

CLARICE MONTEIRO ESCOTT

**CURRÍCULOS, PEDAGOGIA E AVALIAÇÃO EM
CURSOS DE ENFERMAGEM E DE DIREITO:
INFLUÊNCIAS DO DISCURSO REGULADOR GERAL E DO DISCURSO
RECONTEXTUALIZADOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Denise Balarine Cavalheiro
Leite

Porto Alegre
2008
Volume 1

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

E74c Escott, Clarice Monteiro

Currículos, pedagogia e avaliação em Cursos de Enfermagem e de Direito: influências do discurso regulador geral e do discurso recontextualizador [manuscrito] / Clarice Monteiro Escott; orientadora: Denise Balarine Cavalheiro Leite. – Porto Alegre, 2008.

2 v.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Avaliação institucional – Universidade. 1. Ensino superior – Avaliação. 3. Curso de Enfermagem – Avaliação. 4. Curso de Direito – Avaliação. 5. Currículo. 6. Pedagogia. 7. Basil, Bernstein. I. Centro Universitário Metodista de Porto Alegre. II. Leite, Denise Balarine Cavalheiro. III. Título.

CDU – 378.4.001.4

CLARICE MONTEIRO ESCOTT

**CURRÍCULOS, PEDAGOGIA E AVALIAÇÃO EM
CURSOS DE ENFERMAGEM E DE DIREITO:
INFLUÊNCIAS DO DISCURSO REGULADOR GERAL E DO DISCURSO
RECONTEXTUALIZADOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 05 de maio de 2008.

Prof^a Dra. Denise Balarine C. Leite – Orientadora

Prof^a Dra. Maria Helena Degani Veit – FACED/UFRGS

Prof^a Dra. Maria Cecília Lorea Leite – UFPel

Prof Dr. Edgar Zanini Timm – Centro Universitário Metodista – Porto Alegre

Prof Dr. José Serra Octavio Van-Dúnem – Universidade Agostinho Neto - Angola

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho representa a materialização de uma trajetória que não foi realizada de forma solitária e, portanto, muitos agradecimentos devem ser realizados:

Ao meu esposo e companheiro, amor de uma vida toda, pela cumplicidade e respeito aos meus sonhos e opções;

Aos meus filhos e noras, Leonardo e Neca, Gustavo e Marcelle, pelo amor e parceria, desejando que façam de suas vidas um caminho de conquistas e realizações. A vocês, meu amor incondicional;

À minha mãe pelo apoio sempre presente;

À minha orientadora, Dra. Denise Leite, por seu exemplo acadêmico e humano, através do compartilhar da sua sabedoria na condição *participativa* e de *democracia sem fim*;

À Dra. Maria Helena Degani Veit, extensivo ao grupo de pesquisa, por sua carinhosa acolhida e pelos ensinamentos em Basil Bernstein;

Às colegas do Grupo de Pesquisa InovAval/UFRGS, pelo companheirismo, amizade e apoio, em especial, à Glades Félix, Maria Cecília Lorea Leite e Maria Elly Genro;

À Prof^a Adriana Menelli, Reitora do Centro Universitário Metodista, que abriu as portas da Instituição para a realização dessa tese. Agradeço, também, pelo seu apoio durante o processo de realização desse estudo, permitindo meu afastamento das funções que desempenho e, pela confiança e possibilidades de crescimento profissional na área da avaliação institucional na Educação Superior e na Educação Básica;

Aos colegas, coordenadores, professores e discentes do Centro Universitário Metodista, que participaram da pesquisa, em especial à Simone Machado, Denise Azambuja, Jéferson Duarte e Ana Paula Costa, que contribuíram significativamente no processo e resultados dessa tese de doutorado, pelos quais nutro grande admiração e carinho;

Aos colegas da Coordenadoria de Avaliação Institucional do Centro Universitário Metodista que, de diversas formas, contribuíram para a realização do

processo de doutoramento, em especial à Prof^a Antonieta Mariante, por assumir o Setor nas minhas ausências e às queridas Andréa Nascimento, Carine Abreu, Patrícia Marques (extensivo ao seu irmão Alexandre) e Simone Pires, bem como ao querido Giovanni Bello, pelo apoio técnico nesse trabalho;

Ao Tiago Batista, pelo importante apoio nos momentos de conclusão da tese de doutorado;

À bibliotecária Neliana Menezes da FACED/UFRGS, pela atenção e apoio técnico nos momentos finais dessa tese;

Aos familiares e aos verdadeiros amigos, que compartilham comigo a alegria desse momento;

A Deus, por ter me dado a graça de concluir a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Doutorado em Educação, num país em que tão poucos têm acesso a esse nível de ensino.

“[...] a ciência é para nós um exercício de cidadania e de solidariedade e sua qualidade é aferida, em última instância, pela qualidade da cidadania e da solidariedade que promove ou torna possível”. (SANTOS, 2003b, p. 22)

RESUMO

ESCOTT, Clarice Monteiro. **Currículos, Pedagogia e Avaliação em Cursos de Enfermagem e de Direito**: influências do discurso regulador geral e do discurso recontextualizador. – Porto Alegre, 2008. 2 v. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

O presente estudo analisa a influência do Discurso Regulador Geral – DRG - e do Discurso Recontextualizador – DR - na organização dos currículos, da pedagogia e da avaliação no Curso de Enfermagem e no Curso de Direito do Centro Universitário Metodista de Porto Alegre/RS, tomando por base as categorias teóricas de Basil Bernstein. Diretrizes curriculares nacionais, diretrizes SINAES, normas emanadas por agências profissionais e documentos institucionais, dentre outros, foram exaustivamente estudados. Docentes e discentes dos referidos cursos foram entrevistados. Os dados resultantes desses materiais-fonte foram organizados atendendo às categorias bersteinianas de análise. O conjunto de dados e informações sobre cada um dos cursos estudados foi agrupado respeitando características próprias das duas distintas carreiras profissionais. Para cada um dos casos foi traçado um quadro das relações e influências dos discursos e dispositivos sobre seus currículos, pedagogia e avaliação. Nesse movimento e ao mesmo tempo, foram detectadas as características próprias desses cursos emanadas dos espaços de autonomia do contexto da IES.

Como resultado das análises realizadas, confirma-se a influência do discurso regulador geral e do discurso recontextualizador sobre o currículo, a pedagogia e a avaliação dos dois cursos analisados. Ao mesmo tempo, destaca-se a construção de um espaço emancipatório que se engendra no cotidiano institucional, uma dinâmica de democracia efetiva alicerçada nos processos participativos desenvolvidos entre gestores, docentes e estudantes. Destaca-se, igualmente, o conceito de brecha discursiva para o entendimento das tensões e contradições dos discursos, porque constitui um campo epistemológico subjetivo que favorece transformações e inovações.

O estudo revela que as relações macro e micro-institucionais que se instituem no contexto dos cursos e de instituições específicas são complexas. Para entender tais relações, as categorias existentes na literatura não são suficientes. Novas categorias de análise vieram à luz com este estudo, tais como o Discurso Institucional – DI; o Discurso da Gestão Institucional – DGI - e a influência do Discurso Teológico de Libertação – DTL.

Palavras-chave: 1. Avaliação institucional – Universidade. 2. Ensino superior – Avaliação. 3. Curso de Enfermagem – Avaliação. 4. Curso de Direito – Avaliação. 5. Currículo. 6. Pedagogia. 7. Basil, Bernstein.

ABSTRACT

ESCOTT, Clarice Monteiro. **Currículos, Pedagogia e Avaliação em Cursos de Enfermagem e de Direito**: influências do discurso regulador geral e do discurso recontextualizador. – Porto Alegre, 2008. 2 v. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

The present study analyzes the influence of the Regulative Discourse and the Recontextualizing discourse in the organization of curricula, pedagogy and evaluation in the Nursing and Law courses of the Methodist University Center from Porto Alegre/RS; it takes its fundamentals from Basil Bernstein's theory categories. National Curricula Directives, directives of SINAES and the norms coming from Professional Agencies as well as the institutional documents, among other ones, were hardly analyzed. Teachers and students from both courses were interviewed. The whole of the investigated data and the information about each course were put into a group, considering their own characteristics from the two specific professional careers. To each one of the cases it was traced a panel with the relations and influences of the lectures and the devices upon their curricula, pedagogy and evaluation. In this movement and at the same time it was possible to detect the own characteristics of this courses coming from the autonomous spaces in the context of the College Educational Institutions.

As a result from the analysis which was carried on it is possible to confirm the influence of the General Lecture Regulator and the Re-context maker Lecture upon the curriculum, the pedagogy and the evaluation of these two courses which were analyzed. At the same time we point out the construction of an emancipation space which is generated in the institutional daily, a dynamics of effective democracy based on a participatory process established among managers, teachers and students. We also emphasize the concept of discursive gap (breach) in order to understand the tenseness and the contradictions of the speeches because it is a subjective epistemological field which supports transformations and innovations.

The study reveals that the macro and the micro institutional connections which happen in the context of the courses and in specific institutions are complex. In order to understand these connections the categories that exist in the literature are not enough. New categories have brightened up this study, such as the Institutional Speech - IS, the Institutional Management Speech – IMS - and the influence from the Theological Speech of Liberation – TSL.

Keywords: 1. Institutional Evaluation – University. 2. College Education – Evaluation. 3. Nursing Course – Evaluation. 4. Law Course – Evaluation, 5. Curriculum. 6. Pedagogy. 7. Basil, Bernstein.

LISTA DE QUADROS

1. Definições Profissionais	34
2. Referencial do Discurso Regulador Geral	39
3. Referencial do Discurso Recontextualizador Pedagógico	39
4. Referencial do Discurso Instrucional	39
5. Modelos Pedagógicos – Conhecimento e recontextualização.....	56
6. Três Modos Distintos de Modelo de Competência	58
7. Diagrama dos direitos, das condições e dos níveis de democracia efetiva	72
8. Definição da Região – Recontextualização das singularidades a partir do campo profissional	93
9. Definição da Região – Recontextualização das singularidades a partir da prática profissional.....	94
10.Regionalização da Área de Enfermagem a partir da definição das áreas de especialização pelo COREN/COFEN.....	97
11.Currículo – Discurso Instrucional - Visão dos docentes em relação à construção do Currículo do Curso de Enfermagem.....	156
12.Currículo – Discurso Instrucional - Visão dos estudantes em relação à construção do Currículo do Curso de Enfermagem.....	156
13.Currículo – Discurso Instrucional - Visão dos docentes e dos estudantes em relação à construção da identidade do Currículo do Curso de Enfermagem.....	157
14.Currículo – Discurso Instrucional - Visão dos docentes e dos estudantes em relação à organização Currículo do Curso de Enfermagem – Currículo de Integração.....	158
15.Currículo – Discurso Instrucional - Visão dos docentes em relação à autoria na construção do Currículo do Curso de Enfermagem.....	159
16.Currículo – Discurso Instrucional - Visão dos docentes em relação à identificação do Currículo do Curso de Enfermagem com a Missão da IES.....	159
17.Currículo – Discurso Instrucional - Visão dos docentes e dos estudantes em relação aos diferenciais identitários do Currículo do Curso de Enfermagem.....	160

18. Currículo – Discurso Instrucional - Visão dos docentes e dos estudantes sobre o Currículo do Curso de Enfermagem em relação aos demais Cursos da IES.....	161
19. Currículo – Discurso Instrucional - Visão dos docentes e dos estudantes sobre a inserção dos discentes na discussão e na implementação do Currículo do Curso de Enfermagem.....	162
20. Pedagogia – Discurso Instrucional - Visão dos docentes sobre a pedagogia utilizada no Curso de Enfermagem.....	164
21. Pedagogia – Discurso Instrucional - Visão dos docentes e dos estudantes sobre as dificuldades de intervenção pedagógica no Curso de Enfermagem.....	164
22. Pedagogia – Discurso Instrucional - Visão dos estudantes sobre a influência da pedagogia utilizada no Curso de Enfermagem sobre sua aprendizagem.....	165
23. Pedagogia – Discurso Instrucional - Visão dos docentes sobre a capacitação pedagógica na IES	166
24. Pedagogia – Discurso Instrucional - Visão dos docentes e dos estudantes sobre a regionalização no Curso de Enfermagem.....	166
25. Avaliação – Discurso Instrucional - Visão dos estudantes sobre o processo de avaliação no Curso de Enfermagem.....	167
26. Avaliação – Discurso Instrucional - Visão dos docentes sobre o processo de avaliação no Curso de Enfermagem.....	168
27. Avaliação – Discurso Instrucional - Visão dos docentes sobre a avaliação do Curso de Enfermagem.....	169
28. Avaliação – Discurso Instrucional - Visão dos estudantes em relação à sua efetiva participação na Avaliação Institucional	170
29. Currículo – Discurso Instrucional - Visão dos docentes e dos estudantes em relação ao currículo do Curso de Direito.	194
30. Currículo – Discurso Instrucional – Percepção dos docentes em relação ao perfil do egresso do Curso de Direito..	194
31. Currículo – Discurso Instrucional – Percepção dos docentes em relação à adequação curricular do Curso de Direito e as DCN.....	195
32. Currículo – Discurso Instrucional – Percepção dos docentes e dos discentes em relação à participação na construção do currículo do Curso de Direito..	196

33. Currículo – Discurso Instrucional – Percepção dos docentes e dos discentes em relação à diferenciação do currículo do Curso de Direito	197
34. Currículo – Discurso Instrucional – Percepção dos docentes e dos discentes em relação ao estágio no currículo do Curso de Direito.....	198
35. Currículo – Discurso Instrucional – Percepção dos docentes e dos discentes em relação ao compromisso social no currículo do Curso de Direito.	199
36. Currículo – Discurso Instrucional – Percepção dos docentes e dos discentes em relação à indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão no Curso de Direito	199
37. Currículo – Discurso Instrucional – Percepção dos docentes e dos discentes em relação à indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão no Curso de Direito	202
38. Regras constitutivas do dispositivo pedagógico	215

LISTA DE FIGURAS

Fig.1: Tese de Bernstein, p. 46.

Fig. 2: Currículo, Pedagogia e Avaliação – Processo de Democracia Efetiva e Participativa, p. 233.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACG	Avaliação de Curso de Graduação
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AP	Avaliação Institucional Participativa
APRC	Avaliação Participativa e Reflexiva de Currículo
CAE	Central de Atendimento ao Estudante
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento ao Pessoal de Nível Superior
CEJ	Conselho de Ensino Jurídico
CESUPA	Centro de Ensino Superior de Porto Alegre
CFOAB	Conselho Federal da Ordem dos Advogados no Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSUNI	Conselho Universitário
COREN	Conselho Regional de Enfermagem
COFEN	Conselho Federal de Enfermagem
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CRO	Campo Recontextualizador Oficial
CRP	Campo Recontextualizador Pedagógico
DI	Discurso Instrucional
DLT	Discurso Institucional
DP	Disciplina Pedagógica
DRI	Discurso Regulador Institucional
DRG	Discurso Regulador Geral
DRO	Discurso Regulador Oficial
EAD	Ensino a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENC	Exame Nacional de Cursos

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ForGRAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação
GERES	Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa
IPA	Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
NAP	Núcleo de Assessoria Jurídica Popular
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAIUNG	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPO	Prática Pedagógica Oficial
SESu/MEC	Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação
SETec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SGTES	Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande de Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 CARACTERIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA	23
2.1 CONTEXTO METODOLÓGICO	30
2.1.1 Abordagem da pesquisa	31
3 TEORIA DA ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO EM BASIL BERNSTEIN	41
3.1 DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO DA PRODUÇÃO, CONTROLE SIMBÓLICO E EDUCAÇÃO	41
3.2 CÓDIGOS E PROCESSO DE REPRODUÇÃO CULTURAL	45
3.3 SINGULARIDADES, REGIONALIZAÇÃO, COMPETÊNCIAS E DESEMPENHO EM BERNSTEIN	52
3.4 COMPETÊNCIAS E DESEMPENHO EM BERNSTEIN	54
3.5 CONTROLE SIMBÓLICO, CAMPO, AGENTES E DISCURSOS	59
4 CURRÍCULO	64
4.1 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL	69
4.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Superior: Regras do Discurso Pedagógico Oficial	74
4.2 DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE ...	78
4.3 DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DA ÁREA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	82
5 DISCURSO REGULADOR GERAL: SINGULARIDADE E REGIONALIZAÇÃO NAS ÁREAS DA ENFERMAGEM E DO DIREITO	87
5.1 ENFERMAGEM	88
5.1.1 Conselho Profissional de Enfermagem	91
5.2 DIREITO	102
5.2.1 Ordem dos Advogados do Brasil	103
6 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES	111
6.1 DIRETRIZES PARA A AVALIAÇÃO EXTERNA DE INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	114

6.1.1 Processo e instrumento de avaliação externa das instituições de educação superior	117
6.2 AUTO-AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: ORIENTAÇÕES GERAIS DA CONAES	119
6.2.1 Orientações em relação às Etapas da Auto-Avaliação	121
6.2.2 Dimensões da avaliação institucional: eixos de reflexão para o auto-conhecimento das IES	121
6.3 AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO – ACG	122
6.4 ENADE	124
7 DISCURSO INSTRUCIONAL: ANÁLISE DA IES E DOS CURSOS DE ENFERMAGEM E DIREITO	127
7.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA IES INVESTIGADA	127
7.1.1 Missão Institucional	129
7.2 CURSO DE ENFERMAGEM DO CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS – DRG	135
7.2.1 Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista: O discurso instrucional – DI	142
7.2.1.1 Currículo: conhecimento considerado válido no Curso de Enfermagem ...	143
7.2.1.2 Pedagogia: ação pedagógica no Curso de Enfermagem	150
7.2.1.3 Avaliação: realização válida do conhecimento pelo aluno do Curso de Enfermagem	152
7.2.2 Atores e discurso instrucional	154
7.2.2.1 Currículo	155
7.2.2.2 Pedagogia	163
7.2.2.3 Avaliação	166
7.2.3 Avaliação do Curso de Enfermagem – tensão ou diálogo entre o DRG e o DI?	171
7.2.3.1 ENADE 2004-2007: Curso de Enfermagem	172
7.3 CURSO DE DIREITO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS – DRG	176
7.3.1 Projeto Pedagógico do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista – Discurso Instrucional – DI	181
7.3.1.1 Currículo: conhecimento considerado válido no Curso de Direito	183
7.3.1.2 Pedagogia: ação pedagógica no Curso de Direito	189

7.3.1.3 Avaliação: realização válida do conhecimento pelo aluno do Curso de Direito	190
7.3.2 Atores e discurso instrucional	192
7.3.2.1 Currículo	192
7.3.2.2 Pedagogia	200
7.3.2.3 Avaliação	203
7.3.3 Avaliação do Curso de Direito – tensão ou diálogo entre o DRG e o DI?	206
7.3.3.1 Avaliação do Curso de Direito do Curso Direito do Centro Universitário Metodista pela OAB	209
7.3.4 ENADE 2006: Curso de Direito	211
8 CURRÍCULO, PEDAGOGIA E AVALIAÇÃO: FORMAS DE REALIZAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA GRAMÁTICA DO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO	214
8.1 DISCURSO REGULADOR GERAL, DISCURSO INSTITUCIONAL E DISCURSO INSTRUCIONAL – A GRAMÁTICA DO DISCURSO PEDAGÓGICO	215
8.2 INFLUÊNCIA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, DA AVALIAÇÃO EXTERNA E DAS REGRAS DEFINIDAS PELAS AGÊNCIAS PROFISSIONAIS SOBRE OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE ENFERMAGEM E DIREITO NO ÂMBITO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA	217
8.3 AUTONOMIA DO CAMPO RECONTEXTUALIZADOR NA ORGANIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS, DOS CÓDIGOS E DA GRAMÁTICA DO DISCURSO INSTRUCIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E DIREITO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA	225
8.4 CONSTRUÇÃO DOS CÓDIGOS E DO DISCURSO INSTRUCIONAL NA TENSÃO DOMINAÇÃO – EMANCIPAÇÃO E A RUPTURA ENTRE O DISCURSO REGULADOR OFICIAL E O CAMPO RECONTEXTUALIZADOR: O PROCESSO AVALIATIVO E PARTICIPATIVO DO CURRÍCULO, DA PEDAGOGIA E DA AVALIAÇÃO	227
9 ENCAMINHAMENTOS FINAIS E POSSIBILIDADES FUTURAS	229
REFERÊNCIAS	236

1 INTRODUÇÃO

“Teríamos um quadro bastante diferente se, em vez de contradição, a universidade visse na avaliação a salvaguarda da sua autonomia.”
(SANTOS, 2003a, p. 220)

A presente tese, denominada *Currículos, Pedagogia e Avaliação em Cursos de Enfermagem e de Direito: Influências do Discurso Regulador Geral e do Discurso Recontextualizador*, propõe a compreensão dos processos que levam à decisão sobre a organização curricular de Cursos de Graduação, em função das DCN, dos formatos de avaliação que foram adotados, da ação das Agências Profissionais e da referência institucional.

A gestão acadêmica do Ensino Superior hoje, sob a égide das reformas do Estado dos anos 90 e da proposta regulatória do Estado avaliador, vem provocando um redesenho no cenário nacional. A problematização dessa conjuntura se estrutura sobre a dicotomia controle – autonomia. O crescimento vertiginoso de IES privadas estimulado pelo Estado se estabelece com sua regulação, que, por um lado, apresenta-se como condição fundamental de controle dessa expansão e, por outro, pode ameaçar a autonomia universitária garantida desde a Constituição Federal.

Tais questões têm sido objeto de preocupação e questionamentos no meu percurso no Ensino Superior a partir das experiências vivenciadas como docente, gestora e, também, como participante ativa na definição dos processos de auto-avaliação das IES em que atuei e atuo. Nesse contexto, minha atuação como Coordenadora de Avaliação Institucional da Rede Metodista de Educação do Sul e Presidente da Comissão Própria de Avaliação do Centro Universitário Metodista, campo para desenvolvimento desta tese, tem contribuído de forma significativa para o surgimento dessas inquietações e indagações.

Dentre as principais questões que afligem a Educação Superior nesse processo de reformas, uma, em especial, parece merecer especial espaço de reflexão: a avaliação institucional entendida como processo de auto-avaliação, como posição antecipatória e emancipadora da Universidade. Percebe-se que o processo regulatório de avaliação no Ensino Superior proposto pelo Estado avaliador no período dos anos 90, centrado apenas em medidas quantitativas, desconsidera o

processo institucional, impedindo que a IES desenvolva um processo de análise da implantação e execução do projeto acadêmico próprio, de forma a repensar constantemente suas decisões e ações em relação a seus valores e princípios éticos assumidos ou tácitos. Assim, a implantação da avaliação intensiva através do sistema de avaliação pública, que regula o ensino superior com processos e instrumentos como o Censo, o Provão, a Avaliação das Condições de Ensino - ACE, a avaliação externa de especialistas, cerceiam as IES no seu cotidiano através de uma avaliação isomórfica com critérios estandardizados (MOROSINI, 2003). Esse processo de avaliação regulatória pode interferir no âmbito decisório da instituição e de seus atores, moldando sua identidade e instaurando a impossibilidade da criação autônoma de ações e decisões que levem à pertinência social do Ensino Superior.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES implantado em 2004, propõe uma interação entre avaliação e regulação, introduzindo um caráter formativo com vistas ao aprimoramento da missão e do compromisso social das IES e, conseqüentemente, das políticas públicas. Para tanto, a sistemática de avaliação proposta pelo SINAES é construída com base em três processos de avaliação: a Avaliação da Instituição – Auto-avaliação e Avaliação Externa, a Avaliação de Desempenho dos Estudantes – ENADE e, a Avaliação dos Cursos de Graduação – onde se mantém estreita relação com as Diretrizes Curriculares para cada área do conhecimento. Dessa forma, o SINAES parece indicar uma mudança na lógica de avaliação fragmentária e classificatória, fugindo da lógica utilitarista de mercado apoiada pelo *ranking* das IES, realizando um movimento avaliativo de maior abrangência tanto do ponto de vista de seus indicadores e âmbitos de avaliação como do necessário envolvimento esperado da comunidade acadêmica. A Avaliação dos Cursos de Graduação, especificamente, é prevista pela Lei 10.861/04, no artigo 4º, com o objetivo de *“identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica,”* (sic) constituindo-se como um dos eixos reguladores do novo sistema de avaliação. Embora contextualizada também no âmbito dos processos de auto-avaliação institucional, a avaliação de cursos se mantém atrelada aos resultados da avaliação como referencial básico de avaliação regulatória. Nessa perspectiva o SINAES traz a concepção de complementaridade entre a auto-avaliação e a regulação, articuladas, porém, garantindo a especificidade e a particularidade das mesmas.

O documento intitulado SINAES – Sistema de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulação (INEP, 2007), refere que essa proposta dialógica entre regulação e emancipação é apresentada ao Ensino Superior após um período de ênfase regulatória com avaliações estandardizadas de cursos e instituições, através do Provão. Nesse contexto de avaliação dos Cursos de Graduação, associado à proposta das diretrizes curriculares nacionais, parece fundamental refletir sobre o movimento das IES e a possibilidade de superação do imaginário construído pelo processo de regulação dos anos 90 e a dificuldade e possibilidades em implementar processos emancipatórios de criação e avaliação de currículos, sem negar a regulação.

Nesse processo de reflexão, durante o percurso no Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, na Linha de Pesquisa *Universidade: Teoria e Prática*, Grupo de Pesquisa InovAval – CNPq/UFRGS, alguns seminários e leituras dirigidas foram fundamentais na definição do objeto de pesquisa e construção do presente estudo. No âmbito dos estudos sobre a Universidade e a Avaliação Institucional destacam-se os Seminários Avançados cursados com a Prof^a Dra. Denise Leite - *Avaliação Institucional e da Aprendizagem na Universidade, Reforma e Avaliação na Universidade*, além das Leituras Dirigidas – *Universidade e avaliação: concepções e modelos. Ética e valores, Democracia e mercados nas reformas da educação superior*. No que se refere às discussões sobre políticas públicas, o Seminário Avançado *Estado contemporâneo e políticas públicas no Brasil*, sob a docência da Prof^a Dra. Vera Peroni, trouxe importante contribuição em relação às políticas neoliberais e sua influência sobre as políticas do Estado e, conseqüentemente, sobre a Educação Superior. A participação nos Seminários Avançados – *Sociologia da Educação em Basil Bernstein II* e da Leitura Dirigida – *Aspectos Metodológicos em Max Weber e Alfred Schutz*, sob a coordenação da Prof^a Dra. Maria Helena Degani Veit, foram fundamentais, na medida em que possibilitaram o contato e o aprofundamento com a teoria de Basil Bernstein, encaminhando para a seleção das categorias relativas à teoria sociológica de currículo. Há que se destacar ainda, o Seminário Avançado sobre a *Pesquisa Qualitativa em Sociologia da Educação*, cursado, também com a Prof^a Dra. Maria Helena Degani Veit e que se constitui como base do capítulo que descreve a metodologia utilizada nessa pesquisa.

No aprofundamento de estudos decorrente dessa trajetória, autores como Leite (2000, 2005), Dias Sobrinho (2000, 2002), Cunha (1996), Saul (1998), House (2000), Santos (2004), Bernstein (1996, 1998), Domingos (1986), dentre outros, contribuíram significativamente para a compreensão do fenômeno da avaliação institucional e da avaliação de currículo, bem como para a definição do objeto de pesquisa, direcionando minha proposta de investigação.

Para tanto, a estrutura desta tese de doutorado, além desta Introdução que se constitui no capítulo 1, apresentada, no capítulo 2, a caracterização, a justificativa do objeto de estudo e a descrição da proposta metodológica para o estudo empírico que lhe dá sustentação. Apresenta, através do capítulo 3 - *A Teoria da Estruturação do Discurso Pedagógico em BASIL BERNSTEIN*, a sistematização do arcabouço teórico visitado e revisitado para aprofundamento das categorias de análise deste estudo. Através do capítulo 4 - *Currículo*, apresento um panorama geral sobre o desenvolvimento das concepções curriculares e os principais conceitos da teoria bernsteiniana e realizo uma análise sobre as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Área da Enfermagem e para a Área do Direito. No capítulo 5 - *Discurso Regulador Geral: singularidade e regionalização nas áreas da Enfermagem e do Direito*, examino a definição de Bernstein em relação às singularidades e à regionalização das estruturas de conhecimento, seu campo intelectual de textos e práticas, buscando aporte para a análise dos Conselhos Profissionais das Áreas da Enfermagem e do Direito. Nesse capítulo, ainda descrevo as Políticas Públicas de Saúde emanadas pelo Ministério da Saúde, complementando a análise do DRG para essa área. No capítulo 6 - *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)*, descrevo as Políticas Públicas de Avaliação Institucional para a Educação Superior no Brasil, apresentando os documentos de avaliação externa, a proposta de roteiro para auto-avaliação das IES e o ENADE. Por meio do capítulo 7 - *O Discurso Instrucional: Análise da IES e dos Cursos de Enfermagem e de Direito*, realizo a análise dos dados coletados para a investigação, tendo por base o quadro de referencialização apresentado na proposta metodológica. As categorias bernsteinianas, *currículo*, *pedagogia* e *avaliação*, orientaram a análise dos dados, buscando identificar a influência do Discurso Regulador Geral (DRG) na organização dos currículos dos Cursos de Enfermagem e de Direito do Centro Universitário Metodista, bem como na

constituição da Gramática do Dispositivo Pedagógico. Concluindo o estudo, apresento sugestões e encaminhamentos para possibilidades futuras de continuidade das questões aqui investigadas. Nesse espaço, apresento a síntese da interpretação da realidade do Contexto Recontextualizador do Centro Universitário Metodista e dos seus Cursos de Enfermagem e de Direito, apontando alguns conceitos centrais da relação entre o Discurso Regulador Geral (DRG) e o Discurso Institucional (DI), bem como as possíveis condições institucionais para a emancipação, a transformação e a inovação.

2 CARACTERIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

“Recuperemos nosso papel antecipatório com a ética presente em nosso cotidiano, em nossas ações”. (LEITE; TUTIKIAN; HOLZ, 2000, p.11).

Pesquisar sobre o Ensino Superior no Brasil, hoje, implica uma análise das políticas públicas e da atual legislação que orientam esse nível de ensino, bem como dos paradigmas teóricos que delinham tal contexto em confronto com as teorias que o questionam e apontam possíveis superações.

A Constituição Federal de 1988 define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada, com a participação da sociedade, para o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205). Estabelece como princípios do ensino a igualdade de condições de acesso e permanência; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (art. 206). Define, ainda, que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão (art. 207).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, no capítulo 8, expressa a finalidade da educação superior e estabelece a organização desse nível de ensino no Brasil, de forma a cumprir o que é definido por essa lei. Segundo a Lei nº 9394/96, a Educação Superior deve balizar-se por alguns parâmetros básicos, assim definidos: a elaboração de projeto pedagógico construído coletivamente; a flexibilidade e a formação integral que possibilitem a compreensão das relações de trabalho, de alternativas sociopolíticas de transformação da sociedade e sua relação com o meio ambiente e com a saúde, na perspectiva de construção de uma sociedade sustentável; da graduação como etapa inicial, formal, que constrói a base para o permanente e necessário processo de educação continuada; a incorporação de atividades complementares ao currículo; a interdisciplinaridade; a predominância da formação sobre informação; a articulação entre teoria e prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, a autonomia da IES, apoiada pelos princípios legais, passa a ser condição para a construção do projeto acadêmico. Nesse mesmo cenário, encontra-se o modelo de avaliação regulatória, de base neoliberal e neoconservadora. A tensão entre autonomia e regulação torna-se provocadora da necessidade de construção de alternativas de superação que tenham a avaliação como eixo mobilizador da participação de todos os atores envolvidos, fonte produtora de sentidos e dinamizadora de autorias.

De acordo com RIBEIRO (1986, p. 9), *“uma universidade que não tem plano de si mesma, carente de sua própria idéia utópica de como crescer, sem a liberdade e a coragem de se discutir amplamente, sem um ideal mais alto, uma destinação que busque com clareza, só por isso está debilitada e se torna incapaz de viver o seu destino”*.

Assim, entende-se que o modelo de avaliação adotado deve estar profundamente identificado com a concepção de educação, com o projeto de sociedade e de universidade que cada Instituição projeta. Nesse sentido, a avaliação institucional deverá buscar nexos entre as diferentes instâncias e processos do cotidiano acadêmico, no sentido de questionar e buscar a compreensão coletiva da coerência de suas ações para a consolidação do projeto a que se propõe numa atitude de permanente construção.

a ser fiel à sua história, a universidade é uma instituição a serviço do conhecimento, da crítica e da democracia. [...] Daí há que se derivar um conceito de avaliação identificado com a responsabilidade social da universidade. Fundada nesses conceitos e tendo essas finalidades, a avaliação deverá emergir de um processo construído socialmente. Deverá respeitar as diferentes culturas e os interesses políticos conflituosos dos distintos grupos e levar em conta a diversidade e a pluralidade, sem jamais perder de vista sua referência fundamental que é a sociedade. Do ponto de vista epistemológico, ético, metodológico, a avaliação que melhor corresponde a essa concepção de universidade inscreve-se num conjunto de diversas denominações, como qualitativa, naturalista, fenomenológica, democrática, participativa, da subjetividade, das representações e sentidos, da intencionalidade educativa. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 64)

No Brasil, ao longo dos tempos, o modelo de avaliação institucional que marcadamente assume a proposta de uma avaliação emancipatória para o Ensino Superior é o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, criado por educadores e gestores das universidades públicas na década de 90, pois propõe um amplo processo de avaliação que envolve, além da participação

da comunidade acadêmica, a interpretação e a análise dos dados coletados numa perspectiva educativa e transformadora, tendo como base os princípios da democracia, da autonomia, da qualidade formal e política, da comparabilidade interna e da legitimidade. As pesquisas, discussões e reflexões sobre avaliação institucional e seus modelos, especialmente a partir das experiências implantadas no Brasil, pelo PAIUB, buscam construir um modelo de avaliação emancipatória, democrática, formativa e têm contribuído sobremaneira para o avanço teórico e prático na avaliação e sua relação com a gestão acadêmica no âmbito do Ensino Superior. Dentre os autores que têm pesquisado e teorizado sobre o tema, destacam-se DIAS SOBRINHO (2000), RISTOFF (1999), LEITE (2000). Esses autores defendem um modelo de avaliação que assume a democracia institucional como um valor. Para DIAS SOBRINHO (2002, p. 60), numa perspectiva sociopolítica crítica, a avaliação contribui para a compreensão da universidade e “*compreender implica articular, buscar nexos e as relações, não como ato terminado, mas como atitude de construção*”. Nesse paradigma, a compreensão da universidade através da avaliação institucional só é possível a partir de um esforço e de uma construção intelectual coletivos. O processo de avaliação institucional, numa perspectiva emancipatória, implica, necessariamente, o conhecimento das diversas partes da instituição, a interpretação e a integração dos seus sentidos, muitas vezes diversos e antagônicos, compreendidos nas suas relações internas e externas (DIAS SOBRINHO, 2000). Porém, poucos são os estudos que propõem a investigação e a criação de um modelo de avaliação do currículo, especialmente, numa perspectiva emancipatória.

Analisando a produção no Portal da CAPES, observa-se um número significativo de teses e dissertações acerca do currículo no Ensino Superior, especialmente no que se refere à docência e às relações ensino-aprendizagem na universidade. Nesse grupo, destaca-se a tese de Doutorado de LOREA LEITE (2003), intitulada *Decisões Pedagógicas e Inovações no Ensino Jurídico*, que enfoca a relação entre currículo, conhecimento e poder, destacando o potencial da Pedagogia Jurídica como campo do conhecimento e a importância da formação docente, da pesquisa jurídica e das decisões pedagógicas no ensino jurídico. Na perspectiva da avaliação das práticas pedagógicas, pode-se citar a tese de doutorado de ROCHA (2003), *A faculdade de medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro: da Praia Vermelha à Ilha do Fundão – o (s) sentido (s) da mudança*.

O processo de formação docente também é analisado com base no desenvolvimento do currículo *stricto sensu* a partir da tese de MELLO (2001), *A Formação do Docente Universitário no Contexto da Pós-Graduação*. A Dissertação de Mestrado de GRINGS (2002), *Processos de Inovação Curricular, a Experiência dos Cursos de Agronomia e Engenharia Florestal do Centro de Ciências Rurais da UFSM*, debruça-se sobre a análise curricular de forma mais ampla, buscando identificar os processos de inovação curricular. A pesquisa desenvolvida por LEITE e CUNHA (1996), intitulada *Decisões pedagógicas e estrutura de poder na universidade*, merece destaque no âmbito da análise dos mecanismos que levam a decisões curriculares em cursos de formação profissional em nível superior. Um dos objetivos principais dessa pesquisa foi “*estudar a natureza do conhecimento distribuído pela universidade em diferentes cursos/carreiras profissionais e entender os processos que determinam as escolhas feitas, bem como a influência na aprendizagem dos alunos*” (LEITE e CUNHA, 1996, p. 12).

Por outro lado, no Portal CAPES, identificam-se inúmeras pesquisas de mestrado e doutorado¹ com foco de investigação em avaliação institucional, que se utilizam do mesmo paradigma para interpretação dos dados e elaboração dos resultados. Observa-se que a grande maioria desses estudos, a partir da visão de avaliação institucional emancipatória e formativa, busca desenvolver um modelo avaliativo baseado na participação dos atores institucionais, orientada pelos princípios da ética e da equidade. Podem-se agrupar essas investigações a partir de alguns focos: avaliação institucional como instrumento de gestão; avaliação institucional como possibilidade de construção da autonomia universitária; contribuições da avaliação institucional para as transformações no ensino de graduação; construção do processo identitário da IES a partir do programa de avaliação institucional; PAIUB e sua contribuição para a cultura da avaliação e para processo emancipatório da IES; e o Exame Nacional de Cursos – Provão - como processo regulador. De todos os estudos identificados no Portal CAPES, apenas

¹ **TESES:** VASCONCELOS, Helena Corrêa de, 1996/ UFRJ; KEIM, Ernesto Jacob, 1997/ UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA; PALHARINI, Francisco de Assis, 1999/ UFF; FORSTER, Mari Margarete dos Santos, 1997/PUCRS; VASCONCELOS, Marco Tullio de Castro, 1999/USP; BARBOSA, Adriane Monteiro Cavaleri, 2001/UFRJ; CYRINO, Eliana Goldfarb, 2002/ UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/BOTUCATU; MENDES, Ana Maria Coelho Pereira, 2003/PUCSP; GUMBOWSKY Argus, 2003/UFRGS; RODRIGUES CRUZ, Cláudia Medianeira, 2003/UFRGS; NETO, Guilherme Marback, 2002/ UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA. LEITE, Maria Cecília Lorea Leite, 2003/UFRGS. **DISSERTAÇÕES:** SILVA, Lúlia Queiroz, 1991/UFRJ; JACOBSEN, Alessandra de Linhares, 1995/UFSC; OLIVEIRA, Adriana Rivoire Menelli, 1998/PUCRS; DIAS, Maria Cecília Oliveira de Souza, 2000/ PUC – CAMPINAS; RUIZ, Alan Bergamo, 2002/UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos, 2002/UFRGS; MONTEIRO, Evaldo Augusto Salomão, 2002/UFSC; MILIOZZI, Marcos Navarro, 2002/PUC – CAMPINAS; RODRIGUES, Marinalva, 2002/UFPR.

duas dissertações de mestrado tinham como paradigma os pressupostos da avaliação utilitarista.

No entanto, são poucos os estudos que têm a avaliação de currículo no ensino superior como foco central. No Brasil, o estudo mais marcante consiste na investigação realizada por SAUL (1988), no final dos anos 80, debruçando-se sobre a investigação coletiva e reflexiva do currículo de um programa de pós-graduação. O objetivo central desse estudo foi o de *“repensar, coletivamente o [...] curso, através de um processo de avaliação emancipatória”*, apoiando-se na *“crença de que esse caminho oportunizaria a professores e alunos uma reflexão crítica aprofundada sobre o curso, capaz de desafiá-los para transformação do mesmo* (SAUL, 2001, p. 16)”. Da mesma forma, RUIZ (2002) defende a tese intitulada *Análise crítica das avaliações internas de cinco cursos de mestrado na UNIFOR: Des Velando possibilidades*, tendo como referencial teórico os princípios da avaliação emancipatória, proposta por SAUL (1988), cujos pilares estão situados numa vertente político-pedagógica transformadora. Com o objetivo de contribuir para a melhoria dos mestrados da UNIFOR e tendo como objeto de investigação as avaliações internas dos cursos de mestrado, a pesquisa desvelou alguns pontos críticos das avaliações institucionais, tais como a participação restrita dos envolvidos na avaliação; a ausência de ampla divulgação dos resultados; pouco envolvimento da comunidade universitária na tomada de decisão; e limitação das avaliações apenas às disciplinas e não ao curso como um todo.

Ainda no âmbito da avaliação de currículo, podem-se citar duas experiências desenvolvidas em Portugal, sendo uma no âmbito do ensino básico e outra desenvolvida na Universidade de Aveiro em nível de ensino superior. A pesquisa de VILHENA (1999), *Avaliar o extra curricular: a referencialização como nova prática de avaliação*, utiliza a metodologia de investigação da referencialização (FIGARI, 1996) como forma de leitura da realidade. A autora realiza o acompanhamento das Atividades de Complemento Curricular no ensino básico, proposta pela nova Lei de Bases do Sistema Educativo português, desde a sua concepção inicial até a sua emancipação como projeto autônomo. A experiência portuguesa de avaliação de currículo no ensino superior, em nível de graduação, denomina-se *Programa Repensar os Currícula*, desenvolvido pela Universidade de Aveiro. O Programa, coordenado por Isabel Alarcão e envolvendo os colegiados dos cursos de graduação, desenvolveu-se a partir de diversos níveis de reflexão/intervenção, a fim

de definir as competências cognitivas, de comunicação e comportamentais que o aluno da Universidade de Aveiro deveria adquirir ou construir em nível geral, a partir de uma determinada área de formação (TAVARES, 2003). A partir dessa experiência, ressaltando a importância da reflexão e do acompanhamento da implementação dos currículos na universidade, define duas dimensões para o currículo: *a dimensão estabelecida ou instituída*, referindo-se ao *design* do currículo, sua estrutura, disciplinas e planos, e *a dimensão instituinte*, definida como faceta do currículo instituído em construção, a partir do trajeto espaço-temporal, conceitual, cultural e axiológico. Essa dimensão do currículo como *operacionalização real da dimensão instituída* traduz não só o saber instituído pelo projeto curricular, mas também os saberes e as aspirações dos alunos, as expectativas sociais, as concepções, experiências e expectativas dos docentes e de todos os atores institucionais. Portanto, a articulação do instituído com o instituinte só poderá ocorrer a partir de um processo de participação com base em uma postura reflexiva.

Percebe-se que esses estudos buscam compreender e construir novas práticas educativas que possibilitem a superação do contexto atual, das suas dicotomias e incoerências políticas e epistemológicas, bem como a possibilidade de superação do modelo liberal globalizado de avaliação regulatória, pois, conforme SANTOS (2003a, p. 221), *“a universidade só pode ser uma força para o exterior se possuir uma força interior, e a democratização interna da universidade é a pré-condição da constituição dessa força”*.

A presente tese de doutorado difere das pesquisas citadas, porque tem como objeto o estudo do *Discurso Regulador Geral*, ou seja, da *avaliação, das diretrizes curriculares nacionais, das normas emanadas pelos Conselhos Profissionais, que podem tencionar os currículos, a pedagogia e a avaliação dos Cursos de Graduação em Enfermagem e em Direito do Centro Universitário Metodista, bem como influenciar na reforma dos seus currículos no interior das IES, sem articulá-los com a dimensão da gestão institucional e, com isso, possivelmente fragilizar a autonomia universitária*.

