógico
3. Implementação do Projeto Pedagógico
4. Fatores que facilitam a atuação do coordenador
5. Fatores que dificultam a atuação do coordenador
6. Propostas de solução

Estas categorias, bem como os comentários analíticos e interpretativos a elas referentes, são apresentados a seguir.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados coletados permitem uma visualização das percepções e do padrão de trabalho dos coordenadores de curso, bem como a formulação de linhas de ação possíveis para a superação dos pontos problemáticos.

1. Atuação do Coordenador

Quando descrevem o seu fazer, os coordenadores de curso registram que a **base principal de sua atuação** é a experiência dos outros coordenadores. Há também registros de busca de orientação de outros profissionais com experiência nas questões acadêmicas e registros de atuação apoiada em crenças e valores pessoais.

São raros os registros de preparação prévia, embora haja casos isolados em que essa preparação aconteceu, seja acompanhando o trabalho de outro coordenador, seja participando de reuniões de Congregação e de Colegiados Superiores.

Ter atuado em outro setor de administração e planejamento acadêmicos é registrado como forte fator de ampliação da visão e da compreensão do papel e da função do coordenador de curso:

Quanto ao **papel do coordenador**, é mencionado o de líder e de motivador, além do exercício da coordenação pedagógica do curso. Finalmente, quando registram o **sentimento que experimentam** como coordenadores há registros de sentimentos de tranquilidade, de medo e de desgaste.

Estes pontos exigem uma reflexão, pois, cada vez mais, espera-se que o coordenador de curso seja um gestor de projeto. Sendo assim, sua capacitação deve ser pensada e executada institucionalmente de forma sistemática, já que a assistemática de sua atuação e o “amadorismo” daí decorrente, geram nítidos problemas de gestão acadêmica.

Se a troca de experiências com seus colegas é o principal fundamento da aprendizagem dos coordenadores de curso, por mais que ela seja um importante instrumento, nada assegura que não estejam sendo assimiladas práticas tradicionais e que comportamentos indesejáveis, porque superados, não estejam sendo cristalizados.

2. Projeto Pedagógico

Quando se referem ao **papel do projeto pedagógico** do curso, os coordenadores ressaltam que ele é uma peça “fundamental”, “documento balizador” e “ferramenta indispensável” para sua atuação.

Sua relevância é exemplificada através de seu papel como orientador das reuniões, enquanto instrumento que permite que se avaliem as ações “para decidir o que é importante” e que permite que se saiba quais são os objetivos do curso e qual é o perfil do profissional que se quer formar.

No entanto, também há registro de que, mesmo relevante, ele, na verdade, não ocupa sua verdadeira função.

Quanto ao **processo de discussão e de elaboração do projeto pedagógico**, há registros bastante divergentes. De um lado observamos coordenadores que declaram que o processo foi participativo, tendo envolvido a Congregação de Curso como um todo, e que ressaltam a importância deste processo de discussão coletiva. De outro lado, há registros de processos que foram ou estão sendo encaminhados de forma centralizada, através de comissões de professores que elaboram sem a participação e discussão efetivas do conjunto da Congregação. Há ainda situações em que é buscada uma estratégia de trabalho que estimule a participação, mesmo levando em conta as dificuldades.

Quando se tratou da questão do projeto como instrumento da **identidade e da unicidade do curso**, tendo em vista a existência de cursos sendo oferecidos em diferentes campi, as percepções dos coordenadores foram diversas: há percepção de que a unicidade não está comprometida, embora prevaleçam as percepções de que ela está sendo comprometida, com tendências mais recentes de reestabelecimento.