A opção pelos caminhos metodológicos do estudo sobre o tema *Currículos, Pedagogia e Avaliação em Cursos de Enfermagem e de Direito: Influências do Discurso Regulador Geral e do Discurso Recontextualizador* considerou as configurações teóricas e os pressupostos enunciados, o que suscitou a questão central de pesquisa, conforme expressa a seguir.

O Discurso Regulador Geral do SINAES, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação e das Agências Profissionais, relativo às regras de currículo, pedagogia e avaliação, produz um quadro de isomorfismo e modelos estandardizados de currículo ou de autonomia das IES na construção e na implementação dos currículos?

Essa questão central de pesquisa foi desdobrada em outras quatro questões na tentativa de melhor compreender as relações entre o Discurso Regulador Geral (DRG) e o Discurso Regulador Institucional (DRI), como seguem.

1º) O Discurso Regulador Geral emanado do Estado e o Discurso Regulador Geral definido pelas Agências Profissionais que representam a singularidade contribuem para o isomorfismo no nível do Discurso Institucional e, conseqüentemente, na organização dos currículos dos Cursos de Graduação?

2º) Qual a influência das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Avaliação Externa sobre os currículos dos cursos de Enfermagem e de Direito no âmbito das IES?

3º) Existe a possibilidade da construção de um processo avaliativo que contribua o discurso instrucional, deflagrando a tensão dominação – emancipação e a ruptura entre o discurso regulador oficial e o campo recontextualizador, a partir da participação dos sujeitos pedagógicos?

4º) Qual o espaço de autonomia do campo recontextualizador na organização dos currículos, dos códigos e da gramática do discurso instrucional dos Cursos de Graduação em Enfermagem e em Direito?

2.1 CONTEXTO METODOLÓGICO

“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, 1997, p. 32)

As questões, apontadas neste estudo, relativas à implantação das reformas do Estado, durante os anos 90, apontam para a contextualização dessa proposta de investigação dentro dos pressupostos seguintes:

- a) As Instituições de Educação Superior, em tendência, acabam por assumir o modelo regulador de avaliação imposto pelo Estado, desenhando um contexto de isomorfismo e deixando de instituir um modelo de auto-avaliação identitário, especialmente de currículo, que contribua, efetivamente, para o desenvolvimento da autonomia universitária e para a redefinição do projeto acadêmico.
- b) As reformas do Estado que, autoritariamente ou não, provocam reformas na educação superior, permitem, também, um acelerado crescimento do número de instituições privadas de educação superior e, conseqüentemente, do número de vagas, mercantilizando a educação. Esse crescimento é controlado pelo Estado avaliador, através do sistema de avaliação do ensino, fragilizando a autonomia acadêmica e, ao mesmo tempo, impedindo que os currículos sejam a expressão de uma construção democrática realizada pelos atores institucionais, identificados com as necessidades institucionais, sociais e da profissão.
- c) Embora seja possível uma maior flexibilidade nos currículos, ampliando as formas de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, possibilitando, também, o atendimento às necessidades sociais e regionais, os currículos dos cursos de Educação Superior ainda permanecem rígidos, fragmentados, seqüenciados e lineares, norteados por uma concepção positivista de educação, consolidada pelos currículos mínimos, mantendo as relações que envolvem a distribuição de poder e controle social (CUNHA; LEITE, 1996).

- d) Os currículos de Cursos da Educação Superior, quando flexibilizados, podem vir a oferecer um empobrecimento científico na formação superior, atendendo à lógica do mercado neoliberal, com exigência de formação rápida e com demasiada ênfase na formação continuada, contribuindo para o fortalecimento da educação como mercadoria e não como bem social, ao mesmo tempo em que podem romper com a organização curricular tradicional, fragmentada, de ordem positivista.
- e) Se e quando implantada, através de um processo de construção reflexiva, a flexibilização curricular pode representar uma opção epistemológica e política que valorize os atores educacionais, as necessidades sociais e da profissão, contextualizando a pedagogia universitária e a autonomia da instituição, contrariando uma lógica curricular pragmatista e utilitária, contribuindo para a função social da educação superior.

2.1.1 Abordagem da pesquisa

O presente estudo toma por base os pressupostos de BOGDAN e BIKLEN (1994), que apresentam cinco características básicas da investigação qualitativa. A primeira é de que, nessa abordagem, a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal e, mesmo com uso de equipamentos multimídia, o registro é revisto na sua totalidade pelo investigador, sendo seu entendimento o instrumento-chave. Vale lembrar que estudos de caso organizacionais devem ter a preocupação com o contexto histórico das instituições e da forma como elas se constituem. A segunda característica diz respeito ao caráter descritivo da investigação qualitativa, pois os dados recolhidos são apresentados através de palavras ou imagens e não em dados quantitativos, utilizando citações com base nos dados coletados em notas de campo, entrevistas, observações participantes, documentos, imagens, etc. Tais citações possibilitam que o investigador ilustre e consubstancie sua análise. *“A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados”* (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Em terceiro lugar, os investigadores qualitativos têm maior interesse pelo processo (mais do que pelos resultados). A quarta característica reside no fato de que os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, pois não recolhem

dados para verificar hipóteses pré-estabelecidas, mas vão construindo as abstrações em relação ao objeto de estudo à medida que os dados significativos vão sendo recolhidos. Nesse caso, o contexto da investigação, a partir das características da instituição e de seus atores, permite o levantamento sistemático de hipóteses verificadas no confronto com os pressupostos definidos anteriormente. Como quinta característica pode-se referir que o significado é de importância vital na abordagem qualitativa, pois, nessa abordagem, os investigadores preocupam-se com o que chamam de perspectivas participantes, ou seja, como as pessoas dão sentido às suas vidas.

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber 'aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem' (PSATHAS, 1993). Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhe permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados de uma forma neutra. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51)

O estudo de caso, considerado como um dos formatos empíricos de investigação qualitativa, consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, utilizando como fonte documentos ou acontecimentos específicos (MERRIAN *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994). Existem vários tipos de estudo de casos e, dentre eles, para fins desta investigação, destaca-se o estudo de caso de instituições numa perspectiva histórica, em que a investigação incide sobre uma determinada instituição, ao longo de um período de tempo estipulado, relatando seu desenvolvimento.

Dessa forma, o estudo de caso que se apresenta caracterizou-se como descritivo, com abordagem qualitativa. Para tanto, realizou-se a análise de fatos primários, através da análise da Legislação vigente para a Educação Superior, da análise documental do Centro Universitário Metodista, dos Cursos de Enfermagem e de Direito, nos últimos quatro anos, bem como relatórios do INEP/MEC e fatos secundários, através das entrevistas com coordenadores, docentes, estudantes, orientado pelos seguintes objetivos.

a) Objetivo Geral:

- Analisar a influência do DRG - das Diretrizes Curriculares Nacionais, do SINAES e dos Conselhos Profissionais na organização dos Cursos de Enfermagem e de Direito do Centro Universitário Metodista no período de 2004 a 2007.

b) Objetivos Específicos:

- Identificar as relações de influência do Discurso Regulador Geral a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, os indicadores avaliados pelo SINAES, bem como as normas emanadas pelos Conselhos Profissionais sobre o Discurso Recontextualizador Geral na IES e nos cursos investigados.
- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral – DRG - na constituição do Discurso Instrucional – DI, bem como suas manifestações no espaço de recontextualização pedagógica e na construção dessa gramática.
- Investigar as relações entre os contextos do DRG e DI e o interior do contexto recontextualizador do Centro Universitário Metodista, identificando as regras distributivas, as regras recontextualizadoras e as regras avaliativas, bem como os possíveis movimentos de dominação ou libertação em relação ao discurso regulador dominante.
- Verificar, em nível local, no contexto da Graduação específico, se existem possibilidades de construção de um formato de avaliação participativa e emancipatória, que venha a contribuir com a definição e fortalecimento dos códigos e da Gramática Institucional num movimento de ruptura com o discurso regulador dominante.

A investigação ocorreu no Centro Universitário Metodista, caracterizada como IES confessional, privada, que, contextualizada na expansão da Educação Superior no Brasil, tem programa de avaliação institucional implantado. O estudo centrou-se na construção e na institucionalização dos currículos, da pedagogia e da avaliação nos Cursos de Enfermagem e de Direito, considerados entre os anos de 2004 e 2007. Esse período definido para a investigação e análise dos dados compreende os anos de início da implantação dos dois Cursos pela IES e o ano de realização da presente investigação.

Os cursos de graduação definidos para o estudo em questão são de áreas distintas de conhecimento e atuação profissional, sendo o Curso de Enfermagem integrante da Área da Saúde e o Curso de Direito situado na área das Ciências Sociais Aplicadas. A escolha desses cursos orientou-se pelos critérios de definição profissional proposto por ENGUITA (1991), tomando por base a pesquisa de CUNHA e LEITE (1996). As autoras utilizam o referencial de ENGUITA, que define como grupo profissional “*uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham para o mercado numa situação de privilégio monopolista*” (CUNHA; LEITE, 1996, p. 25), estabelecendo as definições profissionais a partir das carreiras de *profissão liberal* – Medicina, Direito, Arquitetura; *profissão* - Física, Engenharia; e, *semiprofissão* – Pedagogia. LEITE e CUNHA (1996) apresentam a síntese da categorização de Enguita em relação às carreiras profissionais, segundo quadro abaixo.

Quadro 1 - Definições Profissionais

Carreira	Profissão liberal	Profissão	Semiprofissão
Orientação	Liberal	Não Liberal	
Trabalho	Não assalariado Honorários	Assalariado	
Status Profissional	Alto	Médio	Baixo
Demanda Universidade	Alta	Média	Baixa
Escores no vestibular (seletividade)	Altos	Médios/Altos	Baixos
Cursos	Medicina Odontologia	Física Eng. Agrícola	Pedagogia

Fonte: LEITE; CUNHA (1996, p. 26).

Para fins dessa investigação foram considerados os dois extremos de classificação de grupo profissional proposto por ENGUITA: *profissão liberal* e *semiprofissão*. Segundo ENGUITA, referindo-se a divisão entre o trabalho manual e intelectual:

A quase totalidade dos sistemas escolares apresenta, durante o período obrigatório algum tipo de divisão entre o ensino acadêmico e profissional, planejados, grosso modo, para conduzir os jovens, a postos de trabalho de [...] colarinho branco ou azul [...]. (ENGUITA, 1989, p. 200).

O autor ainda argumenta que *“a especialização estreita é um obstáculo quase intransponível para a percepção e a compreensão de conjunto dos processos sociais e produtivos. [...]”*, sendo que essa cisão pode ser percebida com clareza na organização curricular e, especialmente, na compartimentalização dos conhecimentos e habilidades organizados em disciplinas curriculares. (ENQUITA, 1989, p.200).

Sendo assim, a opção pela investigação dos extremos da classificação profissional de ENQUITA, pode contribuir para a verificação da influência do DRG, considerando que esses cursos e profissões ocupam status profissional, de carreira, de orientação e trabalho diferenciados e, até mesmo, opostos.

Os Cursos investigados foram selecionados a partir do contato com a IES, de forma a identificar as possibilidades existentes nesses dois espaços de formação acadêmica dos grupos profissionais, tendo sido indicados o Curso de Enfermagem – semiprofissão e o Cursos de Direito – profissão liberal.

Após a definição dos Cursos, esse estudo foi baseado em entrevistas semi-estruturadas com os atores institucionais. Nesse contexto metodológico, a entrevista semi-estruturada foi considerada a forma mais adequada para a investigação proposta e, para tanto, foi planejado um roteiro de entrevista. O objetivo da entrevista consistiu em revelar as falas e representações dos sujeitos atores selecionados, fontes fundamentais para a compreensão do contexto social e educativo da IES. Foram entrevistadas, de forma não-aleatória, as professoras coordenadoras, duas docentes e dois estudantes de cada curso – Enfermagem e Direito -, indicados pela Reitoria e pela Coordenação dos Cursos. Tal indicação se orientou pelo critério de acompanhamento e participação na implantação dos Cursos de Enfermagem e de Direito, no período de 2004 a 2007, sendo, respectivamente, as gestoras, as professoras e os discentes dos últimos semestres dos Cursos, tendo em vista sua vinculação aos processos de gestão administrativa, curricular e de avaliação. (ANEXO A) A análise das entrevistas dos docentes do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista entrevistados, serão identificadas como *CE* para Coordenadora do Curso de Enfermagem, *PE1* para professora do Curso de Enfermagem 1 e *PE2* para professora do Curso de Enfermagem 2. Os estudantes do mesmo Curso serão identificados como *AE1* para aluno do Curso de Enfermagem 1 e *AE2* para aluno do Curso de Enfermagem 2. O conteúdo das entrevistas realizados com os docentes do Curso de Direito entrevistadas serão

identificadas como *CD* para Coordenadora do Curso de Direito, *PD1* para Professora do Curso de Direito 1 e *PD2* para Professora do Curso de Direito 2. As estudantes do mesmo Curso, serão identificadas como *AD1* para Aluna do Curso de Direito 1 e *AD2* para aluna do Curso de Direito 2.

Além disso, foi realizada a análise documental dos registros escritos da IES e Cursos investigados. Para BOGDAN e BIKLEN (1994), a análise de documentos oficiais também pode ser utilizada como parte do estudo, muitas vezes, associada à entrevista ou às observações participantes. A análise de documentos oficiais, na investigação qualitativa, traz a possibilidade de apreender a perspectiva oficial da instituição e as formas como as pessoas se comunicam. Os autores referem os documentos oficiais internos como sendo memorandos, boletins, atas de reuniões, dentre outros, que poderão dar pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais sobre os membros da instituição. Por outro lado, descrevem os documentos oficiais externos produzidos pela instituição que são tornados públicos, como boletins, comunicados à imprensa, dentre outros. Apontam, ainda, a possibilidade de análise dos dados de registros e fichários de alunos, professores e funcionários, podendo ser proveitoso comparar esses dados com os de entrevista, de forma a qualificar a recolha e a análise dos dados. Na presente investigação, foram considerados o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI -, o Programa de Avaliação Institucional e o Projeto Pedagógico dos Cursos em foco, incluindo as grades curriculares, entendidos como documentos oficiais internos da IES investigada. Além disso, foram analisados os documentos oficiais, como a Legislação relativa ao Sistema da Educação Superior Brasileira, ao SINAES e ao Ministério da Saúde. Igualmente, foram revisados os relatórios de avaliação externa dos Cursos de Enfermagem e de Direito, assim como os relatórios dos resultados do ENADE do Curso de Direito.² Além disso, foram analisadas as Normativas dos Conselhos Profissionais de Enfermagem e de Direito.

Na análise, de forma a produzir significados, a *técnica de referencialização* utilizada por FIGARI (1996, p. 52), que consiste em “*empreender uma procura de referentes pertinentes [...] que possam explicar e justificar a concepção e a avaliação de um dispositivo educativo.*”, constituiu-se importante instrumento de compreensão

² Para o ENADE do Curso de Enfermagem, foram considerados os dados da Legislação específica desse exame em 2004, porém o Curso ainda não tem publicizado o relatório do seu desempenho, uma vez que a primeira participação ocorreu em 2007.

da realidade. Para o autor, ao eleger e explicitar os referentes pertinentes a um dado contexto e a uma teoria, é possível que o investigador possa construir um modelo de avaliação de um dispositivo educativo. A concepção de um instrumento de observação que possibilite o cruzamento de dados coletados, através de entrevistas, pode resultar num processo indutivo-hipotético-dedutivo, que ocorre em espiral. (FIGARI, 1996). Tal processo se inicia pela familiarização como objeto de estudo, de que emergem indicadores, induzem-se hipóteses que serão recolocadas no quadro de referencialização - indicados no Quadro 1 e no Quadro 2 a seguir, para que, então, o investigador possa deduzir os indicadores que utilizará, bem como a forma de organizá-los.

Dessa forma, a categorização analítica dos principais aspectos decorrentes da coleta de dados contribuiu para o desenvolvimento do quadro referencial (FIGARI, 1996) baseado no mapeamento analítico da realidade investigada, para análise das categorias do Discurso Regulador Geral – DRG - e sua influência sobre o Discurso Recontextualizador Pedagógico – DRP - e Discurso Instrucional – DI -, categorias propostas na teoria BERNSTEIN (1998) e definidas a seguir.

a) Discurso Regulador Geral – DRG: “Conjunto de regras que regula aquilo que conta como ordem legítima entre e dentro de transmissores, aquisidores, competências e contextos; a um nível de maior abstração, fornece e legitima as regras oficiais, que regulam a ordem, a relação e a identidade” (DOMINGOS *et al*, 1986, p. 347).

b) Discurso Recontextualizador – DR: através do enquadramento – controle, demarca as regras de realização, regulando o modo de anuir o significado para criar o texto legítimo, o que deve ser avaliado, para torná-lo público na sala de aula (BERNSTEIN, 1998). Nesse estudo, o DR foi considerado como Discurso Institucional, marcando as Regras do contexto recontextualizador pedagógico a partir da Missão e dos Princípios Institucionais definidos no PDI, no Programa de Avaliação Institucional e no PPC de Enfermagem e de Direito.

c) Discurso Instrucional – DI: “Discurso que controla a transmissão, a aquisição e avaliação do conhecimento indispensável à aquisição de competências especializadas, regulando os seus aspectos internos relacionados” (DOMINGOS *et al*, 1986, p. 346).

Além disso, a realização e a análise das entrevistas com os gestores, docentes e discentes dos cursos investigados, bem como a análise documental, orientaram-se, também, pelas subcategorias de BERNSTEIN (1996), denominadas de *currículo – regras de distribuição, pedagogia – regras de recontextualização e avaliação – regras de avaliação* e conceituadas como os três sistemas de mensagem através dos quais o código do conhecimento educacional se realiza.

a) Currículo - Aponta o conhecimento válido. Para BERNSTEIN (1996), o currículo é organizado a partir das *regras de distribuição*

que, marcando e especializando o conhecimento para grupos sociais diferentes, criam uma diferente especialização da consciência e regulam a relação entre poder, conhecimento e consciência; regras básicas que marcam e distribuem *quem* pode transmitir *o quê*, *a quem* e *sob que condições*, estabelecendo os limites externos e internos do discurso pedagógico. (DOMINGOS, 1986, p. 350).

b) Pedagogia - Define a transmissão válida do conhecimento. A transmissão do conhecimento ocorre através das Regras de Recontextualização, que, segundo Bernstein, “regulam a constituição do discurso pedagógico específico no contexto de reprodução, transformando um discurso de ordem num discurso de competência e um discurso de competência num discurso de ordem, segundo a ordenação subjacente aos princípios gerais da sociedade”. (DOMINGOS, 1986, p. 350).

c) Avaliação - Marca a realização válida do conhecimento pelo aluno. Na teoria bernsteiniana, as regras de avaliação “regulam a prática pedagógica no contexto da reprodução do discurso [e] produzem uma especialização de tempo, de texto, do espaço e das suas inter-relações; posicionam diferentemente os aquisidores relativamente ao discurso e à prática pedagógica” (DOMINGOS, 1986, p. 350).

A construção do quadro referencial para análise da realidade teve como objetivo estabelecer um ponto de partida para a investigação e contribuiu, de forma efetiva, na organização dos dados e na análise do objeto de estudo. Dessa forma, os quadros abaixo relacionados definem os referenciais que foram consideradas na investigação em cada curso.

Quadro 2 – Referencial do Discurso Regulador Geral

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
Discurso Regulador Geral	CURRÍCULO Conhecimento válido.	- Análise documental: Diretrizes Curriculares Nacionais, SINAES, Políticas Públicas do MS, Regulamentações OAB, COREN e COFEN.
	PEDAGOGIA Transmissão válida do conhecimento.	- Análise documental: Diretrizes Curriculares Nacionais, SINAES, Políticas Públicas do MS, Regulamentações OAB, COREN e COFEN.
	AVALIAÇÃO Realização válida do conhecimento e do currículo instituído.	- Análise documental: Diretrizes Curriculares Nacionais, SINAES, Políticas Públicas do MS, Regulamentações OAB, COREN e COFEN.

Quadro 3 – Referencial do Discurso Recontextualizador Pedagógico

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
Discurso Recontextualizador (Discurso Institucional)	CURRÍCULO <i>Regras de distribuição</i> <i>Área de atuação da região</i>	- Análise Documental: PDI, Programa de Avaliação Institucional e PPC.
	PEDAGOGIA <i>Regras de recontextualização</i> <i>Discurso definido</i>	- Análise Documental: PDI, Programa de Avaliação Institucional e PPC.
	AVALIAÇÃO <i>Regras de avaliação</i> Processo de verificação do conhecimento válido	- Análise Documental: PDI, Programa de Avaliação Institucional e PPC.

Quadro 4 – Referencial do Discurso Instrucional

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
Dispositivo Pedagógico – Gramática do Discurso Pedagógico (Na visão dos atores institucionais)	CURRÍCULO <i>Regras de distribuição</i> <i>Produção e criação do discurso</i> <i>(Poder)</i>	Entrevista semi-estruturada com atores institucionais – gestores, docentes e discentes.
	PEDAGOGIA <i>Regras de recontextualização</i> <i>Transmissão e recontextualização</i> <i>(docentes)</i> <i>(Conhecimento)</i>	Entrevista semi-estruturada com atores institucionais – gestores, docentes e discentes.
	AVALIAÇÃO <i>Regras de avaliação</i> <i>Aquisição e reprodução</i> <i>(alunos)</i> <i>(consciência)</i>	Entrevista semi-estruturada com atores institucionais – gestores, docentes e discentes.

O mapeamento analítico contou com o apoio no referencial teórico como forma de organizar um formato de avaliação curricular de base participativa, reflexiva e emancipatória, que integre as diferentes dimensões do DRG e do DI na tensão entre regulação e emancipação.

3 TEORIA DA ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO EM BASIL BERNSTEIN

“As modalidades pedagógicas estão marcadas por características diferentes de acordo com as regras distributivas da escola, que regulam o currículo, o programa, a matéria e os atributos dos alunos [...]”
(BERNSTEIN, 1988, p. 189)

3.1 DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO DA PRODUÇÃO, CONTROLE SIMBÓLICO E EDUCAÇÃO

A divisão social do trabalho e as relações de controle social são analisadas por BERNSTEIN (1996) a partir de quatro períodos históricos distintos, descritos pelo autor, de forma ampla, quais sejam: **“pré-capitalismo** - o período medieval, **capitalismo competitivo** - essencialmente o século XIX, **capitalismo de transição** - o capitalismo em reorganização do século XX, e, o **capitalismo reorganizado**: uma projeção hipotética do século XXI” (BERNSTEIN, 1996, p. 205). Ao longo desses quatro períodos históricos, as relações sociais de produção e as relações sociais de controle simbólico foram se alterando, passando de um vínculo inexistente entre educação e produção, no período medieval, para fortes vínculos entre educação e produção, a partir das novas técnicas e formas de gerência e produção do capitalismo de transição do século XX, com a possibilidade de uma revolução nos sistemas de comunicação e controle no capitalismo reorganizado do século XXI.

Para o autor:

[...] os produtos da educação são sempre discursivos. Estamos indicando aqui que um produto pode fornecer princípios/habilidades para o campo da produção e que o outro pode fornecer princípios/habilidades para o campo do controle simbólico. Além disso, para cada um dos [quatro] períodos, pode-se examinar o papel do Estado com respeito à educação e seus produtos e com respeito à divisão social do trabalho. (BERNSTEIN 1996, p. 206).

No período medieval, denominado por BERNSTEIN (1996, p. 213) como *pré-capitalismo*, caracterizado pela divisão social do trabalho da produção simples, não se encontra nenhum vínculo entre educação e produção, sendo a primeira

abstrata em orientação, com discursos deslocados, privilegiando o *Trivium* em detrimento do *Quadrivium*, como discurso regulativo fundamental. Nesse caso, “o condutor para a produção e reprodução de práticas manuais, está fora da educação. O condutor operava na família e nas guildas” (BERNSTEIN, 1996, p. 207). No entanto, percebe-se um forte vínculo entre educação e controle simbólico. “Assim, há uma inversão da força do vínculo entre educação e controle simbólico, de um lado, e entre educação e produção, de outro” (BERNSTEIN, 1996, p. 213).

[...] pode-se argumentar que o *Trivium* fornecia a base discursiva integrada para a solidariedade *mecânica*³, enquanto os discursos separados e diferentemente especializados do *Quadrivium* apontavam para a base discursiva da solidariedade *orgânica*. [...] isto significa que a forma inicial de socialização dos agentes que se especializavam no controle simbólico fez com que o discurso instrucional sobre o mundo fenomênico abstrato ficasse subordinado ao discurso regulativo: um reconhecimento explícito da função desses agentes e um reconhecimento explícito, talvez único, da linguagem como fonte da dissimulação e da revelação da mente. (BERNSTEIN, 1996, p. 211)

Dessa forma, o vínculo entre a educação e o controle simbólico é forte em função da relação entre a Igreja e a educação. Entretanto, segundo DURKHEIM,

as universidades também produziram discursos relevantes para as funções diplomáticas e administrativas. Pode valer a pena considerar a orientação e a organização do conhecimento na universidade medieval, na medida em que esses fatores tiveram conseqüências não apenas importantes, mas também cruciais. (DURKHEIM *apud* BERNSTEIN, 1996, p. 207)

No *capitalismo competitivo* do século XIX, com um crescente movimento em direção a uma divisão social complexa do trabalho da produção, passa-se a perceber um vínculo entre a educação e o campo de produção, tendo como base uma

visão da educação como um meio de criar uma força de trabalho dócil, sóbria, socializada na moralidade da nova fábrica. [...] Em outras palavras, o discurso e a prática dominantes da escola eram regulativos⁴. A introdução às destrezas ocupacionais se dava através da passagem pela situação de aprendiz. É provável que a educação elementar exercesse um papel futuro importante na criação da função do trabalhador de escritório [...] e no surgimento do trabalhador de colarinho branco. Até a reforma das universidades e a abertura das grandes universidades do norte, a ciência e a invenção existiam mais fora das universidades que dentro delas. (BERNSTEIN, 1996, p. 213).

³ Grifo do autor.

⁴ Grifo do autor.

Durante o século XX, com o capitalismo de transição, passam a existir “fortes vínculos” entre educação e o campo de produção, advindos *“das novas técnicas de gerência e de produção e das novas forças de produção que se desenvolveram no último quarto de século: eletrônica, controle computadorizado, bioengenharia”*.

Entretanto, globalmente (e saber onde isso não ocorre é uma questão de grande interesse), a educação tenderá, mais provavelmente, a atuar para manter as relações estruturais entre grupos de classe, embora mudando a relação estrutural entre indivíduos através do sucesso e do fracasso seletivo. A educação, oficialmente, celebra e ideologiza o indivíduo, embora, na realidade, ela obscureça as relações que mantém entre os grupos sociais. O vínculo entre educação e produção reforçado pela igualdade de oportunidade e pela mobilidade através da educação é mais ideológico que real em seus efeitos, especialmente para os grupos minoritários. (BERNSTEIN,1996, p. 215).

A educação, nesse período, é vista, ideologicamente, como possibilidade de mobilidade social e como meio de oportunidades iguais no que se refere ao campo de produção. Entretanto, as últimas décadas desse século apresentam um desemprego crescente, associado à nova revolução nas comunicações, à microeletrônica e à globalização. Nesse contexto, educação e campo econômico têm um vínculo estreito, sendo que o fracasso da economia acaba por ser atribuído à impossibilidade da educação em aproximar-se do mundo do trabalho. ⁵*“A educação se torna vocacionalizada, mais dependente das necessidades do campo econômico e mais dirigida pelos princípios derivados desse campo”* (BERNSTEIN,1996, p. 215).

Esse novo contexto da divisão social do trabalho acaba por desenvolver discursos altamente especializados. Na educação superior, surge uma nova e completa gama de discursos, criando uma base discursiva que leva

tanto para expansão quanto para a crescente diferenciação dos agentes de controle simbólico – agentes com interesses diferentes, até mesmo opostos, dependendo do campo em que estão localizados (de controle simbólico ou de produção). O Estado, especialmente depois de 1945, amplia o âmbito de suas agências e agentes no campo do controle simbólico, por exemplo, na educação, na saúde, nos serviços sociais, nas agências de apoio à família, nas clínicas e na habitação. (BERNSTEIN,1996, p. 216).

⁵ Nesse contexto, BERNSTEIN (1996, p. 215) aponta a educação vocacionalizada “no sentido de se voltar para o treinamento estrito para as ocupações”.

Finalmente, o Capitalismo Reorganizado do século XXI, considerando a evolução histórica entre a divisão social do trabalho da produção e a divisão social do trabalho do controle simbólico, apresenta a possibilidade de previsão de “uma revolução nos sistemas de controle de comunicação estabelecidos no período anterior” (BERNSTEIN, 1996, p. 220). Para BERNSTEIN (1996, p. 222), apesar de toda a evolução da microeletrônica e da sua possível contribuição nesse campo, “o controle simbólico continuará a ser construído e conduzido por agentes humanos atuando com discursos especializados, tornados disponíveis através dos campos recontextualizadores da educação, o qual dará àquele controle suas modalidades ideológicas”. Para BERNSTEIN (2003), esse é um período que se inicia no final dos anos 70, caracterizado por uma maior intervenção estatal, que se intensificou durante o Regime Thatcher. Nesse contexto:

[e]m todos os níveis do sistema educacional verificou-se uma combinação de descentralização com referência às instituições locais sua gestão, e de centralização com respeito ao monitoramento e financiamento, que mudou a cultura das instituições educacionais [...] e suas práticas pedagógicas. (BERNSTEIN, 2003, p. 98)

O mercado, através de produções objetivas e de procedimentos de valor agregado passa a definir a sobrevivência e o crescimento das instituições. Nesse período, o autor aponta “a centralização do controle sobre os conteúdos da educação, a divulgação das responsabilidades das autoridades educacionais locais, o estabelecimento de comitês e a nomeação de autoridades geridos e aprovados” pelo Estado como elemento de redução da autonomia do Contexto Recontextualizador Pedagógico – CRP, incidindo sobre a mudança das posições dentro dele, marcado, também, pela introdução de novos discursos voltados para a gestão e a avaliação. BERNSTEIN (2003) ainda afirma que:

O deslocamento para modelos de desempenho e seus modos foi iniciado pelo CRO⁶ que havia passado a regular mais diretamente as práticas, os conteúdos e a pesquisa pedagógicos. Que modo de desempenho regulava claramente qual prática dependia dos níveis da educação e distribuição curricular no interior das instituições, dentro de um determinado nível. (BERNSTEIN, 2003, p. 98-99).

⁶ Contexto Recontextualizador Oficial.

LEITE (2003) descreve, com clareza, o movimento do Capitalismo Reorganizado discutido por BERNSTEIN, a partir das constatações das reformas da educação superior vivenciadas desde os anos 1990.

*O modelo de controle das universidades*⁷ pressupõe o princípio da homogeneidade legal, ou seja, da igualdade de oportunidades ao emprego público, concessão do estado. Desta forma, cabe ao estado assumir o controle das instituições, dos currículos em sua abrangência nacional, garantindo o conhecimento utilitário e a homogeneidade do sistema, garantindo a competência mínima do corpo docente e dos graus e títulos acadêmicos. O estado teria, pois, a legitimidade para, de forma centralizada, ditar leis maiores e os decretos e a legislação complementar, implementar os serviços das agências burocráticas que fiscalizam o cumprimento da legislação. (LEITE, 2003, p. 66).

Dessa forma, o contexto do Capitalismo Reorganizado, com os complexos movimentos de centralização e descentralização do Estado no que se refere ao controle simbólico na organização do currículo, da pedagogia e da avaliação, encaminha para a necessidade de estudos investigativos que tomem por base as categorias bernsteinianas e que contribuam para a melhor compreensão desse cenário.

3.2 CÓDIGOS E PROCESSO DE REPRODUÇÃO CULTURAL

Ao analisar o processo de reprodução cultural, BERNSTEIN busca identificar, nas relações de classe, os códigos e os princípios de controle que se estabelecem nas relações entre os grupos sociais. Para o autor, as relações de classe, através da educação, imprimem desigualdades na distribuição de poder e nos princípios de controle entre grupos sociais. Tais princípios são realizados na geração, distribuição, reprodução e legitimação dos valores físicos e simbólicos que têm sua fonte na divisão social do trabalho.

Assim, BERNSTEIN coloca como questão central de sua investigação

[...] como a distribuição de poder e os princípios de controle são transformados, ao nível do sujeito, em diferentes princípios de organização, princípios que estão situados numa relação de divergência de tal modo que, ao mesmo tempo que posicionam os sujeitos, criam a possibilidade de mudança nesse posicionamento. (BERNSTEIN, 1996, p. 27-28). (sic).

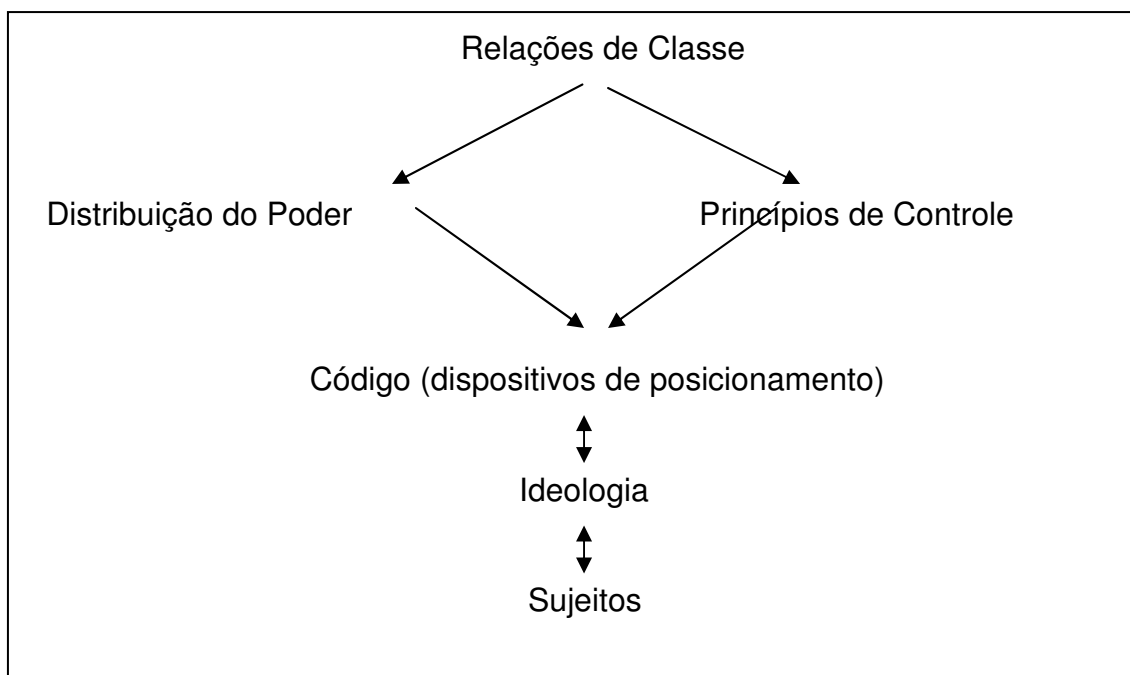
⁷ Grifo da autora.

O referido autor afirma, como resposta, a partir de suas investigações, que “*as relações de classe geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintivas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e que, no processo de adquirir esses códigos, os sujeitos são por eles diferentemente posicionados*” (BERNSTEIN, 1996, p. 28).

O termo posicionamento dos indivíduos em determinada classe social, a partir das relações de classe, significa “*o estabelecimento de uma relação específica com outros sujeitos e a criação de relações específicas no interior dos sujeitos*” (BERNSTEIN, 1996, p. 28). Nesse contexto, os códigos ocupam papel fundamental, já que são dispositivos de posicionamento culturalmente definidos, regulados de acordo com a classe social, e posicionam o sujeito relativamente às formas dominantes e dominadas de comunicação e às relações existentes entre elas. É nesse processo de posicionamento que a ideologia é entendida não tanto como conteúdo, mas, principalmente, como uma forma de relação para a realização dos conteúdos. Ela é constituída no referido processo, sendo “*inerente às formas de relação, regulando-as*” (BERNSTEIN, 1996, p. 28).

BERNSTEIN (1996) apresenta graficamente sua tese através da figura seguinte.

Figura 1 – Tese de Berstein



Fonte: BERNSTEIN (1996, p. 28).

O autor define *código* como *princípio regulativo*, tacitamente adquirido. O código seleciona e integra significados, realizações e contextos. Regula as relações entre contextos e, através dessas, as relações no interior dos contextos. “*O conceito de código é inseparável dos conceitos de comunicação legítima e ilegítima e pressupõe [...] uma hierarquia nas formas de comunicação, bem como na sua demarcação e nos seus critérios*” (BERNSTEIN, 1996, p. 29). A unidade de análise dos códigos são *as relações entre os contextos*, não se configurando, portanto, um enunciado abstrato ou referência a um contexto isolado. Para Bernstein (DOMINGOS *et al*, 1986), o código do conhecimento educacional realiza-se a partir de três sistemas de mensagem, quais sejam: *o currículo*, que aponta o conhecimento válido; *a pedagogia*, a qual define a transmissão válida do conhecimento, e *a avaliação*, que marca a realização válida do conhecimento pelo aluno.

[...] o código – definido como um princípio regulador, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, as formas de sua realização e os contextos evocadores – é, numa dimensão pedagógica, traduzido pelas inter-relações e contradições dos discursos, práticas e locais de transmissão educacional. (DOMINGOS *et al*, 1986, p. 313).

Como regulador das relações entre contextos e das relações no interior de contextos, o código, através das *regras de reconhecimento* e das *regras de realização*, cria princípios que possibilitam distinguir entre, de um lado, contextos e, de outro, princípios para a criação e produção de relações especializadas no interior de um contexto. *As regras de reconhecimento* criam os meios que possibilitam efetuar distinções entre os contextos, bem como reconhecer a sua peculiaridade. *As regras de realização* regulam a criação e a produção de realizações especializadas internas àquele contexto.

Para BERNSTEIN (1996, p. 31), “[...] *a fonte de poder e sua legitimação não surgem das relações sociais no interior do contexto, mas de uma base social externa àquele contexto. [...] o poder sobre a comunicação é extra-contextual, relativamente a qualquer comunicação intra-contextual individualmente considerada*”. Portanto, as relações entre os contextos regulam as relações dentro do contexto.

Assim, o autor defende que

[a] disponibilidade, distribuição e realização de códigos elaborados depende fundamentalmente das relações entre a modalidade de educação e o modo de produção. Na medida em que as relações no *interior* da educação e da produção – e *entre* elas – são reguladas de acordo com a classe social, a aquisição de códigos regula a reprodução cultural das relações de classe. (BERNSTEIN, 1996, p. 38-39). (sic).

A distribuição das orientações ideológicas depende da distribuição e da transmissão do poder criada pelos princípios que regulam a divisão social do trabalho e *“das relações de controle que se estabelecem através da estruturação da comunicação pedagógica. A esse respeito, o conceito de ‘dispositivo pedagógico’ [...] se centra nas regras e condições de produção, distribuição, aquisição e recontextualização do conhecimento”* (BERNSTEIN, 1998, p. 17).

Nessa relação de controle e reprodução cultural entre e no interior das classes sociais, BERNSTEIN refere um espaço de tensão o qual denomina de *brecha discursiva*:

[...] é um local para o impensável. É um lugar para o impossível. [...] quem tem acesso a esse lugar? [...] este é um lugar de encontro entre a coerência e a incoerência, da ordem e da desordem, de como é e de como pode ser, é um lugar crucial para pensar-se. [...] qualquer distribuição de poder deve regular as realizações desse potencial. Essa brecha é possível e, ao mesmo tempo, deve ser vigiada. De modo que temos o paradoxo de que o lugar para o impossível seja transformado no lugar do provável. De modo que há uma tensão, essa brecha é vigiada. [...] A brecha que pode chegar a ser a base das possibilidades alternativas é, ao mesmo tempo, benéfica e perigosa. [...] (BERSNTEIN, 1988, p. 103-104)

Para o autor, a brecha discursiva é intrínseca ao nosso ser, mesmo que não tenhamos direito a ela, sendo que o dispositivo pedagógico não constitui essa abstração, a controla. As regras distributivas distribuem àqueles que têm acesso a esse lugar e os especializa de formas diferentes. A brecha discursiva, na visão bernsteiniana, pode ser, *“ao mesmo tempo benéfica e perigosa. É o ponto de encontro entre a ordem e a desordem, da coerência e da incoerência; é o lugar crucial do ‘todavia por pensar-se’.* (BERNSTEIN, 1988, p. 104).

As regras de classificação e enquadramento vão contribuir para que se possam definir códigos específicos, estabelecendo não apenas a regulação do acesso a posições na divisão social do trabalho, mas também a regulação que

delimita a *realização de textos*⁸. “Seus conceitos de *classificação e enquadramento* continuam entre as ferramentas teóricas mais potentes e reveladoras para quem trabalha no campo dos estudos curriculares” (SINGH; LUCKE, 1985, apud BERNSTEIN, 1998, p. 16).

BERNSTEIN (1998) considera que a *classificação* como *poder* e o *enquadramento* como *controle* se referem às barreiras e às portas simbólicas entre e dentro dos discursos que se desenvolvem em aula. Para o autor, é através da *classificação* que as relações de poder se transformam em discursos especializados. A *classificação* constitui o caráter do espaço social: estratificações, distribuições e localizações. Já o *enquadramento* representa o meio pelo qual os princípios de controle se transformam em regulações especializadas das práticas discursivas interativas, ou seja, de mensagens, nas relações pedagógicas, de forma a transmitir uma determinada distribuição de poder. Os princípios de *classificação* e *enquadramento* podem estar regulados de forma forte ou fraca, estabelecendo e limitando as possibilidades de produção, reprodução e transformação entre alunos e professores. Na *classificação forte*, existe uma forte separação entre as categorias, pois cada categoria tem sua identidade única, sua voz única, suas próprias regras especializadas provenientes de relações externas. Por sua vez, a *classificação fraca* apresenta discursos menos especializados, identidades menos especializadas, vozes menos especializadas. De outro lado, o *enquadramento forte* apresenta um contexto em que o transmissor tem o controle explícito da seleção, da ritmagem, dos critérios e da base social da comunicação em contraposição ao *enquadramento fraco*, no qual o adquirente dispõe de maior controle aparente sobre a comunicação, explicitando sua base social.

Assim, os significados sociais da divisão social do trabalho são estabelecidos pelo modo de produção e pela modalidade de educação. De um lado, ao modo de produção estão afetos objetos físicos que são produzidos, trocados, distinguidos e apropriados e, de outro, a modalidade de educação traz os discursos que são produzidos, reproduzidos, trocados, distinguidos e apropriados. “O discurso

⁸ Para BERNSTEIN (1996, p. 32), “texto é a forma da relação social tornada visível, palpável, material. [...] a seleção, criação, produção e transformação de textos constituem os meios pelos quais o posicionamento dos sujeitos é revelado, reproduzido e transformado”. DOMINGOS et al (1986, p. 352) apresentam a definição de texto pedagógico para BERNSTEIN como “realização distintiva do discurso pedagógico, que traduz uma seleção, abstração e refocagem do conhecimento a ser transmitido, recontextualização esta que gera novas formas de relação com o conhecimento e novas posições dentro deste. É um texto produzido/reproduzido e avaliado nas relações sociais de transmissão-aquisição ou através delas, mas sempre para elas”.