Aqui registram-se alguns aspectos: de um lado, parece ser necessária uma retomada da discussão sobre projeto pedagógico e seu papel, já que as percepções sobre tal papel são contraditórias. De outro, a questão do processo de discussão e elaboração do projeto surge como problemática, pois observam-se práticas que revelam uma ação centralizada, o que, certamente, resulta numa dificuldade maior para a implementação, além de ser fator que permite que se compreenda, em parte, a percepção da quebra da identidade e unicidade referidas. Além disto, o projeto poderá estar sendo considerado apenas como produto e não como processo – sua principal essência:

O processo de construção de projetos pedagógicos está longe de se caracterizar como uma simples reformulação de currículo ou com a confecção de um documento chamado *projeto*. É processo, e como tal, o nosso interesse maior é compreender o seu desenvolvimento, e como essa construção coletiva se manifesta nos diferentes momentos e nas diferentes ou similares visões dos sujeitos envolvidos e nos procedimentos utilizados. (SILVA,2000:15)

3. Implementação do projeto pedagógico

Quanto a este ponto, foco central de nosso estudo, algumas falas dos coordenadores são relevantes, seja porque explicitam a função do projeto como instrumento de gestão e de mudança, seja porque questionam a própria possibilidade de implementação:

Quero dizer que quando estou pensando em ação, não me lembro que tenho um projeto pedagógico... acho que está na minha cabeça porque ajudei a fazer, então eu não sei pensar ações que não estejam ligadas. Mas eu em nenhum momento me pego pensando... se tem uma ação, se penso uma ação... se tem ou não a ver com o projeto pedagógico.

... como implantar mesmo um projeto pedagógico com a participação maciça de todos... porque parece que eu não acredito que ele consiga ser implantado exatamente como foi pensado ... Então essas coisas me fazem pensar como é difícil tirar no papel e pôr na ação. Porque não é a ação que é posta no papel. Primeiro vai para o papel, para depois tornar-se ação. Nesse caminho que eu acho que acontecem muitos obstáculos.

Esta é uma questão que deve ser assinalada, pois, realmente, o projeto (o documento) não é auto-aplicável – precisa tornar-se processo. Exige ações conscientes e coletivas, tanto da congregação do curso como de outras instâncias institucionais, para “sair do papel”. Além disso, ele tem que ser tomado como um documento que precisa ser quotidianamente reconstruído para que tenha vida e gere as inovações pedagógicas que se deseja.

Mesmo que o projeto pedagógico tome forma de um documento estratégico, instrumento de orientação político pedagógica de um curso, fatores históricos vão determinando novos desafios, possibilidades e limites, vão tornando visíveis aspectos que só são percebidos quando em execução, determinando contínua revisão de concepções e práticas para captar suas possibilidades e apropriar-se de uma realidade mutante. (SILVA, 2000:36)

Relativamente à implementação, há uma série de ações que se referem às atividades que visam a colocar o projeto em ação. Estas atividades podem ser classificadas em atividades de **planejamento, de implementação, de acompanhamento e de avaliação**.

Quanto ao **planejamento das atividades**, pelos depoimentos, pode-se observar que o Planejamento Estratégico do Curso e o Plano Anual de Trabalho do Curso estão, muitas vezes, dissociados do projeto pedagógico. Na verdade, em relação a este ponto, há posições divergentes entre os coordenadores, já que alguns referem que o planejamento foi feito levando em conta o projeto pedagógico do curso, enquanto outros dizem claramente que não levaram em conta esse documento, ou não mencionam essa questão.

Quanto ao cumprimento do Plano de Trabalho, os depoimentos dos coordenadores apontam algumas dificuldades, dentre as quais as limitações orçamentárias. Além disso, há uma percepção de que executam, na maior parte das vezes, ações não planejadas – “continuamos gerenciando o dia-a-dia”.

É evidente que se, no planejamento de suas ações, o coordenador de curso pouco considera o projeto do curso, este, evidentemente, passa a ser um documento que não cumpre sua função e que será “papel” e não instrumento de gestão pedagógica e administrativa.

Os coordenadores desempenham uma série de atividades que se relacionam à **implementação** do projeto do curso.