[...] *tem uma base material, embora ela seja menos óbvia e embora sua relação com sua materialidade possa ser mais opaca. Agências de controle simbólico se especializam na produção de discursos específicos gerados por códigos elaborados*” (BERNSTEIN, 1996, p. 39). Pode-se perceber, portanto, que qualquer produção ou reprodução tem sua base social⁹ nas categorias e nas práticas sociais. O modo de produção impõe a necessidade de práticas especializadas e, da mesma forma, a produção e reprodução de discursos se dão a partir de um conjunto de categorias e práticas especializadas, dentre as quais se podem citar a pedagogia e o contexto social da escola, onde

a divisão social do trabalho é constituída pelo conjunto de categorias de transmissores (professores) e o conjunto de categorias que constituem os adquirentes, enquanto as relações sociais se referem às práticas que se desenvolvem entre transmissores, de um lado, e adquirentes, de outro, ou, ainda, às práticas que se desenvolvem entre os diferentes transmissores ou entre diferentes adquirentes. (BERNSTEIN, 1996, p. 40)

A classificação é um conceito que se refere às relações entre as categorias, mantendo a separação entre essas categorias e suas distintas vozes. A intensidade do *isolamento* cria um espaço onde cada categoria acaba por se tornar específica. Para BERNSTEIN (1996, p. 42), “*o grau de isolamento é um regulador crucial das relações entre categorias e da especificidade de suas ‘vozes’*”¹⁰. [...] *regula os critérios de demarcação entre as categorias e, assim, as regras de seu reconhecimento*”¹¹.

Os mantenedores do isolamento garantem que esse grau de classificação seja mantido interna e externamente, atuando, através das relações de poder, na manutenção, clarificação, no refinamento e até na construção dessas fronteiras, tendo como consequência a divisão social do trabalho, constituída de reprodutores, reparadores, controladores e outros mais.

Nessa ótica,

⁹ BERNSTEIN, ao analisar as relações entre estrutura social, formas de poder e controle e as formas de discurso, refere como *base social* dos sistemas simbólicos a família (prática pedagógica local) e a escola (prática pedagógica oficial), considerando essa última como instituição relacionada com o sistema de produção. (DOMINGOS *et al*, 1986, p. 347; MORAIS, 2004, p. 2).

¹⁰ Grifo do autor.

¹¹ Grifo do autor.

[...] o modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional formal, reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social. Por isso, as diferenças e a mudança na organização, na transmissão e na avaliação do conhecimento educacional devem ser uma área fundamental de interesse sociológico da educação. (DOMINGOS *et al*, 1986, p. 150).

DOMINGOS *et al* (1986) afirmam que BERNSTEIN tomou como relações-chave o currículo, a pedagogia e a avaliação, considerados como as três formas de mensagens pelas quais o conhecimento formal é realizado, e distinguiu duas formas diferentes de transmissão definidas por oposição, as quais denominou de estrutura ou currículo de coleção e estrutura ou currículo de integração, segundo as regras, separem os sujeitos, as disciplinas ou agrupem os sujeitos, as disciplinas... (BERNSTEIN, 1998, p. 48).

Para o BERNSTEIN (1988), o conceito de currículo pode ser apresentado a partir do princípio que estabelece uma relação entre as unidades de tempo e os seus conteúdos. Dessa forma, o sistema educacional estrutura o currículo em unidades de tempo, que são preenchidas por determinados conteúdos. Tal definição se dá a partir das regras de classificação e de enquadramento, dos princípios e dos códigos dominantes. “[...] qualquer currículo envolve um princípio (ou princípios) segundo o qual se confere estatuto especial a alguns conteúdos e se estabelece uma relação aberta ou fechada entre eles” (DOMINGOS *et al*, 1986, p. 151).

BERNSTEIN apresenta, a partir da articulação entre os níveis macro e micro, duas formas estruturantes de currículo com base na transmissão dos códigos elaborados. No primeiro, o currículo de coleção, as fronteiras entre os conteúdos e os conhecimentos especializados são fortemente demarcadas. Nesse currículo, o conhecimento está organizado de forma hierarquizada e em conteúdos isolados, em que cada professor, a partir de determinadas prescrições, pode definir o caminho a seguir. Em tal currículo, aparecem formas distintas de práticas de ensino e de avaliação, conforme a disciplina, pois a pedagogia é didática e os critérios de avaliação são independentes. Já no segundo tipo de currículo descrito pelo autor, o currículo de integração, as fronteiras entre os conteúdos e os conhecimentos especializados não são tão fortemente demarcadas, reduzindo o isolamento entre os conteúdos, estando eles submetidos a uma idéia central que os integra. Assim, os professores compartilham tarefas e a avaliação é definida por critérios comuns. O

currículo, portanto, se estrutura e se revela a partir de dois códigos de regras a ele subjacentes: *o código de coleção e o código de integração*.

Nesse sentido, na perspectiva bernsteiniana, o processo de reprodução social concretiza-se através da definição sobre a seleção e a institucionalização das regras, por meio da classificação e do enquadramento, de forma a modelar as estruturas mentais, gerando formas distintas de relações sociais e de poder.

Para BERNSTEIN (1998, p. 40), os princípios de classificação orientaram as diferentes organizações do conhecimento desde a universidade medieval. Nesse período, a organização do conhecimento obedecia a uma classificação forte entre as práticas manuais e as práticas intelectuais, sendo que cada uma dessas práticas tinha suas próprias regras internas e seus suportes. É na universidade medieval que podemos encontrar “*a primeira classificação de ordens do conhecimento*” na relação entre o *trivium* – que se ocupava da lógica, da gramática e da retórica, bem como simbolizava as limitações das possibilidades da palavra, construindo, em grande parte, o discurso regulador, e o *quadrivium* – que se ocupava da astronomia, da música, da geometria e da aritmética, caracterizado por formulações abstratas sobre a estrutura fundamental do mundo físico. Assim, existe uma ruptura entre duas linguagens: a lingüística e as matemáticas. O *trivium* ocupava-se da construção da linguagem e da consciência interior e o *quadrivium* ocupava-se da estrutura abstrata do mundo exterior ao homem. A forte classificação, que significava a ruptura entre o interior e o exterior, encontra uma síntese fecunda através do conceito de Deus da cristandade.

3.3 SINGULARIDADES, REGIONALIZAÇÃO, COMPETÊNCIAS E DESEMPENHO EM BERNSTEIN

Após a análise das relações entre as práticas manuais e intelectuais, na Idade Média, e as diferentes formas de organização do conhecimento nesse período, faz-se um recorte histórico, passando a focar a reestruturação do conhecimento em singularidades e regiões no Século XIX.

No século XIX, o conhecimento europeu passa por uma reestruturação, que aponta para a distinção entre os *discursos como singularidades* e os *discursos como regiões*. “*Um discurso como singularidade é aquele que se apropria de um espaço para dar-se a si mesmo um nome exclusivo*” (BERNSTEIN, 1998, p. 41). Esse

conceito é atribuído ao surgimento de disciplinas como a física, a sociologia e a química, cujos discursos tinham poucas referências externas, criando seu próprio campo de conhecimento, seus próprios conceitos, suas práticas, regras de entrada e outorga de certificações. Para BERNSTEIN (2003, p. 90), as disciplinas singulares, de modo geral, *“são narcisistas, orientadas para seu próprio desenvolvimento, protegidas por limites e hierarquias fortes”*.

Porém, nas últimas cinco décadas do século XX, observa-se uma modificação nesse quadro, apontando para a *regionalização* do conhecimento.

A regionalização do conhecimento constitui um indicador muito adequado da tecnologização do conhecimento, porque as regiões são distintas das singularidades. [as] regiões constituem o meio de contato com o campo da produção do conhecimento e qualquer campo prático e, portanto, a regionalização do conhecimento tem numerosas implicações, o que constitui uma transformação na classificação do conhecimento. (BERNSTEIN, 1998, p. 41).

BERNSTEIN (2003) define que:

as regiões são constituídas por meio da recontextualização das disciplinas singulares em unidades maiores, que operam tanto no campo intelectual das disciplinas como no campo da prática externa. As regiões são interfaces das disciplinas singulares e as tecnologias que elas tornam possíveis. (BERNSTEIN, 2003, p. 90).

Nesse caso, o autor define engenharia, medicina e arquitetura como regiões, apontando a ciência cognitiva, administração, análises de negócios, comunicações e mídia como regiões contemporâneas. No que se refere às novas universidades, BERNSTEIN (2003) afirma que a regionalização pode ser constatada na análise dos currículos e na forma como as instituições incluem determinadas disciplinas em uma região. Nesse caso, a inclusão de disciplinas em regiões dependerá do princípio de recontextualização e sua base social.¹²

A regionalização necessariamente enfraquece tanto a base discursiva autônoma quanto a base política das disciplinas tradicionais singulares e, assim, facilita as mudanças nas estruturas organizacionais das instituições em direção a um maior controle administrativo central. As regiões têm, talvez, autonomia sobre seus conteúdos de forma que respondam melhor, a ser mais afetadas, pelo mercado que faz uso de seus produtos. (BERNSTEIN, 2003, p. 90).

¹² BERNSTEIN (2003, p. 90) exemplifica o princípio de recontextualização de determinada base social com a expansão do Curso de Medicina através da inclusão de disciplinas como a sociologia da medicina, que incorpora conhecimentos relativos aos grupos desfavorecidos.

O autor ainda aponta que a crescente regionalização do conhecimento se apresenta como um indicador de sua tecnologização, de centralização do controle administrativo e dos conteúdos pedagógicos recontextualizados a partir de regulação externa. *“Aumentar a regionalização necessária implica o enfraquecimento da força da classificação dos discursos e de suas identidades narcisistas e, assim, uma mudança de orientação de identidade em direção a uma maior dependência externa: uma mudança de identidades introjetadas para identidades projetadas”* (BERNSTEIN, 2003, p. 91). O que se observa é que a classificação na estrutura de conhecimento tem se tornado cada vez mais fraca, o que implica que os princípios de recontextualização se constituam em novos discursos.

3.4 COMPETÊNCIAS E DESEMPENHO EM BERNSTEIN

Para BERNSTEIN (2003), o conceito de competência deve ser analisado a partir das suas diferentes raízes epistemológicas, sendo até mesmo opostas.

Realizando um resgate histórico do surgimento do conceito de competência, BERNSTEIN (2003, p. 80) analisa autores como PIAGET, CHOMSKY, LÉVI-STRAUSS, dentre outros teóricos com postura antipositivista, e destaca que esse conceito surge a partir de teorias que tinham pouca ou nenhuma relação com a educação e que, posteriormente, veio a desempenhar um papel central na teoria e na prática da educação. Para BERNSTEIN (2003, p. 77), o conceito de conhecimento *“[...] passou por todas as principais ciências sociais de uma forma ou de outra [e] trata-se do conceito de competência”*.

De acordo com BERNSTEIN (2003, p. 79), o idealismo da competência que representa a celebração do que somos em comparação com aquilo que nos tornamos pode representar um risco, na medida em que separa *“o indivíduo da análise da distribuição de poder dos princípios de controle que, seletivamente, especializam modos de aquisição e realizações. Assim, o anúncio da competência desloca-se dessas especializações seletivas e, portanto, desloca-se das macroimperfeições do microcontexto”*.(sic)

Na visão bernsteiniana (2003), as competências são construídas tacitamente através de interações informais, são realizações práticas e intrinsecamente criativas, procedimentos que levam os sujeitos a fazer parte do mundo e a construí-lo.

A aquisição desses procedimentos está além da esfera das relações de poder e de seus posicionamentos diferenciais e desiguais, ainda que a forma que essas realizações possam assumir não esteja claramente fora das relações de poder. Nessa perspectiva, os procedimentos que constituem uma determinada competência podem ser considerados como sociais: a negociação da ordem social como prática, estruturação cognitiva, aquisição da linguagem e novas elaborações culturais com base nas que já existiam. Esses procedimentos não foram legados por qualquer cultura e, nesse sentido, não pertencem a nenhuma especificamente. (BERNSTEIN, 2003, p. 77).

Segundo a teoria bernsteiniana, a análise da lógica social de competência pode revelar o modelo implícito do social referente à comunicação, interpretação e ao sujeito:

1. anúncio de uma democracia universal de aquisição. Todos os sujeitos são intrinsecamente competentes e todos possuem procedimentos em comum. Não existem déficits;
2. que o sujeito é ativo e criativo na construção de um mundo válido de significados e prática. Aqui há diferenças, porém não déficits. Tomemos a criatividade na produção da linguagem (Chomsky), a criatividade no processo de acomodação (Piaget), a bricolagem em Lévi-Strauss, as realizações práticas de um membro (Garfinkel);
3. ênfase no sujeito capaz de se auto-regular, o que é um desenvolvimento positivo. A instrução formal não promove outro avanço ou expansão além desse. Os socializadores oficiais são suspeitos, pois a aquisição desses procedimentos constitui um ato tácito, invisível, não sujeito à regulação pública;
4. visão crítica, cética, das relações hierárquicas. Isto é continuação do ponto (3), pois, de acordo com algumas teorias, a função dos socializadores não deve ir além da facilitação, acomodação e controle do contexto. As teorias sobre competência têm um tom emancipatório. Sem dúvida, em Chomsky e Piaget, a criatividade situa-se fora da cultura. É inerente ao trabalho mental;
5. mudança da perspectiva temporal para o tempo presente. O tempo apropriado procede do ponto de realização da competência, uma vez que é esse ponto que revela o passado e prenuncia o futuro. (BERNSTEIN, 2003, p. 79- 78).

O autor ainda afirma que as teorias da competência apontam para a existência de uma democracia inerente de procedimentos, uma criatividade inerente e uma auto-regulação virtuosa e também inerente, sendo que, mesmo que não sejam inerentes, os procedimentos oriundos do exterior contribuem para a prática social, com um potencial criativo.

A teoria bernsteiniana apresenta a análise sobre competência e desempenho de forma concomitante, buscando traçar um paralelo de diferenciação entre os dois conceitos. Ao mesmo tempo em que o conceito de competência surge em diferentes campos das ciências sociais e, na área da educação, apresenta estreita relação com o aparecimento das pedagogias invisíveis¹³, o conceito de desempenho aparece articulado com as pedagogias visíveis.

Dessa forma, pode-se indicar que os conceitos de competência e desempenho se associam a modelos pedagógicos diferentes. O modelo de competência recontextualizada criou uma prática pedagógica específica, enquanto um modelo de desempenho de prática e contexto pedagógicos *“coloca a ênfase na produção do adquirente, um texto específico que o adquirente deve elaborar, e nas habilidades especializadas e necessárias para a produção desse texto ou produto específico”* (BERNSTEIN, 2003, p. 81).

QUADRO 5 - Modelos Pedagógicos – Conhecimento e recontextualização

	MODELOS DE COMPETÊNCIA	MODELOS DE DESEMPENHO
1. Discurso	<ul style="list-style-type: none"> - discurso pedagógico que se utiliza de projetos e temas, explorando a diversidade de experiências e trocas no grupo; - estudantes aparentemente com controle sobre a seleção, a seqüência e o ritmo; - regras implícitas de reconhecimento e elaboração de textos legítimos; - ênfase nas competências prévias dos estudantes; - classificação fraca para as diferenças entre os estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - discurso pedagógico voltado à especialização dos estudantes. Habilidades e procedimentos, sua forma e função com classificação e enquadramento forte marcados; - regras de reconhecimento e elaboração explícitas para produção de textos legítimos; - professores com forte controle sobre a seleção, seqüência e ritmo; - classificação forte. Avaliação por notas considera o desempenho – textos dos estudantes e reforçando as diferenças entre eles.
Espaço	<ul style="list-style-type: none"> - locais facilitadores determinados, com poucos espaços pedagógicos especialmente definidos; - estudantes com controle em relação aos espaços. Carência de limites regulatórios no que se refere à movimentação e ao acesso aos locais pedagógicos; - classificação fraca. 	<ul style="list-style-type: none"> - Forte regulação dos espaços e das práticas pedagógicas, com poucos espaços para definição dos estudantes; - forte classificação e enquadramento em relação aos limites regulatórios para acesso e movimentação dos estudantes.
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> - fraca classificação, enquadramento e seqüenciamento em relação ao tempo com ênfase ao tempo presente, com ênfase naquilo que o estudante revela como conhecimento e que só é conhecido pelo professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - o autor não descreve, nas obras analisadas, a categoria no modelo de desempenho. Porém, pode-se inferir, pelas características desse modelo, que o tempo é fortemente marcado no contexto pedagógico. O Enquadramento é forte.
2. Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - ênfase no que está presente no produto do adquirente; - critérios de avaliação do discurso instrucional, provavelmente, implícitos e difusos, sendo os critérios de conduta, as atitudes e as relações interpessoais mais explícitos. 	<ul style="list-style-type: none"> - ênfase no produto e na falta do que é previamente definido; - a ênfase no que está <i>ausente</i> no produto do estudante; - critérios explícitos e específicos, de forma que o estudante reconheça como realizar um

¹³ **Pedagogia Invisível:** Para Bernstein, *“pedagogia cuja estrutura subjacente reveste um carácter de invisibilidade para o aquisidor; as regras de hierarquia e de seqüência são implícitas e os critérios de avaliação são implícitos, múltiplos e difusos, como se o aquisidor fosse a fonte desses critérios. É uma pedagogia caracterizada por classificação e enquadramento fracos”*. (DOMINGOS et al, 1986, p. 349). **Pedagogia Visível:** segundo Bernstein (In DOMINGOS et al, 1986, p. 349), *“pedagogia cuja estrutura reveste um carácter de visibilidade para o aquisidor; as regras de hierarquia e de seqüência são explícitas e os critérios de avaliação são explícitos e específicos e fornecidos pelo transmissor. É uma pedagogia caracterizada por classificação e enquadramento fortes”*.

		texto legítimo.
3. Controle	<ul style="list-style-type: none"> - não há enquadramentos e classificações explícitos de espaço, tempo e o discurso não deve constituir e transmitir ordens unilaterais; - professor é um facilitador e o estudante se auto-regula; - o controle é fraco e varia de estudante para estudante, com formas de comunicação personalizadas, com ênfase nas intenções, disposições, relações e flexibilidade; - os estudantes criam estratégias para modificar a ordem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Classificações e enquadramentos explícitos de espaço, tempo e o discurso, que pode abrir possibilidades de disputas, mas transmite ordens; - o controle posicional se dá por enquadramentos e classificações fortes, legitimando-o; - o discurso instrucional realiza regulação disciplinadora, que contribui para identificar os menores desvios; - as estratégias para burlar a ordem são mais específicas.
4. Texto Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - o texto indica algo mais que seu produto; - mostra o processo de desenvolvimento da competência cognitivo-afetivo ou social do estudante; - atuação pedagógica do professor legitimada e recontextualizada pelas ciências sociais e psicológicas; - o significado dos signos do estudo é percebido apenas pelo professor; - o futuro é visível apenas para o professor e não para o estudante. 	<ul style="list-style-type: none"> - o texto pedagógico é produzido pelo estudante; - as notas são a expressão dos resultados; - o professor tem uma prática pedagógica e avaliativa explícita; - as notas, através da produção do texto pedagógico, posicionam os estudantes, invisivelmente no passado e nas regras do discurso instrucional, tornando o futuro visível.
5. Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - campo e nível de autonomia amplos, dependendo dos contextos de recontextualização, relacionados, também, com as características dos estudantes; - os professores, com certo grau de autonomia, organizam os recursos pedagógicos; - revelam menor dependência de futuros especializados, com dependência e regulação. 	<p>a) modalidades introvertidas: futuro relacionado à exploração do discurso especializado, autônomo, subordinando e regulando o currículo, a prática pedagógica e o desempenho do adquirente, no que se refere à seleção, seqüência, ao ritmo e critério de transmissão.</p> <p>b) modalidades extrovertidas: futuro costuma depender da regulação externa, resultando em menor nível de autonomia, dependendo das possibilidades de utilização de recursos financeiros e discursivos próprios.</p>
6. Economia	<ul style="list-style-type: none"> - custos com tendências mais elevadas, incluindo formação de professores pela necessidade de formação teórica; - seleção rígida de estudantes, pois exigem qualificações restritas e tácitas; - custos invisíveis, como tempo para atividades e avaliações, recursos pedagógicos, acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes, dentre outros; - necessidade de tempo e espaços para planejamento e discussões entre os professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - custos menores, pois requer base teórica menos elaborada; - transmissão explícita e menos dependente das características pessoais do professor; - resultados mensurados com responsabilização objetiva do desempenho do estudante; - possibilita o controle dos aspectos econômicos externos; - baixos custos de planejamento e o monitoramento pela característica específica de transmissão e controle.

Fonte: BERNSTEIN (2003, p. 82-87; 1998, p. 71-78). Organizado por ESCOTT, 2008.

Além dos aspectos descritos no Quadro 5, BERNSTEIN (2003) ainda indica outras diferenças entre os modelos de competência e desempenho.

No caso de modelos de competência, existe um enfoque em procedimentos comuns compartilhados dentro de um grupo. [...] os modelos de competência são prognosticados em relações fundamentais do tipo 'similares a'. As diferenças entre adquirentes não são sujeitas à estratificação, porém podem ser vistas como contribuições complementares à realização de um potencial em comum. (BERNSTEIN, 2003, p. 88)

Dessa forma, o autor indica três modos distintos de modelos de competência, apontando que eles têm em comum um misto de emancipação e

oposição, mas em graus diferentes e com enfoques distintos, conforme síntese apresentada no Quadro 6.

Quadro 6 – Três Modos Distintos de Modelo de Competência

MODO DE COMPETÊNCIA	CARACTERÍSTICAS
1º - Liberal/Progressivista	<ul style="list-style-type: none"> - as relações “similares a” localizam-se <i>dentro</i> do indivíduo e referem-se aos procedimentos que todos os indivíduos têm em comum; - oposição às formas de autoridade repressiva; - concepção emancipatória com respeito ao novo conceito da criança a ser realizado por práticas e controles pedagógicos apropriados; - potencial intra-indivíduos, que poderia ser revelado por meio da prática e de contextos pedagógicos apropriados; - desenvolvido, patrocinado e institucionalizado por aquela fração da nova classe média em ascensão, localizada no campo do controle simbólico.
2º - Populista	<ul style="list-style-type: none"> - localiza relações “similares a” dentro de uma cultura local; - referência à validade das competências comunicativas intrínsecas a uma cultura local, geralmente dominada; - oposição entre a prática pedagógica oficial predominante e as práticas e os contextos pedagógicos locais; - um grupo de competências – científicas, matemáticas, lingüísticas, cognitivas, médicas – é gerado por práticas comunicativas locais, porém essas são ignoradas, não percebidas ou reprimidas por membros dos campos pedagógicos oficiais.
3º - Radical	<ul style="list-style-type: none"> - provém do segundo modo, localizando a competência dentro de um grupo ou classe dominada, mas diferencia-se por não considerar competências inerentes ou procedimentos intra-indivíduos; - paradigma freireano, característico das práticas pedagógicas da educação informal de adultos; - enfoca as oportunidades interclasses/grupos, materiais e simbólicas, para atenuar seu posicionamento objetivo e dominante; - prática e contextos pressupõem um potencial emancipatório comum a todos os membros do grupo, envolvendo investigação coletiva sobre o que os torna, necessariamente, impotentes em circunstâncias de renovação pedagógica.

Fonte: BERNSTEIN (2003, p. 88-89). Organizado por ESCOTT, 2008.

O autor afirma que os três modos de competência enfocam relações ‘similares a’; opondo-se a procedimentos de estratificação, anunciam uma criatividade–emancipação - em comum, enfatizam a diferença e não o déficit e operam com formas de uma pedagogia invisível, mesmo tendo diferentes localizações. O campo de recontextualização pedagógica é que vem a marcar as posições opostas desses modos, pois o modo radical está ausente do campo oficial de recontextualização, sendo que sua presença como uma posição no campo de recontextualização pedagógica¹⁴ depende da autonomia desse campo.

¹⁴ Segundo BERNSTEIN (In DOMINGOS *et al*, 1986, p. 342), campo de recontextualização é o “campo estruturado pelo contexto de recontextualização e cujas posições, agentes e práticas estão envolvidos com os movimentos de textos/práticas do contexto primário de produção discursiva para o contexto secundário de reprodução discursiva. A função da posição, agentes e práticas deste campo é regular a circulação de textos entre os contextos primário e secundário”.

Também os diferentes modos de desempenho podem ser classificados, já que diferem uns dos outros de acordo com o modo de especialização de seus textos.

Os modos de desempenho baseiam-se em relações “diferentes de”, em diferentes princípios de construção de textos, em diferentes bases de conhecimento e organizações sociais. Enquanto os modos de competência baseiam-se em diferentes localizações das relações “similares a”, os modos de competência geralmente regulam o início da vida escolar dos adquirentes ou seções de recuperação. Os modos de desempenho são empiricamente normais em todos os níveis da educação oficial. (BERNSTEIN, 2003, p. 89).

Pode-se afirmar, portanto, que a teoria bernsteiniana aponta que os modos de competência podem ser percebidos como interrupções ou resistências à normalidade definida nos modos de desempenho, podendo ser apropriadas pelas instituições de ensino para finalidades específicas e locais.

3.5 CONTROLE SIMBÓLICO, CAMPO, AGENTES E DISCURSOS

Para BERNSTEIN (1996),

[...] o controle simbólico é o meio pelo qual a consciência recebe uma forma especializada e é distribuída através das formas de comunicação, as quais conduzem, transportam, uma determinada distribuição de poder e categorias culturais dominantes. O controle simbólico faz com que as relações de poder sejam expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relação de poder. [o controle simbólico] pode também transformar essas mesmas relações de poder. (BERNSTEIN, 1996, p. 189-190).

Sendo assim, a teoria bernsteiniana apresenta a categoria *controle simbólico* como paradoxal, pois ela se coloca como condição para a ordem de um outro e, ao mesmo tempo, coloca-se como o potencial para transformar a ordem desse outro que lhe é imposto. O controle simbólico, numa agência, define o que é legítimo, transforma o poder em discurso e o discurso em modalidades de cultura, constituindo-se, também, contraditoriamente, em possibilidade do novo.

Para BERNSTEIN, a produção e a reprodução do discurso pedagógico oficial se mantêm por regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação, que constituem a gramática interna do dispositivo pedagógico. As regras de distribuição regulam a relação entre poder, grupos sociais e formas de consciência e de prática, bem como as respectivas produções e reproduções. As regras de

recontextualização regulam a constituição do discurso pedagógico específico. Por sua vez, as regras de avaliação regulam a prática pedagógica específica (DOMINGOS *et al*, 1986).

Assim, os princípios dominantes de uma dada sociedade definem a estrutura e as relações sociais dos níveis que se ocupam da produção do discurso pedagógico oficial, o que gera conflitos e dilemas, mas que, em determinado momento, acaba por conduzir os princípios básicos de ordem, relação e identidade do discurso pedagógico.

Os discursos oficiais do Estado, que BERNSTEIN denomina de discurso regulador geral, são realizados através de textos legais e administrativos, que impõem a ordem, a relação e a identidade, sendo esses o substrato político, material e ideológico dos princípios dominantes, definindo as relações estruturais entre os campos da produção e do controle simbólico. (DOMINGOS *et al*, 1986). Constituem a legislação outorgada, a qual deve ser acatada pelas instituições como a escola, a universidade e outras.

O controle simbólico, segundo o autor, é realizado através de um campo definido como um conjunto de agências e agentes que se especializam nos códigos discursivos que eles dominam.

Esses códigos de discurso, de formas de se relacionar, de pensar e de sentir especializam e distribuem formas de consciência, relações sociais e disposições. Enquanto os agentes dominantes do campo econômico regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos físicos, os agentes dominantes do campo de controle simbólico regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos discursivos. (BERNSTEIN, 1996, p. 190).

As diferentes categorias de agentes, que se especializam nos códigos discursivos dominantes e que atuam na produção e no controle simbólico, têm sua formação pelos níveis superiores do sistema educacional. Quando os códigos discursivos têm relação direta com os recursos físicos, são formados os agentes dominantes do campo da produção, sendo responsáveis por funções gerenciais, tecnológicas, administrativas, financeiras. Por outro lado, quando os códigos discursivos têm uma ligação direta com os recursos discursivos, seus agentes são responsáveis pelo controle simbólico e estão vinculados às funções especializadas, como sacerdotes, médicos, cientistas sociais, trabalhadores sociais, gerentes de pessoal, podendo atuar tanto no campo da produção, como os cientistas, médicos,

arquitetos, psicólogos, administradores, quanto em agências que se especializam em controle simbólico. Segundo BERNSTEIN (1996), agentes de produção podem estar vinculados tanto ao controle estatal quanto a empresas privadas.

[...] os agentes de produção podem funcionar em setores especializados no campo da produção ou em agências que se especializam em controle simbólico. Mas, independentemente de onde esses agentes de produção estão localizados, suas práticas estão diretamente relacionadas com os meios, os contextos e as possibilidades de recursos físicos. (BERNSTEIN, 1996, p. 191).

Alguns desses agentes podem atuar em agências no interior do campo de controle simbólico, da produção ou da cultura. Esses agentes podem ser classificados como *reguladores e reparadores*. As agências e os agentes reguladores têm a função de definir, monitorar e manter limites de pessoas e atividades, incluindo-se aí os sistemas legais, as agências religiosas, a polícia e os serviços carcerários no que concerne àquilo que pode ser considerado como práticas pedagógicas de sua função global. As agências e os agentes reparadores têm a função de diagnosticar, prevenir, reparar, isolar aquilo que pode ser considerado como perturbações nas relações corporais, mentais e sociais, podendo, em determinados momentos, atuar, também, como reguladores.

BERNSTEIN (1996, p. 196) ainda classifica as agências e os agentes em: *reprodutores* (os professores); *difusores* (os agentes dos meios de comunicação de massa e dos meios especializados); *modeladores* (os criadores daquilo que se considera como desenvolvimentos ou mudanças nas formas simbólicas nas artes, nos artesanatos e nas ciências); *executores* (as agências cuja função é administrativa - administração pública, o governo local, mas podem ser encontrados em todas as agências e de todos os campos).

Para BERNSTEIN (1996, p. 196), “[...] os títulos [acima] dados aos agentes ou às agências devem ser vistos contra o pano de fundo de sua função geral de ordem, bem como dos processos de normalização”. Ele ainda classifica as agências e os agentes especializados no campo de controle simbólico da seguinte maneira: *reguladoras* (religiosas, legais); *reparadoras* (serviços médicos, psiquiátricos, sociais, escritórios de orientação/conselho, clínicas de orientação infantil); *reprodutoras* (educação - o sistema escolar); *difusoras* (agências de comunicação do Estado e do teatro nacional, a ópera, o balé, a música, as galerias); *modeladoras*

(Universidades, centros de pesquisa, as agências de educação superior, os conselhos de pesquisa, as fundações privadas); *executoras* (administração pública, os governos central e local).

Para o autor, de uma forma geral, os agentes que atuam no campo do controle simbólico têm um forte interesse na ampliação dos gastos públicos, pois isso cria posições e aumenta a gama de aplicações e influências, enquanto os agentes no campo da produção têm um interesse em restringir esses gastos. Por conseguinte, existe uma grande possibilidade de oposição entre agentes similares nos dois campos, relativamente ao papel do Estado e à sua relação com os dois campos. “*Essa oposição representa uma oposição entre frações no interior da nova classe média, não apenas sobre o papel do Estado, mas também sobre as modalidades de controle simbólico*”. (BERNSTEIN, 1996, p. 198).

BERNSTEIN (1996) faz, ainda, uma distinção entre três agentes de classe:

1. *Classe dirigente*: [...] têm poder decisivo sobre as decisões, com respeito aos meios, contextos e possibilidades de recursos físicos e, assim, em última análise, sobre códigos de produção.
2. *Controle simbólico*: [...] controlam os meios, os contextos e possibilidades dos recursos discursivos (códigos discursivos) nas agências do campo do controle simbólico.
3. *Classe operária*: [...] são inicialmente (mas não, necessariamente, de forma passiva) dominados pela produção e pelos códigos discursivos. (BERNSTEIN, 1996, p. 199).

Quando analisa a relação entre campos, classe e a formação da consciência, BERNSTEIN (1996, p. 199) aponta que: “*Quando há forte classificação, a produção e a educação têm princípios organizadores separados, particulares a cada campo. No caso de fraca classificação, os dois campos são integrados por um princípio organizador comum [...]*”. Ao analisar a formação da consciência nas diferentes classes, BERNSTEIN (1996, p. 200) refere que, no contexto da classe dirigente, “*a produção será, mais provavelmente, o local para a constituição [...] da consciência, enquanto que a modalidade educação será a que, mais provavelmente, regulará [...] a conduta ou o estilo de expressão*”. Nesse caso, haverá um envolvimento pessoal muito maior na própria educação, considerando a importância e a penetração em seus discursos, o que se refletirá no sucesso nos exames escolares e na escolha de cursos universitários. No caso da classe operária, “*a produção tenderá a ser o local da constituição [...] de sua consciência e, outra vez, como com a classe dirigente, a educação será vista como um esforço para regular a*

conduta ou a *expressão*” (BERNSTEIN, 1996, p. 201). Dessa forma, o autor ressalta que não significa que a classe operária não deseje se sair bem nos exames ou obter certificados, mas que, provavelmente, para muitas pessoas, esse não será o caso, sendo que, possivelmente, “*os efeitos da educação tenderão a ser constituídos de esforços para influenciar a conduta, o caráter e o comportamento*” delas.

4 CURRÍCULO

“[...] o estudo de currículo tem a ver com a relação entre [...] duas concepções - como intenção e como realidade”. (STENHOUSE, 1999, p. 12).

Faz-se necessário analisar, mesmo que brevemente, a evolução das discussões e teorizações sobre currículo para, posteriormente, tecer algumas reflexões sobre as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior e sua relação com a crise do capital e a conseqüente reforma do Estado, pois, *“se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura”* (GRUNDY *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Currículo, etimologicamente, vem do latim *curriculum*, que significa *‘pista de corrida’*. Isso significa dizer que, após um determinado percurso, nos tornamos alguém diferente do início da trajetória. Ao trilhar determinado percurso, assumimos nova identidade, nova subjetividade (SILVA, 2002).

As discussões sobre currículo começaram a se intensificar em meados do século passado, especialmente nos Estados Unidos. A partir da construção das teorias do currículo, podem-se apontar três grandes paradigmas teóricos que buscam explicar suas formas de organização e manifestação no cotidiano das instituições de ensino. As *teorias tradicionais*, fruto do processo de industrialização e da conseqüente massificação da escola, definem o currículo como sendo *“um processo de racionalização dos resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos”* (SILVA, 2002, p. 12). Essa concepção tem como base o paradigma *taylorista*¹⁵, a partir da qual o currículo é organizado pela definição precisa de objetivos, procedimentos e métodos, visando à obtenção de resultados mensuráveis. Os modelos tradicionais de currículo concentram-se na atividade técnica dos modos de organização, colocando conceitos e procedimentos como ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos na centralidade das discussões.

¹⁵ Segundo SILVA (2000, p. 12), *“o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração ‘teórica’ é a ‘administração científica. No modelo curricular de Bobbit, os estudos devem ser processados como um produto fabril. [...] o currículo é [...] a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”*.

Na década de 70, ampliam-se as discussões e as teorizações sobre a *abordagem crítica do currículo*. As teorias críticas são marcadas por uma forte tendência questionadora visando à transformação social. Nessa concepção, a ênfase se dá no desenvolvimento de conceitos que levem à compreensão do que o currículo pode fazer. Assim, conceitos como ideologia, poder, currículo oculto, classe social, reprodução social e cultural, relações de produção, emancipação e resistência marcam as produções teóricas na área. Uma discussão mais recente corresponde às *teorias pós-críticas* e introduz novos conceitos à interpretação da composição curricular nas instituições de ensino. Essas teorias pós-críticas do currículo trazem para o debate conceitos como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo, na tentativa de melhor compreender a realidade cotidiana da universidade.

Nos seus primórdios, a Universidade, na Idade Média, assumiu um modelo curricular clássico, humanista, possibilitando ao aluno o contato com obras literárias e artísticas, bem como o domínio da língua, buscando a conservação dos ideais da época. No Século XVI, surgiram os primeiros cursos de graduação com currículo definido. A partir de então, houve um progressivo engessamento da organização curricular universitária na Europa. Tal engessamento teve repercussões nos currículos e nas legislações do ensino superior no Brasil, desencadeando a criação dos currículos mínimos. No final da década de 90, começam a ser homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ensino Superior, definindo competências e habilidades básicas para os profissionais egressos da academia. Se, por um lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais avançam no sentido de abandonar o currículo mínimo, buscando dar mais flexibilidade aos currículos de forma a atender às necessidades regionais, por outro, contraditoriamente, parecem retroceder aos modelos tradicionais *tayloristas* de currículo, quando centram a orientação basicamente nas competências e nas habilidades técnicas relativas à área de conhecimento e profissional.

A crise da modernidade trouxe alguns novos elementos que fragilizaram os currículos engessados e baseados na teoria tradicional. Dentre eles, pode-se citar a ressignificação dos tempos e dos espaços, as novas formas e a organização do trabalho, a transitoriedade do conhecimento, as incertezas e a flexibilidade necessária a esses tempos. A Constituição brasileira de 1988 assegura uma maior

democratização e cidadania da sociedade brasileira, apontando, dessa forma, para a consolidação da autonomia universitária. Assim, também a LDB, lei nº. 9394/96, acentua o princípio de autonomia universitária e, conseqüentemente, possibilitar a gestão e a organização do ensino, da pesquisa e da extensão pertinentes às necessidades no âmbito nacional e regional.

O currículo, na universidade, representa a tradução social, cultural, intelectual e histórica dos sujeitos envolvidos nesse contexto. Os conhecimentos científicos, tecnológicos e técnicos relativos às diferentes áreas profissionais representam parte desse todo.

“O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas” (GRUNDY *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 14).

A organização da universidade como um todo – sua gestão, sua estrutura organizacional, suas relações de poder, as definições em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão - expressa a concepção de currículo subjacente e o paradigma que orienta suas ações e decisões. O currículo expressa o projeto civilizatório, de cultura e de ensino superior, concretizado através dos projetos pedagógicos dos cursos, dos diferentes projetos de ensino da instituição, dos conhecimentos culturais, intelectuais e formativos produzidos e disseminados, bem como das práticas pedagógicas e avaliativas adotadas.

Segundo SACRISTÁN (2000, p.15), *“(...) o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada (...)”*. Assim, a partir do paradigma crítico, o currículo, através de uma abordagem inter e transdisciplinar, contempla os aspectos técnicos da formação profissional, bem como os conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e humanistas necessários à formação do homem profissional e cidadão, comprometido eticamente com o desenvolvimento sustentável e a transformação da sociedade.

Nessa perspectiva, a concepção epistemológica a ser adotada pelas instituições de ensino superior brasileiras indica que a construção do conhecimento deve estar contextualizada social e historicamente, de forma que o egresso desenvolva uma atividade profissional ética, comprometida com o desenvolvimento, com a sociedade, tendo como base a competência técnica e tecnológica.

DEMO (2000, p. 92) afirma que o currículo do ensino superior deve possibilitar a *“oportunidade de (re) construir este tipo de ambiente científico e educativo, capaz de combinar crítica com solidariedade, progresso com consenso, habilidade individual com trabalho de equipe, excelência com humildade, vanguarda com tolerância, ideologia com convivência”*.

O Estado brasileiro adota a política da implantação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, cumprindo com o espírito da LDB, que propõe a flexibilização dos currículos dos cursos superiores, ultrapassando o modelo de currículo mínimo. Tal modelo, em sua origem, segue processos de reforma oriundos de outros países.

Entende-se que as Diretrizes Curriculares, definindo os princípios amplos da formação de cada área do conhecimento, trazem uma condição ambígua para a organização do ensino superior: tanto podem possibilitar a autonomia curricular de forma a permitir uma organização pertinente das propostas pedagógicas dos cursos, como podem assegurar a manutenção do monopólio sobre os saberes e instrumentos necessários à lógica de mercado.

Nessa perspectiva, a flexibilização curricular apresentada pelas novas diretrizes curriculares pode se colocar como uma possibilidade de exercício da autonomia da IES, do próprio acadêmico, assim como de pertinência dos conhecimentos sociais, culturais e científicos propostos através dos currículos dos cursos de graduação. Por outro lado, ao mesmo tempo em que a flexibilização curricular contempla as possibilidades de autonomia das IES e de seus acadêmicos, atende, também, as necessidades impostas pela ideologia neoliberal¹⁶, característica do Capitalismo Reorganizado (BERNSTEIN, 1996). Contraditoriamente, também possibilita o rompimento com as amarras impostas pelos currículos mínimos vinculados a um paradigma tradicional e liberal.

Para CATANI (2001), nas discussões sobre a identidade institucional e sobre os projetos e processos de formação das IES, a questão da flexibilização curricular,

¹⁶ O neoliberalismo, juntamente com a globalização e a reestruturação produtiva, pode ser entendido como estratégia de superação da crise do capital, sendo materialmente inter-relacionadas, tornando-se impossível superá-las sem a eliminação desse conjunto de elementos (MÉSÁROS, 2002, p. 98). ANTUNES (2001) analisa o movimento de reestruturação produtiva como a reorganização das formas de dominação societal por parte do capital, recuperando seu projeto de hegemonia social. No plano ideológico, esse modelo faz uma apologia ao individualismo através do culto ao subjetivismo e de um ideário fragmentador, apontando para um comportamento individualista, contrário às organizações coletivas, sociais e solidárias. Nesse contexto, os produtos e os padrões de consumo - inclusive a educação - são produzidos por meio de setores completamente renovados para novos e ampliados mercados.

ao longo da história, era vista como possibilidade de *oxigenação* dos componentes curriculares e, conseqüentemente, como expressão do projeto acadêmico de formação de cada IES, não se reduzindo às demandas e aos parâmetros do mercado. Essa é a posição de PEREIRA e CORTELAZZO (2003, p. 119), quando afirmam:

O princípio da flexibilidade não toma a mudança pela mudança, mas toma em conta a diversidade que permite passar de uma lógica da uniformização e da homogeneização para uma compreensão das relações de trabalho, das alternativas sócio-políticas de transformação da sociedade, das questões relacionadas ao meio-ambiente e à saúde. A flexibilidade curricular decorre do exercício concreto da autonomia universitária, o que não conduz a uma passividade ou uma adoção acrítica de processos de formação.

Ainda assim, na sua organização estrutural, que tem como base as competências e as habilidades para cada área de conhecimento e trabalho, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior trazem elementos que atendem à especialização flexível¹⁷, à qualificação multifuncional e polivalente para o exercício profissional. Observa-se que todas as Diretrizes Curriculares definem o perfil do egresso, as competências e as habilidades gerais - internamente comuns a todas as profissões em cada área do conhecimento -, competências e habilidades específicas, muitas delas ressaltando a necessidade de formação continuada. As Diretrizes Curriculares, além de definir conteúdos e áreas de conhecimento mínimas para organização curricular, propõem que a avaliação de ensino esteja pautada nas habilidades e nas competências definidas para cada área de formação.

Essa organização percebida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Superior apresenta a mesma lógica neoliberal presente, também, nos parâmetros curriculares do ensino básico, especialmente no que se refere à formação profissional.

¹⁷ A reestruturação produtiva, com sua nova forma de organização industrial e de relacionamento entre capital e trabalho, cria a necessidade de um trabalhador mais flexível, qualificado, multifuncional, polivalente, capaz de uma interação mais inteligente e com maiores possibilidades no seu espaço de trabalho. A idéia de *especialização flexível* (SABEL e PIORE, *apud* ANTUNES, 2001) defende a lógica de que o processo de reestruturação produtiva traz características inovadoras nessa nova fase das relações entre capital e trabalho, superando as contradições básicas inerentes ao capitalismo. Porém, muitos autores defendem a idéia de que esse novo modelo não traz uma nova organização do trabalho, mas consolida o poder dos empregadores sobre os empregados. Para TOMANEY (1996 *apud* ANTUNES, 2001, p. 48), a teoria da especialização flexível traz, em seu bojo, três conjuntos de problemas: a utilidade da dicotomia entre produção de massa e especialização flexível, a incapacidade de dar conta dos resultados do processo de reestruturação e tratar das implicações políticas desse contexto e o fato de que os exemplos de especialização flexível nem sempre têm mostrado benefícios para o trabalho, mas, ao contrário, têm apresentado a intensificação do trabalho.

As propostas de educação básica e formação técnico-profissional, sob o ideário das habilidades e competências para a empregabilidade, requalificação e reconversão, tal como postas hoje, desvinculadas de uma proposta democrática e pública de desenvolvimento que integre um projeto econômico, político e cultural com uma clara geração de empregos e renda, ou, para os que lutam por relações sociais de novo tipo (socialista), reduzem-se, predominantemente, a um invólucro de caráter ideológico. (FRIGOTTO, apud OLIVEIRA, 2000, p. 232).

Assim, em meio ao processo de reestruturação produtiva, com sua proposta de interação inteligente e polivalente do trabalhador, com suas modernas técnicas de gestão associadas à tecnologia eletrônica, buscando, na fragmentação do trabalho, a possibilidade de lucro para o capital, o Estado apresenta políticas educacionais que sustentam esse modelo, tanto no âmbito da educação básica quanto do ensino superior.

O que se apresenta, nesse contexto marcado por contradições, é a necessidade de consolidação de um processo permeado por relações críticas e democráticas de gestão e a adequação dos processos de ensino/aprendizagem reflexivos, pensados e redimensionados sistematicamente numa perspectiva participativa e emancipatória. Só assim a flexibilização curricular poderá contribuir para a concepção de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Portanto, entende-se que a flexibilização curricular efetivar-se-á à medida que a Universidade contemplan esse princípio como norteador do seu projeto acadêmico. A complexidade desse processo abrange todas as relações universitárias, no âmbito da gestão, dos sistemas de informação e do registro acadêmico, da cultura institucional, da versatilidade dos processos e até mesmo dos custos. O que se coloca, portanto, é o desafio da elaboração e da implementação de processos avaliativos permanentes, projetos pedagógicos que contemplem propostas abrangentes, os quais atendam às necessidades de um conhecimento universal e, ao mesmo tempo, que possam preservar a identidade cultural da comunidade local, contextualizados no mundo da globalização.

4.1 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL

O contexto da reforma do Estado dos anos 90 provocou alterações no Ensino Superior no Brasil, tendo a avaliação e as Diretrizes Curriculares Nacionais

como eixo central dessa da política. Tais alterações podem ser analisadas a partir dos pressupostos da teoria de Basil Bernstein.

Para Bernstein (apud DOMINGOS, 1986, p. 301), o Discurso Pedagógico Oficial regula as regras de produção, reprodução, distribuição e inter-relação dos textos pedagógicos legítimos, das práticas de comunicação legítimas (relações sociais de transmissão-aquisição) e das práticas organizacionais legítimas (organização dos contextos de transmissão), dependendo essa regulação da autonomia relativa dos campos e contextos não-oficiais de recontextualização pedagógica. Assim, o discurso pedagógico oficial, no nível do contexto de reprodução, incide diretamente sobre as modalidades de código de transmissão educacional que integram o dispositivo pedagógico e a prática pedagógica, regulando-os.

BERNSTEIN procura enfatizar a importância do Discurso Pedagógico Oficial, criando um modelo em que estabelece três níveis de análise: *a geração, a recontextualização e a transmissão*. No *nível da geração*, observa-se a expressão dos princípios políticos dominantes do Estado e as inter-relações entre as diversas vertentes políticas e os grupos de interesse, sendo regulados “*pela distribuição do poder e do controle social que determinam os meios, contextos, distribuição, possibilidades e relações sociais dos recursos físicos (campo da produção) e dos recursos discursivos (campo do controle simbólico)*” (DOMINGOS, 1986, p. 297). Os discursos oficiais do Estado, o discurso regulador geral, são expressos através de textos legais e administrativos que definem a ordem, a relação e a identidade, constituindo-se em material político e ideológico dos princípios dominantes, reproduzidos quando incorporados nesse discurso, desempenhando importante papel na criação do consenso social. Para tanto, constitui o *campo do Estado* o conjunto de categorias – agentes, agências, discursos e práticas -, que têm a função de manutenção, legitimação, reprodução e desenvolvimento dos princípios dominantes. No *nível da recontextualização*, ocorre a transformação do Discurso Pedagógico Oficial. Aqui, a educação aparece como agência do campo de controle simbólico e do campo de produção.

Os princípios dominantes do Estado atuam seletivamente sobre as teorias e práticas do campo intelectual da educação que, apropriadas pelas agências de recontextualização, legitimam e regulam o processo de transmissão

aquisição do DP¹⁸ no contexto de reprodução. Sendo assim, as teorias e as práticas selecionadas a partir do campo intelectual da educação, de acordo com os princípios dominantes do Estado, estão, quer implícita, quer explicitamente, no conjunto de decisões e orientações políticas que regulam o contexto de reprodução. (DOMINGOS, 1986, p. 300).

BERNSTEIN ainda define, nesse nível, dois campos de recontextualização: *o campo de recontextualização oficial e o campo de recontextualização pedagógica*. O campo de recontextualização oficial é regulado pelo Estado, através do sistema legislativo e administrativo como função pública, incluindo departamentos especializados e subagências do Estado. Pode, ainda, utilizar-se de serviços especializados de agências/agentes externos para investigação e sistema de inspeção. O campo de recontextualização pedagógica, por sua vez, apresenta um corpo de agentes e práticas oriundos das universidades, podendo exercer influências sobre o Estado e/ou sobre locais, agentes e práticas da educação.

As regras de recontextualização traduzem, neste sentido, a autonomia da educação em relação ao Estado. Isto significa que a educação, fortemente classificada em relação à produção, é autônoma, podendo usar seus próprios princípios de recontextualização. Contudo, tal autonomia é sempre relativa, na medida em que esses princípios de recontextualização estão subordinados aos princípios dominantes do Estado. (DOMINGOS, 1986, p. 303).

Esse modelo se refere à produção e à reprodução do Discurso Pedagógico Oficial nas sociedades contemporâneas, amparadas em dois pressupostos essenciais. O primeiro pressuposto refere que o contexto geral contemporâneo da reprodução está relacionado com o campo da produção¹⁹ e com o campo do controle simbólico²⁰. O segundo pressuposto define que o que o contexto de reprodução educacional objetiva é posicionar os professores e os alunos em referência a um conjunto legítimo de *significados* entendidos como discursos recontextualizados, e *relações sociais*, que se referem às práticas específicas reguladoras de transmissão-aquisição dos significados legítimos e da constituição da ordem, da relação e da identidade.

¹⁸ DP: discurso pedagógico.

¹⁹ Campo da produção, para BERNSTEIN (apud DOMINGOS *et al*, 1986, p. 342), significa “*campo cujas ideologias e agências regulam os meios, contextos e possibilidades dos recursos físicos e cujas categorias e práticas são reguladas pelo princípio da divisão social de trabalho e pelas suas relações sociais internas; ele produz e reproduz as relações de classe de uma determinada sociedade*”.

²⁰ Campo de controle simbólico segundo Bernstein (apud Domingos, 1986, p. 342), é o “*campo cujas ideologias e agências regulam os meios e contextos da reprodução cultural e legitimam as suas possibilidades, controlando as relações de classe através de meios simbólicos (princípios de comunicação); embora não reproduza as relações de classe, contribui para sua reprodução*”.

A teoria bernsteiniana aponta, portanto, que o controle simbólico que ocorre entre agências e no interior do contexto educacional pode constituir-se em ação de manutenção do *status quo* ou de transformação.

BERNSTEIN (1988) aponta três direitos institucionalizados e conectados entre si como condição para a democracia efetiva (Quadro 7): *o direito ao crescimento, o direito de ser incluído e o direito à participação*. O direito ao *crescimento* traz a possibilidade de experimentar os limites de natureza social, intelectual ou pessoal, sendo os pontos de tensão que condensam o passado e que se abre sobre os futuros possíveis. Sobretudo o crescimento deve ser entendido como o direito de adquirir meios de compreensão crítica e abrir-se a novas possibilidades, para além do ser mais pessoal, intelectual ou materialmente. Já o direito de *ser incluído* e, conseqüentemente não excluído nos âmbitos social, intelectual e pessoal, traz uma complexidade maior uma vez que *“ser incluído pode requerer um sub-direito a ser separado. [...] A inclusão é uma das condições da ‘communitas’ e opera no nível do social.* (BERNSTEIN, 1988, p. 125)” O direito à *participação* não diz respeito ao discurso, refere-se à prática que deve provocar efeitos. *“[...] é o direito a participar dos procedimentos mediante os quais se constrói, mantém e transforma a ordem. É o direito de participar na construção, manutenção e transformação da ordem. A participação é uma condição do discurso cívico e opera no nível do político”.* (BERNSTEIN, 1988, p. 126).

Quadro 7 - Diagrama dos direitos, das condições e dos níveis de democracia efetiva

Direitos	Condições	Níveis
Crescimento ²¹	Confiança	Individual
Inclusão	Comunidade	Social
Participação	Discurso cívico	Político

Fonte: BERNSTEIN (1988, p. 125-126).

Sendo assim, pode-se indicar que os direitos, as condições e os níveis de democracia efetiva indicados por BERNSTEIN, são elementos fundamentais a compor um formato de avaliação de currículo na perspectiva da tensão regulação – emancipação, contribuindo para a construção de uma gramática instrucional mais autônoma.

²¹ Na teoria bernsteiniana significa *direito do adquirente ao desenvolvimento pleno*.

Parece, a partir das contribuições teóricas berstenianas que, apesar do discurso de instrução sempre estará imerso no discurso regulador oficial a democracia efetiva traz a possibilidade de compreensão crítica da realidade, contribuindo para a inovação, para a construção coletiva e para o sentimento de pertença, bem como na manutenção ou transformação da ordem estabelecida pelo Discurso Regulador Geral - DRG.

Nesse sentido, a democracia efetiva contribui tanto para o crescimento individual como coletivo e institucional. Parece instituir a complexa condição política necessária à construção reflexiva do Discurso Institucional (DI) e do Discurso Instrucional (DI) ao que BERNSTEIN chama de discurso cívico. *“O grau de determinação entre os limites externos e as possibilidades internas de cada nível, se relacionam com o contexto histórico e ideológico do dispositivo.”* (BERNSTEIN, 1988, p. 110)” Desta forma, a regulação estatal como poderoso mecanismo social pode se traduzir através de uma comunicação pedagógica legítima entre os professores e no processo de ensino com os estudantes.

Para Bernstein (1988), existe uma relação causal entre os princípios distributivos externos às escolas e a distribuição dos discursos de valor dentro das escolas. Essa relação deve enfrentar um esforço para a suspensão, neutralização e obscurecimento das relações verticais externas e seus próprios princípios distributivos, a partir do que o autor conceitua de *“solidariedades horizontais”* (BERNSTEIN, 1988, p. 128). Se as relações verticais dão origem a relações de dominação, as solidariedades horizontais, através da avaliação participativa e reflexiva do currículo podem criar, celebrar e legitimar relações de cooperação, co-gestão e constituição de consciência coletiva e individual, a partir de ideologias, crenças e motivações comuns. *“A solidariedade horizontal pode criar-se, também, enfatizando a interdependência entre os grupos e suas funções [...] e negando e neutralizando seu poder, suas oportunidades e seus recursos diferenciais”.* (BERNSTEIN, 1988, p. 129). Esses conceitos e suas relações parecem ser de grande importância para a análise do objeto desse estudo.

Nessa perspectiva, pensar a reforma educacional no Brasil implica situá-la no âmbito das reformas mundiais contemporâneas, refletindo sobre a complexidade subjacente às inter-relações entre os fatores políticos, econômicos e culturais marcados pelos textos e contextos das relações sociais e da redefinição do papel do Estado na era do capitalismo reorganizado.

4.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Superior: Regras do Discurso Pedagógico Oficial

Com o advento da nova LDB em 1996, Lei nº. 9394, os Currículos Mínimos, que, até então, definiam a organização curricular dos cursos de Graduação, passam a ser substituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais sob a orientação do Parecer CNE/CES 776/97, definindo que as novas diretrizes devem *“se constituir em orientações para a elaboração dos currículos; ser respeitadas por todas as IES; e, assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes”*. (sic) Tal definição corrobora com o disposto pelo Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 10.172/01, que orienta o estabelecimento, em nível nacional, *“de diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições, diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem [...]”*.

Pode-se constatar que as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de apresentarem a possibilidade de flexibilização curricular e autonomia das IES, trazem a proposta de estabelecer um perfil de egresso oriundo de uma formação de nível superior compreendida como um processo contínuo, autônomo e permanente, advindo de uma sólida formação básica aliada a uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática.

O Parecer CNE/CES 776/97, posteriormente referendado pelo Parecer CNE/CES Nº 67/2003²², definiu os princípios orientadores para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, a saber:

1. assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos

²² O Parecer CNE/CES 67/2003 busca “reunir, em parecer específico, todas as referências normativas existentes na Câmara relacionadas com a concepção e a conceituação dos Currículos Mínimos Profissionalizantes fixados pelo então Conselho Federal de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação”. Com isso, propõe-se a estabelecer “o diferencial a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), como também instituir um instrumento básico para subsidiar Pareceres e Resoluções da CES, na espécie, novos estudos da CES sobre a duração dos cursos de graduação e a elaboração de projetos pedagógicos dos cursos de graduação em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais”.

- currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
2. indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, os quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
 3. evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
 4. incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
 5. estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
 6. encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
 7. fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;
 8. incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes a cerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Nesse período, a SESu/MEC publicou o Edital 4/97, com o objetivo de convocar e mobilizar as IES para a realização de uma ampla discussão com a sociedade científica, as ordens e as associações profissionais, as associações de classe, o setor produtivo e outros setores envolvidos, de forma a produzir e encaminhar propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares. A partir dessa ampla participação da comunidade acadêmica e da sociedade civil, foi definido o Modelo de Enquadramento das Propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais, servindo de roteiro de natureza flexível para orientar as discussões e os encaminhamentos das Propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso. Além disso, foi realizada uma sistematização das Diretrizes de acordo com as grandes áreas de conhecimento e seus respectivos cursos, buscando garantir a definição de um paradigma orientador. Nesse sentido, a legislação preconiza que a referência paradigmática proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais orientem as IES na organização de seus currículos e programas, trazendo flexibilidade e possibilidades de priorização de áreas de conhecimento, associadas às necessidades sociais e do mundo do trabalho inerentes a cada região. A proposta enseja, ainda, a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, bem como a criação de diferentes formações e habilitações para cada área do

conhecimento, o que permite a definição de múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras com competências intelectuais heterogêneas, que contemplem as demandas sociais.

O Parecer CNE/CES nº 583/2001 estabelece que a definição da duração, da carga horária e do tempo de integralização dos cursos deverá ser objeto de um Parecer e/ou uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior e que as Diretrizes Curriculares Nacionais devem contemplar o perfil do formando/egresso/profissional, conforme o curso, sendo que o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado; as competências/habilidades/atitudes, as habilitações e ênfases, os conteúdos curriculares, a organização do curso, os estágios e as atividades complementares, o acompanhamento e a avaliação.

As DCN têm como ideário básico a flexibilização curricular, com vistas a possibilitar uma sólida formação de acordo com o estágio de desenvolvimento do conhecimento em cada área, permitindo ao graduado enfrentar as rápidas mudanças do conhecimento e seus reflexos no mundo do trabalho. Desde a sua aprovação, os currículos devem ser propostos de modo a contemplar, para cada curso, o perfil acadêmico e profissional, as competências, as habilidades e os conteúdos nelas estabelecidos, a partir de referências nacionais e internacionais. (MS; MEC, 2006, p. 13).

De acordo com o Parecer CNE/CES nº 67/2003, para todo e qualquer curso de graduação, as Diretrizes Curriculares Nacionais devem contemplar as seguintes recomendações:

1. conferir maior autonomia às instituições de ensino superior na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e das habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente;
2. propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno;
3. otimizar a estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da organização dos cursos, integrando a oferta de cursos seqüenciais, previstos no inciso I do art. 44 da LDB;
4. contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar; e
5. contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação.

Para CATANI (2001), a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, associada ao ideário do modelo neoliberal da reestruturação produtiva, é o elemento basilar das reformas da educação superior no Brasil que se iniciam a partir do primeiro mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso. Para o autor, foi nesse contexto que a questão dos currículos de graduação começou a ganhar importância na reforma da educação superior e ele destaca como principais elementos desencadeantes dessa mudança: a Lei nº 9.131/95, que cria o Conselho Nacional de Educação (CNE) e define como uma das suas competências a deliberação sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC para os cursos de graduação; a nova LDB, que cria a necessidade de Diretrizes Curriculares para os cursos superiores, permitindo a eliminação dos chamados *currículos mínimos*, tornando os currículos de graduação mais flexíveis; a intensificação das discussões internacionais e nacionais sobre diplomas e perfis profissionais, acompanhando as mudanças na sociedade contemporânea, bem como do mundo do trabalho; o processo desencadeado pela Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), em 1997, visando à implementação das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação; a definição de *Padrões de Qualidade para os Cursos de Graduação*, pela SESu; o estabelecimento de critérios sobre a constituição de comissões, procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores; o *Plano Nacional de Graduação*, que apóia as Diretrizes Curriculares gerais e o fortalecimento dos projetos pedagógicos institucionais e dos cursos de graduação. A proposta de reformulação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação orienta-se pelos princípios de flexibilidade na organização curricular, de dinamicidade do currículo, da adaptação às demandas do mercado de trabalho, da integração entre graduação e pós-graduação, da ênfase na formação geral, bem como da definição e do desenvolvimento de competências e habilidades gerais adequadas às exigências do mundo do trabalho.

“[...] falar de reforma implica [...] considerar uma variedade de iniciativas que visam alteração no alcance da educação [...], passando por mudanças nos conteúdos e currículos e nas formas de seleção, orientação e acreditação [...]”. (AFONSO, 2005, p. 55).

A análise atenta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação superior²³ revela que a autonomia das universidades vem sendo ameaçada na sua essência, quando, a partir da definição de organização curricular centrada em competências e habilidades, bem como do encurtamento dos cursos superiores, acaba direcionando a formação nesse nível de ensino à lógica do mercado. Percebe-se que o governo, através da reforma de ensino, define políticas educacionais que atendem ao mercado globalizado, estabelecendo os tipos de conhecimentos necessários e os perfis profissionais mais adequados às suas necessidades. Conforme AFONSO:

[...] há dentro do Estado capitalista, em geral, e da educação em particular, uma luta permanente entre forças que pressionam no sentido de uma maior democracia e igualdade na educação e forças que pressionam no sentido de uma maior eficiência na reprodução das habilidades e personalidades requeridas pelo capitalismo. (CARNOY & LEVIN *apud* AFONSO, 2005, p. 59).

Assim, definido o *código válido* (BERNSTEIN, 1996) nessa nova ordem mundial, a partir da lógica do capital, cabe às IES adequarem-se de forma a cumprir com o que está determinado externamente, submetendo-se aos processos de avaliação regulatória, desconsiderando os processos internos e, muitas vezes, abdicando dos processos autônomos propostos, minimamente, nos fundamentos e nas instruções do SINAES, assumindo o discurso regulador²⁴ (BERNSTEIN, 1996), deixando de refletir coletiva e institucionalmente sobre a relevância social, as dificuldades e potencialidades dos próprios projetos (DIAS SOBRINHO, 2002).

4.2 DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE²⁵

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores na Área da Saúde, analisadas a partir dos Pareceres e das Resoluções que as orientam e

²³ Neste estudo, serão analisados os principais aspectos e conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos da Área das Ciências Sociais Aplicadas e para os Cursos da Área da Saúde.

²⁴ Para BERNSTEIN (In DOMINGOS *et al*, 1986, p. 347), discurso regulador é o “conjunto de regras que regula aquilo que conta como ordem legítima entre e dentro de transmissores, aquisidores, competências e contextos; a um nível de maior abstração, fornece e legitima as regras oficiais, que regulam a ordem, a relação e a identidade”.

²⁵ Foram considerados, para fins de levantamento das competências e habilidades definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, as profissões reconhecidas da área da saúde, conforme Parecer CNE/CES nº 329/2004.

regulamentam²⁶, são organizadas a partir do *princípio da flexibilidade* apresentado na LDB. A flexibilidade está explicitada nos Pareceres a partir de alguns princípios, como: *o incentivo a uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa e o estímulo às práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia intelectual e profissional; o fortalecimento da articulação entre teoria e prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva; a preocupação com o tempo de duração dos cursos, apontando para a sua redução; e, o reconhecimento dos conhecimentos, competências e habilidades adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referirem à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada.* Do ponto de vista institucional, a legislação assegura às IES a ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas.

Por outro lado, os Pareceres que orientam a formação superior para a maioria dos cursos²⁷ apontam como objetivo das Diretrizes Curriculares para a área da saúde *“permitir que os currículos propostos possam construir perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referências nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolutividade, no Sistema Único de Saúde (SUS), considerando o processo da Reforma Sanitária Brasileira.”* (sic). Tomam por base o Relatório Delors (DELORS, 2001), especificando que as Diretrizes Curriculares pretendem *“levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a **aprender a aprender** que engloba **aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer**, garantindo*

²⁶ *Enfermagem*: Parecer CNE/CES nº 1.133/2001 e Resolução CNE/CES nº 3/ 2001; *Farmácia*: Parecer CNE/CES nº 1300/01 e Resolução CNE/CES nº 2/2002; *Fisioterapia*: Parecer CNE/CES nº 1210/2001 e Resolução CNE/CES nº 4/2002; *Fonoaudiologia*: Parecer CNE/CES nº 1210/2001 e Resolução CNE/CES nº 5/2002; *Nutrição*: Parecer CNE/CES nº 1.133/2001 e Resolução CNE/CES nº 5/2001; *Ciências Biológicas*: Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 e Resolução CNE/CES 7/2002; *Psicologia*: Parecer CNE/CES nº 1.314/2001, CNE/CES 072/2002 e Resolução nº 08/2004; *Terapia Ocupacional*: Parecer CNE/CES nº 1210/2001 e Resolução CNE/CES nº 6/2002; *Medicina*: Parecer CNE/CES nº 1.133/2001 e Resolução: 04/2001; *Biomedicina*: Parecer CNE/CES nº 0104/2002 e Resolução CNE/CES nº 02/2003; *Veterinária*: Parecer CNE/CES nº 0105/2002 e Resolução CNE/CES nº 01/2003; *Educação Física*: Parecer e Resolução nº 7/2004; *Odontologia*: Parecer CNE/CES nº 1.300/2001 e Resolução CNE/CES nº 3/2002.

²⁷ Dos Pareceres e das Resoluções consultados, apenas as Diretrizes Curriculares dos cursos de Psicologia, Educação Física e Ciências Biológicas não apresentam a mesma redação em relação aos princípios, objetivos, ao perfil do egresso, às competências gerais e à estruturação dos conteúdos curriculares.

a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades”.

A análise da legislação evidencia que, apesar da manifestação do princípio da flexibilidade na gestão dos cursos, ao mesmo tempo em que descentraliza, indica uma estrutura curricular com vários elementos determinados e uniformizados. Essa proposta, portanto, corresponde ao que Pacheco (2000) chama de *descentralização com planificação de acompanhamento e regulação*.

Com esse princípio, as Diretrizes Curriculares para os Cursos da Área da Saúde apresentam um modelo de competências e habilidades gerais, comum a todas as profissões: *atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação e liderança, administração e gerenciamento e educação permanente*. Além disso, na descrição do perfil do egresso, percebem-se como comuns, a partir da análise das Diretrizes específicas a cada curso, alguns aspectos a destacar: *formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, profissional com compromisso social e responsabilidade com a cidadania, voltado aos aspectos sociais e culturais, atenção à saúde de acordo com as necessidades da região, capacidade de resolver situações-problema de saúde/doença e a prevenção e recuperação em saúde*. As competências e as habilidades específicas a cada curso também apresentam algumas características comuns: competências técnico-científicas, ético-políticas e sócio-educativas contextualizadas; autonomia; capacidade de trabalhar em equipe; e a multi, a inter e a transdisciplinaridade.

O perfil do profissional de saúde definido nas diretrizes é de um indivíduo com formação generalista, técnica, científica e humanista, com capacidade crítica e reflexiva, preparado para atuar, pautado por princípios éticos, no processo de saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção. Enfatiza-se a perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania. (MS; MEC, 2006, p. 13)

As Diretrizes Curriculares para os Cursos da Área da Saúde também indicam os conteúdos curriculares necessários para a formação, através de grandes áreas de conhecimento, descrevendo-as. Com exceção dos Cursos de Farmácia, Medicina, Psicologia, Educação Física e Ciências Biológicas, todas as Diretrizes indicam os conteúdos a constituírem o currículo dos cursos a partir de campos de conhecimento - *Ciências Biológicas e Saúde; Ciências Humanas e Sociais* -,

descrevendo-as com aproximações às particularidades do curso e acrescentando áreas específicas aos conhecimentos e à atuação profissional a que se destina. No que se refere às práticas e aos estágios, todas as Diretrizes Curriculares trazem orientações e indicam um percentual de carga horária que oscila entre 10% e 35%. Apresentam, ainda, outros pontos comuns:

indicação de construção coletiva do Projeto Pedagógico do Curso; definição das atividades que podem ser consideradas complementares; a articulação entre a Educação Superior e a Saúde, objetivando a formação geral e específica dos egressos, com ênfase na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, vinculada aos princípios e às diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS); e a recomendação de que a avaliação seja permanente, com ênfase na avaliação das competências. (sic).

O cenário de formação de profissionais da área da saúde que se constrói a partir da análise dos Pareceres e das Resoluções que definem suas Diretrizes Curriculares assume o princípio da flexibilização presente na LDB e, ao mesmo tempo, apresenta uma estrutura comum a todos os Cursos em relação às competências e às habilidades a serem construídas, indicando, inclusive, as áreas de conhecimento que deverão compor a organização curricular. Esse modelo acaba por resgatar as pedagogias baseadas em objetivos e, nesse caso, vinculado aos mecanismos de mercado.

Analisando o contexto das reformas educacionais no cenário da globalização, Pacheco (2000) aponta para os modelos que orientam as mudanças da gestão educativa nos processos de políticas curriculares. Nos modelos analisados pelo autor, identifica-se a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Área da Saúde no modelo de *política centralista e descentralista*, em que prevalece a perspectiva normativa. Nesse modelo, a

política curricular é descentralizada no nível dos discursos, mas recentralizada no nível das práticas. A prática curricular é autônoma no discurso e nos textos, mas é definida e regulada pela administração central através do estabelecimento de referenciais concretos. Os territórios locais têm autonomia para (re) interpretar o currículo em função de projetos curriculares que são administrativamente controlados. (LUNDGREN *apud* PACHECO, 2000, p. 143).

Assim, a elaboração dos currículos nacionais aponta para a constituição do discurso regulador. A flexibilidade apontada na legislação contribui para a lógica

utilitarista pautada pelo mercado, enfatizando o princípio da eficácia, controlado e certificado pela avaliação regulatória.

Esse contexto pode ser caracterizado pelo que Apple (*apud* PACHECO, 2000) denomina de *neoliberalismo educativo*, que atua na tensão ou dualidade de atuação do Estado, em que se observa, por um lado, a minimização quanto a iniciativas e decisões no nível macro e, por outro, a maximização na definição do conhecimento oficial, das normas e dos valores.

4.3 DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DA ÁREA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

O Parecer CES/CNE 0146/2002, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo e Design²⁸, enfoca as Diretrizes Comuns aos Cursos relatados e as Diretrizes Específicas por Curso. Em relação às Diretrizes comuns, o referido Parecer define os aspectos relativos ao projeto pedagógico, à organização curricular, aos estágios e às atividades complementares, ao acompanhamento e à avaliação, bem como sobre a Monografia, conferindo ênfase, portanto, uma identidade estrutural aos currículos dos cursos em detrimento de indicadores identitários ao perfil profissional da área. No que se refere ao Projeto Pedagógico de Curso – PPC, o Parecer define que todas as IES deverão apresentar uma organização que contemple, com clareza, a concepção do curso, o seu currículo pleno e sua operacionalização, devendo constar 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; cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; formas de realização da interdisciplinaridade; modos de integração entre teoria e prática; formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; cursos de pós-graduação lato sensu, nas modalidades especialização, integradas e/ou subseqüentes à graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com a evolução das ciências, das tecnologias e das efetivas demandas do desempenho profissional, observadas as peculiaridades de cada área do conhecimento e de

²⁸ O Parecer CES/CNE nº 0146/2002 define, também, as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Música, Dança e Teatro, aqui não consideradas por não se enquadrarem na Área das Ciências Sociais Aplicadas.

atuação, por curso; 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; e, oferta de curso seqüenciais e de tecnologia. (sic)

O estágio curricular supervisionado é definido no mesmo Parecer como conteúdo curricular e atividade obrigatória, diversificada, que vem a contribuir com o perfil e o desempenho profissionais desejados para todos os cursos. O Parecer ainda aponta para a necessidade de avaliação e interpretação dos resultados do estágio, de forma que o estudante possa superar os equívocos, retomando as atividades práticas, sob a reorientação teórico-prática das IES. As Atividades Complementares são apresentadas como estímulo *“à prática de estudos independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, de permanente e contextualizada atualização profissional específica, sobretudo nas relações com o mundo do trabalho, estabelecidas ao longo do curso, notadamente integrando-as às diversas peculiaridades regionais e culturais”*.

Dessa forma, a flexibilização curricular permite que experiências discentes, em projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos, seminários, simpósios, congressos, conferências, além de disciplinas oferecidas por outras instituições de ensino ou de regulamentação e supervisão do exercício profissional, mesmo não estando previstas no currículo pleno de uma determinada instituição, possam ser consideradas como componente curricular interdisciplinar e validadas para composição do percurso acadêmico do estudante. Em relação ao acompanhamento e à avaliação, fica definido, pelo Parecer, que todas as IES que oferecem os cursos de graduação analisados devem

adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando, estando presentes o desempenho da relação professor x aluno, a parceria do aluno para com a instituição e o professor.

A indicação, portanto, é de que a IES tem a responsabilidade de garantir a qualidade dos cursos através de práticas pedagógicas inovadoras de caráter multi e interdisciplinar, buscando a interface da graduação com a pós-graduação, o estímulo à pesquisa, o incentivo à produção científica, bem como a inserção na comunidade sob diversas formas ou programas de extensão. Essas ações devem estar

associadas a procedimentos alternativos de avaliação, com vistas à consolidação do perfil do egresso definido no PPC. Por fim, define que a monografia ou o trabalho de conclusão de curso deve ser considerado como conteúdo curricular opcional, ficando a cargo de cada IES a adequação aos respectivos currículos e cursos, atendendo as seguintes premissas:

a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação, que é também inerente ao próprio mundo do trabalho e da permanente capacitação profissional, isto é, do profissional apto ao enfrentamento dos desafios suscitados pelas mudanças iminentes à conclusão do curso ou emergentes e conjunturais; os currículos passam a ser configurados e reconfigurados dentro de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições do perfil desejado do formando, exigido pela sociedade, com todas as contingências que envolvem a história humana, suscitando um contínuo aprimorar-se; a monografia se constitui em instrumental mais apropriado aos cursos de pós-graduação lato sensu que os formandos ou egressos venham a realizar, indispensáveis ao seu desempenho profissional qualitativo, especialmente face às inovações científicas e tecnológicas, em diferentes áreas; a monografia, pelas suas peculiaridades, deve ter, em cada instituição que por ela opte expressamente, regulamentação própria, com critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação bastante explícitos, bem como diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração. (sic).

Nas definições relativas às Diretrizes Curriculares Específicas por curso relatado, identifica-se a especificação de aspectos comuns através dos itens relativos ao *Perfil Desejado do Formando, as Competências e as Habilidades, os Conteúdos Curriculares e, quando necessário, um tópico sobre Considerações Finais*. Fica, ainda, estabelecido que, para os cursos da área das Ciências Sociais Aplicadas analisados por esse parecer, o percentual máximo de atividade prática, sob a forma de pesquisa, de estágio ou de intervenção supervisionada, é de 15% da totalidade da carga horária curricular.

Cabe ressaltar que o Parecer CES/CNE 0146/2002 salienta que:

os cursos guardam entre si total interdisciplinaridade, de tal maneira que os domínios alcançados em uns são também necessariamente exigidos em outros, resultando também em estudos transversais e complementares que possam preservar esse liame que torna semelhantes cursos de graduação especificamente diferentes.

Analisando as Resoluções das Diretrizes Curriculares específicas a cada Curso de Graduação da Área das Ciências Sociais Aplicadas²⁹, observa-se que algumas questões são comuns a esses cursos.

Os conteúdos curriculares estão organizados em eixos interligados de formação divididos em *Conteúdos de Formação Fundamental ou Básica*, *Conteúdos de Formação Profissional ou Específica* e *Conteúdos de Formação Prática ou Teórico-Práticas*. Na especificação dos eixos interligados de formação para cada Curso de Graduação analisado, identifica-se claramente a interdisciplinaridade apontada no Parecer CES/CNE 0146/2002, já que, em todas as resoluções de Diretrizes Curriculares Específicas, a Área das Ciências Sociais Aplicadas como um todo e cada área de saber e atuação profissional específicas são citadas tanto no eixo de Conteúdos de Formação Fundamental ou Básica quanto no eixo de Formação Profissional ou Específica.

Ainda no Eixo de Formação Fundamental ou Básica, aparece, na maioria dos cursos, indicação de áreas como Psicologia, Antropologia, Sociologia, Ética e Tecnologias da Comunicação e Informação. Muito embora não exista um perfil comum definido pelo Parecer em questão, através de análise atenta do perfil desejado disposto em todas as Resoluções de Diretrizes Específicas, podem-se identificar alguns referenciais comuns à maioria dos Cursos em questão, quais sejam: sólida formação geral e humanista, ênfase na descrição da formação específica com indicação dos principais conteúdos ou áreas de domínio; postura reflexiva, analítica e visão crítica; capacidade de trabalhar em equipe e visão multi e interdisciplinar; autonomia, dinamismo e flexibilidade nos processos de aprendizagem e tomada de decisão; compromisso social e responsabilidade com a cidadania. As competências e as habilidades descritas nas Resoluções de Diretrizes Curriculares são bastante específicas a cada curso e área de atuação profissional, não definindo, como na Área da Saúde, questões comuns.

DIAS SOBRINHO (2002) faz uma crítica severa à proposta dos currículos nacionais organizados a partir das competências a habilidades profissionais, quando aponta que:

²⁹ *Direito*: RESOLUÇÃO CNE/CES nº 9/2004; *Ciências Econômicas*: RESOLUÇÃO nº 7/2006; *Ciências Contábeis*: RESOLUÇÃO CNE/CES 10/2004; *Secretariado Executivo*: RESOLUÇÃO nº 3/2005; *Administração*: RESOLUÇÃO nº 4/2005; *Turismo*: RESOLUÇÃO nº 13/2006.

[...] a antiga direção por objetivos, ligada à célebre pedagogia por objetivos que dominou boa parte do século XX, ressurgiu agora mesclada com os mecanismos de mercado, para produzir a ideologia da qualidade como eficiência indicada pelos produtos. Assim se pode entender por quais razões são tão valorizadas e exigidas as noções de “competências” e “habilidades”, novas palavras para velhos objetivos educacionais que interessam à economia capitalista. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 176).

Segundo DIAS SOBRINHO (2002), um dos mais importantes traços da modernização administrativa do Estado consiste

nas medidas de descentralização e de “flexibilização” – passe o neologismo criado e freqüentemente utilizado pelos patrocinadores das reformas do Estado. Essas medidas modernizantes estão inextricavelmente ligadas a aspectos importantes do mercado, sobretudo no que se refere ao amplo desenvolvimento da privatização. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 168).

O autor destaca que a *liberalização* é um conceito ligado à *flexibilização* das formas organizacionais, à diversificação das fontes de recursos, ao favorecimento da privatização, ainda que parcial e dissimulada, característico do fenômeno da modernização associado ao neoliberalismo.

Assim, observa-se que esse novo cenário, caracteristicamente flexível, se encontra presente nas Diretrizes Curriculares dos Cursos da Área das Ciências Sociais Aplicadas, marcado pela valorização da prática em detrimento da formação teórica e a necessária inclusão da formação continuada como componente curricular, associada ao desenvolvimento das *práticas profissionais* ao longo do curso, com períodos privilegiados de avaliação, juntamente com as instituições que servem de campo de estágio, além da *pesquisa sistemática* como componente do currículo constitutivo tanto da teoria como da prática, a partir da crítica da dissociação da pesquisa científica e do ensino nas universidades.

As diretrizes curriculares, dessa forma, podem estar assumindo um *status* de discurso regulador (BERNSTEIN, 1998), induzindo a mudanças no ensino, relativamente ao currículo, às atividades didático-pedagógicas e à profissionalização do docente. “*Submete a pesquisa ao critério de utilidade imediata requerida sobretudo pela indústria. Assim, a universidade e seus pesquisadores perdem para o mercado a prerrogativa de definir as prioridades não só do currículo mas também da pesquisa*” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 170). (sic)

5 DISCURSO REGULADOR GERAL: SINGULARIDADE E REGIONALIZAÇÃO NAS ÁREAS DA ENFERMAGEM E DO DIREITO

“A crescente regionalização do conhecimento é, [...] um bom indicador da sua tecnologização, de centralização do controle administrativo e dos conteúdos pedagógicos recontextualizados de acordo com a regulação externa”. (BERNSTEIN, 2003, p. 91).

Na análise do Discurso Regulador Geral, cabe identificar os princípios que orientam cada uma das áreas de conhecimento e atuação profissional relativos aos cursos investigados, pois

[...] a base social representa os princípios de ordem social e os desejos institucionalizados pelo Estado em seu sistema educacional. A carreira é moral, instruída e localizada. Uma identidade pedagógica, então, é a fixação de uma carreira em uma base social. As perguntas passam a ser: de quem é a base social, que carreiras e para quem? (BERNSTEIN, 2003, p. 80).

Historicamente, o autor aponta que as disciplinas clássicas permitiam o acesso aos níveis do *civil service* (BERNSTEIN, 1998, p. 83), ao passo que as ciências especializadas tinham suas bases nas tecnologias materiais. Nesse sentido, Bernstein afirma que, na perspectiva política e de organização, as singularidades estabelecem uma forte manutenção de seus limites, além de posicionar-se de forma autônoma e desenvolver uma identidade narcisista, constituindo-se identidade mediante procedimento de introjeção. Por outro lado, as regiões representam a recontextualização das singularidades e, a partir delas, orientam-se para os campos externos da prática.

É mais provável que as identidades produzidas pelas novas regiões se orientem a partir do exterior, a partir dos campos da prática e, em conseqüência, seus conteúdos dependem dos requisitos próprios destes campos. Neste caso, as identidades são só o que são e o que querem chegar a ser, como conseqüência da projeção desse conhecimento na prática e em algum contexto. E o futuro desse contexto regulará a identidade. A volatilidade desse contexto controlará o caráter da regionalização do conhecimento e, em conseqüência, a identidade projetada. Se os procedimentos de introjeção constroem as identidades produzidas pelas singularidades, os procedimentos de projeção constroem as produzidas pela nova regionalização do conhecimento. (BERNSTEIN, 1998, p. 84).

BERNSTEIN (1998) ainda indica uma outra forma de conhecimento, a qual denomina de *modo genérico*, cujas atuações estão ligadas diretamente a elementos instrumentais de mercado, à construção do que se consideram atuações flexíveis. *“Deste ponto de vista, sua identidade se constitui mediante procedimentos de projeção, apesar da semelhança superficial com os modos de competência”* (BERNSTEIN, 1998, p. 84).

Na teoria bernsteiniana, os discursos especializados dependem da ideologia dominante no campo recontextualizador oficial – CRO - e da relativa autonomia do campo recontextualizador pedagógico – CRP.

A análise que segue pretende identificar tanto os princípios que regem as áreas dos cursos investigados, buscando compreender o CRO e sua relação com a constituição do CRP, a constituição das singularidades, das regiões ou do modo genérico, mais especificamente no que se refere às categorias do *currículo*, da *pedagogia* e da *avaliação* dos cursos de Enfermagem e de Direito.

5.1 ENFERMAGEM

No Brasil, o Sistema Único de Saúde – SUS - foi criado pela Constituição Federal de 1988, através do art. 198, que define as suas competências e a sua abrangência. Dentre essas competências descritas para o SUS, destaca-se o art. 200, inciso III, o qual estabelece que, ao SUS, cabe *“ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde”*. (sic).

Em 1990, foi promulgada a Lei 8.080, que dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. O art. 2º da Lei define a saúde como *“um direito fundamental do ser humano, devendo o Estado prover as condições indispensáveis ao seu pleno exercício”*. O art. 4º descreve a constituição do SUS como *“o conjunto de ações e serviços de saúde, prestados por órgãos e instituições públicas federais, estaduais e municipais, da Administração direta e indireta e das fundações mantidas pelo Poder Público [...]”*. O art. 5º apresenta os objetivos do Sistema Único de Saúde – SUS, a seguir destacados.

I - a identificação e divulgação dos fatores condicionantes e determinantes da saúde; II - a formulação de política de saúde destinada a promover, nos campos econômico e social, a observância do disposto

no § 1º do art. 2º da lei; III - a assistência às pessoas por intermédio de ações de promoção, proteção e recuperação da saúde, com a realização integrada das ações assistenciais e das atividades preventivas. (sic)

No art. 7º, a Lei apresenta as seguintes orientações das ações e dos princípios do SUS: universalidade de acesso aos serviços de saúde em todos os níveis de assistência; integralidade de assistência, entendida como conjunto articulado e contínuo das ações e dos serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema; preservação da autonomia das pessoas na defesa de sua integridade física e moral; igualdade da assistência à saúde, sem preconceitos ou privilégios de qualquer espécie; direito à informação, às pessoas assistidas, sobre sua saúde; divulgação de informações quanto ao potencial dos serviços de saúde e a sua utilização pelo usuário; utilização da epidemiologia para o estabelecimento de prioridades, a alocação de recursos e a orientação programática; participação da comunidade; descentralização político-administrativa, com direção única em cada esfera de governo (ênfase na descentralização dos serviços para os municípios; regionalização e hierarquização da rede de serviços de saúde), integração em nível executivo das ações de saúde, meio ambiente e saneamento básico; conjugação dos recursos financeiros, tecnológicos, materiais e humanos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na prestação de serviços de assistência à saúde da população; capacidade de resolução dos serviços em todos os níveis de assistência; e organização dos serviços públicos de modo a evitar duplicidade de meios para fins idênticos.

No que se refere especificamente à formação de profissionais da Área da Saúde, a Lei 8080/90 define, no art. 14, que “deverão ser criadas Comissões Permanentes de integração entre os serviços de saúde e as instituições de ensino profissional e superior” e, no seu parágrafo único, explicita que:

cada uma dessas comissões terá por finalidade propor prioridades, métodos em estratégias para a formação e educação continuada dos recursos humanos do Sistema Único de Saúde (SUS), na esfera correspondente, assim como em relação à pesquisa e à cooperação técnica entre essas instituições. (sic).