Na análise dessas ações, percebe-se que há algumas que são executadas por uns e outras por outros. Ou seja, embora o número de ações seja extenso não há uma sistemática coerente de atividades que seja realizada por todos os coordenadores. Além disso, nem sempre tais atividades são reconhecidas e identificadas por eles mesmos como decorrentes do projeto, como resultado da gestão do projeto. No seu falar, raras vezes há menção dessa relação: como se as ações tivessem surgido de forma isolada, independente e desconectada do projeto do curso.

Esta situação parece importante porque na atividade humana, não basta fazer e estar fazendo, importante também é que se nomeie o que se faz, que se classifique o que se faz, para que se dê sentido ao que se faz e para que este fazer gere mudanças.

Observa-se que a **divulgação e disseminação do projeto** entre os docentes e os alunos é uma questão que tem tratamento bastante diferenciado entre os coordenadores, embora todos concordem em relação à sua importância. No que toca à divulgação entre os docentes, temos alguns registros de que é feita na íntegra e outros, apenas da síntese. Se o projeto não foi resultado de construção coletiva - ponto já evidenciado anteriormente - e se sua divulgação não é adequada, não haverá internalização e introjeção por parte dos seus atores - professores e alunos - e ele não será vivenciado, sendo, na verdade “letra morta”.

Há outras atividades mencionadas pelos coordenadores e que se referem ao projeto do curso e ao exercício da função de coordenador. Algumas ações podem ser classificadas como relativas à gestão pedagógica do projeto e outras se referem à gestão administrativa.

Dentre as ações relativas à **gestão pedagógica do projeto**, percebe-se que os coordenadores de curso realizam um conjunto de atividades de forma não sistemática e ametódica tendo, muitas vezes, um caráter predominantemente corretivo e não preventivo, como por exemplo: realização de reuniões de congregação, as reuniões por área, a entrega e discussão das ementas aos docentes, o acompanhamento do desdobramento da ementa em plano de ensino, o acompanhamento da execução do plano de ensino, a busca da articulação entre as disciplinas, a discussão da avaliação da aprendizagem, a obtenção de feedback dos alunos, o encaminhamento das queixas dos alunos relativas aos docentes, a discussão com os docentes sobre as queixas dos alunos, a implantação dos conselhos de classe, a criação do “provão semestral” com fins de acompanhamento pedagógico, a realização de encontros temáticos e a busca de apoio da Assessoria Pedagógica. Outros desdobramentos relativos à gestão pedagógica do projeto do curso são registrados, ainda, de forma pontual pelos

coordenadores, a saber: discussão da metodologia de trabalho do docente, atenção às linhas de pesquisa e produção científica do curso, atenção aos projetos de extensão do curso, acompanhamento das atividades complementares a serem realizadas pelos alunos, acompanhamento das monitorias, atenção à qualidade dos conteúdos ministrados, à relação teoria-prática e aos conteúdos ministrados na modalidade à distância.

Na fala de alguns coordenadores, revela-se a consciência de que é preciso continuar o trabalho coletivo para garantir a implantação do projeto e os ajustes necessários:

Quanto às questões que caracterizam a **gestão administrativa do projeto**, e que são mencionadas, destaca-se: o acompanhamento administrativo da atuação do docente (pontualidade, a assiduidade e o preenchimento e entrega de diários), a previsão dos horários de aulas, do número e perfil das contratações necessárias, os convênios em vigor, a previsão e organização de laboratórios, a identificação de necessidades de acervo bibliográfico e outros materiais didáticos, de formação e atualização do corpo docente, de análise da concorrência externa ao curso e de divulgação interna e externa das atividades realizadas.