Nesse cenário, associa-se a regulamentação proposta pelas DCN Gerais para a Área da Saúde, que, segundo estudo realizado em conjunto pelos Ministérios de Educação e da Saúde:

Coerente com o paradigma emergente, a área da Saúde estabeleceu como elemento nuclear para a formação acadêmica dos egressos dos cursos de graduação, que integram esta área, a relação dialética entre saúde e educação superior como geradora de um objeto relacional e indissociável. Esse elemento nuclear imprimiu identidade à formação dos discentes, o que demandou a adoção de princípios, estratégias e ações contemporâneas inovadoras. Esta concepção preconizou a articulação da educação cidadã e solidária com o conjunto de competências e habilidades gerais e específicas essenciais à formação profissional generalista, crítica e reflexiva capaz de problematizar e assumir desafios em defesa da melhoria da qualidade de vida da população. (BRASIL, MS; MEC, 2006, p. 35)

Em 2005, é publicada a Portaria Interministerial 2.118, de 03 de novembro de 2005, que institui parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde para cooperação técnica na formação e no desenvolvimento de recursos humanos na Área da Saúde. Os Ministros de Estado da Educação e da Saúde, com base nas Leis 8.080/90, 9.394/96 e na Lei 10.861/04, bem como pela necessidade de estabelecer cooperação técnica e científica na área de recursos humanos em saúde, instituem parceria entre o MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior - SESu, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC - e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP - e o Ministério da Saúde, por meio da Secretaria da Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde – SGTES. Essa parceria entre os Ministérios tem como objetivos: desenvolver projetos e programas que articulem as bases epistemológicas da saúde e da educação superior, visando à formação de recursos humanos em saúde coerente com o Sistema Único de Saúde (SUS), com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); produzir, aplicar e disseminar conhecimentos sobre a formação de recursos humanos na área da saúde; incentivar a constituição de grupos de pesquisa, vinculados às Instituições de Educação Superior, com ênfase em temas relacionados à formação de recursos humanos da área da saúde e sua avaliação; incentivar a criação de cursos de especialização em avaliação da educação superior na área da saúde; e estimular a promoção de eventos para socializar experiências e divulgar estudos e produção técnico-científica relacionados à formação de recursos humanos da área da saúde.

Para tanto, os Ministérios da Educação e da Saúde, através do art. 2º, criam uma Comissão Técnica Interministerial, com as seguintes competências: elaborar plano de trabalho e cronograma que contemplem as temáticas, as linhas de pesquisa, o fomento, as normas e os prazos, a serem apresentados em editais conjuntos do MEC e do MS; coordenar a cooperação técnica científica entre a SESu, o INEP e a SGTES; estabelecer as bases dessa cooperação técnica científica, a ser explicitada por meio de Atos Interministeriais celebrados entre as partes envolvidas; propor sistemática de orientação e divulgação dos editais junto às instituições de educação superior (IES); e definir, acompanhar e avaliar o plano de desenvolvimento dos projetos e da produção técnico-científica que derivarem das ações.

Percebe-se que, com essa iniciativa, o Estado articula o Discurso Regulador Geral para a Educação Superior – Diretrizes Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - ao Discurso Regulador da Área da Saúde – Princípios do SUS. As diretrizes do Discurso Regulador Geral centram-se na categoria *pedagogia*, quando indicam a construção de métodos e estratégias para a formação de recursos humanos direcionadas às necessidades do Sistema Único de Saúde. A categoria *avaliação* fica direcionada mais para a análise do Contexto Recontextualizador Pedagógico, quando a Portaria Interministerial define a necessidade da avaliação dos projetos. Por fim, observa-se que a categoria *currículo* está direcionada ao conhecimento considerado válido no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos da Área da Saúde e, mais especificamente, para o Curso de Enfermagem.

5.1.1 Conselho Profissional de Enfermagem³⁰

A regulamentação da Área pelo Conselho Profissional é definida pela Lei 5.905, de 12 de julho de 1973, que cria os Conselhos Federal e Regionais de Enfermagem e dá outras providências. Essa legislação define que o Conselho Federal e os Conselhos Regionais são órgãos de regulamentação do exercício profissional das categorias que compõem a profissão de enfermagem – auxiliar, técnico e enfermeiro.

³⁰ Neste estudo, os Conselhos profissionais serão considerados *agências profissionais modeladoras*, conforme BENRSTEIN (1996, p. 196).

A Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, estabelece que a Enfermagem e suas atividades auxiliares somente podem ser exercidas por pessoas legalmente habilitadas e inscritas no Conselho Regional de Enfermagem com jurisdição na área onde ocorre o exercício da profissão. Segundo essa legislação, ao enfermeiro compete, privativamente: direção do órgão de Enfermagem integrante da estrutura básica da instituição de saúde, pública ou privada, e chefia de serviço e de unidade de Enfermagem; organização e direção dos serviços de Enfermagem e de suas atividades técnicas e auxiliares nas empresas prestadoras desses serviços; planejamento, organização, coordenação, execução e avaliação dos serviços de assistência de Enfermagem; consultoria, auditoria e emissão de parecer sobre matéria de Enfermagem; consulta de Enfermagem; prescrição da assistência de Enfermagem; cuidados diretos de Enfermagem a pacientes graves com risco de vida; cuidados de Enfermagem de maior complexidade técnica e que exijam conhecimentos de base científica e capacidade de tomar decisões imediatas. Ainda, como integrante da equipe de saúde, lhe compete: participação no planejamento, na execução e na avaliação da programação de saúde; participação na elaboração, execução e avaliação dos planos assistenciais de saúde; prescrição de medicamentos estabelecidos em programas de saúde pública e em rotina aprovada pela instituição de saúde; participação em projetos de construção ou reforma de unidades de internação; prevenção e controle sistemático de infecção hospitalar e de doenças transmissíveis em geral; prevenção e controle sistemático de danos que possam ser causados à clientela durante a assistência de Enfermagem; assistência de Enfermagem à gestante, parturiente e puérpera; acompanhamento da evolução e do trabalho de parto; execução do parto sem distocia; e educação visando à melhoria de saúde da população.

O Decreto nº 94.406/1987 regulamenta a Lei nº 7.498/86, que dispõe sobre o exercício da Enfermagem, definindo que as instituições e os serviços de saúde incluirão a atividade de Enfermagem no seu planejamento e na sua programação. Além disso, fica estabelecido que, na administração pública direta e indireta, federal, estadual, municipal, do Distrito Federal e dos Territórios, será exigida como condição essencial para provimento de cargos, funções e contratação de pessoal de Enfermagem, de todos os graus, a prova de inscrição no Conselho Regional de Enfermagem da respectiva região.

A partir da análise da regulamentação expedida pelo COFEN, observa-se grande esforço no sentido de demarcar o campo externo de prática profissional, podendo classificar a Área de Enfermagem no que BERNSTEIN (1998) denomina de regiões. Nessa perspectiva, o Conselho de Classe trabalha no sentido da recontextualização das singularidades, marcadas no campo da prática profissional, bem como da prática profissional específica, conforme se pode observar nos Quadros 8 e 9 apresentados abaixo.

Quadro 8 – Definição da Região – Recontextualização das singularidades a partir do campo profissional

LEGISLAÇÃO	REGULAÇÃO	REGIONALIZAÇÃO
Resolução COFEN-139	Institui a obrigatoriedade de comunicação, por escrito, de todos os dados de identificação do pessoal de Enfermagem.	Comunicação pelas Instituições de Saúde, por escrito, ao respectivo Conselho Regional de Enfermagem, todos os dados de identificação de seu pessoal de Enfermagem e, posteriormente, a cada ano.
Resolução COFEN-146	Normatiza, em âmbito nacional, a obrigatoriedade de haver Enfermeiro em todas as unidades de serviço onde são desenvolvidas ações de Enfermagem durante todo o período de funcionamento da instituição de saúde.	Define atividades profissionais privativas do Enfermeiro em instituições de saúde públicas e privadas.
Resolução COFEN-157	Institui o Fundo de Apoio à Fiscalização do Exercício Profissional na Área da Enfermagem e dá outras providências.	Fundo de Apoio à Fiscalização do Exercício Profissional na Área da Enfermagem (FAFEn), cujos recursos se destinam a subsidiar ou subvencionar programas de fiscalização do exercício profissional a serem planejados, programados e executados por CORENs.
Resolução COFEN-158	Normatiza o funcionamento do Sistema de Disciplina e Fiscalização do Exercício Profissional da Enfermagem.	O Sistema é composto pelos seguintes órgãos e agentes: Conselho Federal de Enfermagem (órgão normativo e de decisão superior) e Conselho Regional de Enfermagem (órgão de execução, de decisão e normatização suplementar), com o objetivo disciplinar normativo, disciplinar corretivo e fiscalizatório.
Resolução COFEN 293/2004.	Fixa e estabelece Parâmetros para o Dimensionamento do Quadro de Profissionais de Enfermagem nas Unidades Assistenciais das Instituições de Saúde e assemelhados.	Parâmetros para dimensionar o quantitativo mínimo dos diferentes níveis de formação dos profissionais de Enfermagem para a cobertura assistencial nas instituições de saúde.

Fonte: COREN-RS³¹. Organizado por ESCOTT, 2008.

³¹ http://www.portalcoren-rs.gov.br/web/coren_legisla_R.php. Acesso em 10/12/2007.

Quadro 9 – Definição da Região – Recontextualização das singularidades a partir da prática profissional

LEGISLAÇÃO	REGULAÇÃO	REGIONALIZAÇÃO
Resolução COFEN-159	Dispõe sobre a Consulta de Enfermagem.	Em todos os níveis de assistência à saúde, seja em instituição pública ou privada, a consulta de Enfermagem deve ser obrigatoriamente desenvolvida na Assistência de Enfermagem.
Resolução COFEN-172	Normatiza a criação de Comissão de Ética de Enfermagem nas instituições de saúde.	Autoriza a criação de Comissões de Ética de Enfermagem como órgãos representativos dos Conselhos Regionais junto a instituições de saúde, com funções educativas, consultivas e fiscalizadoras do exercício profissional e ético.
Resolução COFEN-185	Dispõe sobre a Autorização para a execução de tarefas elementares de Enfermagem pelo pessoal sem formação específica regulada em Lei e estabelece critérios para essa finalidade.	Autoriza exercício profissional aos que já o realizavam em estabelecimentos de saúde públicos ou privados, antes da Lei 7.498/86.
Resolução COFEN-194	Direção-geral de Unidades de Saúde por Enfermeiros.	O Enfermeiro pode ocupar, em qualquer esfera, cargo de direção-geral nas instituições de saúde, públicas e privadas, cabendo-lhe ainda, privativamente, a direção dos serviços de Enfermagem.
Resolução COFEN-195	Dispõe sobre a solicitação de exames de rotina e complementares por Enfermeiro.	O Enfermeiro necessita solicitar exame de rotina e complementares para uma efetiva assistência ao paciente, sem risco para ele, para a prescrição de medicamentos em programa de saúde pública e em rotina aprovada pela instituição de saúde.
Resolução COFEN-197	Estabelece e reconhece as Terapias Alternativas como especialidade e/ou qualificação do profissional de Enfermagem.	Estabelecer e reconhecer as Terapias Alternativas como especialidade e/ou qualificação do profissional de Enfermagem.
Resolução COFEN-200	Dispõe sobre a atuação dos profissionais de enfermagem em hemoterapia e transplante de medula óssea.	Aprova as normas técnicas dos procedimentos a serem realizados pelos profissionais de Enfermagem na Hemoterapia e no Transplante de Medula Óssea.
Resolução COFEN-210	Dispõe sobre a atuação dos profissionais de Enfermagem que trabalham com quimioterápicos antineoplásicos.	Aprovar as Normas Técnicas de Biossegurança Individual, Coletiva e Ambiental dos procedimentos a serem realizados pelos profissionais de Enfermagem que trabalham com quimioterapia antineoplásica.
Resolução COFEN-211	Dispõe sobre a atuação dos profissionais de Enfermagem que trabalham com Radiação Ionizante.	Aprova as Normas Técnicas de radioproteção nos procedimentos a serem realizados pelos profissionais de Enfermagem que trabalham com radiação ionizante em Radioterapia, Medicina Nuclear e Serviços de Imagem na forma de regulamento.
Resolução COFEN-214/98	Dispõe sobre a Instrumentação Cirúrgica.	A Instrumentação Cirúrgica é uma atividade de Enfermagem, não sendo, entretanto, ato privativo dela.
Resolução COFEN - 223/99	Dispõe sobre a atuação de Enfermeiros na Assistência à Mulher no Ciclo Gravídico Puerperal.	A realização do Parto Normal sem distócia é da competência de Enfermeiros e dos portadores de Diploma, Certificado de Obstetrix ou Enfermeiro Obstetra, bem como Especialistas em Enfermagem Obstétrica e na Saúde da Mulher.
Resolução COFEN - 225/2000	Dispõe sobre cumprimento de Prescrição medicamentosa / Terapêutica à distância.	É vedado ao Profissional de Enfermagem aceitar, praticar, cumprir ou executar prescrições medicamentosas / terapêuticas, oriundas de qualquer Profissional da Área de Saúde, através de rádio, telefonia ou meios eletrônicos, em que não haja a sua assinatura.

Resolução COFEN - 252/2001	Aprova o Código de Processo Ético.	Aprovar o Código de Processo Ético das Autarquias Profissionais de Enfermagem, a ser aplicado na jurisdição de todos os Conselhos de Enfermagem.
Resolução COFEN - 257/2001	Acrescenta dispositivo ao Regulamento aprovado pela Resolução COFEN 210/98, facultando ao Enfermeiro o preparo de drogas Quimioterápicas Antineoplásicas.	É facultado ao Enfermeiro o preparo de drogas quimioterápicas antineoplásicas.
Resolução COFEN - 258/2001	Inserção de Cateter Periférico Central, pelos Enfermeiros.	Acrescenta ao item 4 do Regulamento da atuação dos Profissionais de Enfermagem em Quimioterapia Antineoplásica, aprovado pela Resolução COFEN 210/98, a alínea "r". Facultado ao Enfermeiro o preparo de drogas quimioterápicas antineoplásicas.
Resolução COFEN - 259/2001	Estabelece Padrões mínimos para registro de Enfermeiro Especialista, na modalidade de Residência em Enfermagem.	Registro de Especialista, na Modalidade de Residência em Enfermagem.
Resolução COFEN - 267/2001	Aprova atividades de Enfermagem em Domicílio <i>Home Care</i> .	Aprovar as atividades de Enfermagem <i>em Home Care</i> .
Resolução COFEN - 277/2003	Dispõe sobre a ministração de Nutrição Parenteral e Enteral.	Aprovar as normas de procedimentos a serem utilizadas pela equipe de Enfermagem na Terapia Nutricional.
Resolução COFEN - 278/2003	Dispõe sobre sutura efetuada por Profissional de Enfermagem.	Veda ao Profissional de Enfermagem a realização de suturas. Autoriza, quando praticado por Enfermeiro Obstetra, a episiorrafia.
Resolução COFEN - 279/2003	Dispõe sobre a vedação da confecção, colocação e retirada de aparelho de gesso e calha gessada por profissional de enfermagem.	Permite ao Profissional de Enfermagem a realização de confecção, colocação e retirada de aparelho de gesso e calha gessada.
Resolução COFEN - 280/2003	Dispõe sobre a proibição de Profissional de Enfermagem em auxiliar procedimentos cirúrgicos.	Veda a qualquer Profissional de Enfermagem a função de Auxiliar de Cirurgia, salvo em situações de urgência com iminente e grave risco de vida.
Resolução COFEN - 281/2003	Dispõe sobre repetição/cumprimento da prescrição medicamentosa por profissional da área de saúde.	Veda a qualquer Profissional de Enfermagem executar a repetição de prescrição de medicamentos, por mais de 24 horas, salvo quando ela for validada nos termos legais.
Resolução COFEN - 283/2003	Fixa regras sobre a prática da Acupuntura pelo Enfermeiro e dá outras providências.	Autoriza o profissional Enfermeiro a usar complementarmente a Acupuntura em suas condutas profissionais, após a comprovação da sua formação técnica específica perante o COFEN.
Resolução COFEN - 288/2004	Dispõe sobre ações relativas ao atendimento de Idosos e outros.	Define prioridade de atendimento às pessoas portadoras de deficiência, aos idosos com idade igual ou superior a sessenta anos, às gestantes, às lactantes e às pessoas acompanhadas por crianças de colo; comunicação ao COREN em caso de suspeita de maus tratos.
Resolução COFEN - 289/2004	Dispõe sobre Autorização para Enfermeiro do Trabalho preencher, emitir e assinar laudo de monitorização biológica, previsto no Perfil Previdenciário – PPP.	Autoriza o Enfermeiro do Trabalho, inscrito e reconhecido como especialista no respectivo COREN e vinculado a ANENT - Associação Nacional de Enfermagem do Trabalho, preencher, emitir e assinar o Laudo de Monitoração Biológica, previsto no Perfil Profissiográfico Previdenciário - PPP.
Resolução COFEN - 292/2004	Normatiza a atuação do Enfermeiro na Captação e no Transplante de Órgãos e Tecidos.	Ao Enfermeiro incumbe planejar, executar, coordenar, supervisionar e avaliar os Procedimentos de Enfermagem prestados ao doador de órgãos e tecidos.

Resolução COFEN - 295/2004.	Dispõe sobre a utilização da técnica do Brinquedo Terapêutico pelo Enfermeiro na assistência à criança hospitalizada.	Compete ao Enfermeiro que atua na área pediátrica, integrante da equipe multiprofissional de saúde, a utilização da técnica do Brinquedo/Brinquedo Terapêutico, na assistência à criança e à família hospitalizadas.
Resolução COFEN - 300/2005	Dispõe sobre a atuação do profissional de Enfermagem no Atendimento Pré-hospitalar e Inter-hospitalar.	Privativamente desenvolvidos por Enfermeiros, Técnicos de Enfermagem e Auxiliares de Enfermagem, de acordo com a complexidade da ação após avaliação do Enfermeiro.
Resolução COFEN - 302/2005	Institui normas para anotação da Responsabilidade Técnica de Enfermeiro (a), em virtude de Chefia de Serviço de Enfermagem, nos estabelecimentos das instituições e empresas públicas, privadas e filantrópicas, onde é realizada assistência à Saúde.	Todo estabelecimento onde existem atividades de Enfermagem deve, obrigatoriamente, apresentar Certidão de Responsabilidade Técnica de Enfermagem, cuja anotação deverá ser requerida pelo profissional Enfermeiro.
Resolução COFEN- 303	Dispõe sobre a autorização para o Enfermeiro assumir a coordenação como Responsável Técnico do Plano de gerenciamento de Resíduos de Serviços de Saúde – PGRSS.	Habilitado o Enfermeiro, devidamente inscrito e com situação ético-profissional regular no seu respectivo COREN, assumir a Responsabilidade Técnica do Plano de Gerenciamento de Resíduos de Serviços de Saúde.
Resolução COFEN- 304 / 2005	Dispõe sobre a atuação do Enfermeiro na coleta de sangue do cordão umbilical e placentário.	Normatiza a atuação do Enfermeiro na coleta de sangue do cordão umbilical e placentário.
Resolução COFEN - 305/2006	Dispõe sobre a Regulamentação e as Responsabilidades do Enfermeiro em Centro de Parto Normal (CASA DE PARTO).	Normatiza as responsabilidades do Enfermeiro quanto ao funcionamento de Centros de Parto Normal - CPN (Casas de Parto), para o atendimento à mulher e ao RN no período gravídico-puerperal.
Resolução COFEN - 306/2006	Normatiza a atuação do Enfermeiro em Hemoterapia.	Fixa as competências e as atribuições do Enfermeiro em Hemoterapia.
Decisão COREN/RS - 124/2004	Dispõe sobre a proibição de Profissionais de Enfermagem em auxiliar procedimentos cirúrgicos.	Proíbe qualquer Profissional de Enfermagem de praticar a função de Auxiliar de Cirurgia, salvo em situações de urgência com iminente e grave risco de vida.

Fonte: COREN-RS³². Organizado por ESCOTT, 2008.

As áreas de especialização da Enfermagem (Quadro 10) reconhecidas pelo COFEN acabam por influenciar a organização dos currículos nas IES em nível de pós-graduação, uma vez que a normatização do referido Conselho Profissional indica que, para receber essa titulação, o profissional de Enfermagem deverá ter concluído e sido aprovado em curso reconhecido por instituição de ensino ou

³² http://www.portalcoren-rs.gov.br/web/coren_legisla_R.php. Acesso em 10/12/2007.

entidade congênere, com carga horária mínima de 360 horas. Além disso, no que se refere à especialidade de Acupuntura, o COFEN exige que as IES credenciadas pelos respectivos sistemas de ensino, com fins de garantir a validade dos títulos concedidos junto ao Sistema COFEN/CORENs, deverão submeter seus projetos pedagógicos a prévia análise e aprovação do COFEN. Estabelece, ainda, que os respectivos títulos somente serão aceitos, para fins de registro no Órgão, após aprovação e homologação dos projetos pedagógicos.

Quadro 10 – Regionalização da Área de Enfermagem a partir da definição das áreas de especialização pelo COREN/COFEN

LEGISLAÇÃO	REGULAÇÃO	REGIONALIZAÇÃO
Resolução COFEN - 290/2004	Fixa as Especialidades de Enfermagem.	Aeroespacial; Assistência ao Adolescente; Atendimento Pré-Hospitalar; Banco de Leite Humano; Cardiovascular; Central de Material e Esterilização; Centro Cirúrgico, Clínica Cirúrgica; Clínica Médica; Dermatologia; Diagnóstico por Imagem; Doenças Infecciosas; Educação em Enfermagem; Emergência; Endocrinologia; Endoscopia; Estomaterapia; Ética e Bioética; Gerenciamento de Serviços de Saúde; Gerontologia e Geriatria; Ginecologia; Hemodinâmica; <i>Home-Care</i> ; Infecção Hospitalar; Informática; Nefrologia; Neonatologia; Nutrição Parenteral; Obstetrícia; Oftalmologia; Oncologia; Otorrinolaringologia; Pediatria; Perícia e Auditoria; Psiquiatria e Saúde Mental; Saúde Coletiva; Saúde da Família; Sexologia Humana; Trabalho; Traumatologia-Ortopedia; Terapia Intensiva; Terapias Naturais/Tradicionais e Complementares/Não-Convencionais.

Fonte: COREN-RS³³. Organizado por ESCOTT, 2008.

Na categoria *Currículo*, pode-se destacar a ênfase que o COFEN e o COREN-RS dão à regulação dos estágios Curriculares nos Cursos de Graduação em Enfermagem. Já em 1996, o COREN-RS, através da Decisão 047/96, baixa normas para estágio de estudantes de enfermagem de I, II e III graus, responsabilizando os Enfermeiros a zelarem pelo exercício legal da profissão e as instituições de ensino a procederem aos convênios com as instituições de serviço, regulamentando o estágio dos estudantes nesses níveis de ensino, para sua operacionalização. Além disso, define que o estágio somente poderá se verificar com a supervisão do Enfermeiro em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação, devendo o estudante, para esse fim, estar apto ao estágio. Sobre a jornada de atividade em estágio a ser cumprida pelo estudante, manifesta-se pela compatibilização entre os horários de

³³ As Especialidades de Enfermagem, que, porventura, não estão contempladas ou criadas após o presente ato, serão, após apreciação pelo Pleno do COFEN, objetos de norma própria. (http://www.portalcoren-rs.gov.br/web/coren_legisla_R.php). Acesso em 10/12/2007.

curso e de execução do estágio. Caso os estagiários não estiverem de acordo com as normas de estágio, em respeito à legislação em vigor, o Conselho Regional de Enfermagem fará representação junto ao Ministério do Trabalho, por caracterizarem mão-de-obra de menor custo.

Posteriormente, a Resolução COFEN nº 299/2005, que dispõe sobre indicativos para a realização de estágio curricular supervisionado de estudantes de enfermagem de graduação e do nível técnico da educação profissional, considera que o estágio curricular supervisionado:

- a) é definido pela legislação educacional vigente como “atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas aos estudantes de ensino técnico e de graduação pela participação em situações reais de vida e de trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado sob a responsabilidade e coordenação de instituição de ensino”;
- b) como ato educativo, deve visar à complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, supervisionados e avaliados por enfermeiro, em conformidade com a proposta pedagógica do curso, a fim de assegurar o desenvolvimento das competências e das habilidades gerais e específicas para o exercício profissional;
- c) é um ato educativo intencional da escola;
- d) exige a existência de Responsável Técnico da Área de Enfermagem nas instituições de saúde e de ensino, conforme Resolução COFEN 302/2005, pois a formação do enfermeiro “deve atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no Sistema Único de Saúde – SUS, e assegurar a integralidade da atenção, a qualidade da assistência e a humanização do atendimento”, conforme consta na Resolução CNE/CES 03/2001, art. 5º, Parágrafo Único;
- e) exige a existência de Responsável Técnico da Área de Enfermagem nas instituições de ensino e a necessidade de interação deste com os atores sociais envolvidos no processo – alunos, enfermeiros, docentes e supervisores do estágio curricular supervisionado – devem assegurar a qualidade da educação;

- f) impõe a necessidade do cumprimento das atividades de estágio curricular supervisionado formalizadas no processo pedagógico em sintonia com os preceitos técnico-científicos, éticos e legais expressos no Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem, aprovado pela Resolução COFEN 240/2000, na Lei 7.498/86 e Decreto 94.406/87, que dispõe sobre o exercício profissional de enfermagem.

Dessa forma, o COFEN define que:

- a) o estágio curricular supervisionado é assumido intencionalmente pelas instituições de ensino, conforme a proposta pedagógica dos cursos;
- b) as atividades do estágio curricular supervisionado poderão ser realizadas na comunidade em geral, junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação direta da instituição de ensino na qual esteja o aluno matriculado, atendidas as exigências gerais e específicas contidas na proposta pedagógica, observados os fatores humanos, técnicos e administrativos;
- c) compete única e exclusivamente às instituições de ensino a celebração de convênios com as instituições de saúde cedentes do campo de estágio, com ou sem intervenção de agentes de integração, mediante regulamentação do estágio curricular supervisionado para alunos de cursos técnicos e de graduação em Enfermagem;
- d) o planejamento, a execução, a supervisão e a avaliação das atividades do estágio curricular supervisionado deverão ser levados a efeito sob a responsabilidade da instituição de ensino, com a co-participação do enfermeiro da área cedente de campo de estágio;
- e) o estágio curricular supervisionado deverá ser efetivado com supervisão do enfermeiro e em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação, devendo o estudante, para esse fim, estar apto ao estágio. Ao mesmo tempo, veda ao enfermeiro, estando em serviço na instituição em que se realiza o estágio curricular supervisionado, exercer, ao mesmo tempo, as funções para as quais estiver designado naquele serviço e a de supervisor de estágios;

- f) a jornada de atividades em estágio supervisionado, a ser cumprida pelo estudante em formação profissional, deverá se compatibilizar com seu horário escolar e com o horário da parte em que venha a ocorrer o estágio, observando o regimento escolar quanto à frequência, desde que não ultrapasse a jornada semanal em 30 (trinta) ou 40 (quarenta) horas, se, nesse caso, forem utilizados períodos alternados em sala de aula e nos campos de estágio;
- g) as instituições cedentes do campo de estágio curricular supervisionado devem contar com a efetiva participação do responsável técnico da área de enfermagem, na formalização e na operacionalização dos programas de estágio, quanto aos procedimentos a serem adotados pelas instituições, para aceitação de estagiários referente a: proporcionalidade do número de estagiários por área de atividade, segundo a natureza da atividade exercida, supervisão requerida e o nível de complexidade do cliente (assistência mínima/autocuidado até 10 (dez) alunos por supervisor; assistência intermediária até 8 (oito) alunos por supervisor; assistência semi-intensiva até 6 (seis) alunos por supervisor; assistência intensiva até 5 (cinco) alunos por supervisor); adoção da metodologia para articular a teoria e a prática; contribuição a ser prestada pela instituição de ensino junto à instituição cedente no oferecimento de cursos, palestras, bolsas de estudo para funcionários, material descartável de uso para as práticas de procedimentos realizados por alunos, dentre outros; atenção às normas institucionais, tais como: identificação do aluno, disciplina, sistema de comunicação entre instituição de ensino e instituição cedente (para áreas restritas ou especializadas, quais sejam, centro cirúrgico, centro de material ou administração, entre outras, os critérios deverão ser explicitados por profissionais da instituição cedente, tendo por base as condições ambientais, os programas, os protocolos, as resoluções, as competências específicas e a supervisão requerida pelo aluno e mantida pela instituição de ensino); para controle e fiscalização do exercício profissional do enfermeiro, as instituições cedentes do campo de estágio manterão disponíveis ao Conselho Regional de Enfermagem de sua jurisdição toda documentação referente às instituições de ensino conveniadas para estágio de alunos; o desempenho das atividades de

enfermagem, por parte de estudantes, em desacordo com as disposições da referida legislação, configura exercício ilegal, cabendo ao Conselho Regional de Enfermagem notificar o responsável pela instituição de saúde à qual o estagiário se encontra vinculado, sendo que os enfermeiros que permitirem ou tolerarem a situação descrita na Lei serão passíveis de penalidade ética.

O COFEN estabelece, ainda, que o estágio opcional remunerado em Enfermagem poderá assumir uma outra modalidade sem a intervenção da escola, contribuindo para o desenvolvimento da formação profissional, para o qual o estudante deverá cumprir as seguintes exigências: para o estudante de nível de graduação, o estágio só será autorizado, quando o requerente tiver concluído estudos propedêuticos de Enfermagem (semiologia e semiotécnica da Enfermagem ou equivalentes), sendo que o estagiário deve portar a inscrição temporária emitida pelo Conselho Regional de Enfermagem.

O COREN-RS marca, claramente, os campos de atuação e formação profissional que emite a Decisão COREN-RS 047/00, que dispõe sobre a proibição de qualquer profissional de Enfermagem promover formação teórica e acompanhar qualquer estágio de alunos de cursos livres.

Na análise das regulações emitidas pelo COFEN e COREN-RS, não se identifica nenhuma referência direta às categorias de análise *pedagogia* e *avaliação*. Além dos estágios, a única resolução que se aproxima das categorias de currículo e pedagogia é a CONFEN-71, que institui o Fundo para Estudos, Aperfeiçoamento e Aprimoramento Profissional na Área de Enfermagem – FEAPEn, cujos recursos se destinam a prover as necessidades financeiras dos estudos e das campanhas para aperfeiçoamento e aprimoramento profissional de responsabilidade do COFEN, porém, sem indicar as dimensões curriculares, pedagógicas ou de avaliação. No entanto, indiretamente, a ênfase à definição do campo e da prática profissional acaba por encaminhar uma pedagogia que privilegie a prática no espaço acadêmico, aliando a utilização da teoria às competências e às habilidades a serem desenvolvidas no respectivo campo de atuação profissional.

O que se percebe, ao analisar o Discurso Regulador Geral definido pelo Conselho Profissional na área da Enfermagem em comparação ao estabelecido pelas Políticas Públicas do Ministério da Saúde, é que, marcadamente, a preocupação se dá na definição do campo de atuação e prática profissional, ou seja,

na definição da recontextualização das singularidades e da regionalização. O DRG do COFEN e do COREN-RS não manifesta as preocupações evidenciadas no DRG do Ministério da Saúde, estreitamente articuladas ao Ministério da Educação, no sentido da preocupação com a formação do profissional da saúde voltado para a integralidade em saúde no contexto do SUS e, que, para tanto, acaba por incidir sobre todas as categorias aqui analisadas, ou seja, o currículo, a pedagogia e a avaliação no âmbito da Educação Superior.

Embora o Campo Recontextualizador Oficial – CRO - do Conselho Profissional não refira, explicitamente, nas suas regulamentações, a organização curricular dos Cursos de Graduação em Enfermagem, indiretamente, ao definir os modos de atuação e os modos de competência, incide, diretamente, sobre o Campo Recontextualizador Pedagógico – CRP, já que a possibilidade de atuação profissional dependerá de certos saberes e competências definidos e exigidos pelo Conselho. Para Bernstein (1998), os modos de atuação apresentam uma oposição potencial e efetiva entre os modos de especialização, vinculados às singularidades e às novas regiões. As regiões mesclam categorias e colocam-se como competidoras em relação aos escassos recursos.

5.2 DIREITO

No Brasil, atualmente, a autorização dos cursos jurídicos está regulada pelo Decreto 5773, de 09 de maio de 2006, que estabelece, a partir do art. 27, que mesmo as Universidades e os Centros Universitários, que gozam de autonomia universitária para criação e extinção de cursos superiores, devem ser autorizados pelo MEC, depois de submetidos à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil.

Após a publicação do Decreto 5773/06 e considerando as peculiaridades acadêmicas dos Cursos de Graduação em Direito e em Medicina, que mereceram tratamento constitucional e legal especial, a conveniência e a oportunidade de reduzir a margem de discricionariedade nas decisões administrativas para autorização desses, por meio da definição de critérios objetivos, foi promulgada a Portaria nº 147, de 02 de fevereiro de 2007, que dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em Direito e

Medicina.³⁴ No art. 3º, fica definido que *os pedidos de autorização de cursos de graduação em direito que careçam de parecer favorável da Ordem dos Advogados do Brasil deverão ser instruídos com elementos específicos de avaliação, [...] que possam subsidiar a decisão administrativa em relação aos seguintes aspectos: I - a demonstração da relevância social, com base na demanda social e sua relação com a ampliação do acesso à educação superior, observados parâmetros de qualidade; II - indicação da existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores: a) com titulação em nível de pós-graduação stricto sensu; b) contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso; e c) com experiência docente na instituição e em outras instituições*. (sic). Com a redação do art. 4º definindo que *“a complementação da instrução dos processos de que trata esta Portaria será diligenciada pela SESu, que poderá, se necessário, contar com a colaboração de especialistas externos, com conhecimentos reconhecidos nos campos profissional e acadêmico, nas áreas de medicina ou direito”*, observa-se que o Ministério, embora consulte e considere o parecer da OAB, chama para o Estado a responsabilidade da regulação.

5.2.1 Ordem dos Advogados do Brasil

Analisando o portal eletrônico da OAB³⁵, observa-se a definição de uma legislação própria do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil com relação aos critérios para manifestação da OAB em relação aos pedidos de autorização e reconhecimento de cursos jurídicos no Brasil.

No período correspondente à expansão da educação superior nos anos 1990, identifica-se a Portaria nº 05/1995, do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, que dispõe sobre os critérios e os procedimentos para a manifestação da OAB nos pedidos de criação e reconhecimento de cursos jurídicos. Na referida Portaria, o CFOAB define os seguintes critérios para apreciação dos processos de criação dos cursos jurídicos:

³⁴ Serão consideradas apenas as regulações referentes ao Curso de Direito e à OAB, objeto de investigação deste estudo.

³⁵ www.oab.org.br ; www.oab.org.br. Acesso em 23/07/2007.

comprovar a existência de no mínimo 30% do acervo bibliográfico atualizado e específico, assinatura corrente de três periódicos especializados, [...] sempre proporcional às necessidades das vagas inicialmente oferecidas, bem como de um plano para aquisição do restante, dentro do prazo de dois anos, contado da autorização do curso, ou até a data do pedido de seu reconhecimento; b) comprovar a disponibilidade de instalações regulares da biblioteca e de pessoal habilitado para atendimento aos alunos e professores; c) apresentar planejamento e cronograma de instalação adequada do Núcleo de Prática Jurídica. (sic).

Em 1997, o CFOAB, publica a Instrução Normativa 01/1997, considerando a necessidade de consolidar os critérios adotados em suas manifestações nos pedidos de autorização de novos cursos jurídicos. Para tanto, resolve que, ao receber os pedidos de autorização de cursos jurídicos novos, além dos tópicos exigidos pelo MEC para os respectivos projetos e dos requisitos para a autorização do curso, considerará os seguintes dados que deverão ser comprovados pela instituição interessada:

I - população do município, indicada pelo IBGE - que não poderá ser inferior a 100 mil habitantes - levando-se em conta a proporção máxima de 100 vagas iniciais anuais para cada 100 mil habitantes; II - instituições de ensino médio, existentes no município, com respectivos números de alunos; III - cursos de graduação, em geral autorizados ou reconhecidos, inclusive os jurídicos existentes no município, com respectivas vagas anuais, e os cursos de pós-graduação, se houver; no caso de capitais e regiões metropolitanas, apenas os cursos jurídicos; IV - havendo cursos jurídicos no município, a relação média candidato/vaga, nos vestibulares mais recentes; V - composição dos órgãos da administração da justiça e segurança instalados no município, como tribunais, juizados, OAB, ministério público, defensoria pública, delegacias, penitenciárias, órgãos notariais e de registro público; VI - total de advogados inscritos da OAB local; VII - órgão ou entidades que possam absorver estagiários; VIII - livrarias jurídicas e bibliotecas de órgãos jurídicos franqueados à consulta pública; IX - currículo vitae e cópias dos diplomas relativos à mais alta titulação dos professores, com respectivas declarações de compromisso com o curso (nesse caso, o parágrafo primeiro e segundo definem que a instituição interessada poderá considerar os dados relativos à área equivalente a um raio inferior a 50 km do centro do município). Nesse caso, se os dados forem considerados satisfatórios, a CEJ apreciará o projeto, considerando os indicadores de avaliação externa apropriados ao pedido de autorização, relativamente aos seguintes campos: a) qualificação do corpo docente, regime de trabalho, plano de carreira e de capacitação; b) qualidade da organização didático-pedagógica, incluindo ensino, pesquisa, extensão, estágio e número de alunos por turma; c) infra-estrutura destinada ao curso, acervo bibliográfico disponível (30% do total mínimo exigível) e plano de aquisição de restante, além de instalações do núcleo de prática jurídica. (sic)

No art. 2º da Instrução normativa, a OAB dispensa o requisito de necessidade social, no caso de projeto de curso diferenciado que apresente alta qualificação, considerando-se:

I - metade do corpo docente com titulação de doutorado ou mestrado; II - metade do corpo docente em regime de tempo integral ou sua totalidade em regime de tempo integral e 20 horas; III - qualidade do acervo bibliográfico atualizado, comprovadamente em nome da instituição; IV - qualidade da estrutura curricular; V - implementação dos núcleos de pesquisa (incluindo a orientação a monografia) e de extensão; VI - remuneração do corpo docente acima da média praticada na região; VII - número reduzido de vagas pretendidas e dimensão das turmas que não ultrapassem 40 alunos; VIII - instalação adequada destinada ao núcleo de prática jurídica e recursos previstos ao seu funcionamento; IX - laboratório de informática jurídica. (sic)

No mesmo ano, o CFOAB publica a Instrução Normativa 02/1997, que divulga os critérios adotados para análise dos pedidos de reconhecimento de cursos jurídicos. Dessa forma, para os pedidos de reconhecimento dos Cursos de Graduação em Direito, devem ser consideradas, conforme art. 1º:

I - totalidade das instalações indicadas no projeto de criação ou autorização do curso; II - núcleo de Prática Jurídica, em instalações próprias e adequadas e com recursos materiais e humanos suficientes; III - acervo bibliográfico em número mínimo, estabelecido na Portaria MEC 1.886/94, além de 5 periódicos; estes em suporte gráfico ou informatizado de jurisprudência, doutrina e legislação, para cada grupo de 1.000 alunos; IV - organização, cumprimento e efetiva regulamentação da carga horária das atividades complementares; V - organização e controle das atividades relativas à monografia de final de curso; VI - plano de carreira docente, respectivos programas de capacitação e níveis salariais praticados; VII - programas de pesquisa e extensão. (sic).

Além desses critérios, o art. 2º define a consideração da aplicação do instrumento de avaliação das condições de oferta do curso, quando resultar em conceito final regular, bom ou muito bom. Complementando essa regulamentação, ainda em 1997, a OAB divulga a Instrução Normativa 03/1997, com os critérios adotados para análise dos estágios, nos pedidos de autorização. Fica considerado, a partir de seu art. 1º, que o Estágio de Prática Jurídica tem as seguintes características:

I - é curricular e de formação prática para todas as profissões jurídicas; II - exige o total mínimo de 300 horas de atividades exclusivamente práticas; III - reserva-se, exclusivamente, para alunos matriculados no

respectivo curso jurídico; IV - é obrigatório para a conclusão do curso; V - inclui o estudo do Código de Ética e Disciplina das profissões jurídicas, limitado a dez por cento da carga horária total (§ 1º Os serviços jurídicos, decorrentes de convênios referidos no art. 11 da Portaria MEC 1.886/94, podem ser computados com o limite máximo de um terço da carga horária total; § 2º As atividades do Estágio de Prática Jurídica devem ter suas cargas horárias distribuídas e quantificadas no regulamento do Núcleo de Prática Jurídica). (sic).

O estágio profissional de advocacia deve ter as seguintes características, as quais são definidas no art. 2º:

I - é extracurricular e destina-se, exclusivamente, a qualificar para a profissão de advogado e habilitar para inscrição no quadro de estagiários da OAB; II - tem a duração mínima de dois anos e carga horária igual ou superior a 300 horas; III - deve incluir necessariamente o estudo e análise do Estatuto da Advocacia e da OAB e do Código de Ética e Disciplina; Parágrafo único. O Estágio Profissional de Advocacia pode computar a carga horária do Estágio de Prática Jurídica, devendo complementá-la com: I - setenta horas dedicadas a treinamento em atividades práticas e típicas da advocacia, em escritórios de advocacia, sociedade de advogados, departamentos ou serviços jurídicos dos órgãos públicos, entidades ou associações, todos credenciados junto à Comissão de Estágio e Exame de Ordem do Conselho Seccional da OAB respectivo; II - trinta horas para estudo e análise do Estatuto da Advocacia e da OAB e do Código de Ética e Disciplina, salvo se já estiverem integradas ao Estágio de Prática Jurídica. (sic)

No ano de 2003, a OAB publica a Instrução Normativa 05/2003, que dispõe sobre a tramitação dos processos de autorização e reconhecimento de cursos jurídicos e dá outras providências. No seu art. 1º, a OAB regulamenta que os processos de autorização e reconhecimento de cursos jurídicos serão instruídos, no âmbito da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal, com os dados transmitidos pelo Sistema SAPIENS da SESU/MEC e com a manifestação do Conselho Seccional em cuja área de atuação se situar a instituição de ensino superior interessada, sendo que os cursos encaminhados pelos Conselhos Estaduais de Educação serão analisados a partir de protocolo no Conselho Federal e com o protocolo do respectivo projeto. Ainda na referida Normativa, a OAB define os fluxos internos de tramitação e análise do processo de apreciação da autorização e do reconhecimento dos cursos e entre a entidade e a SESu/MEC. Além disso, no art. 6º, define que *“a instituição de ensino superior interessada será notificada, pelo menos 15 (quinze) dias antes, da data designada para a reunião em que o respectivo processo entrará em pauta”*. (sic).

Através dos três parágrafos que compõem o Artigo estabelece:

A instituição poderá inscrever-se até 02 (dias) úteis antes da reunião, para fazer sustentação oral do projeto, perante a Comissão de Ensino Jurídico; A instituição será representada na reunião pelos seus dirigentes e pelo coordenador escolhido para o curso, cabendo a este, preferentemente, prestar esclarecimentos sobre o Projeto Pedagógico; Será de 10 (dez) minutos o prazo para a sustentação, em seguida à qual o relator designado e demais membros da Comissão poderão formular perguntas aos representantes da instituição. (sic)

Através do Art. 7º a OAB parece demonstrar transparência no processo de análise dos cursos para autorização e reconhecimento na medida em que define: “O parecer da Comissão de Ensino Jurídico, uma vez homologado pelo Presidente do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, será divulgado, no seu inteiro teor, pelo sistema SAPIENS e terá a respectiva súmula publicada no Diário da Justiça”. (sic).

Em setembro de 2004, a Resolução CP/CNE 9 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Direito, que passam a orientar tanto as IES na organização curricular desses cursos quanto a análise da OAB sobre os processos de credenciamento e credenciamento dos cursos jurídicos.

Além do pronunciamento em face da análise dos processos de autorização de cursos, a OAB, orientada pelo art. 8º, inciso IV e parágrafo 1º da Lei 8.906, de 04 de julho de 1994, é obrigatória a aprovação no Exame de Ordem para admissão no quadro de advogados aos bacharéis em Direito. Organizada em Seccionais, a OAB desenvolve os exames em cada unidade federativa da União. No ato de inscrição para a prova, os candidatos deverão informar, em caráter definitivo, sua opção para a prova prático-profissional dentre as áreas de Direito Civil, Direito Penal ou Direito do Trabalho e do correspondente direito processual.