Quanto **ao acompanhamento e avaliação** das ações, percebe-se que os coordenadores têm atuações diversas. O desempenho do docente e da disciplina é avaliado através do feedback dos alunos ou de discussão na congregação do curso, não havendo, na maior parte dos casos, registro desta atividade. O acompanhamento da execução do plano de ensino recebe tratamento bastante diversificado. No geral os coordenadores registram que o plano de ensino não é avaliado de forma sistemática, seja por dificuldades relativas à questões de regime de contratação (professores horistas), seja por resistência do professor em detalhar o plano de ensino para permitir um acompanhamento.

Alguns coordenadores, após ter elementos de avaliação, realizam a correção do processo, na medida em que ele está ocorrendo, seja conversando com o professor, seja encaminhando ações coletivas. Outros registram desenvolver uma avaliação preventiva coletando informações referentes à auto-avaliação dos docentes, da disciplina, da coordenação do curso e do próprio curso.

Quando questionados sobre os **fatores que facilitam o trabalho** do coordenador, são apontados: a existência de professores comprometidos e envolvidos, a boa estrutura do curso e o apoio da estrutura institucional dentre outros.

Aqui evidencia-se a percepção da importância de condições institucionais objetivas que atuam como facilitadoras da implantação dos projetos dos cursos.

Além das condições para suporte da discussão coletiva no processo de elaboração dos projetos, é necessário também o suporte para um trabalho coletivo de discussão e planejamento no processo de implantação. Além disto, o comprometimento e envolvimento de professores e alunos precisa ser obtido através da liderança integradora exercida pelo coordenador do curso.

Quando questionados sobre os **fatores que dificultavam sua atuação**, evidenciou-se a diferença entre a percepção e as condições de trabalho dos coordenadores de curso, pois alguns fatores que são apontados como facilitadores por uns, são apontados como dificultadores por outros. De qualquer modo, todos os pontos assinalados trazem elementos para reflexão e reavaliação, já que são percebidos como fatores que atuam dificultando a atuação dos coordenadores. Dentre os fatores que dificultam a atuação do coordenador foram apontados: a falta de engajamento dos docentes, o regime de contratação (horistas) que dificulta o engajamento, o fato de o professor ser “professor multi-curso”, as resistências dos docentes, a dificuldade de obter consenso devido aos “jogos de interesse” e a necessidade de mudança de modelos mentais referentes ao papel do professor.

Na visão dos coordenadores, estes elementos dificultam o envolvimento e o comprometimento dos docentes, a realização de reuniões de congregação, a elaboração e implementação coletivas do projeto do curso.

Os coordenadores de curso revelam uma visão crítica sobre sua própria atuação e apontam aspectos que podem ser trabalhados para um melhor desempenho. É registrado por muitos que a rotina de trabalho é “pesada”, dificultando ações planejadas, são apontados também a crise de liderança dos coordenadores, a imaturidade gerencial, a falta de nivelamento entre a equipe de coordenadores do mesmo curso.

Outro aspecto mencionado é o “predomínio do administrativo sobre o pedagógico”. É bastante forte o depoimento dos coordenadores quanto a esta questão, o que certamente aponta para um ponto que deve ser avaliado institucionalmente.

Ainda são mencionados a falta de avaliação de sua atuação, as dificuldades de compreender o que é um projeto pedagógico, sua finalidade, seu processo de elaboração e a terminologia utilizada. Além disto, a falta de adequada avaliação do projeto em andamento e a ausência de cultura de trabalhar com projeto, ou seja, de gerenciamento de projetos, também são apontadas na fala dos coordenadores.

Quando solicitados a se pronunciarem sobre **propostas de soluções** os coordenadores apontam: a necessidade de contratação de maior número de professores em tempo integral ou com maior tempo de dedicação ao curso, a promoção de capacitação e conscientização constantes, a necessidade de envolvimento dos docentes, a implantação da estrutura prevista para o curso, a continuidade do treinamento para os coordenadores de curso – enfatizando as questões pedagógicas, a necessidade de o coordenador assumir a liderança do processo e sua função de gestor, motivador e integrador, uma maior integração entre os coordenadores de mesmo curso, campus e campi.

Este é o item que é registrado com maior incidência e ênfase pelos coordenadores. É forte a necessidade manifesta de que haja maiores espaços de troca de experiências e de aprendizagem entre os coordenadores de curso. Ainda são registradas necessidades de maior suporte da estrutura institucional para que haja melhores condições para o trabalho das coordenações de curso.

As dificuldades apontadas, as soluções propostas e os sentimentos experimentados e expressos, revelam um coordenador consciente da abrangência de sua função e das novas solicitações decorrentes do novo modelo de gestão institucional e, ao mesmo tempo, percebendo-se carente de apoio e de mais capacitação para exercer as atividades que lhe são atribuídas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTOS

Retomando a questão de pesquisa, bem como os objetivos propostos ao iniciar este estudo, algumas conclusões – sempre provisórias – podem ser assinaladas.

A universidade como um todo, e os cursos particularmente, vem discutindo, desde 1994, o tema “projeto pedagógico”. Sabe-se que o projeto pedagógico é um documento que traduz uma proposta educativa, uma proposta de mudança na formação e que, por isso, tem valor simbólico e operativo. Mesmo assim, parece claro o fato de que, em linhas gerais, o projeto pedagógico é insuficientemente utilizado como instrumento de gestão pedagógica e administrativa, pelos coordenadores de curso.

Esta observação decorre de algumas constatações que emergem dos dados compilados.

Embora na fala dos coordenadores esteja manifesta a importância do projeto e de seu papel na gestão do curso, no relato de suas práticas evidencia-se que ele ainda é muito mais considerado como um produto - no dizer de Boutinet, “projeto-objeto”- do que um processo.

Essa visão evidencia-se desde o processo de discussão e elaboração dos projetos de curso que tem sido, no geral, pouco participativo. Ora, se a construção do projeto não for resultado de um trabalho coletivo, o projeto carece de legitimidade e, sobretudo, não gera mudanças na prática pedagógica e no comportamento dos agentes – o coordenador do curso, os professores e os alunos. A construção coletiva é o ponto de partida que permite que ele não se torne apenas uma peça legal e burocrática, mas que oportunize, devido ao envolvimento e comprometimento que gera, uma mudança de mentalidade dos envolvidos no processo.

Acompanhando o fazer dos coordenadores de curso, verifica-se, também, que no planejamento e execução de suas ações, o projeto nem sempre é considerado de forma suficiente: ou porque não é utilizado como referência ou porque é deixado de lado em decorrência das dificuldades apontadas para trabalhar de forma planejada, ou, ainda, porque, mesmo desempenhando diversas atividades, o coordenador não as nomeia como relacionadas ao projeto.

Para que o projeto seja um instrumento de gestão, é fundamental que ele seja uma referência básica para o planejamento das ações do curso. Se, mesmo tendo um projeto (um documento), o coordenador do curso desempenha ações não planejadas, assistemáticas, rotineiras, fragmentadas e desconectadas deste instrumento - no seu dizer, uma “pedagogia de bombeiro” - , na verdade o projeto deixa de ser utilizado em seu potencial básico que é ser um instrumento de gestão e de mudança. O projeto tem caráter processual e não é um instrumento “auto-aplicável”, não é vivenciado espontaneamente. Precisa, portanto, de uma liderança aglutinadora e de uma ação sistemática e planejada para que “saia do papel”:

O acompanhamento e avaliação das ações, tal como é descrito pelos coordenadores, também se ressentem de procedimentos sistemáticos. Desse modo, são registrados poucos dados sobre as distâncias entre o planejado e o realizado e, conseqüentemente a “gestão dos desvios”, ou seja, a reorientação da prática ou do próprio projetado, é feita de forma parcial.