Conforme o Regulamento do Exame da OAB – Seccional RS³⁶ em 2007/02, através do art. 13 - O Exame de Ordem é composto por 2 (duas) provas: I) uma prova objetiva, a ser aplicada em 1 (um) único turno, com duração prevista de 5 (cinco) horas, compreendendo 100 (cem) questões objetivas de múltipla escolha, com 4 (quatro) alternativas de resposta cada uma. A prova será constituída de 6 (seis) questões de cada uma das seguintes áreas: Direito Administrativo, Direito

³⁶ Regulamento do Exame da Ordem da OAB/RS 2007/02 <http://www.officium.com.br/OAB2/regulamento.pdf>. Acesso em 23/07/2007. Neste estudo, para fins de análise, optou-se pelo Regulamento da Seccional OAB/RS, considerando que a IES investigada tem sede em Porto Alegre/RS.

Constitucional, Direito Empresarial, Direito Internacional e Direito Tributário; 20 (vinte) questões de cada uma das seguintes áreas: Direito Civil e Processual Civil, Direito Penal e Processual Penal e Direito do Trabalho e Processual do Trabalho e, finalmente, 10 (dez) questões na área de Legislação e Ética Profissional. A prova aponta interface com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Direito, uma vez que nela indica a inclusão de disciplinas correspondentes aos conteúdos que integram o Eixo de Formação Profissional do curso de graduação em Direito, conforme as Diretrizes Curriculares instituídas pelo Conselho Nacional de Educação. A organização do exame também apresenta uma prova prático-profissional, a ser aplicada em 2 (dois) turnos, subdividida em 2 (duas) partes, acessível apenas aos aprovados na prova objetiva. Essa prova compreende 5 (cinco) questões, na forma de situações-problema (questões práticas) a serem aplicadas e a redação de uma peça profissional privativa de advogado (peça processual). Define como critério para aprovação no exame de ordem um total de 50% (cinquenta por cento) de acerto na prova objetiva e, na prova prático-profissional, são considerados aprovados os candidatos que obtiverem, no mínimo, nota final 6 (seis). O art. 18 do Regulamento para Exame de Ordem da OAB/RS 2007/01 define que:

na atribuição das notas da prova prático-profissional, as bancas examinadoras levarão em conta o raciocínio jurídico, a fundamentação apresentada, sua correção, consistência e coerência, a capacidade de interpretação e expressão, a técnica profissional e a correção gramatical, além de outros critérios dirigidos a verificar a capacitação para a advocacia. (sic)

O Parágrafo Único indica que:

a referida prova visa medir o conhecimento essencial dos candidatos acerca de matérias previamente indicadas, muitas das quais envolvem controvérsia doutrinária ou jurisprudência divergente. As bancas examinadoras levarão em consideração os textos legais aplicáveis e, nos casos de respostas que indiquem correntes doutrinárias ou jurisprudência (exceto no caso de matéria sumulada), será considerado, para justificar a resposta, o que constar nos termos literais da lei. (sic)

Os índices de aprovação dos candidatos, Bacharéis em Direito, divulgados pela Seccional OAB/RS de 2001 a 2007³⁷, no Exame de Ordem, variam entre 25,0% (vinte e cinco por cento) e 50,5% (cinquenta e cinco por cento).

³⁷ Fonte: http://www.oabrs.org.br/exame_ordem_estatisticas.php. Acesso em 30/03/2008.

Cabe destacar que, recentemente, o Conselho Federal da OAB proveu o X Seminário de Ensino Jurídico, no qual foi formulada a denominada “Carta de Brasília”. Esse documento encaminha a indicação da regulação do Exame de Ordem unificado em nível nacional, o que pode influenciar ainda mais no isomorfismo dos cursos jurídicos. Por outro lado, o documento expressa a preocupação com o ensino jurídico – categoria da *pedagogia*, apontando a necessidade de um aprofundamento e uma discussão da ação docente no âmbito da graduação, além de indicar a importância do envolvimento dos docentes na elaboração do PPC, resguardando as relações com o PDI e PPI, bem como o estímulo à abertura de diálogo interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, especialmente na execução do Trabalho de Conclusão de Curso, nas Atividades Complementares e de extensão – *categoria do currículo*.

Através da análise das normas estabelecidas pela OAB para a qualidade do ensino jurídico no Brasil, observa-se que ela transcende as categorias analisadas neste estudo – currículo, pedagogia e avaliação, incidindo, também, sobre as ações de gestão administrativa, como é o caso das indicações sobre plano de carreira do corpo docente, titulação e carga horária, acervo bibliográfico, número de vagas a serem oferecidas, dentre outras. No que se refere à categoria do *currículo*, a OAB incide como Discurso Regulador Geral na medida em que baseia sua análise de autorização dos Cursos de Direito sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, sobre a definição da obrigatoriedade do estágio curricular, do Núcleo de Prática Jurídica, Trabalho de Conclusão de Curso, caracterização e critérios do estágio extracurricular e, ainda, pela definição das disciplinas e áreas a serem avaliadas no exame da ordem, podendo, assim, influenciar os currículos dos Cursos de Graduação. A categoria *pedagogia*, embora não apareça explicitamente na regulação emitida pela OAB, parece estar influenciada pela ênfase aos espaços de práticas jurídicas. Pode-se supor que a referida ênfase nos espaços de prática profissional supervisionada encaminhe os docentes a um Discurso Instrucional, que relacione o currículo, com conteúdos fortemente marcados, às atividades práticas que valorizem o desenvolvimento de competências e habilidades. Recentemente, a OAB apresenta o indicativo de criação de espaços de formação continuada, o que também pode influenciar a pedagogia nos Cursos de Direito, uma vez que aponta para um novo paradigma de currículo e intervenção pedagógica, na medida em que apresenta a idéia de que a formação jurídica não se esgota no percurso do

Bacharelado. A categoria *avaliação* centra-se apenas na regulação externa, através do Exame da Ordem, e é inexistente como indicação dos instrumentos e dos conhecimentos a serem avaliados no percurso da formação jurídica. O indicativo de avaliação unificada nacional, através do Exame de Ordem, é uma tendência forte de regulação e uniformização dos currículos. Nessa perspectiva, LOREA LEITE (2003, p. 158) estabelece uma relação entre o *dispositivo pedagógico* proposto por BERNSTEIN (1998) e os três conjuntos de regras – regras distributivas, de recontextualização e de avaliação, ao que denomina de “*dispositivo jurídico*’.

6 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES

“A regulação deve se articular com a função de avaliação educativa, que, para além do mero controle, se desenvolve como prática social voltada à produção da qualidade das instituições e da emancipação social”. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 42).

A proposta implementada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, através da Lei 10.861 de 2004, cujo paradigma é apresentado no Documento SINAES: da concepção à regulação (2007), pretende desenvolver um processo que supere a avaliação regulatória dos anos 1990 centrada nos resultados e nas medidas do desempenho das IES de forma fragmentada. O paradigma emancipatório que orienta o SINAES aponta para um sistema de avaliação que articule a auto-avaliação desenvolvida no interior das instituições com a avaliação externa, valorizando os processos de reflexão e autoconhecimento em relação à missão e às políticas institucionais. Nesse caso, *“a avaliação institucional é o instrumento central, organizador da coerência do conjunto”* (SINAES: da concepção à regulação, 2007, p. 98).

A Lei 10861 cria a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, que, regulamentada pela Portaria 2051, de 09 de julho de 2004, passa, entre outras atribuições, a propor e avaliar as dinâmicas de avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes, e seus respectivos prazos, formulários e relatórios de avaliação. Ao INEP fica estabelecida a responsabilidade pela operacionalização da avaliação no âmbito dos SINAES. As Secretarias de Ensino Superior, Ensino Tecnológico e Educação à Distância ficam com a responsabilidade da regulação. A Lei do SINAES ainda cria, no âmbito das IES, com obrigatoriedade de implantação, a Comissão Própria de Avaliação – CPA, que tem a responsabilidade de coordenar o processo de auto-avaliação de cada unidade de ensino superior.

Dessa forma, o SINAES propõe um sistema de avaliação que tanto possibilita o fortalecimento da cultura de avaliação nas IES, como processo formativo e emancipatório, quanto estabelece um processo de regulação e supervisão estatal transparente com vistas à definição das políticas públicas nacionais no âmbito do ensino superior. A integração entre a avaliação interna e

externa, no cenário desenhado a partir do SINAES, privilegia a relação entre o particular e o global, o somativo e o formativo, o quantitativo e o qualitativo, bem como com os diversos objetos e objetivos da avaliação (SINAES, 2007).

De modo especial, esse sistema deve articular duas dimensões importantes: a) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e b) regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional, etc., funções próprias do Estado. (SINAES, 2007, p. 89).

Assim, diferentemente da proposta regulatória vivenciada anteriormente, as ações e os resultados da avaliação interna e externa devem estar intimamente relacionados, complementando-se. A autonomia e a liberdade na organização dos processos avaliativos voltados à ampla participação da comunidade acadêmica e sociedade civil devem estar associadas à transparência e ao rigor técnico e político em ambos os formatos de avaliação. A avaliação externa, através da análise de comissões de pares e tomando por base o processo de auto-avaliação em seus aspectos qualitativos e quantitativos, objetiva contribuir para a correção de eventuais equívocos nos processos avaliativos e de gestão acadêmico-administrativa em cada IES, apontando possibilidades de superação de ações e projetos em todas as dimensões da educação superior – ensino, pesquisa e extensão, bem como em relação à responsabilidade e ao compromisso social. Buscando dar sentido de globalidade à avaliação institucional na educação superior, o processo avaliativo integra, também, os resultados de outros instrumentos, como o CENSO da Educação Superior, o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes – ENADE - e a Avaliação de Cursos - ACG. A proposta do SINAES estabelece como sistemática da avaliação institucional constituída sobre três processos de avaliação: Avaliação da Instituição (Auto-Avaliação e Avaliação Externa); Avaliação do Desempenho do Estudante (ENADE); e Avaliação dos Cursos de Graduação.

Para tanto, o documento *SINAES: da concepção à regulamentação* (2007, p. 98-100) indica que a avaliação institucional deverá priorizar três aspectos: o objeto de análise é o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma IES; dentre outros aspectos, ensino-pesquisa-extensão, responsabilidade e compromissos sociais, formação, etc.; os sujeitos da avaliação

são os conjuntos de professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa, especialmente convidados e designados; e os processos avaliativos seguem os procedimentos institucionais e utilizam-se da infra-estrutura da própria instituição.

A proposta do SINAES define dez dimensões que deverão orientar todo o processo avaliativo das IES, quais sejam: **Dimensão 1** - A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional; **Dimensão 2** - A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, às bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; **Dimensão 3** - A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; **Dimensão 4** - A comunicação com a sociedade; **Dimensão 5** - As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; **Dimensão 6** - Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; **Dimensão 7** - Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; **Dimensão 8** - Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional; **Dimensão 9** - Políticas de atendimento aos estudantes; **Dimensão 10** - Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Nos processos de avaliação interna e externa, portanto, alguns princípios fundamentais definidos pelo SINAES orientam todo o processo que propõe o movimento dialético entre a IES e o sistema de educação superior, quais sejam: responsabilidade social com a qualidade da educação superior; reconhecimento da diversidade do sistema; respeito à identidade, à missão e à história das instituições; globalidade, a partir dos indicadores universais de qualidade, vistos de forma sistêmica; continuidade do processo avaliativo.

Dessa forma, com a definição de indicadores universais, com o respeito à diversidade do sistema e alicerçada no diálogo com as IES, a referida proposta assume uma concepção de avaliação institucional que se constitui um instrumento de política educacional com vistas à construção e à consolidação de qualidade da educação superior em âmbito nacional.

6.1 DIRETRIZES PARA A AVALIAÇÃO EXTERNA DE INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

As orientações da CONAES para a avaliação externa das Instituições de Educação Superior estão dispostas em documento editado no ano de 2006 e constituem-se em referenciais básicos para esse processo. Esse documento de avaliação externa das IES orienta as comissões de especialistas e as próprias IES para um processo formativo e ao fortalecimento do compromisso com a qualidade do ensino superior brasileiro, bem como a responsabilidade com o desenvolvimento econômico, social e cultural do país e, ainda, com o exercício da cidadania.

Para tanto, a CONAES (2004):

reforça as premissas que as inspiram, incorporando-as aos seus pressupostos e assumindo que a avaliação externa, fundamentada numa concepção formativa, deve adotar procedimentos metodológicos que respeitem: a história e a cultura da instituição; as características do entorno e as formas de inserção regional e/ou nacional da instituição; a sua identidade e complexidade; a participação dos diversos atores no processo de avaliação dos cursos e da instituição.

O conceito de qualidade adotado no documento remete à perspectiva histórica, plena de sentidos e de valores no contexto do processo educativo, científico e de participação democrática da comunidade acadêmica da IES.

No campo da Educação Superior, a qualidade é um atributo ou conjunto de atributos que existe no seio das instituições e que, no cumprimento de suas missões próprias, satisfazem as expectativas de seus membros e da sociedade e atingem padrões aceitáveis de desempenho. (2006, p.10)

São indicados ainda referentes específicos particulares de qualidade identificados com a missão e a natureza do conjunto de instituições, respeitando suas peculiaridades, levando em conta a diversidade dos contextos, dos atores, dos

processos e das atividades das IES, dando atenção às especificidades e, ao mesmo tempo, permitindo o delineamento de uma visão global da instituição.

Assim, o conceito de qualidade tendo como indicador o projeto próprio e cada IES não prescinde da existência de referentes universais de qualidade para as instituições que integram o sistema federal de ensino. O documento de diretrizes e instrumento para avaliação externa das IES define como referentes universais: a adequação e a pertinência dos processos de formação; o rigor acadêmico e científico; a condição social, científica e cultural da produção acadêmica; a construção da cidadania e o exercício da democracia.

Tendo como base a coerência de concepção de avaliação que orienta o SINAES é que o documento orientador do processo de avaliação externa apresenta os princípios balizadores de sua proposta: respeito às peculiaridades históricas e características institucionais de cada IES; observação da missão e do processo de auto-avaliação da instituição como pontos de partida e elementos fundamentais da avaliação realizada por pares externos; realização de um adequado processo de auto-avaliação, com identificação das potencialidades e fragilidades de cada IES, com a finalidade de desenvolver projetos voltados à melhoria da qualidade acadêmica; constante manutenção do processo de auto-avaliação, com a assimilação das recomendações resultantes do processo de avaliação externa; elaboração de relatório de avaliação externa que sirva como referencial básico para o aperfeiçoamento da instituição, que ofereça subsídios para o aperfeiçoamento da política de educação superior e que forneça elementos para os processos regulatórios do sistema educativo.

Considerando os princípios e as premissas apresentados e buscando integrar avaliação interna e externa, define que essa última deve estar ancorada e privilegiar como principal fonte de informação sobre a IES um sistemático e bem realizado processo de avaliação interna ou auto-avaliação.

O processo de avaliação externa, na perspectiva do SINAES, tem como referências: a concepção de avaliação formativa e emancipatória, que tem como objetivo central o aperfeiçoamento da missão e das atividades das instituições de educação superior; as diretrizes gerais do SINAES e as especificadas no roteiro de auto-avaliação; a auto-avaliação da IES, construída com visão global e integrada da instituição, de modo a contextualizá-la em sua complexidade e suas características históricas e em sintonia com os seus objetivos e a sua missão; o conjunto de

informações fornecidas pela IES quando do seu pedido de credenciamento; as informações fornecidas pela IES no momento da solicitação de avaliação externa; informações e dados constantes dos cadastros e censos do MEC; a observação atenta e isenta de cada avaliador integrante da comissão externa de avaliação.

Nas referências acima apontadas, deverão ser levados em consideração tanto os aspectos quantitativos quanto qualitativos das informações fornecidas pelas IES em relação às dimensões de infra-estrutura material e física, bem como de seus recursos humanos – docentes, discentes e corpo técnico-administrativo. Além disso, serão considerados os cadastros do INEP relativos ao CENSO da Educação Superior. A análise qualitativa deve partir do referencial quantitativo e da comparação, em diferentes níveis de observação, entre o que a IES se propõe a cumprir e a sua capacidade de execução, tendo como base o Roteiro de Auto-Avaliação e envolvendo a interação dos avaliadores nos espaços e com os atores acadêmicos. Dessa interação resulta a análise do movimento da IES no atendimento ao projeto acadêmico definido pela própria instituição na relação com as referências universais de qualidade estabelecidas nas dez dimensões do SINAES.

Os indicadores definidos no instrumento de avaliação externa das IES são pontuados segundo uma referência pré-estabelecida, utilizada para reduzir a subjetividade do avaliador e estabelecer padrões de avaliação. O instrumento ainda abre a possibilidade de uma apreciação qualitativa do avaliador em relação a cada dimensão e à instituição na sua totalidade. Para composição do conceito final da avaliação externa da IES, são estipulados pesos diferenciados para as dez dimensões, considerando seu distinto significado no processo de construção da qualidade.

O referido documento que estabelece as diretrizes e o instrumento para a avaliação externa das IES traz a orientação tanto às instituições quanto às comissões de especialistas no que concerne ao conceito e à função do PPI, PDI, PPC e Currículo, referenciais que orientam as ações político-pedagógico-administrativas, orientados, por sua vez, pela identidade, pela missão acadêmica e pelo compromisso social, assim como os processos de avaliação. Aponta como desafios a serem superados pelas IES, além da necessária construção coletiva dos seus projetos e planos: a conjugação do PPI com o PPC, considerando que, apesar da diversidade de caminhos, não há distinção hierárquica entre eles, devendo ambos constituir um processo dinâmico, intencional, legítimo, transparente, em

constante interconexão com o contexto da IES; e o PDI, em consonância com o PPI, deve apresentar a forma como a IES pretende concretizar seu projeto educacional, definindo as metas a serem alcançadas nos períodos de tempo definidos e os recursos humanos e materiais necessários à manutenção e ao desenvolvimento das ações propostas. Dentre essas definições, o documento analisado apresenta o conceito de currículo e aponta suas características e finalidades: concebido como um espaço de formação plural, dinâmico e multicultural, fundamentado nos referenciais sócio-antropológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos em consonância com o perfil do egresso; um dos elementos constitutivos do PPC, construído coletivamente, tendo como orientação básica as Diretrizes Curriculares Nacionais; o aperfeiçoamento do currículo deve considerar os resultados dos processos da avaliação; devem constar, dentre outros elementos: conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas no perfil do egresso; estrutura curricular; ementário, bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infra-estrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.

6.1.1 Processo e instrumento de avaliação externa das instituições de educação superior

A construção da matriz orientadora do processo de avaliação externa e de seu instrumento privilegiou indicadores capazes de contribuir para a construção do cenário real macro da IES avaliada e, para tanto, difere da avaliação de cursos, que apresenta objetivo e foco mais específico. No caso da avaliação institucional, o foco central reside nas políticas institucionais e sua implementação eficiente no cotidiano acadêmico.

Para melhor compreensão do instrumento e da orientação do processo aos avaliadores externos, o documento conceitua os termos que constituem a matriz avaliativa (Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior, 2006, p.38-39): a) Dimensões: agrupamentos de grandes traços ou características referentes aos aspectos institucionais sobre os quais se emite juízo de valor e que, em seu conjunto, expressam a totalidade da instituição. Nesse instrumento, as dimensões consideradas são as dez dimensões do SINAES. b) Grupo de indicadores: conjunto de características comuns usadas para agrupar, com coerência e lógica, os

indicadores. Entretanto, não são objetos de avaliação e pontuação. c) Indicadores que representam algum aspecto ou característica da realidade que se pretende avaliar. Expressam algum aspecto da realidade a ser observada, medida, qualificada e analisada. d) Indicadores imprescindíveis: representam condições obrigatórias para o acesso e a permanência no sistema de educação superior. Esses indicadores, definidos pela legislação em vigor, exigem o conceito 3, no mínimo, para aprovação; caso contrário, a instituição deverá cumprir a diligência definida pela Comissão de Avaliação Externa, devidamente justificada, com a indicação explícita dos indicadores imprescindíveis a serem atendidos em até 180 dias. e) Indicadores aos quais é atribuída a condição NSA (não se aplica), aqueles cujo atendimento é opcional ao Centro Universitário ou à Faculdade, como forma de assegurar o respeito às suas identidades e diversidades. Quando a IES possuir esse diferencial, será atribuído o respectivo conceito ao indicador. Ao escolher um indicador com a condição NSA, a Comissão deverá justificar sua escolha, no campo texto próprio do formulário eletrônico. A justificativa deverá ser baseada nos principais documentos da Instituição: PDI, PPI e PPC.

Os critérios e os indicadores definidos no instrumento de avaliação externa devem ser considerados flexíveis, exigindo que os avaliadores realizem uma análise equilibrada e coerente com a identidade da IES avaliada.

Para definição do nível de atendimento dos indicadores por parte da IES, os avaliadores devem considerar o conjunto de informações qualitativas e quantitativas levantadas que integram cada dimensão de avaliação durante o processo de avaliação.

A avaliação externa tem nas dez dimensões do SINAES o eixo estruturante de todo o processo e instrumento avaliativo. Essa orientação está presente na integralidade do documento *Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior (2006)*: apresentação das diretrizes para avaliação externa, quando são descritos os elementos centrais que constituem cada uma das dimensões de avaliação, com o objetivo da promoção de uma perspectiva organizativa e norteadora da elaboração do instrumento de avaliação (p. 15-19); definição das diretrizes metodológicas para a avaliação externa; observa-se a retomada das dez dimensões do SINAES para a orientação do tratamento das informações qualitativas e quantitativas (p. 19-23); definição dos referentes universais de qualidade (p. 31); estrutura da matriz das dimensões de avaliação externa de instituições de educação

superior, com apresentação das dimensões, dos grupos de indicadores e dos indicadores correspondentes (p. 40-42); orientação às IES quanto ao preenchimento adequado do formulário eletrônico (p. 44-58); orientação às comissões de avaliadores para preenchimento do formulário eletrônico (p. 64-69); e apresentação do formulário eletrônico com detalhamento dos critérios referentes aos conceitos 1 a 5 para cada indicador (p. 100-176).

A estrutura da matriz das dimensões da avaliação externa nas IES define as dimensões, os grupos de indicadores e os indicadores. (ANEXO B)

Às dimensões do SINAES são atribuídos pesos diferenciados, considerando a natureza das atividades enfocadas em cada uma delas. Para tanto, ficam definidas duas categorias de dimensões: atividades finalísticas – dimensões 2, 3, 5 e 7, e atividades referentes aos procedimentos organizativos e operacionais – dimensões 1, 4, 6, 8, 9 e 10.

6.2 AUTO-AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: ORIENTAÇÕES GERAIS DA CONAES

O documento *“Orientações Gerais para o Roteiro da Auto-Avaliação das Instituições”* (2005) apresenta as diretrizes da CONAES às Comissões Próprias de Avaliação – CPAs, de forma a balizar o roteiro de auto-avaliação das instituições no contexto da proposta do SINAES.

Reafirmando o caráter formativo da avaliação institucional preconizada na proposta do SINAES, indica a auto-avaliação como um processo participativo que envolve toda a comunidade interna e externa, trazendo a possibilidade de aperfeiçoamento do projeto da IES. O exercício da avaliação institucional imprime o desenvolvimento da cultura de avaliação e do autoconhecimento em relação à missão e aos objetivos das atividades-fins de cada instituição integrante do sistema de ensino superior.

Nesse processo de auto-avaliação, as instituições devem considerar: os resultados dos outros componentes do SINAES, isto é, Avaliação dos Cursos de Graduação – ACG, Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE); as informações adicionais provenientes de outros processos, como CENSO; Cadastro da Educação Superior; Relatórios e conceitos da CAPES para os

cursos de pós-graduação; Documentos de credenciamento e reconhecimentos da IES; outros documentos considerados pertinentes pela CONAES.

A reflexão coletiva e contínua oriunda da interação com tais documentos e com o projeto da IES, no processo de auto-avaliação, deve representar a construção de conhecimentos sobre o conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificando as causas dos seus problemas e de suas deficiências, de forma a encaminhar novas ações para sua superação ou consolidação, com vistas a atingir os objetivos definidos no contexto das dez dimensões definidas pelo SINAES.

O referido documento define a dinâmica de funcionamento para o processo de auto-avaliação, contando com o planejamento, a organização de cronograma, a distribuição de tarefas e recursos materiais, humanos e operacionais. A metodologia, os procedimentos e os objetivos do processo avaliativo devem ser elaborados pela IES, segundo a sua especificidade e dimensão, ouvindo a comunidade e em consonância com as diretrizes da CONAES.

Além disso, o documento orienta para os requisitos básicos na adequada implementação, com vistas aos bons resultados de um processo de avaliação interna, quais sejam: a definição de equipe de coordenação, responsável pelo planejamento, pela execução, pelo assessoramento e pela mobilização da comunidade acadêmica nos processos de avaliação institucional; a participação dos integrantes da instituição, para a qualidade e o aprofundamento dos conhecimentos gerados pelo processo de avaliação institucional; o compromisso explícito dos dirigentes das IES, evidenciado pelo apoio institucional à equipe de coordenação e aos processos de avaliação institucional; as informações válidas e confiáveis sobre as dimensões avaliadas e fornecidas de forma fidedigna pelos setores internos competentes; o uso efetivo dos resultados para o conhecimento da comunidade acadêmica e para a definição coletiva de metas e ações de curto, médio e longo prazo.

6.2.1 Orientações em relação às Etapas da Auto-Avaliação

O documento de orientações ao processo de auto-avaliação das IES indica o movimento interno de avaliação institucional a partir de três etapas: **1ª Etapa - Preparação** - A primeira etapa inicia-se com a constituição da CPA, pelo planejamento do processo de auto-avaliação e pela sensibilização da comunidade

acadêmica, constituindo-se importante momento de mobilização e organização do processo avaliativo. **2ª Etapa - Desenvolvimento** – Nessa etapa, a CPA deverá assegurar a efetivação e a coerência das ações planejadas e das metodologias adotadas, buscando a articulação de todos os atores institucionais. **3ª Etapa: Consolidação** – Ao final da recolha de dados, é necessário que seja produzido um relatório e providenciada a sua divulgação à comunidade acadêmica, bem como um balanço crítico sobre o próprio processo avaliativo e seus resultados, visando ao salto qualitativo da IES através de definição de ações futuras.

O resultado desse processo também deverá servir de balizador para o processo de avaliação externa.

6.2.2 Dimensões da avaliação institucional: eixos de reflexão para o auto-conhecimento das IES

Buscando dar uma visão de globalidade da IES e do ensino superior como um todo através dos processos de avaliação institucional, o SINAES define, na Lei 10.861/04, as dez dimensões que balizam todo o processo avaliativo. O documento de orientações para o processo de auto-avaliação das IES retoma as dez dimensões como eixos para reflexão da missão, responsabilidade social, das atividades-fins e das condições de gestão, infra-estrutura e sustentabilidade financeira para alcance das metas definidas nos documentos institucionais. Para fins de sistematização dos dados coletadas junto à comunidade acadêmica e organização do relatório de avaliação, o documento orientador propõe o desdobramento de cada dimensão em *Núcleo Básico e Comum* - contempla tópicos que devem integrar os processos de avaliação interna de todas as IES; *Núcleo de temas optativos* - sugestões para as reflexões e discussões de tópicos pertinentes ao PDI, PPI e ao projeto de avaliação institucional, que podem ser ou não selecionados pelas IES para avaliação e sugestão de *Documentos, dados e indicadores* – dados qualitativos e quantitativos, que podem ser demonstrados ou comprovados a partir de documentos da IES ou mesmo extraídos do CENSO, ENADE, ACG, etc.

6.3 AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO – ACG

O instrumento único de Avaliação de Cursos de Graduação para o reconhecimento e a renovação de reconhecimento dos cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnológicos, nas modalidades presencial e a distância, é apresentado através de documento oficial da CONAES e do INEP (2006). Afirma que, para a avaliação dessas modalidades de cursos, tem como características a abrangência e a flexibilização necessárias para assegurar a sua avaliação fidedigna, respeitando suas peculiaridades contempladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso, a diversidade regional e a identidade institucional e, para tanto, apresenta as orientações necessárias às IES e aos avaliadores para preenchimento do Formulário Eletrônico.

As palavras do Ministro Fernando Haddad, na apresentação do documento, reafirmam a concepção dos SINAES na medida em que:

expressa o compromisso com uma Política de Estado da Educação Superior que tem caráter sistêmico, integrando os espaços, os momentos e os distintos instrumentos de avaliação e de informação em torno de uma concepção global única. Esta concepção global única se traduz na articulação dos resultados obtidos pela Instituição, a inserção do curso neste contexto e o desempenho dos graduandos. (2006, p. 4)

A avaliação dos cursos de graduação, a partir do art. 4º da Lei 10.861/2004, tem por objetivo *“identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica”* (2006, p. 4). (sic).

O documento reafirma a complementaridade e a dialeticidade entre os processos de avaliação e regulação, embora distintos, na medida em que se baseiam em referenciais básicos para os cursos, de forma articulada com o projeto inicial da Instituição, a sua vocação, missão e inserção regional, entre outros indicadores, inclusive os resultados das outras avaliações externas, como o CENSO e o ENADE. Com base na concepção de avaliação como um processo complexo e sistemático de identificação de mérito e valor que deve envolver diferentes momentos e diversos agentes, a concepção do instrumento de avaliação de cursos busca *“favorecer a obtenção de informações de caráter qualitativo e quantitativo, que deverão, juntamente com os dados coletados na avaliação in loco, possibilitar uma posterior e necessária análise de mérito”* (Avaliação dos Cursos de Graduação, 2006, p. 6).

Assim como na Avaliação Externa, o documento de Avaliação dos Cursos de Graduação – ACG - apresenta a concepção de PPC e sua necessária articulação com documentos institucionais, como o PDI e o PPI, pois “*consistem em instrumentos de ação política e pedagógica, cujo objetivo é promover uma formação com qualidade*” (Avaliação dos Cursos de Graduação, 2006, p. 6).

Em relação ao PPC, o documento explicita que as políticas acadêmicas devem ganhar materialidade nesse documento na medida em que as ações e as decisões do curso, na sua especificidade de área do conhecimento, devem se referenciar coerentemente no PPI. Define, ainda, o PPC como “*importante elemento da organização acadêmica*” (Avaliação dos Cursos de Graduação, 2006, p. 7), conceituando currículo como:

um espaço de formação plural, dinâmico e multicultural, fundamentado nos referenciais socioantropológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos em consonância com o perfil do egresso previsto nas Diretrizes Curriculares [...] um conjunto de elementos que integram os processos de ensinar e de aprender num determinado tempo e contexto, garantindo a identidade do curso e o respeito à diversidade. [...] um dos elementos constitutivos do PPC, tendo como orientação básica as Diretrizes Curriculares Nacionais, cujo aperfeiçoamento implica a consideração dos resultados dos processos da avaliação. (Avaliação dos Cursos de Graduação, 2006, p. 7)

Coerente com o Parecer CNE/CES 67/03, que institui o referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN - dos Cursos de Graduação, orienta que o PPC, dentre outros elementos, deva apresentar os conhecimentos e os saberes considerados necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário, bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infra-estrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.

A organização do instrumento de ACG apresenta a mesma lógica de categorias, grupos de indicadores e indicadores utilizados na Avaliação Externa. Alguns indicadores são considerados imprescindíveis, já que são definidos pela legislação em vigor, os quais devem ser plenamente atendidos. Existem, também, os indicadores aos quais pode ser atribuída a condição não se aplica — NSA - e que são aqueles cujo atendimento é opcional para os cursos. São exemplos: o Trabalho de Conclusão de Curso (TTC), segundo as Diretrizes Curriculares, não é obrigatório

para todos os cursos; a pesquisa não constitui atividade obrigatória para as faculdades e os centros universitários; e alguns laboratórios específicos não são exigidos para determinados cursos.

Os critérios estão dispostos na ordem decrescente (do conceito 5 ao conceito 1); da mesma forma que estabelecido no documento de Avaliação Externa, são parâmetros para verificar a realidade do curso qualitativa e quantitativamente.

Para fins de regulação, o conceito 3 corresponde à exigência mínima para aprovação do Curso, devendo a IES cumprir a diligência definida pela SESu, devidamente justificada, a ser atendida em prazo de até 180 dias.

A matriz do instrumento apresenta categorias, grupos de indicadores e indicadores para a avaliação dos cursos de graduação. (ANEXO C).

6.4 ENADE

O Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes ENADE é um dos instrumentos que compõem o SINAES e é regulamentado pela Portaria nº 2.051, de 09 de julho de 2004. O art. 23 estabelece que a avaliação do desempenho dos estudantes integra o sistema de avaliação de cursos e instituições, tendo por objetivo acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. Além da prova de formação geral e de componente específico, o INEP aplica, anualmente, aos cursos selecionados a participar do ENADE, os seguintes instrumentos: aos alunos, questionário sócio-econômico para compor o perfil dos estudantes do primeiro e do último ano do curso, além da avaliação sobre o grau de dificuldade da prova; aos coordenadores, questionário objetivando reunir informações que contribuam para a definição do perfil do curso.

A cada ano, o Presidente do INEP designa os professores que integram as Comissões Assessoras de Área e a Comissão Assessora de Avaliação da Formação Geral das áreas selecionadas para o ENADE. Essas comissões definem as competências, os conhecimentos, os saberes e as habilidades a serem avaliadas e todas as especificações necessárias à elaboração da prova a ser aplicada no

ENADE. As provas do ENADE são realizadas e aplicadas por instituição ou consórcio de instituições contratadas pelo INEP, que comprove capacidade técnica em avaliação, segundo o modelo proposto para o ENADE, e que tenha, em seu quadro de pessoal, profissionais que atendam a requisitos de idoneidade e competência.

O ENADE é aplicado periodicamente, com a utilização de procedimentos amostrais aos estudantes do final do primeiro e do último ano dos cursos de graduação de áreas definidas pelo INEP, os quais são selecionados, a cada ano, para participarem do exame. A legislação define que o ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo o registro de participação condição indispensável para a emissão do histórico escolar, independentemente do estudante ter sido selecionado ou não na amostragem. Os resultados do ENADE são expressos numa escala de cinco níveis e divulgados aos estudantes que integraram as amostras selecionadas em cada curso, às IES participantes, aos órgãos de regulação e à sociedade em geral, passando a integrar o conjunto das dimensões avaliadas, quando da avaliação dos cursos de graduação e dos processos de auto-avaliação.

O conceito do ENADE é calculado com base em três termos: Desempenho dos concluintes no Componente Específico da área; Desempenho dos ingressantes no Componente Específico da área e Desempenho de ingressantes e dos concluintes na parte de Formação Geral. Além do conceito ENADE, o exame mede o IDD, que representa a diferença entre o desempenho médio dos concluintes de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso. O IDD visa a identificar informações sobre o que pode ser considerado efeito do curso na trajetória do estudante, bem como trazer às IES informações comparativas dos desempenhos de seus estudantes concluintes em relação aos resultados obtidos, em média, pelas demais instituições cujos perfis de estudantes ingressantes são semelhantes. Além disso, o ENADE compõe o conceito final do Curso de Graduação, integrando os conceitos das dimensões de Organização Didático-pedagógica, Infra-estrutura e Corpo Docente, Discente e Técnico-administrativo.

7 DISCURSO INSTRUCIONAL: ANÁLISE DA IES E DOS CURSOS DE ENFERMAGEM E DIREITO

“Denominaremos discurso de instrução ao discurso que cria destrezas especializadas e suas mútuas relações e discurso regulador ao discurso moral que cria a ordem, relações e identidade”. (BERNSTEIN, 1998, p. 62).

7.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA IES INVESTIGADA³⁸

A IES investigada caracteriza-se como instituição privada, confessional e tem organização acadêmica de Centro Universitário. O credenciamento como Centro Universitário deu-se em 11 de outubro de 2004, com publicação da Portaria 3.186, do MEC, no DOU. No entanto, a IES tem uma longa história na cidade de Porto Alegre. Vinculada à rede de instituições de ensino da Igreja Metodista, o Centro Universitário Metodista, mantido pelo IPA - Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista -, tem sua origem no Colégio Americano, criado em Porto Alegre, em 1885, para a educação de mulheres, e no Porto Alegre *College*, criado em 1923, como projeto Universidade ligado à SMU – *Southern Methodist University*, de Dallas, Texas (EUA). O projeto foi interdito no Estado Novo, o que resultou em fechamento de suas faculdades de Economia e Teologia. A faculdade de Teologia foi transferida para São Bernardo do Campo, SP, da qual se originou a Universidade Metodista de São Paulo. Nesse período, o Porto Alegre *College* foi renomeado Instituto Porto Alegre, IPA. A partir daí, as duas escolas, que deveriam ser complementares, desenvolveram-se separadamente, vindo a constituir-se em dois dos mais importantes estabelecimentos escolares de Porto Alegre, apenas com a educação básica. Na década de 1970, ambos os colégios implantaram cursos de educação superior na área da saúde, delineando-se o que, futuramente, seria sua identidade institucional: o compromisso com os direitos humanos na perspectiva da inclusão dos diferentes.

Como Faculdades Integradas, a IES oferecia sete cursos de graduação: Educação Física, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Nutrição, Turismo com ênfase em Hotelaria e Administração Hospitalar. Com a transformação

³⁸ Dados retirados do PDI da IES (2006) e fornecidos pela mesma.

em Centro Universitário, implementando o PDI aprovado, somaram-se aos cursos existentes os novos cursos de Direito (transferência de manutenção da Instituição CESUPA para o IPA em 2007), Biomedicina, Enfermagem, Ciências Contábeis, Comunicação Social – habilitação Publicidade e Propaganda, Comunicação Social – habilitação Jornalismo, Administração de Negócios Internacionais, Farmácia, Serviço Social (com oferecimento de uma turma no Presídio Madre Pelletier), Ciências Biológicas (Licenciatura), Pedagogia (Licenciatura), História (Licenciatura), Letras – Habilitação Língua Inglesa(Licenciatura), Letras – Habilitação Língua Portuguesa (Licenciatura), Música (Licenciatura), Filosofia (Licenciatura) e Matemática (Licenciatura). A partir de 2006/1 passaram a ser oferecidos os seguintes cursos na área tecnológica: Engenharia de Computação, Engenharia Civil, Engenharia de Produção. O curso de *Design* de Moda foi implantado a partir de 2006/02. A IES vem adaptando os currículos dos cursos de graduação às Diretrizes Curriculares Nacionais em todas as áreas. Em 2007, desenvolve suas atividades em cinco unidades na cidade de Porto Alegre, contando com um corpo docente de 387 professores, sendo 169 destes com regime de trabalho de tempo integral, a maioria com mestrado e doutorado, 512 técnico-administrativos e aproximadamente 10.000 estudantes. Desenvolve programas e ações de extensão consolidados e mantém grupos de pesquisa em todas as áreas. Em 2006, passou a oferecer seu primeiro Curso de Mestrado Profissional em Reabilitação e Inclusão, aprovado pela CAPES com conceito 3 (três).

No que se refere à gestão acadêmica e administrativa, a IES conta com a estrutura da Reitoria, da Pró-Reitoria Administrativa, com os “setores de apoio como *Gerência Contábil, Gerência de Informática e Tecnologia, Gerência de Pessoal, Gerência de Comunicação, Gerência Jurídica e Gerência de Campi*”, e Pró-Reitoria Acadêmica, constituída de “três coordenadorias específicas: de *Ensino, Pesquisa e Extensão, tendo como objetivo comum otimizar a interface entre coordenações de curso e a Pró-Reitoria em questão, cada qual em seu aspecto específico*” (Centro Universitário Metodista, PDI, 2006, p. 65). A gestão colegiada dá-se através do Conselho Superior Universitário – CONSUNI -, que representa a instância superior de caráter consultivo, normativo e deliberativo em todos os assuntos acadêmicos relativos ao ensino, à pesquisa, à extensão e à ação comunitária, assim como em assuntos administrativos, financeiros, de política e planejamento universitários. Além disso, a IES encaminha sua gestão através dos Colegiados de Cursos, com

representação de docentes, discentes (envolvidos em atividades de monitoria, extensão ou pesquisa e eleitos por seus pares) e técnicos-administrativos, que correspondem ao *“órgão da estrutura universitária responsável pelo planejamento, orientação, assessoramento, execução e supervisão da organização acadêmica, administrativa e de distribuição de pessoal de um curso ou de um conjunto de cursos, reunidos por área ou por outras afinidades, de acordo com proposição da Reitoria e homologação do CONSUNI”* (PDI do Centro Universitário Metodista, 2006, p.66). Buscando a institucionalização da proposta horizontal de gestão, o PDI indica a existência de um Colegiado de Lideranças, com reuniões gerais de Lideranças Acadêmicas e Administrativas, visando ao compartilhamento de informações estratégicas importantes, garantindo a interface necessária entre as diferentes instâncias institucionais.

7.1.1 Missão Institucional

O Centro Universitário, vinculado à Igreja Metodista, tem como missão ser:

Instituição Promotora de Educação Superior, cuja identidade pedagógica, científica, cultural e comunitária é conferida pela prática do ensino, da pesquisa e da extensão como dimensões indissociáveis, à luz da autonomia universitária, com visão interdisciplinar e fundamentação ética, tendo a pessoa humana como centro do processo educacional, estimulada a gerar novos conhecimentos que qualifiquem as relações, as técnicas e os procedimentos do mundo do trabalho.

Instituição Educacional Metodista, participante do sistema educacional metodista do país, na condição de Instituição confessional que entende e pratica educação como o processo que oferece formação mais bem qualificada nas suas diversas fases, possibilitando às pessoas o desenvolvimento de consciência crítica, atitudes solidárias e compromisso com a transformação da sociedade, de acordo com o Evangelho de Jesus, o Cristo.

Instituição Educacional Privada, ciente de seu espírito público, na defesa do interesse público, submetida à avaliação da sociedade, consciente de que sua autonomia se exerce a partir de sólida base organizacional e administrativa, garantida com austeridade, planejamento, controle de custos e uso racional de recursos.

Instituição Educacional Gaúcha, inter-relacionada com as dimensões política, cultural, científica e social do Rio Grande do Sul e de sua vizinhança, formando lideranças sociais responsáveis, cooperando na inserção do Estado no contexto nacional e internacional, de modo a resultar em melhor qualidade de vida para sua população.

Instituição Educacional Brasileira e Latino-Americana, fomentando uma consciência crítico-cidadã de que os problemas que afligem nosso

povo devem constituir a pauta da educação, como apelo e exigência de transformação. Além de essencial na construção de uma sociedade democrática, justa e solidária, tal princípio é parâmetro para o desenvolvimento pessoal, o avanço social e científico-tecnológico. (PDI do Centro Universitário Metodista, 2006, p. 18).

A missão aponta como valores do Centro Universitário Metodista *“o sentido e a postura ética nas relações e nas práticas educacionais, tendo a inclusão como forma de promoção social”*. (PDI do Centro Universitário Metodista).

Os princípios que orientam o PDI do Centro Universitário têm por base os princípios da Igreja Metodista para a educação e encaminham as políticas e as ações acadêmicas para a inclusão educacional e social, de forma a ter:

os alunos e a comunidade como foco das ações do Centro Universitário Metodista; respeito à pessoa e a seus direitos fundamentais; Liberdade, qualidade e competitividade no ensino, pesquisa e extensão, desenvolvendo processos para melhorias contínuas; geração de recursos como condição para o desenvolvimento auto-sustentável; desenvolvimento, participação e valorização dos profissionais do Centro Universitário Metodista [...]; relacionamentos de longo prazo; integração solidária com a comunidade, compromisso com a paz, com a defesa dos direitos humanos e respeito ao meio ambiente; manutenção de intercâmbio com outras instituições educacionais, culturais e científicas, nacionais e internacionais, tendo em vista o incremento do ensino, das ciências, das letras, da cultura e das artes; compromisso com a elaboração de programas de pesquisa, estudo e documentação que forneçam subsídios para a solução de problemas locais, regionais e nacionais, relacionados com o desenvolvimento econômico, com o bem-estar social e com a melhoria da qualidade de vida da população brasileira; prática da educação como processo de uma cultura integrante da missão da Igreja Metodista, oferecendo à pessoa e à comunidade uma compreensão da vida e da sociedade comprometida com a prática libertadora. (PDI do Centro Universitário Metodista, 2006, p. 19).