Sintetizando, parece estar havendo uma dissociação entre a concepção e a execução dos projetos pedagógicos. Neste caso, o processo de concepção já é parte da dinâmica da execução, mas a implantação completa vai além do conceber, pois exige ações planejadas e sistemáticas que envolvem planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação.

Precisa-se romper com a idéia de projeto-documento e renovar a de projeto-processo para que se fortaleça a visão de que, além de ser elaborado coletivamente, o projeto precisa ser implementado e repensado coletiva e continuamente, para que tenha vida e para que gere a qualidade que se quer.

Nesse caso, uma questão que precisa sempre ser considerada é o papel do professor no processo. Na verdade, é o professor em sala de aula que garante a efetivação do projeto pedagógico e, para que isso ocorra, ele precisa ter clareza quanto aos objetivos do curso e alinhar suas ações a estes. Para que o projeto pedagógico “chegue até a sala de aula”, o projeto pessoal do professor precisa estar alinhado ao projeto institucional e ao do curso. Isso não significa perda de autonomia e singularidade do docente, mas uma direção e objetivos comuns que são buscados conjuntamente. Não só o coordenador do curso, mas também o professor, enquanto gestor de sua sala de aula, precisa atuar referenciado no projeto:

Nascer do coletivo não é por si só garantia de sobrevivência de um projeto. Ele precisa nascer, se fortalecer, se desenvolver, se renovar, enfim existir, assumido no

coletivo e pelos gestores, que o reconhecendo como seu, o apropriam em sua ação administrativo-pedagógica. Isso oferece a base de sustentação para sua concretização, passando o gestor a organizar sua ação a serviço da concretização e consolidação do projeto. O projeto não pertence ao gestor mas este o tem como referência para sua gestão. (SILVA, 2000: 77)

O que se tem observado é que, como na educação é recente a prática de trabalhar com base em projetos, tanto coordenadores de curso quanto professores “deixam” facilmente o projeto pedagógico de lado e seguem suas práticas tradicionais: o coordenador exercendo ações isoladas e não gerenciando, realmente um projeto e o professor repetindo suas práticas isoladas de ensino, ou tentando, também, de forma isolada empreender ações inovadoras.

CUNHA, refletindo sobre o projeto pedagógico, sobre sua construção e implementação, expressa sua importância como “espaço privilegiado de formação didático-pedagógica e científica do docente”. Registra, no entanto, as origens da tendência docente de atuar de forma dissociada do coletivo:

As publicações no campo específico do conhecimento, avalizadas por revistas indexadas, reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado que vê, na docência, apenas uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata da graduação. A carreira do professor é um caminho individual, muitas vezes até concorrencial, que favorece o isolamento e a solidão.(CUNHA, 2000: 49)

Mesmo assim, reforça a necessidade da atuação articulada coletivamente:

Ora, qualquer proposta curricular que pretenda a articulação em torno de um projeto de curso exige a condição do trabalho coletivo, requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação, que transgrida as fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e onde sua produção acontece. (CUNHA, 2000:49)

Na UNISUL, avançou-se muito nesta trajetória mas muito trabalho há ainda por realizar: os coordenadores de curso precisam, de forma crescente, passar a utilizar os projetos de seus cursos como efetivos instrumentos de gestão. Para isso, sem dúvida alguma, além do que já vem sendo feito, maiores condições de suporte de infra-estrutura, de recursos, de capacitação e de acompanhamento devem ser previstos, priorizados e garantidos institucionalmente.

Gerir um curso é, fundamentalmente, gerir o pedagógico e, para isso o coordenador precisa ser mais instrumentalizado. SILVA, refletindo sobre a necessidade de formação gerencial para os coordenadores de curso, registra a questão da especificidade da gestão de processos educacionais:

... a gestão de mudanças significativas decorrentes de projetos pedagógicos articulados e coerentes é uma atividade necessária e complexa que requer conhecimento profissional e competências pessoais, especialmente em tempos marcados pelos discursos de supervalorização do papel tecnocrático da gestão, pelos discursos de excelência com base em idéias do mercado....., com “ exigências do próximo milênio”. Mais do que nunca é necessário construir discurso próprio e considerar as especificidades da educação; mais do que nunca é necessário refletir e elaborar propostas sólidas e fundamentadas que justifiquem o uso do termo *gestão pedagógica*, sem com isso negar as contribuições de outras áreas sociais como a

Economia, a Administração. Mais do que nunca é necessário considerar a especificidade da gestão em organizações educacionais ou a gestão de processos educacionais. (SILVA, 2000:100)

Outras ações também poderão ser desenvolvidas, a saber: instalação do Fórum do Projeto Pedagógico Institucional como um espaço de discussão permanente das questões pedagógicas, de formação continuada dos coordenadores de curso e, ao mesmo tempo, de geração de idéias e de motivação; o planejamento de uma sistemática de rediscussão do conceito e significado, além da metodologia de elaboração e reformulação dos projetos nas congregações de curso e a construção coletiva e implementação de uma metodologia que oriente a implantação, acompanhamento e avaliação dos projetos.

O que se pretende é que o projeto pedagógico torne-se cada vez mais, o instrumento por excelência através do qual sejam gerenciados os cursos já que esta é uma estratégia que pode permitir uma atuação profissional mais qualificada do coordenador como gestor do curso de graduação.

6. BIBLIOGRAFIA

1. BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70,1977.
2. BOUTINET, Jean-Pierre. Antropologia do Projecto. Lisboa: Instituto Piaget. 1990.
3. CASTANHO, Sérgio E.M. – A Universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma Passos A.V. e CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (orgs). Pedagogia Universitária : a aula em foco. 2 ed. Campinas/S. Paulo : Papyrus, 2000. p. 13-48.
4. CASTRO, Marta L. Sisson. Metodologia da Pesquisa Qualitativa : revendo as idéias de Egon Guba. In: ENGERS, Maria Emília (coord). Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação. Porto Alegre: EDIPUCRS,1994.p.53-64.
5. CONFERÊNCIA Mundial sobre o Ensino Superior(1998:Paris, França). Tendências da Educação Superior para o Século XXI/UNESCO/Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras,1998.720 p.
6. CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. Tendências da Educação Superior para o século XXI. V Fórum. Brasília, setembro de 1999. CD-ROM.
7. CUNHA , Maria Isabel. O ensino como mediador da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (org) Professor do Ensino Superior – identidade, docência e formação . Brasília : INEP. 2000. p.45-51.
8. ENGERS, Maria Emília A. (coord.) A Pesquisa no Contexto da Universidade: um olhar para a realidade da PUCRS. Educação Brasileira, Brasília,v.22,n. 44,jan./jun.2000.
9. FORGRAD. Plano Nacional de Graduação : um projeto em construção. Ilhéus, maio de 1999.
10. FORGRAD. Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras. Curitiba, setembro de 1999a.
11. FORGRAD. O Currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível. Niterói, maio de 2000.
12. FORGRAD. Indicadores e qualidade da graduação. Campinas, dezembro de 2000a.
13. MARCHEZAN, Nelson. Plano Nacional de Educação: parecer(síntese) e substitutivo do relator, deputado federal Nelson Marchezan, aos PLs. 4.155/98 e 4.173/98, que instituem o Plano Nacional de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputado. Brasília: Câmara dos Deputados,2000.
14. MORAES, Roque. Uma experiência de pesquisa coletiva: uma introdução à análise de conteúdo. In: GRILLO , Marlene C. e MEDEIROS, Marilú F. (org.) A construção do conhecimento e sua mediação metodológica. Porto Alegre:EDIPUCRS, 1998, p. 111-129.
15. SILVA, Ana Célia Bahia. Projeto Pedagógico: instrumento de gestão e mudança. Belém:UNAMA,2000.

16. YIN, Robert K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.