O PPI descreve as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão e inicia com a afirmação de que o Centro Universitário Metodista *“é uma Instituição social educativa que forma profissionais competentes e cidadãos conscientes, contribuindo para a constituição da história e para sua transformação, produtora de conhecimento e promotora da socialização desse conhecimento através do ensino”* (PDI do Centro Universitário Metodista, 2006, p. 23).

No que se refere às políticas de ensino, pesquisa e extensão, caracteriza o espaço acadêmico como possibilidade de democratização e acesso ao conhecimento elaborado, de forma que venham a se transformar em práticas de intervenção no meio social e no mundo do trabalho. Assume a concepção dialética de educação na medida em que define o conhecimento como *“mediação do poder e*

como ferramenta da criação de símbolos através de um processo de intencionalização técnica e política, deixando de ser mecânica, projetando o trabalho como sentido” (PDI do Centro Universitário Metodista, 2006, p. 23). Assume a posição de buscar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, quando aponta que essa integração traz, na gênese, uma epistemologia que transforma o ato de ensinar em um processo de pesquisa, sendo essa última um instrumento de ensino, e a extensão, o ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade, contribuindo, com esse tripé, para o desvelamento da realidade e para a construção da dúvida acadêmica nos campos social, profissional e científico.

Buscando a institucionalização e a consolidação do Projeto Pedagógico Institucional - PPI, a IES apresenta, nesse documento, o perfil docente desejado e identificado com os princípios institucionais:

compreensão da ação educativa como um processo que decorre da relação ensino e aprendizagem, enfatizando o protagonismo social tanto do/a professor/a como do/a aluno/a; ênfase no processo de ensino articulado com a teoria e prática investigativa; capacidade de atuar em equipe, desenvolvendo uma ação cooperativa entre os pares com vistas ao compartilhamento de saberes, experiências e vivências; compreensão de que o interesse social é mais importante do que o individual; exercício da prática da justiça e solidariedade; entendimento da realização como fruto do esforço comum; consciência de que todos têm direito de participar de modo justo dos frutos do trabalho; sentido ético profissional, associado ao compromisso social; competência formal e política; visão inter e transdisciplinar do conhecimento; promotores/as de uma educação não racista, não sexista, não elitista, não excludente; compreensão da avaliação processual no percurso acadêmico, enfatizando tanto o processo de ensino – auto-avaliação docente, como o processo de aprendizagem do/a estudante. (PPI do Centro Universitário Metodista, 2006, p. 27-28).

Em relação ao perfil do egresso, o PPI do Centro Universitário expressa o compromisso acadêmico com a formação de profissionais capazes de exercer o seu saber específico articulado com a construção da cultura da solidariedade, da cidadania e da responsabilidade, profissionais autônomos no seu conhecimento, críticos e autocríticos, atuando como agentes dinâmicos para provocar e acompanhar a evolução da tecnologia e do conhecimento. No PPI, são descritas competências que devem orientar a formação do egresso da IES:

visão da dinâmica social, bem como disposição para o trabalho coletivo; sentido ético profissional, associado ao compromisso social; comprometimento com valores de liberdade, justiça, cidadania e solidariedade; aplicação prática no mundo do trabalho dos

conhecimentos construídos no percurso acadêmico, traduzidos na materialidade de estratégias de ação em diferentes situações; autonomia e autoria de métodos próprios para gerenciar seu tempo e seu espaço de trabalho; aplicação de conhecimentos de forma autônoma e inovadora e, paralelamente, ser capaz de acompanhar e provocar a evolução tecnológica dos processos de geração do conhecimento; líder no mundo do trabalho com visão e comprometimento social; respeito nas relações de trabalho; respeito às diferenças; postura crítica e autocrítica; estabelece relação teoria-prática; competência técnica e política. (PPI do Centro Universitário Metodista, 2006, p. 29-30).

O PPI apresenta a concepção de currículo que orienta a organização dos PPCs:

todo o movimento de produção e disseminação de conhecimentos que decorre das relações entre docentes e estudantes, academia e prática social, conhecimento científico e mundo do trabalho, acaba por definir a constituição do currículo. O currículo expressa o projeto civilizatório, de cultura e de ensino superior, concretizado através dos projetos pedagógicos dos cursos, dos diferentes projetos de ensino da Instituição, dos conhecimentos culturais, intelectuais e formativos produzidos e disseminados, assim como das práticas pedagógicas adotadas. A escolha de um currículo que possibilite a transversalidade dos temas, a reflexão permanente do estudante a partir da realidade da vida, [...] é uma decisão institucional que busca a ética que requer uma postura política por parte dos atores sociais envolvidos. (PPI do Centro Universitário Metodista, 2006, p. 30).

No que se refere à avaliação, o PPI expressa o posicionamento da IES pelo paradigma dialético, em que a ação avaliativa se torna fator central e desencadeador da melhoria do processo educativo. No processo de avaliação, aponta a participação do conjunto de sujeitos envolvidos como condição fundamental para o desenvolvimento da democracia, da constituição da autonomia e da qualidade do ensino e da aprendizagem. Assim, indica o paradigma da avaliação emancipatória, que se caracteriza por um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade visando a transformá-la.

O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua 'própria história' e gerem as suas próprias alternativas de ação [...] primando pela participação reflexiva de todos os atores institucionais, o IPA, através de processos de avaliação da aprendizagem, de currículo e institucional com caráter participativo e emancipatório, busca oferecer espaços instituídos que contribuam para a construção de sentidos, de transformações pessoais e sociais. (PPI do Centro Universitário Metodista, 2006, p. 34-35).

No PDI, encontram-se, ainda, alguns princípios que orientam a construção dos currículos dos Cursos de Graduação:

os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) são organizados de forma a proporcionar a formação do profissional cidadão, comprometido com o desenvolvimento da dimensão humana e social; a flexibilização curricular está prevista em todos os PPCs, contemplando atividades de ensino, extensão e pesquisa, preferencialmente voltadas ao espaço de formação continuada, reflexão, intervenção, investigação e produção de conhecimentos na área social, vinculadas a cada Curso; a utilização das ferramentas de Ensino a distância (EAD) constitui-se possibilidade de flexibilização do percurso acadêmico e de inclusão digital; as aulas em formato conferência também representam uma possibilidade diferenciada de integração dos Cursos na medida que proporcionam debate interdisciplinar sobre temáticas variadas; os currículos devem possibilitar a construção do conhecimento humano e técnico de forma inter e transdisciplinar, com base na indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão; a avaliação é um elemento de reflexão do processo de ensino do/a docente e de aprendizagem do/a estudante; as práticas profissionais devem ocorrer ao longo dos Cursos de Graduação como forma de relação entre os conhecimentos teóricos e o mundo do trabalho; o estágio curricular é o momento privilegiado de relação teoria e prática, ocorrendo ao longo do curso; os Cursos de Graduação devem oferecer o contato com as novas tecnologias e o desenvolvimento do perfil investigativo do egresso, utilizando-se, para isso, dos diversos espaços de laboratórios e equipamentos, sem deixar de considerar a dimensão humana da tecnologia; o Programa de Avaliação Institucional representa condição necessária à meta-avaliação do Curso de Graduação a partir da reflexão colegiada e da tomada de decisões para qualificação do mesmo. (PDI do Centro Universitário Metodista, 2006, p. 59-60).

A IES, contextualizada no seu compromisso com a sociedade, constrói outros mecanismos para o desenvolvimento de profissionais comprometidos com a inclusão social, como as Cátedras de Gênero e Direitos Humanos, que pretendem ser um pólo de discussão e produção de conhecimento, configurando-se como um eixo transversal aos currículos dos Cursos de Graduação. No PDI, a transversalidade da atuação das Cátedras é apontada como um diferencial importante da proposta do Centro Universitário Metodista, garantindo, institucionalmente, a construção/legitimação de uma missão institucional comprometida com a transformação social e com a formação de lideranças conscientes de seu papel como agentes nessas mudanças. Temas como Direitos Humanos e Gênero, pertinentes ao contexto contemporâneo de nossa sociedade, são, assim, desenvolvidos no seio das diferentes práticas de ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, inserem-se, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, quatro disciplinas eletivas desenvolvidas pelas Cátedras: Relações de Gênero e Educação,

Relações de Gênero e Mercado de Trabalho (oferecidas pela Cátedra de Gênero) e Políticas Públicas para a Infância e a Adolescência, Direitos Humanos (oferecidas pela Cátedra de Direitos Humanos).

O Programa de Avaliação Institucional do Centro Universitário Metodista tem uma trajetória de mais de uma década de implantação do processo de auto-avaliação, buscando de uma melhor compreensão dos processos de gestão acadêmica e administrativa na Instituição. *“Visa à consolidação de uma cultura avaliativa entendendo na reflexão colegiada e na meta-avaliação a possibilidade de transformação e consolidação da qualidade acadêmica com pertinência social”* (Programa de Avaliação Institucional do Centro Universitário Metodista, 2007, p. 71). O documento do Programa de Avaliação Institucional expressa a vinculação da proposta de avaliação institucional da IES com base na Lei 10.861, que institui o SINAES. Aponta para a relação entre a auto-avaliação e avaliação externa, quando expressa:

Na perspectiva de uma avaliação emancipatória como condição de autonomia universitária, propõe o tensionamento entre os dados e resultados da avaliação externa com um sólido processo institucional de reflexão e discussão pelos diversos atores da IES em relação a sua missão e processos que a materializam, buscando a consolidação da cultura de auto-avaliação. (Programa de Avaliação Institucional do Centro Universitário Metodista, 2007, p. 71).

Para tanto, o Programa de Avaliação Institucional desenvolve diferentes subprogramas, envolvendo as seguintes áreas: docentes, discentes, serviços e infraestrutura, acompanhamento do egresso, gestão, ensino, pesquisa, pós-graduação *stricto sensu*, extensão, EAD e educação continuada, avaliação pelas instituições parceiras e ouvidoria, tendo como metodologia de trabalho a aplicação de instrumentos de avaliação *on-line* e presenciais, a elaboração de relatórios, a discussão colegiada e a meta-avaliação.

A avaliação dos Cursos de Graduação está assentada no Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação proposto pela CONAES/INEP. Segundo o documento referência da Avaliação Institucional na IES, os indicadores devem ser discutidos e sistematizados pelo colegiado de cada Curso. Vinculam-se a essa avaliação de cursos os dados coletados através da Avaliação Institucional *On-line*, especificamente a Auto-avaliação Discente, a Avaliação e a Auto-avaliação docente e a Avaliação dos Serviços e da Infra-estrutura. Os dados são sistematizados e encaminhados aos colegiados dos Cursos de Graduação para discussão e definição

de ações de superação. O Programa de Avaliação Institucional do Centro Universitário Metodista ainda prevê o que é denominado de *Fórum de Avaliação Institucional*, que, anualmente, congrega a comunidade acadêmica com representação de docentes, discentes, técnicos-administrativos e sociedade civil, através das instituições parceiras, para discussão dos dados da avaliação e planejamento de ações de superação das dificuldades apontadas.

7.2 CURSO DE ENFERMAGEM DO CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS - DRG

Para análise do Discurso Regulador Geral para o Curso de Enfermagem, conforme Quadro Referencial do Projeto de Investigação, foram considerados o Parecer CNE/CES nº 1.133/2001 e a Resolução CNE/CES nº 03/2001.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Enfermagem, instituídas pela Resolução CNE/CES 03/2001, tomam por base o Parecer CNE/CES 1.133/2001, que orienta a sua construção, bem como as Diretrizes dos Cursos de Medicina e Nutrição. Para essa orientação, o referido Parecer baseia-se na legislação que regula o Ensino Superior no Brasil e a Área da Saúde, destacando a Constituição Federal de 1988, a Lei Orgânica do Sistema Único de Saúde, 8.080, de 19/9/1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9.394, de 20/12/1996, a Lei que aprova o Plano Nacional de Educação, 10.172, de 9/1/2001, o Parecer CES/CNE 776/97, de 3/12/1997, o Edital da SESu/MEC 4/97, de 10/12/1997, o Parecer CES/CNE 583/2001, de 4/4/2001, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, UNESCO: Paris, 1998, o Relatório Final da 11ª Conferência Nacional de Saúde, realizada de 15 a 19/12/2000, o Plano Nacional de Graduação do ForGRAD, de maio/1999, os Documentos da OPAS, OMS e Rede UNIDA e os Instrumentos legais que regulamentam o exercício das profissões da saúde. Além disso, na descrição do Mérito, retoma os princípios das Diretrizes Curriculares e enfatiza o objeto e o objetivo das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação da Saúde. Ainda, para indicação da organização curricular do Curso em pauta, o Parecer CNE/CES 1.133/2001 adota o formato preconizado pelo Parecer CNE / CES 583/2001, para as áreas de conhecimento que integram a saúde, definindo o Perfil do Formando Egresso/Profissional, as Competências e as Habilidades, os

Conteúdos Curriculares, os Estágios e as Atividades Complementares, a Organização do Curso, o Acompanhamento e a Avaliação.

Na categoria de análise **Currículo**, conhecimento considerado válido (BERNSTEIN, 1998), as Diretrizes Curriculares para o Curso de Enfermagem estabelecem, no art. 11, já mencionado no art. 9º, que a organização do Curso de Graduação para a área profissional *“deverá ser definida pelo respectivo colegiado do curso, que indicará a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular”*. (sic) O art. 10 indica que as Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico devem orientar o Currículo do Curso de Graduação em Enfermagem para um perfil acadêmico e profissional do egresso, sendo que esse currículo deverá contribuir, sobretudo, para a *“compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural”*.(sic) Especifica, ainda, que as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem têm o objetivo de contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do curso, devendo cada IES incluir, em seus PPCs, aspectos complementares de perfil, habilidades, competências e conteúdos, de acordo com as necessidades e as expectativas de desenvolvimento do setor da saúde na região, privilegiando a flexibilidade individual de estudos, bem como a inserção institucional do curso. Para tanto, o art.14 define que a estrutura do Curso de Graduação se orientará pelos princípios de autonomia institucional, de flexibilidade, integração estudo/trabalho e pluralidade no currículo.

Ainda na categoria de análise **Currículo**, pode-se identificar a definição do conhecimento considerado válido, através do seu art. 6º, sendo os conteúdos essenciais ao processo formativo *“relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em enfermagem”*. Os conteúdos são divididos em tópicos de estudo e devem contemplar:

I - **Ciências Biológicas e da Saúde** – conteúdos (teóricos e práticos) de bases moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos, aplicados às situações decorrentes do processo saúde-doença no desenvolvimento da prática assistencial de Enfermagem;

II - **Ciências Humanas e Sociais** – conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença;

III - **Ciências da Enfermagem** - incluindo:

- a) **Fundamentos de Enfermagem**: os conteúdos técnicos, metodológicos e os meios e instrumentos inerentes ao trabalho do Enfermeiro e da Enfermagem em nível individual e coletivo;
- b) **Assistência de Enfermagem**: os conteúdos (teóricos e práticos) que compõem a assistência de Enfermagem em nível individual e coletivo prestada à criança, ao adolescente, ao adulto, à mulher e ao idoso, considerando os determinantes sócio-culturais, econômicos e ecológicos do processo saúde-doença, bem como os princípios éticos, legais e humanísticos inerentes ao cuidado de Enfermagem;
- c) **Administração de Enfermagem**: os conteúdos (teóricos e práticos) da administração do processo de trabalho de enfermagem e da assistência de enfermagem; e
- d) **Ensino de Enfermagem**: os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem. (sic).

No Parágrafo 1º do mesmo artigo, fica estabelecido que *“os conteúdos curriculares, as competências e as habilidades a serem assimilados e adquiridos no nível de graduação do enfermeiro devem conferir-lhe terminalidade e capacidade acadêmica e/ou profissional, considerando as demandas e necessidades prevalentes e prioritárias da população conforme o quadro epidemiológico do país/região”*. (sic). O Parágrafo Segundo atribui ao conjunto de competências, conteúdos e habilidades, a promoção da capacidade e do desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente do aluno e do enfermeiro.

O art. 7º define que, *“na formação do Enfermeiro, além dos conteúdos teóricos e práticos desenvolvidos ao longo de sua formação, ficam os cursos obrigados a incluir no currículo o estágio supervisionado em hospitais gerais e especializados, ambulatórios, rede básica de serviços de saúde e comunidades nos dois últimos semestres do Curso de Graduação em Enfermagem”* (sic). O Parágrafo Único desse artigo estipula um total de 20% (vinte por cento) da carga horária total do Curso de Graduação em Enfermagem proposto para o estágio curricular, devendo ser respeitados o Parecer/Resolução específico da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

O Perfil Profissional é estabelecido no art. 3º da mesma Resolução, segundo o qual o formando egresso/profissional deve contemplar as seguintes características:

I - Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psico-sociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade

social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano; e,

II - Enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem. (sic).

As Competências e Habilidades são definidas a partir do art. 4º da Resolução CNE/CES 03/2001, que estabelece, primeiramente, a necessidade de atender ao objetivo de dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais à Área da Saúde:

I - **Atenção à saúde:** os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde, sendo capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos. Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo;

II - **Tomada de decisões:** o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos devem possuir competências e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

III - **Comunicação:** os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação;

IV - **Liderança:** no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de saúde deverão estar aptos a assumir posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz;

V - **Administração e gerenciamento:** os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho quanto dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde; e,

VI - **Educação permanente:** os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação por meio de redes nacionais e internacionais. (sic).

O art. 5º estabelece as competências e as habilidades específicas à formação do enfermeiro, com vistas ao desenvolvimento dos conhecimentos requeridos para o exercício da profissão

I – atuar profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas dimensões, em suas expressões e fases evolutivas;

II – incorporar a ciência/arte do cuidar como instrumento de interpretação profissional;

III – estabelecer novas relações com o contexto social, reconhecendo a estrutura e as formas de organização social, suas transformações e expressões;

IV – desenvolver formação técnico-científica que confira qualidade ao exercício profissional;

V – compreender a política de saúde no contexto das políticas sociais, reconhecendo os perfis epidemiológicos das populações;

VI – reconhecer a saúde como direito e condições dignas de vida e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência, entendida como conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema;

VII – atuar nos programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente, da mulher, do adulto e do idoso;

VIII – ser capaz de diagnosticar e solucionar problemas de saúde, de comunicar-se, de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe e de enfrentar situações em constante mudança;

IX – reconhecer as relações de trabalho e sua influência na saúde;

X – atuar como sujeito no processo de formação de recursos humanos;

XI – responder às especificidades regionais de saúde através de intervenções planejadas estrategicamente, em níveis de promoção, prevenção e reabilitação à saúde, dando atenção integral à saúde dos indivíduos, das famílias e das comunidades;

XII – reconhecer-se como coordenador do trabalho da equipe de enfermagem;

XIII – assumir o compromisso ético, humanístico e social com o trabalho multiprofissional em saúde.

XIV – promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus clientes/pacientes quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social;

XV – usar adequadamente novas tecnologias, tanto de informação e comunicação, quanto de ponta para o cuidar de enfermagem;

XVI – atuar nos diferentes cenários da prática profissional, considerando os pressupostos dos modelos clínico e epidemiológico;

XVII – identificar as necessidades individuais e coletivas de saúde da população, seus condicionantes e determinantes;

XVIII – intervir no processo de saúde-doença, responsabilizando-se pela qualidade da assistência/cuidado de enfermagem em seus diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, proteção e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência;

XIX – coordenar o processo de cuidar em enfermagem, considerando contextos e demandas de saúde;

XX – prestar cuidados de enfermagem compatíveis com as diferentes necessidades apresentadas pelo indivíduo, pela família e pelos diferentes grupos da comunidade;

XXI – compatibilizar as características profissionais dos agentes da equipe de enfermagem às diferentes demandas dos usuários;

XXII – integrar as ações de enfermagem às ações multiprofissionais;

XXIII – gerenciar o processo de trabalho em enfermagem com princípios de Ética e de Bioética, com resolutividade tanto em nível individual como coletivo em todos os âmbitos de atuação profissional;

XXIV – planejar, implementar e participar dos programas de formação e qualificação contínua dos trabalhadores de enfermagem e de saúde;

XXV – planejar e implementar programas de educação e promoção à saúde, considerando a especificidade dos diferentes grupos sociais e dos distintos processos de vida, saúde, trabalho e adoecimento;

XXVI – desenvolver, participar e aplicar pesquisas e/ou outras formas de produção de conhecimento que objetivem a qualificação da prática profissional;

XXVII – respeitar os princípios éticos, legais e humanísticos da profissão;

XXVIII – interferir na dinâmica de trabalho institucional, reconhecendo-se como agente desse processo;

XXIX – utilizar os instrumentos que garantam a qualidade do cuidado de enfermagem e da assistência à saúde;

XXX – participar da composição das estruturas consultivas e deliberativas do sistema de saúde;

XXXI – assessorar órgãos, empresas e instituições em projetos de saúde;

XXXII - cuidar da própria saúde física e mental e buscar seu bem-estar como cidadão e como enfermeiro; e

XXXIII - reconhecer o papel social do enfermeiro para atuar em atividades de política e planejamento em saúde. (sic).

O Parágrafo Único do referido artigo ainda destaca que a formação do Enfermeiro deve atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no Sistema Único de Saúde - SUS, assegurando a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento.

As atividades complementares são definidas, no art. 8º da Resolução, como conhecimentos adquiridos pelo estudante através de estudos e práticas independentes presenciais e/ou a distância, caracterizadas como monitorias e estágios, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares e cursos realizados em outras áreas afins, devendo as IES criar mecanismos de aproveitamento dessas atividades constantes no PPC de Enfermagem.

A Resolução em questão, através do art. 12, define que, *“para conclusão do Curso de Graduação em Enfermagem, o aluno deverá elaborar um trabalho sob orientação docente”*. (sic)

A categoria de análise **Pedagogia**, transmissão válida do conhecimento (BERNSTEIN, 1988), pode ser identificada, especialmente, no art. 14, quando este indica que a estrutura do Curso de Graduação em Enfermagem deverá assegurar:

I - a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve à construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido, levando

em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença;

II - as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Enfermeiro, de forma integrada e interdisciplinar;

III - a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade; [...]

V - a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender;

VI - a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constitui atributos indispensáveis à formação do Enfermeiro;

VII - o estímulo às dinâmicas de trabalho em grupos, por favorecerem a discussão coletiva e as relações interpessoais;

VIII - a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no enfermeiro atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade; e, IX - a articulação da Graduação em Enfermagem com a Licenciatura em Enfermagem. (sic).

No art. 9º, a categoria **Pedagogia** (BERNSTEIN, 1998) figura com a referência de que o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem precisa estar *“centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem”*, devendo *“buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência”*. (sic).

Essa categoria ainda pode ser identificada no Parágrafo Único do art. 7º, quando especifica que, *“na elaboração da programação e no processo de supervisão do aluno, em estágio curricular supervisionado, pelo professor, será assegurada efetiva participação dos enfermeiros do serviço de saúde onde se desenvolve o referido estágio”*. (sic).

No que se refere à categoria de análise **Avaliação**, realização válida do conhecimento e do currículo instituído (BERNSTEIN, 1998), pode-se tomar como referência o art. 15 da Resolução CNE/CES 3/2001, o qual estipula que

a implantação e desenvolvimento das diretrizes curriculares devem orientar e propiciar concepções curriculares ao Curso de Graduação em Enfermagem que deverão ser acompanhadas e permanentemente avaliadas, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários ao seu aperfeiçoamento. (sic).

Nos parágrafos complementares, fica instituído que *“as avaliações dos alunos deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares”*, bem como que o

“Curso de Graduação em Enfermagem deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular definidos pela IES à qual pertence”. (sic).

7.2.1 Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista: O discurso instrucional – DI

A referência para análise do Discurso Institucional dos Cursos da Área da Saúde será o Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista, criado pela Portaria CONSEP Nº 049/2004, implementado desde outubro do mesmo ano em modalidade presencial, com duração de 8 semestres.

O Curso apresenta como objetivo geral *“formar enfermeiros generalistas, com compromisso político e social, tendo como princípios norteadores a defesa da vida e a integralidade da atenção à saúde”*. (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 22) e tem uma carga horária total de 4.320 h/a, sendo 200 h/a de atividades complementares e 1.710 h/a de estágio supervisionado.

O PPC de Enfermagem apresenta a história e princípios institucionais, reafirmando o compromisso social e político, com a oferta de educação superior orientada pela doutrina filosófica da Igreja Metodista, que busca o crescimento crítico do indivíduo dentro de princípios sociais, éticos, solidários e justos, aliados às políticas públicas de educação e de saúde e efetivamente adequados às realidades políticas, sociais e econômicas do país.

7.2.1.1 Currículo: conhecimento considerado válido no Curso de Enfermagem

Na categoria de análise **Currículo**, Conhecimento válido (BERNSTEIN, 1998), para o Discurso Institucional, a fonte de informação será o PPC, onde se busca identificar as **Regras de distribuição**³⁹ na *Área de atuação da região*. Nesse sentido, o PPC aponta que o processo de concepção e construção do currículo do Curso de Enfermagem teve,

em suas etapas iniciais, discussões sobre os princípios, crenças e valores que deveriam nortear a formação do enfermeiro e atender as necessidades do mercado de trabalho, sem perder de vista a capacidade da crítica, reflexão e intervenção sobre o mesmo. (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 10).

Para nortear esse processo de discussão para construção da proposta curricular do Curso de Enfermagem, foram eleitos os temas e realizada a definição dos conteúdos essenciais para o ensino da Enfermagem; além de reflexão crítica sobre o ensino de graduação em Enfermagem, buscando a superação da realidade atual; modelo acadêmico do curso; e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. O PPC ainda explicita que *“a construção de um currículo integrado pressupõe a construção coletiva, envolvendo o conjunto de atores no processo. [...] o currículo é um processo permanentemente aberto à discussão, à crítica e à transformação; [...] continuamente construído e reconstruído, numa sucessão de estados ou mudanças”* (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 28).

O PPC de Enfermagem apresenta o marco teórico e legal, quando afirma que tem como *“referências conceituais os acontecimentos sociais que marcaram profundamente o campo da saúde”* e destaca a 8ª Conferência Nacional de Saúde, *“que apresentou ao cenário nacional um conjunto de propostas concretas para reformulação do Sistema Nacional de Saúde”*, como *“importante movimento que marcou a história da política de saúde no país”* (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 8). O referido PPC assume como referência da sua organização curricular as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de

³⁹ Para Bernstein, regras de distribuição são “regras que, marcando e especializando o conhecimento para grupos sociais diferentes, criam uma diferente especialização da consciência e regulam a relação entre poder, conhecimento e consciência; regras básicas que marcam e distribuem *quem* pode transmitir *o quê*, *a quem* e *sob que condições*, estabelecendo os limites externos e internos do discurso pedagógico” (DOMINGOS, 1986, p. 350).

Enfermagem, Resolução CNE/CES 03/2001, e o compromisso com o Sistema Único de Saúde – SUS.

Embora contemple, na integralidade, o disposto no art. 14 da Resolução CNE/CES 03/2001, que estabelece a estrutura para o Curso de Enfermagem, o PPC de Enfermagem do Centro Universitário Metodista apresenta eixos norteadores da organização curricular e do processo pedagógico, específicos à sua realidade, quais sejam:

organização curricular estruturada a partir do eixo saúde e doença; seleção de conteúdos tendo como referências o quadro sanitário e o perfil epidemiológico regional; estruturação das experiências de aprendizagem em graus crescentes de complexidade; integração de ensino com serviço, priorizando a aprendizagem em serviço; estreitamento das relações entre as disciplinas humanístico-sociais, disciplinas básicas e profissionalizantes, com estratégias que permitam avanços gradativos no sentido de acumular experiências visando ao currículo integrado; consideração da realidade inerente à prática profissional como base para a realização do processo de ensino, de forma a buscar, na prática, os elementos para a teorização e, pela ação-reflexão-ação constantes, possibilitar a articulação entre teoria e prática; viabilização de atividades que contemplem a interdisciplinaridade, bem como o trabalho em equipe multiprofissional, buscando a apreensão da realidade profissional em sua totalidade, pela compreensão de suas determinantes e das ações inerentes ao processo de trabalho; busca de alternativas metodológicas que estimulem a participação ativa do estudante no processo de ensino e aprendizagem, num processo contínuo e coletivo do corpo docente; e, formação do enfermeiro generalista, capaz de inserir-se no mercado de trabalho, seja na rede básica ou na área hospitalar, do setor público ou do setor privado. (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 10-11).

Ressalta, ainda, que o Curso propõe para o último semestre o internato de Enfermagem, que visa a proporcionar *“uma experiência ímpar no processo de formação dos estudantes e na articulação / integração entre as práticas de ensino e de serviço, favorecendo ao estudante uma vivência mais próxima da realidade do trabalho que o espera* (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p.11). A experiência de internato, não instituída como obrigatoriedade pela Legislação, no Discurso Institucional expresso pelo PPC, representa:

muito mais do que a vivência prática e cotidiana dos serviços de saúde. Significa uma experiência pré-profissional indispensável, que permite ao estudante participação efetiva dos processos de trabalho na área hospitalar e na rede básica de saúde. [...] proporciona benefícios institucionais, pois permite um fluxo maior de informações entre o Centro Universitário [...], entre os Serviços de Saúde e entre a Comunidade. Essa troca de experiências entre os três componentes, por um lado, possibilita os Serviços e a Comunidade a se beneficiarem com a

introdução e/ou divulgação de novas tecnologias e educação continuada, além dos estudantes tornarem-se conhecidos pelas instituições empregadoras, futuros mercados de trabalho para os enfermeiros. Por outro lado, o internato constitui-se em excelente instrumento de retroalimentação para o ensino, fornecendo subsídios para que os professores, em parceria com os enfermeiros dos serviços, reajustem seus programas de ensino à realidade da população e dos serviços de saúde. (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 36).

O art. 3º da Resolução CNE/CES nº 03/2001 define como perfil profissional para o egresso/profissional do Curso de Enfermagem o:

enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psico-sociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano; e [...] Enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem. (sic).

O PPC de Enfermagem do Centro Universitário Metodista define o perfil do egresso/profissional de forma compatível com a legislação:

perfil de enfermeiros (as) generalistas, com visão ética, humanista, de pensamento crítico e reflexivo, voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades gerais, abrangendo a atenção à saúde, à tomada de decisão, à comunicação, ao trabalho em equipe, à liderança, ao gerenciamento da equipe de enfermagem e à educação permanente, sendo aptos para atuar em todos os campos do setor da saúde, seja no âmbito da saúde pública e da saúde suplementar, seja em escolas, creches, empresas, hospitais, ambulatorios, unidades de saúde, comunidades e consultórios próprios, atendimentos pré-hospitalar e domiciliar. (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 23).

Acrescenta à definição do perfil do egresso/profissional o desafio proposto pela visão institucional, aliado ao desafio de

preparar profissionais com um novo perfil, que atenda as demandas de saúde, inserindo-se no mundo de trabalho de forma crítica, intencional, tecnicamente competente, com valores éticos e humanizados, comprometidos com a transformação qualitativa da sociedade e tendo consciência do seu papel social e político de agente de transformação [...]. (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 23).

Para tanto, estabelece como perfil necessário a uma nova proposta, novas articulações e novas posturas, entendidas como:

pensar criticamente; tomar decisões; ser líder; atuar em equipes - multiprofissional; planejar estrategicamente para contínuas mudanças; administrar e gerenciar a equipe de enfermagem; aprender permanentemente; defender a saúde individual e coletiva; atuar sob a luz da integralidade da atenção a saúde. (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 23).

As competências e as habilidades gerais para a Área da Saúde são atendidas integralmente no PPC analisado, descritas a partir do texto próprio da legislação, conforme definidas no art. 4º das Diretrizes Curriculares para o Curso de Enfermagem.⁴⁰

No *que se refere às competências e às habilidades específicas*, o PPC de Enfermagem do Centro Universitário Metodista define que, ao final do curso, o estudante deverá estar preparado para *“enfrentar as situações diversas do processo de trabalho em saúde de maneira crítica e participativa, tanto no setor público como no setor privado”* (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 23), com uma prática profissional comprometida com as necessidades de saúde da população por meio de ações assistenciais, gerenciais, pesquisa e educação, como determinam as Diretrizes Curriculares. Acrescenta que o egresso deve estar apto a:

respeitar os princípios éticos e legais da profissão, o exercício da cidadania; valorizando o ser humano em sua totalidade; relacionar o processo de saúde e doença e o cuidar com a história sócio-cultural do ser humano; refletir criticamente sobre a prática da Enfermagem, considerando as determinantes éticas, políticas, econômicas e sociais que a influenciam; exercer função integrativa na comunidade, no serviço e na equipe de saúde e de Enfermagem; atuar como agente multiplicador de conhecimentos, reconhecendo o seu papel de educador; desenvolver continuamente a capacidade de trabalhar em equipe interdisciplinar e multiprofissional; apropriar-se do conhecimento científico, aplicando-o em seu ambiente de trabalho e na comunidade; e, realizar pesquisas para aperfeiçoamento do processo de trabalho em saúde. (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 23-24).

Dessa forma, referindo que o Enfermeiro deve possuir, também, competências técnico-científicas, ético-políticas, sócio-educativas contextualizadas, descreve as trinta e três competências e habilidades específicas, conforme definidas

⁴⁰ Atenção à saúde; tomada de decisões; comunicação; liderança; administração e gerenciamento; e educação permanente.

no art. 5º da Legislação, acrescentando o item “*considerar a relação custo-benefício nas decisões dos procedimentos na saúde*” (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 26).

O currículo do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista está organizado por eixos temáticos semestrais, que articulam as disciplinas básicas, humanístico-sociais e profissionalizantes, os quais problematizam as disciplinas e os conteúdos trabalhados, contextualizando a atuação do enfermeiro numa determinada realidade local e possibilitando a transversalidade entre as diversas áreas do conhecimento. Sob essa ótica, define conteúdo como:

conhecimentos sistematizados que devem estar associados e articulados em nível crescente de complexidade de forma a garantir que, a partir de sucessivas aproximações, o estudante possa aprendê-lo e aplicá-lo; selecionados de forma que sirvam de mediadores para que os estudantes compreendam a realidade; devem contemplar os conhecimentos, as atitudes e habilidades nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 32).

As disciplinas que compõem a matriz curricular do Curso de Enfermagem são organizadas em áreas de conhecimento – Área das ciências básicas, Área das ciências humanas, Área da saúde coletiva, Área de atenção à saúde e Área de iniciação ao cuidado –, sendo que, em cada área, foram distribuídas as competências que são comuns a todas as disciplinas, atendendo, portanto, ao estabelecido no art. 5º da Resolução 03/2001 (ANEXO D).

As atividades complementares definidas pelo art. 8º da Resolução CNE/CES nº 03/2001 estão expressas no PPC de Enfermagem analisado, referendando a Legislação, como:

atividades complementares os conhecimentos adquiridos pelos estudantes por meio de estudos e práticas independentes presenciais e/ou à distância. Podem ser reconhecidas como atividades complementares: monitorias, estágios, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, cursos realizados, participação no colegiado e representação de turma, publicação de artigos científicos, participação em eventos, congressos, simpósios, jornadas, oficinas, fóruns, participação nas campanhas de vacinação (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 42)

Além do cumprimento da legislação, o PPC segue as orientações institucionais para o aproveitamento e o registro das atividades realizadas pelo

estudante (ANEXO E). Identifica-se como atividade complementar a existência de disciplinas optativas/eletivas, que podem ser cursadas em qualquer curso de graduação da IES ou propostas pela Pastoral Universitária, pelas Cátedras de Gênero e Direitos Humanos, bem como pelas entidades parceiras, aprovadas pelo CONSUNI.

Ainda atendendo ao princípio de flexibilização recomendado pelo Parecer CNE/CES nº 1.133/2001, o Curso oferece disciplinas em EAD, visando à inclusão digital e ao atendimento de uma parcela de trabalhadores do setor da saúde, os quais atuam com jornadas integrais de trabalho e que desejam acesso à educação superior, mesclando atividades oferecidas na modalidade presencial e não-presencial, conforme legislação vigente, que recomenda carga horária de 20% para essa modalidade de ensino.

O estágio curricular está previsto no PPC de Enfermagem do Centro Universitário Metodista, referendando o estabelecido pelo art. 8º da Resolução específica que institui as Diretrizes Curriculares, oportunizando ao estudante a atuação nas áreas de assistência, gerência, educação e pesquisa, tanto na área hospitalar como na Rede Básica de Saúde, como forma de contemplar conhecimentos, habilidades e atitudes. O PPC ainda define as competências e as habilidades a serem desenvolvidas durante o estágio curricular:

competência para prestar assistência de Enfermagem ao indivíduo, à família e à comunidade, nos diferentes níveis de atenção à saúde; capacidade de gerenciamento da assistência de enfermagem em diferentes contextos da realidade profissional; habilidade para atuar como agente multiplicador de conhecimentos, exercitando o seu papel de educador; a capacidade de interar-se à realidade profissional através de embasamento científico necessário para uma atuação profissional e social consciente e transformadora; a capacidade para desenvolver pesquisas, buscando soluções para os problemas identificados; consciência ética, valorizando o ser humano em sua totalidade e o exercício da cidadania; a habilidade para o trabalho em equipe interdisciplinar e multiprofissional; capacidade de estabelecer relações com o grupo de estudantes, a clientela (equipe de enfermagem e demais profissionais com os quais se relacionam) (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 50-51).

Cumprindo com o indicado pelo art. 12 da Resolução CNE/CP 03/2001, também está prevista a realização de Trabalho de Conclusão de Curso, elaborado de forma individual, com orientação docente específica no último semestre. O PPC aponta que:

a discussão acadêmica para a elaboração do TCC inicia no terceiro semestre do curso, quando os estudantes cursam a disciplina de Introdução à Pesquisa: construção do olhar pesquisador [...]. Nesta disciplina, apresenta-se aos estudantes o tema da pesquisa, além de iniciar a instrumentalização para o processo de escrita. No quarto semestre, os estudantes dão continuidade ao desenvolvimento do pensamento acadêmico na disciplina de Pesquisa em Saúde: Seminário de Metodologia [...], e na Oficina de Integração V, cursada no sexto semestre. O TCC deve estar adequado a uma das linhas de pesquisa indicadas pelo curso, que expressam os eixos temáticos que norteiam o desenho da matriz curricular. [...] No internato, o supervisor pedagógico, que acompanha o processo de aprendizado dos estudantes, deverá trazer para o debate o tema de pesquisa do grupo e provocar uma discussão que ajude e oriente o estudante, potencializando desta forma a construção da capacidade argumentativa, habilidade necessária para a conclusão do TCC. (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p.94).

A formação integral do estudante, através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência, preconizada pelo art. 9º da Resolução das Diretrizes Curriculares para o Curso de Enfermagem, pode ser identificada no PPC analisado, através de item específico que define o ensino *“pautado na articulação do olhar investigativo da pesquisa e das atividades de extensão universitária, ambos com enfoques direcionados não só às necessidades da comunidade acadêmica, mas também às necessidades sociais – extra-muros institucional* (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 65), orientado pelo compromisso social da IES. O PPC de Enfermagem apresenta essa articulação, associando o ensino às políticas e às linhas de pesquisa e extensão institucionalizadas pelo Centro Universitário. Define, ainda, linhas de pesquisa específicas do Curso, as quais deverão orientar a escolha e o desenvolvimento dos TCCs.

A ênfase na educação permanente, definida nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Enfermagem como parte do perfil geral para os profissionais da Área da Saúde, está definida no PPC de Enfermagem do Centro Universitário Metodista, associada à Pós-Graduação *Lato Sensu* e ao incentivo à formação em residência multiprofissional, definida pela Portaria Interministerial nº 2.1117, de 03 de novembro de 2005, devendo ser oferecida em conjunto com a rede de serviços de saúde de Porto Alegre aos estudantes egressos, concluintes e/ou trabalhadores do setor da saúde.

7.2.1.2 Pedagogia: ação pedagógica no Curso de Enfermagem

No que diz respeito à categoria **Pedagogia**, a transmissão do conhecimento considerada válida, descrita no PPC de Enfermagem do Centro Universitário Metodista, compreende um desenho curricular que privilegia

a perspectiva da transversalidade entre as disciplinas, parte da aprendizagem significativa (aquela que produz sentidos), provocando a reflexão constante do ato do cuidado e priorizando a experiência prática e as vivências das ações de cuidado em saúde. (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 28).

O texto traduz um posicionamento político-acadêmico, quando define que *“esta não é uma mera opção técnica, e sim se trata de uma decisão institucional que busca a ética e requer uma postura política por parte dos atores sociais envolvidos”* (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 33) Para tanto, o currículo desse curso orienta-se pelos seguintes princípios: Proposta da Aprendizagem Significativa (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 28-29); Metodologia da Problematização (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 29-30); Interdisciplinaridade (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 31); Relação teoria e prática (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 31).

Identificam-se, ainda, no PPC analisado, alguns referenciais da categoria **Pedagogia**, como: o diálogo constante entre estudantes e professores e também entre os docentes, buscando a integração entre os temas trabalhados em cada área de conhecimento ou disciplina; a experimentação, a leitura, o trabalho em grupo, a exposição do professor, os jogos educativos e o desafio.

O PPC indica a forma de transmissão válida do conhecimento, definindo que o professor deve se envolver *“em um desafio de ensinar e aprender de forma ativa e contextualizada. Ao professor cabe planejar recursos, orientar e acompanhar atividades para promover situações que possibilitem uma aprendizagem significativa e crítica-reflexiva”* (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 31). Além disso, estabelece que os professores do Curso devem:

ter competência técnica quanto aos conteúdos a serem trabalhados; considerar o que o estudante já sabe e aquilo que ele precisa saber; ajudar o estudante a utilizar de maneira consciente, produtiva e racional,

o seu potencial de pensamento; discutir e explicitar as semelhanças e diferenças de idéias e explorar relações possíveis; acolher os diferentes pontos de vista e valores considerando os diferentes estágios dos estudantes; criar condições para que o estudante questione sobre seus conhecimentos e vivências ou suas concepções intuitivas; valorizar as experiências de vida dos estudantes, estimulando o diálogo entre pares; interagir ativamente com o estudante desafiando-o e propiciando a transformação de ambos; dar atenção às dificuldades e aos problemas pessoais do estudante quando interferem na aprendizagem; planejar recursos instrucionais que favoreçam o processo de aprendizagem. (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 32).

O PPC de Enfermagem define, também, a posição do aluno no processo ensino e aprendizagem, devendo:

posicionar-se como sujeito ativo e crítico, responsável pela construção de seu próprio conhecimento, desenvolvendo competências para resolver problemas em sua área de atuação, exercer a sua cidadania e assumir o seu papel social na construção de sua realidade. (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 31).

O papel do estudante, no desenvolvimento do currículo, é definido através do seguinte perfil:

ser crítico, criativo e ativo; ser protagonista consciente no processo de mudanças; participar ativamente do diálogo entre professores e seus pares com o objetivo de transformar-se e transformar a realidade; desenvolver capacidades, tais como: conhecer e compreender novos fatos; analisar os elementos envolvidos numa dada situação; conhecer interpretações diferentes de um mesmo assunto e avaliar um enunciado; elaborar conceitos baseados em fatos estruturados logicamente e aplicar o seu conhecimento nos problemas detectados; e construir o seu conhecimento a respeito de um problema extraído da realidade por meio da observação direta e indireta através de um olhar crítico e valer-se das informações disponíveis para elaborar e socializar uma explicação que, mesmo já existente, passa a ser a sua explicação para o fenômeno. (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 32).

A participação do estudante, no processo de aprendizagem, privilegia, também, um processo de autoconhecimento, na medida em que, a partir do segundo semestre, cada aluno deve construir um Diário de Campo como registro de sua formação, conforme a percepção de si mesmo, dos desafios enfrentados, bem como das conquistas.

No que se refere à categoria **Pedagogia**, o PPC de Enfermagem do Centro Universitário Metodista atende ao disposto no art. 9º da Resolução CNE/CP 03/2001, através de um currículo *“centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-*

aprendizagem”, devendo “*buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência*” (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 132). No entanto, observa-se que, na descrição e na definição da metodologia a ser utilizada, o PPC transcende o disposto na Legislação, instituindo uma identidade pedagógica que se coaduna com os princípios institucionais, definindo as regras de recontextualização, ou seja, transformando o discurso de ordem num discurso de competência e o discurso de competência num discurso de ordem, de acordo com a teoria Bernsteinaiana.

7.2.1.3 Avaliação: realização válida do conhecimento pelo aluno do Curso de Enfermagem

Na análise da categoria **Avaliação**, o PPC de Enfermagem do Centro Universitário Metodista aponta para o atendimento ao disposto no art. 15 da Resolução CNE/CES 3/2001, no que tange ao acompanhamento e à avaliação permanente do currículo, do processo de formação dos alunos baseado nas competências e nas habilidades de acordo com as Diretrizes Curriculares. Tal referência pode ser encontrada no texto do PPC, quando define avaliação

como um processo contínuo, sistemático e integral de acompanhamento e julgamento do nível no qual estudantes e professores se encontram em relação ao alcance dos objetivos desejados na formação do profissional em questão [...] processo indissociável da dinâmica de ensino e aprendizagem, pois implica a realização de verificações planejadas para obter diagnósticos periódicos do desempenho dos estudantes e professores em relação à transmissão/assimilação e construção/produção dos conhecimentos, habilidades e atitudes desejadas, possibilitando o replanejamento das ações sempre que necessário. (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 60-61).

O processo de avaliação é compreendido como coerente com o PPC, contínuo, sistemático, integral, cooperativo, inclusivo e abrangente, implicando a decisão de todos os participantes do processo, em que os resultados parciais legitimam o resultado final. Nesse processo, são definidos, coletivamente, os conteúdos, as competências e as habilidades, os critérios, os instrumentos, as formas e as datas das avaliações, sendo registrada a evolução do estudante com a finalidade de subsidiar o acompanhamento da sua aprendizagem, possibilitando a

intervenção imediata nas dificuldades detectadas. “O colegiado terá a responsabilidade de construir um instrumento a partir da discussão sobre os critérios específicos de avaliação a serem trabalhados no desenvolvimento das habilidades e competências no Curso (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 64). Tal definição atende ao disposto no § 1º da Resolução CNE/CES 03/2001, a qual estabelece que “as avaliações dos alunos deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares”.

Identifica-se, no texto do PPC de Enfermagem, a descrição de modalidades de avaliação e instrumentos coerentes com a proposta do curso: a auto-avaliação, a avaliação interpares ou a hetero-avaliação, a partir de roteiro/modelo prévio e básico, devem ser elaboradas, com a colaboração de todos os envolvidos, relatórios, provas escritas subjetivas e/ou objetivas, observação sistemática, textos/artigos, diferentes formas de pesquisas, seminários, entrevistas, atividades em grupo e oficinas, projetos de pesquisa envolvendo estudantes a partir de suas vivências (desenvolvidas ao longo do curso através das disciplinas relacionadas à pesquisa), portfólio - registro da organização dos saberes desenvolvidos ao longo das disciplinas - reflexões, análise, estudos dirigidos, comentários, registro de visitas e atividades práticas e avaliação institucional *on-line*.

Criticando a concepção avaliativa tradicional, baseada no controle, o PPC indica a sustentação do paradigma de avaliação adotado pelo Curso, citando os autores de referência do enfoque integrador, significativo e participativo, como Jussara Hoffman, Cipriano Luckesi e Phillippe Perrenoud. A obra de Paulo Freire é referida a partir da definição do autor de avaliação como um momento constitutivo do processo de autonomia, de reordenamento da aprendizagem. O modelo de avaliação emancipatória é referenciado a partir de Ana Maria Saul, conforme destacado.

Um processo que permite ao homem, por meio da consciência crítica e comprometida com sua própria história, entrar em sintonia com o desenvolvimento da autonomia, construindo decisões democráticas e conhecimentos ricos de sentido sua própria história cultural e social, de modo a crescer individualmente, como grupo e coletividade. (Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, 2006, p. 63).

O PPC de Enfermagem ora analisado ainda estabelece que a avaliação das práticas e do estágio deve ocorrer através de instrumento construído pelo colegiado do curso, considerando as competências e as habilidades definidas na proposta curricular.

A participação do estudante no ENADE é citada como condição para a conclusão do curso, juntamente com os demais componentes curriculares, além de ser considerado como elemento de auto-avaliação do curso.

Atendendo ao disposto no art.15 da Resolução CNE/CES 3/2001 que estabelece que *“Curso de Graduação em Enfermagem deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular definidos pela IES à qual pertence”* (sic), o PPC privilegia um item destinado à avaliação do curso, vinculando esse processo ao Programa de Auto-avaliação Institucional, conforme preconiza o SINAES.

Pode-se inferir que, embora atenda ao disposto na Legislação no que se refere à categoria avaliação, o texto relativo à proposta avaliativa constante no PPC de Enfermagem acaba por cumprir a função do que BERNSTEIN (1998) define como regra de avaliação, na medida em que busca regular a prática de avaliação no contexto de reprodução, indicando tempo, texto e espaços das inter-relações professor e aluno, incidindo diretamente sobre a prática pedagógica e o modelo de avaliação.

7.2.2 Atores e discurso instrucional

Para DOMINGOS *et al*, 1986, p. 281-283), os discursos na área da educação podem ser analisados em relação ao seu poder na reprodução de relações dominantes/dominadas, externas ao discurso, mas que penetram as relações sociais no contexto da sua transmissão e avaliação.

O aparelho de reprodução de sujeitos culturais não é determinante, mas os seus princípios podem, em si próprios, ser sujeitos a mudança, isto é, tal aparelho pode reproduzir mas pode também, em certas condições, subverter a sua própria ordem. Isto suscita toda uma problemática quanto à relação entre as agências e agentes de reprodução cultural e quanto à autonomia relativa do nível cultural, dada a indeterminação do 'produto' obtido. (BERNSTEIN, apud DOMINGOS *et al*, 1986, p. 283)

Nesse espaço, busca-se identificar nas falas dos sujeitos institucionais os espaços de reprodução, autonomia e transformação do Curso de Enfermagem da IES investigada no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais, do SINAES, da legislação e políticas definidas pelo Ministério da Saúde e dos Conselhos Federal e Regional de Enfermagem.⁴¹ (ANEXO F)

7.2.2.1 Currículo

Segundo DOMINGOS *et al*, 1986), quando se analisa o conceito de currículo, há que se tomar o princípio segundo o qual se estabelece uma relação especial entre as unidades de tempo e os seus conteúdos. Para uma adequada compreensão sobre o modo como o currículo está estruturado, a análise sobre o estatuto de cada conteúdo, a relação entre os diferentes conteúdos e a delimitação entre eles tornam-se fundamentais.

Para a coordenadora *CE*, o currículo do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista, que, inicialmente, se deu pela produção do PPC, de forma solitária, por ela, ampliou a autoria com a inserção da professora *PE1* e, posteriormente, dos demais docentes do Curso durante o período de sua implementação. A possibilidade de interlocução e discussões entre os docentes do Curso contribuiu com criação de idéias, reformulações e amadurecimento do projeto. No entanto, a chegada de novos docentes, ao longo do curso, também parece trazer dificuldades na percepção da coordenadora *CE*, na medida em que, nem sempre, estes dominam os princípios e os conceitos inerentes ao viés educação e saúde.

Por outro lado, percebe-se, pelo depoimento da professora *PE2*, que a participação na construção curricular pode ser uma consequência da postura administrativo-acadêmica da coordenação do Curso, em que a gestão participativa e a postura inclusiva na co-gestão dos processos são apontadas como pontos fundamentais. Tal cenário pode ser observado no Quadro 11, no qual se observa que as entrevistadas apontam as situações de autoria, interlocução, discussão, criação de idéias, acarretando reformulação constante do PPC de Enfermagem, promovida pela gestão participativa, co-gestão e postura inclusiva.

⁴¹ As falas das docentes entrevistados serão identificadas como *CE*, para a Coordenadora do Curso de Enfermagem, *PE1*, para a professora do Curso de Enfermagem 1, e *PE2*, para professora do Curso de Enfermagem 2. Os estudantes serão identificados como *AE1*, para aluno do Curso de Enfermagem 1, e *AE2*, para aluno do Curso de Enfermagem 2.

Quadro 11 – Currículo – Discurso Instrucional - Visão dos docentes em relação à construção do Currículo do Curso de Enfermagem

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
CE	<ul style="list-style-type: none"> - Autoria - Interlocução - Discussão - Criação de idéias - Reformulações e amadurecimento do PPC
PE2	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão participativa - Postura inclusiva - Co-gestão

A vivência da gestão participativa, trazida pelas professoras, está instituída no âmbito do curso e é percebida quando os estudantes contribuem com seu testemunho. A participação dos estudantes, na definição das decisões do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista, acontece em diversos fóruns, como reuniões de colegiado, assembléias de alunos representantes de turma, no âmbito do Diretório Central de Estudantes e nas semanas acadêmicas. Aspectos como participação, discussão, possibilidade de posicionamento e acesso ao PPC são destacados pelos estudantes, conforme indica o Quadro 12.

Quadro 12 – Currículo – Discurso Instrucional - Visão dos estudantes em relação à construção do Currículo do Curso de Enfermagem

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
AE1	<ul style="list-style-type: none"> Participação Discussão Opinar e dar sua visão
AE2	<ul style="list-style-type: none"> Participação Acesso ao PPC

A possibilidade real de participação e discussões entre estudantes e docentes, no âmbito dos fóruns de instituição do currículo, corrobora o posicionamento de LOPES NETO *et al* (2006) de que as Diretrizes Curriculares para o Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista trazem as competências específicas e as habilidades que devem ser desenvolvidas em um contexto acadêmico, no qual o estudante seja sujeito do seu processo de formação.

De acordo com LEITE (2005), a participação, especialmente nos espaços de avaliação, permite que os atores institucionais criem e recriem os processos institucionais. *“A democracia participativa envolve a formação da comunidade política e a autolegislação e a autovigilância das ações. É um processo pedagógico exigente!”* (LEITE, 2005, p. 79).

Ao definir a forma como se estruturou o currículo do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista, a coordenadora CE destaca o ponto de partida dessa construção com a seguinte questão: “*que significado teria tu fazeres mais um curso de enfermagem na cidade de Porto Alegre?*”. Daí a conseqüente e clara intenção de que, no decorrer do percurso acadêmico, para além das questões teóricas inerentes ao processo de formação, o currículo contemple, em especial: a formação generalista e o exercício da profissão de enfermeiro voltado ao fortalecimento do Sistema Público de Saúde, à saúde coletiva, à atenção à integralidade em saúde como eixo transversal do currículo, constituindo proposta inovadora, que transcende a técnica, conforme demonstrado no Quadro 13.

Quadro 13 – Currículo – Discurso Instrucional - Visão dos docentes e dos estudantes em relação à construção da identidade do Currículo do Curso de Enfermagem

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
CE	<ul style="list-style-type: none"> - Prática e inserção do enfermeiro para fortalecimento da rede pública de saúde. - Prática do Cuidado. - Base nas políticas públicas de saúde. - Base nas DCN: cinco grandes áreas (gestão, atenção, administração, educação e promoção da saúde). - Formação generalista, abordando, de forma homogênea, três grandes processos: gestão, educação na saúde e atenção na saúde. - Área transversal: saúde coletiva, integralidade em saúde.
PE1	<ul style="list-style-type: none"> - Base nas Diretrizes Curriculares Nacionais. - Eixo transversal: princípio da integralidade da atenção – saúde coletiva – SUS. - Foco: promoção da saúde. - Desafio e inovação.
PE2	<ul style="list-style-type: none"> - Base nos princípios do SUS e nas competências das DCN. - Foco na saúde coletiva.
AE1	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de enfermeiros generalistas e não meros técnicos.

O relato sobre o processo de construção do PPC de Enfermagem do Centro Universitário Metodista aponta para o atendimento às premissas básicas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Enfermagem, que indicam a criação de um currículo com uma identidade própria, mas que considere o panorama político, econômico, social e cultural da sociedade nacional, para a atuação do profissional de enfermagem com competências e habilidades para atuar na transformação da educação e da saúde, nos próximos três a quatro decênios (LOPES NETO *et al*, 2006).

Para tanto, o currículo do Curso de Enfermagem, na percepção das docentes e dos estudantes entrevistados, denota a vivência efetiva do que foi

preconizado no PPC. A professora *PE1* destaca o papel integrador e interdisciplinar das oficinas durante o percurso acadêmico, sendo também percebido pelos estudantes, conforme descrito no quadro abaixo.

Quadro 14 – Currículo – Discurso Instrucional - Visão dos docentes e dos estudantes em relação à organização Currículo do Curso de Enfermagem – Currículo de Integração

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
PE1	- A oficina trabalha com a situação-problema que envolve conhecimento das disciplinas do semestre atual e seguinte.
AE1	- Alia diversos conhecimentos, diversas disciplinas interligadas, que trabalham a temática da problematização. - Contato com a prática e com a realidade.

Tal organização curricular remete ao código de integração com o princípio subjacente que reúne os professores a partir de um tema, de uma idéia relacionadora (BERNSTEIN, In DOMINGOS *et al*, 1996), que contribui para o enfraquecimento das fronteiras. Essa é uma característica do currículo de integração em que, na visão bernsteiniana, cada conteúdo deixa de ter significado por si mesmo e passa a constituir função determinada e explícita no todo curricular.

O perfil do egresso, previsto no Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista analisado, a partir da percepção das professoras, também atende a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais e os princípios do SUS, na medida em que pretende, conforme o relato da professora *PE2*, formar profissionais de enfermagem capacitados, com o olhar crítico, problematizadores, lideranças em equipes, capazes de realizar a co-gestão de coletivos e com um olhar ampliado do sujeito, a integralidade.

Nesse sentido, o referido perfil do egresso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista demonstra atender plenamente ao disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que estabelecem a necessidade de um percurso acadêmico, a fim de capacitar o profissional para o exercício das competências gerais e específicas definidas no DRG.

Embora o currículo do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista tenha sido organizado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área e nos princípios do SUS, as professoras entrevistadas explicitam a sua autoria em relação ao PPC, quando afirmam que a construção se orientou, também, por princípios e convicções pessoais, teóricas e profissionais em relação à formação do enfermeiro e sua atuação. Como mostra o Quadro 15, as docentes assumem o

discurso instrucional a partir da opção pelo paradigma do cuidado e da prevenção em saúde.

Quadro 15 – Currículo – Discurso Instrucional - Visão dos docentes em relação à autoria na construção do Currículo do Curso de Enfermagem

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
PE1	<ul style="list-style-type: none"> - É a nossa maneira de cuidar e de entender saúde, de entender enfermagem. - É possível fazer cuidado a partir de outro princípio que não o da doença. - É a aplicação tanto do nosso ponto de vista quanto dos princípios do SUS.
PE2	<ul style="list-style-type: none"> - Não se consegue pensar num profissional que não identifique esse indivíduo em todo o seu processo de vida, processo educativo até o seu processo de trabalho, que não atue dentro da equipe de enfermagem, mas que não se relacione com outras áreas da saúde e também para além da saúde.

A fala das docentes entrevistadas aponta, também, para uma identificação do currículo do Curso de Enfermagem com a missão e os princípios da IES onde ele está inserido, quando afirmam que o PPC de Enfermagem do Centro Universitário Metodista tem o recorte epistemológico e social da defesa da vida, argumentando que os princípios da IES se identificam com as políticas públicas de saúde. O foco na inclusão e na transformação social marca o contexto recontextualizador e o discurso instrucional, conforme destacado das falas das docentes e demonstrado no Quadro 16.

Quadro 16 – Currículo – Discurso Instrucional - Visão dos docentes em relação à identificação do Currículo do Curso de Enfermagem com a Missão da IES

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
CE	<ul style="list-style-type: none"> - Defesa da vida, da diversidade e do humano na característica da individualidade. - Identificação muito próxima entre aquilo que a política de saúde prevê; - Construção de educação crítica inserida na realidade, uma pessoa que tenha todo um viés profissional, mas que ela consiga fazer um debate de transformação social.
PE1	<ul style="list-style-type: none"> - Proposta de inclusão: foco - o Sistema Único de Saúde. - Aprendem a trabalhar com pessoas e não com clientes.
PE2	<ul style="list-style-type: none"> - Política de inclusão.

Sob esse prisma, as professoras e os estudantes entrevistados, identificando os princípios que orientam a proposta da IES e do Curso, apontam alguns diferenciais identitários que marcam o currículo do curso, com destaque para a integralidade nas ações de saúde, a flexibilidade curricular, a ênfase no cuidado e

não na técnica, a inserção do estudante no ambiente de trabalho desde o início do curso, bem como a formação para o SUS, como é possível constatar a seguir.

Quadro 17 – Currículo – Discurso Instrucional - Visão dos docentes e dos estudantes em relação aos diferenciais identitários do Currículo do Curso de Enfermagem

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
CE	<ul style="list-style-type: none"> - Enfermeiro como um ator impecável do processo de mudança. - Ênfase no processo do cuidado e não na técnica. - Ênfase na prevenção, enquanto os outros currículos são muito tecnicistas, muito centralizados na questão biológica, curativa.
PE1	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo transversalizado pelo processo da integralidade em todas as ações. - Flexibilidade: da atitude de acolhimento na Rede à internação de alta complexidade – visão do todo.
PE2	<ul style="list-style-type: none"> - Formação voltada para o SUS. O currículo não é hospitalocêntrico e médico-centrado. - Inserção precoce dos alunos no mundo do trabalho, a diversificação de cenário em sua aprendizagem.
AE1	<ul style="list-style-type: none"> - É conforme o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação julgam como tem que ser o curso de Enfermagem e porque está inovando.

Assim, no espaço da construção curricular, percebe-se o exercício da autonomia universitária, a partir da tensão entre os aspectos definidos pela legislação e os princípios e posicionamentos institucionais e pessoais dos atores envolvidos. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que a IES investigada, no âmbito do Curso de Enfermagem, não reproduziu simplesmente o conteúdo do texto do DRG - DCN/ENF, limitando-se a evidenciar seu compromisso com elas. O que se revela, entretanto, é o esforço de reelaboração, com as marcas da instituição. Da mesma forma, questões relativas à organização curricular e à pedagogia são ressaltadas na análise realizada pelas professoras e pelos estudantes em relação à diferenciação do Curso de Enfermagem na comparação com os outros cursos da IES, conforme dados sintetizados no Quadro 18. Para as docentes e os estudantes, o Curso diferencia-se de outros da mesma IES, considerando, em especial, a centralidade na discussão das políticas públicas, a pedagogia e a proposta avaliativa. Novamente, a proposta coletiva de discussão do currículo e dos seus processos aparece em destaque, acompanhada pela percepção de não-fragmentação do currículo por meio de postura interdisciplinar, bem como da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Quadro 18 – Currículo – Discurso Instrucional - Visão dos docentes e dos estudantes sobre o Currículo do Curso de Enfermagem em relação aos demais Cursos da IES

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
CE	- Três aspectos fundamentais: discussão das políticas públicas, a pedagogia de problematização e a construção da avaliação.
PE1	- Demais cursos com grande dificuldade de processos de trabalho coletivo.
PE2	- Troca coletiva. - Interdisciplinaridade – oficinas. - Domínio que todos têm do Curso.
AE1	- Currículo não-fragmentado. - Olhar em conjunto e tentar reunir os conhecimentos em conjunto. - Relações tanto na prevenção, na intervenção e na assistência. - Pesquisa e Extensão: interdisciplinaridade na prática.
AE2	- Perceber a questão do que é ser humano, das relações, das necessidades básicas, de tratar o ser humano como um todo, de diferenciar o que é sujeito coletivo e sujeito indivíduo. - Incentivo para participar de programas.

Tal posicionamento remete ao pensamento de DOMINGOS *et al*, 1986, p. 152) de que “[...] o currículo não está desligado da pedagogia e da avaliação e que, como tal, currículo, pedagogia e avaliação são tratados como um todo”.

Nesse sentido, cabe analisar o esforço do grupo de docentes e discentes na organização curricular para integração dos conteúdos sob a perspectiva de BERNSTEIN (1996), quando este refere a importância de perceber se a delimitação dos conteúdos mantém uma relação aberta, com fronteiras pouco definidas, ou, pelo contrário, uma relação fechada, com fronteiras bem definidas. O que se observa, no Curso em foco, é que o grupo de professoras vem empreendendo esforços no sentido da construção de um currículo com conteúdos integrados, com fronteiras abertas. Essa postura pode ser confirmada pela fala dos estudantes, tanto no que se refere às disciplinas quanto aos demais componentes curriculares, como os estágios e as atividades complementares, num movimento de integração do ensino, da pesquisa e da extensão.

O Currículo de *Integração*, segundo BERNSTEIN (1996), não apresenta limites bem definidos entre os conteúdos que apresentam uma relação aberta entre si. Tal desenho o diferencia do tradicional Currículo de *Coleção*, em que os conteúdos apresentam uma relação fechada entre si. Para BERNSTEIN (apud DOMINGOS *et al*, 1986), o que se identifica na realidade, são esforços nos quais se verificam diferentes formas de coleção e vários graus de integração, havendo um pequeno número de escolas buscando institucionalizar essa tipologia curricular. Caracteristicamente, o currículo do curso analisado, pelas indicações das professoras e dos estudantes entrevistados, apresenta a visão bernsteiniana de Currículo de Integração, conforme explicitado a seguir.

Nesse tipo de currículo, os vários conteúdos estão subordinados a uma idéia central que, reduzindo o isolamento entre eles, os agrega num todo mais amplo. Cada conteúdo deixa de ter significado por si só para assumir uma importância relativa e passar a ter uma função bem determinada e explícita dentro do todo de que faz parte. No sentido de se obter uma forma de integração, a idéia coordenadora, num conceito supra-conteúdo, deve assentar fundamentalmente em princípios gerais de um alto nível de abstração. (DOMINGOS *et al*, 1986, p. 153). (sic).

Nesse contexto, parece haver uma preocupação em integrar os estudantes na discussão e na implementação do Curso, no qual a prática profissional assume um lugar privilegiado, buscando associar teoria e prática, sem supremacia de uma sobre a outra, conforme demonstrado no Quadro 19. A coordenadora *CE* e o estudante *AE2* destacam a importância da diversificação dos espaços de prática profissional, assim como da construção coletiva e participativa do currículo com a inclusão dos discentes nas discussões, o que acaba por contribuir no desenvolvimento da sua identificação com a proposta curricular. Ao contribuir com a construção da proposta do Curso, o estudante parece desenvolver um processo de metacognição em relação ao seu próprio percurso acadêmico, identificando as potencialidades e as fragilidades do currículo e desempenhando o papel de autovigilância em relação ao instituído e ao instituinte curricular.

Quadro 19 – Currículo – Discurso Instrucional - Visão dos docentes e dos estudantes sobre a inserção dos discentes na discussão e na implementação do Currículo do Curso de Enfermagem

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
CE	<ul style="list-style-type: none"> - Construção coletiva com os discentes leva à compreensão do currículo. - Diversificação dos campos de estágios com espaços de discussão na IES.
AE2	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno tem “a cara” do curso. - Contribuição dos alunos têm uma capacidade de trazer alguns professores que fogem da proposta do Curso para dentro do que querem.

Entretanto, a professora *PE2* ressalta a necessidade de ampliação da participação da comunidade acadêmica no curso, uma vez que considera que a participação dos técnicos-administrativos é formal e pouco interfere na construção das políticas do Curso. Além disso, ela refere que a participação dos discentes deveria ser ainda ampliada.

7.2.2.2 Pedagogia

As professoras entrevistadas são unânimes em afirmar que o eixo central da intervenção pedagógica no Curso de Enfermagem é a metodologia da *problematização*, como possibilidade de construção de um conhecimento teórico e prático na Área da Enfermagem, contextualizado na proposta do currículo do curso.

Para a professora *PE1*, a problematização contribui para o trabalho com os princípios do SUS e, principalmente, da integralidade, já que, para *“cuidar integralmente de alguém e reconhecê-lo como um ser único, tu tens que partir da realidade dele, partir do problema ou da situação real. A gente não vem com algo formatado ou pronto [...], o aluno vai ampliando o olhar, vai qualificando o diagnóstico”*. Segundo ela, em outros currículos, essa prática só ocorreria no 5º ou no 6º semestre, após o estudante ter cursado disciplinas como Patologia, por exemplo.

Os estudantes entrevistados parecem perceber, claramente, a busca por uma metodologia diferenciada e as dificuldades evidenciadas pelos docentes nesse processo, uma vez que o estudante *AE2* explicita que a metodologia da problematização é coerente com a proposta do curso, mas que sua aplicação depende da concepção do professor. Para as docentes, conforme demonstrado no Quadro 20, a pedagogia utilizada no Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista, a reflexão, o ensino dialógico e a relação da teoria com o campo de prática contribuem para a desconstrução de conceitos prévios trazidos pelos estudantes e para a construção de uma nova visão em saúde. Parece que essa desconstrução ocorre desde a própria opção pedagógica no Curso em análise, uma vez que a professora *PE1* menciona que, muitas vezes, a prática ocorre antes da teoria, numa atitude de investigação e reflexão, contribuindo para a significação do conhecimento.

Quadro 20 – Pedagogia – Discurso Instrucional - Visão dos docentes sobre a pedagogia utilizada no Curso de Enfermagem

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
PE1	- Problematização: contribui para o trabalho com os princípios do SUS e, principalmente, da integralidade. - Problematização: respeito ao processo do aluno leva a capacitação para o campo da prática.
PE2	- Problematização, reflexão. - Ensino dialógico. - Espaço contínuo: constrói a potencialidade. - Quadrilátero da formação: assistência em saúde, atenção de saúde, educação em saúde e gestão em saúde.
CE	- Contribui para a desconstrução de conceitos, construindo uma nova visão de saúde.

Há que se destacar, todavia, que as docentes e os estudantes concordam no que diz respeito às dificuldades que uma intervenção pedagógica diferenciada apresenta, especialmente com relação a professores de outras áreas de conhecimento e atuação que ministram disciplinas específicas no Curso. A construção interdisciplinar também é apontada como uma dificuldade na medida em que, ainda, em muitas disciplinas, os conteúdos são trabalhados isoladamente.

Quadro 21 – Pedagogia – Discurso Instrucional - Visão dos docentes e dos estudantes sobre as dificuldades de intervenção pedagógica no Curso de Enfermagem

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
AE1	- Professores de outras áreas têm dificuldades com a metodologia proposta pelo Curso. - Dificuldades com a interdisciplinaridade: conteúdos isolados.
CE	- Preparo do Professor para trabalhar com a problematização.
PE1	- Inversão da lógica – não iniciar pela patologia. - Ensinar a partir da prática.
PE2	- Está no PPC, mas não é aplicado por todos os professores.

Nesse sentido, pode-se apontar que um dos maiores problemas em processos de inovação curricular consiste na construção da coerência entre o instituído e o instituinte. Parece ser no contexto cotidiano da educação superior que residem os grandes limites à operacionalização dos novos referenciais teóricos e curriculares, a exemplo da proposta curricular do Curso de Enfermagem analisado.

As professoras referem que, na busca para superação dessas dificuldades, os espaços de formação pedagógica constituíram-se locus de discussão, de aprofundamento teórico, com vistas a uma prática docente diferenciada e coerente com a pedagogia proposta no PPC. Ainda assim, alguns professores com formação na área da educação demonstram ter compreensão da proposta do ensino pela problematização, no entanto, muitos não aderem à proposta por entender que os

estudantes precisam de muito conteúdo, muitos textos e fundamentação teórica anterior à prática.

Algumas possibilidades da pedagogia como indicadoras da construção de conhecimento coerente com a proposta curricular são destacadas pelas docentes entrevistadas, quais sejam: debates a partir de teatro e de filmes, instrumento de avaliação – portfólio reflexivo, aulas expositivas dialogadas com *data-show*, *PowerPoint* e lâminas, bem como leitura de textos, artigos e discussões.

De acordo com BERNSTEIN (1998), a aquisição de conhecimento depende de professores bem preparados, comprometidos, motivados, sensíveis às possibilidades de todos os alunos e que operem em um contexto que proporcione as condições para uma aprendizagem eficaz, além de uma educação que permita a reflexão sobre o que se deve adquirir e o modo de fazê-lo. Dessa forma, pode-se observar o reflexo que a pedagogia utilizada no curso tem no processo de aprendizagem dos estudantes a partir do Quadro 22. Os destaques dados pelos entrevistados recaem sobre a relação com a prática e a problematização das questões cotidianas do campo da prática profissional, o que parece contribuir para a visão ampla da área profissional, a construção de novos conceitos e o desenvolvimento da autonomia.

Quadro 22 – Pedagogia – Discurso Instrucional - Visão dos estudantes sobre a influência da pedagogia utilizada no Curso de Enfermagem sobre sua aprendizagem

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
AE1	<ul style="list-style-type: none"> - Desconstrução de conceitos para construção de novos. - Importância de trabalhar a partir da prática. - Amplia o pensamento – os alunos aprendem a pensar de maneira abrangente.
AE2	<ul style="list-style-type: none"> - Inicia pela prática e depois estuda a teoria. - Desenvolvimento da autonomia. - Reflexão sobre o que está sendo estudado.

Conforme manifestação das docentes entrevistadas, o espaço de formação continuada, na IES, necessita de maior investimento e qualificação, podendo ainda incidir de maneira mais eficaz nas práticas pedagógicas. Para as docentes, embora a existência de um espaço de formação já seja positivo, a IES precisa discutir e definir políticas para esse fim, de forma a superar a fragilidade existente, encaminhando a proposta para capacitação dos docentes a partir das suas reais necessidades.

Quadro 23 – Pedagogia – Discurso Instrucional - Visão dos docentes sobre a capacitação pedagógica na IES

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
CE	- É frágil, precisa partir da necessidade do professor. - Necessidade de discutir políticas de formação.
PE1	- Necessidade de qualificar e fazer relação com o planejamento.
PE2	- Período inadequado. - O fato de existir já é um avanço.

A professora *PE1* aponta, ainda, a necessidade de qualificação das relações pedagógicas interinstitucionais com os campos de estágios, considerando que a IES deve ampliar as discussões para qualificar o espaço de aprendizagem.

No percurso acadêmico no Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista, os estudantes evidenciam construir a representação da sua área de formação como região - Quadro 24, uma vez que indicam, tanto no campo intelectual como no campo da prática profissional externa, a recontextualização de singularidades (BERNSTEIN, 1998). A aproximação da percepção dos estudantes sobre o Curso e a Área ao conceito bernsteiniano de região é explicitada por algumas expressões, tais como: *campo de estágio como normatização da área e enfermagem como mistura de todas as profissões*. Essas percepções se coadunam com o conceito de regionalização de BERNSTEIN (1998), uma vez que transforma o conhecimento a partir da sua aplicação no campo de prática profissional e das tecnologias necessárias, operando, também, no campo intelectual.

Quadro 24 – Pedagogia – Discurso Instrucional - Visão dos docentes e dos estudantes sobre a regionalização no Curso de Enfermagem.

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
AE2	- Campo de estágio – normatização da área.
AE2	- A enfermagem é uma mistura de todas as profissões.

7.2.2.3 Avaliação

O Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista propõe, através do PPC, um processo avaliativo da aprendizagem dos estudantes por meio da avaliação de competências. Para a coordenadora *CE*, os parâmetros que orientam a avaliação buscam a análise integral do processo, avaliando o aluno nas disciplinas cursadas, o currículo e os próprios processos avaliativos. Nessa perspectiva, a avaliação é formativa, integrando as diversas áreas e, para tanto, foi criado um instrumento de avaliação que acompanha o aluno durante todo o percurso

acadêmico. Tal processo está em consonância com a teoria de BERNSTEIN (1998, p. 71), quando afirma:

[...] segundo as teorias da competência, existe uma democracia de procedimento inata, uma criatividade inata e uma virtuosa auto-regulação inata e, quando não são inatas, os procedimentos surgem da prática social e contribuem com ela, com seu potencial criativo.

Os estudantes têm clara percepção da proposta de avaliação do Curso relatada pela coordenadora *CE*, uma vez que eles a explicitam como sendo uma avaliação participativa e contínua, o que permite o conhecimento do processo de aprendizagem dos colegas e a auto-reflexão sobre o próprio percurso acadêmico.

Quadro 25 – Avaliação – Discurso Instrucional - Visão dos estudantes sobre o processo de avaliação no Curso de Enfermagem

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
AE1	- As disciplinas específicas seguem um padrão de avaliação discutida com os alunos.
AE2	- Avaliação contínua. - Avaliação participativa. - Possibilidade de perceber o seu processo e o processo do outro.

Segundo a coordenadora *CE*, a proposta de avaliação do estudante, durante todo o percurso, idealizada inicialmente, não se efetivou na prática por dificuldades com as disciplinas muito teóricas ou muito práticas. Atualmente, a avaliação por competências, de acordo com o que estabelecem as DCN de Enfermagem, orientada por uma matriz de avaliação (ANEXO H), inicia no decorrer do quarto semestre, quando o currículo passa a oferecer a vivência de estágios, os quais exigem o aprofundamento de trocas entre os docentes e com os estudantes. Para essa avaliação, é utilizado um instrumento que considera três grandes competências: a competência técnica e científica, a sócio-educativa e a ético-política. As competências avaliadas são divididas em critérios e habilidades, acompanhando a trajetória do aluno nas disciplinas do 4º até o 8º semestres, sendo que, a cada rodada de grupo de estágio, o aluno discute a avaliação com o professor, juntamente com o grupo de colegas. Nessa dinâmica, os professores pontuam as competências que eles identificaram como desenvolvidas pelo aluno. Para a professora *PE1*, as competências e as habilidades avaliadas estão previstas no PPC de Enfermagem do Centro Universitário Metodista e estão presentes no campo de atuação profissional. Além disso, identifica-se, no Quadro 26, o esforço

para não dissociar a intervenção pedagógica da avaliação, uma vez que a prática de avaliação participativa com a explicitação de critérios e a tentativa de associar avaliação e pedagogia são destacadas pelos entrevistados. No entanto, o quadro seguinte também revela dificuldades e incoerências no próprio processo avaliativo, como é o caso da nota como expressão do resultado do processo, além do fato de que alguns docentes utilizam o instrumento como uma ficha a ser simplesmente preenchida.

Quadro 26 – Avaliação – Discurso Instrucional - Visão dos docentes sobre o processo de avaliação no Curso de Enfermagem

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
CE	<ul style="list-style-type: none"> - É participativo. - Dificuldade inicial com os professores: perda de tempo, apenas preenchimento da ficha. - Alunos identificam seu processo.
AE1	<ul style="list-style-type: none"> - Cada disciplina identifica as habilidades e as competências que constrói. - Necessidade de transformar o parecer descritivo em nota é um contra-senso.
PE2	<ul style="list-style-type: none"> - Não é dissociativa da prática pedagógica. - Avaliação como processo de construção do conhecimento.

Nesse processo de consolidação de uma proposta de avaliação participativa, percebe-se, com base no testemunho das professoras e dos estudantes entrevistados, que mudança de paradigma da avaliação classificatória para formativa representa uma dificuldade e que necessita tanto de uma clara proposta no projeto acadêmico como a disposição teórica e prática dos docentes para tal mudança. Para a professora *PE1*, o processo avaliativo proposto no Curso contribui para entender a avaliação, de fato, como um processo, como parte da metodologia e não como resultado, sendo a construção coletiva do parecer descritivo um ponto a destacar. No entanto, ela também aponta algumas dificuldades, como, por exemplo, a diferença entre a concepção dos professores e entre as áreas e a incoerência dos professores, quando da elaboração do parecer descritivo.

Quanto aos instrumentos, à construção participativa do processo avaliativo e à integração currículo, pedagogia e avaliação, as professoras manifestam a preocupação em ampliar os espaços e as formas avaliativas através de conselhos de classe, reuniões de colegiado, avaliação institucional, construção de critérios de avaliação com os estudantes, seminários, jornada, prova prática no laboratório portfólio, prova, auto-avaliação e avaliação integrada e coletiva. A professora *PE1*

refere, ainda, que a avaliação através do portfólio também é uma estratégia para integrar o currículo.

O portfólio, na visão dos estudantes entrevistados, parece ser um instrumento de avaliação que merece destaque, trazendo contribuição efetiva no seu processo de aprendizagem, com ênfase à sua construção a partir de situação-problema, aos critérios definidos para a sua construção, à mudança de paradigma de avaliação e à reflexão que ele proporciona.

O portfólio representa um importante instrumento de avaliação e auto-avaliação da aprendizagem, podendo ser caracterizado como uma prática educacional e avaliativa de caráter emancipatório (ALARCÃO e TAVARES, 1999; SÁ-CHAVES, 2000; 2005). Conceitos como pertinência, legitimidade, metacognição, auto-regulação, regulação sistêmica e prática reflexiva remetem para a possibilidade de reflexão do processo por parte do professor formador, bem como para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Além disso, no contexto de formação profissional e pessoal, o portfólio, na medida em que possibilita a análise da realidade e da prática profissional no confronto com a teoria, permite que o aluno construa um sentido para esta, que compreenda melhor a coerência de sua ação em relação ao paradigma que a delinea, reorganizando sua intervenção na realidade.

A coordenadora *CE* refere que o regimento delimita o processo e os resultados da avaliação, indicando a necessidade de discussões ampliadas das políticas de ensino e das diretrizes de avaliação no Centro Universitário Metodista.

No que se refere à avaliação do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista, observa-se um movimento importante da gestão do curso na promoção da reflexão coletiva sobre o instituinte – o PPC, e o instituído – a ação e a intervenção pedagógica, conforme Quadro 27. Mais uma vez, a discussão colegiada e participativa aparece como espaço sistemático de reformulação e de qualificação do processo acadêmico, como é possível constatar a seguir.

Quadro 27 – Avaliação – Discurso Instrucional - Visão dos docentes sobre a avaliação do Curso de Enfermagem

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
CE	- Discussão colegiada entre docentes e estudantes. - Processo contínuo. - Reformulação do PPC.
PE1	- Semestral. - Participativa.

Para as docentes e os estudantes entrevistados, o Programa de Avaliação Institucional, apesar da baixa participação dos alunos, é bastante efetivo, contribuindo para o momento de crescimento e transição. Na fala da coordenadora *CE*, pelo trabalho de sensibilização, aqueles que participam reconhecem ser esse o lócus para “trazer questões, de poder pontuar e discutir”. Além disso, contribui com a gestão do curso na reflexão sobre processos docentes.

A dificuldade da participação efetiva dos estudantes na avaliação *online* proposta pelo Programa de Avaliação Institucional também é percebida pelos estudantes *AE1* e *AE2*, quando abordam a falta de motivação para a participação, desencadeada pela falta de compreensão do processo em âmbito institucional, remetendo à necessidade de espaços mais qualitativos de avaliação.

Quadro 28 – Avaliação – Discurso Instrucional - Visão dos estudantes em relação à sua efetiva participação na Avaliação Institucional

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
AE1	- Falta de motivação para participar e opinar. - Apatia.
AE2	- Dificuldade na compreensão do sentido da avaliação institucional. - Deveria ter espaço mais qualitativo.

No entanto, parece ser o momento da devolução dos dados coletados no processo de avaliação institucional que carece de uma maior qualificação e participação, uma vez que os estudantes e os docentes referem que a referida devolução requer um contato mais direto, além de os estudantes sentirem acolhidas suas sugestões e reclamações.

A partir da prática da avaliação participativa, a coordenadora *CE* ressalta a necessidade de ampliar, na avaliação institucional, um processo de avaliação pedagógica que ocorre entre as instituições as quais servem de campo de estágio, de forma a ampliar as discussões e perceber em que medida o curso vem oferecendo os elementos que a área necessita.

Questionada sobre a experiência de avaliação externa através da ACG e suas relações com os processos do Curso, a coordenadora *CE* afirmou que essa avaliação, por ter sido mais formal, contribuiu para que o grupo repensasse várias questões já levantadas anteriormente e que foram legitimadas nesse processo.

A percepção da coordenadora *CE* identifica-se com os resultados do estudo de LOPES NETO (2006) *et al*, que indicam:

Este olhar dos avaliadores para os PPC marca, de alguma maneira, as formas de produção do relatório, ampliando seu viés regulatório ou emancipatório. Talvez permitindo exercitar uma 'regulação orientada para emancipação'. Ou seja, a tarefa de regulação deve se associar ao sentido pedagógico-político da avaliação, estimulando a comunidade do curso a compreender as contradições do processo de implantação de um processo de formação inovador. (LOPES NETO *et al*, 2006, p. 80-81).

Por conseguinte, percebe-se que essa experiência aponta para a tensão que se apresenta na proposta do SINAES, quando indica que a regulação não deve se sobrepor à auto-avaliação, mas utilizá-la como ponto de partida para uma avaliação externa que respeite a diversidade do sistema de educação superior brasileiro e que contribua para a qualificação os processos de cada IES.

Na análise das categorias *currículo, pedagogia e avaliação*, no âmbito do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista, percebem-se articulação entre teoria e prática, a diversificação dos cenários de aprendizagem, as metodologias ativas, a articulação da pesquisa com o ensino e a extensão, a flexibilidade curricular, a interdisciplinaridade, a incorporação de atividades complementares, da avaliação da aprendizagem, do processo de acompanhamento, avaliação e gestão do curso. Todos os aspectos identificados no PPC vêm se materializando e tomando a dimensão do instituinte, na medida em que os diversos atores são chamados a participar e a se comprometer com o processo coletivo.

7.2.3 Avaliação do Curso de Enfermagem – tensão ou diálogo entre o DRG e o DI?

Na análise do relatório final da visita *in loco* para avaliação do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista, a comissão ressaltou os pontos mencionados a seguir.

a) Dimensão da Organização Didático-pedagógica: a comissão de avaliadores considerou que o Curso de Enfermagem revela, em seu PPC, coerência com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Enfermagem. O perfil do egresso, traçado no PPC, atende as especificidades regionais. A metodologia da problematização vem sendo empregada de forma dinâmica e inovadora pelo jovem corpo docente. A comissão recomendou que algumas ementas de disciplinas fossem atualizadas, para atender as necessidades das próximas

turmas. Atualização da bibliografia presente no PPC está de acordo com a existente na biblioteca em termos de ano de publicação dos livros. Foi atribuído conceito 5 à organização do currículo.

b) Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo: o corpo docente foi considerado, pela comissão de avaliadores, como potencialidade, uma vez que é formado por mestres e doutores. A maioria dos docentes possui contrato de trabalho no regime tempo integral. Essa constatação revela a disponibilidade existente para alocação de um maior número de turmas para cada docente no curso. Os discentes, em reunião com a comissão, revelaram compromisso com o curso e desejo de crescer profissionalmente. Por outro lado, foi constatado que o corpo docente de mestres e doutores possui reduzida produção científica em termos de publicação de artigos em periódicos científicos. A essa dimensão foi atribuído conceito 4.

c) Instalações físicas: as instalações físicas utilizadas pelo curso, nas unidades do âmbito hospitalar e de saúde pública, foram consideradas em condições adequadas para o desempenho do processo ensino-aprendizagem. Foi feita a recomendação de que a estrutura física do laboratório de enfermagem, num futuro próximo, seja ampliada, em decorrência da previsão do aumento do número de turmas para os próximos semestres. A biblioteca apresenta reduzido número de assinaturas de periódicos na área de Enfermagem e, em conseqüência, foi realizada a recomendação de ampliação desse acervo, preferencialmente, de revista de Qualis A, B ou C internacional.

7.2.3.1 ENADE 2004-2007: Curso de Enfermagem

O Curso de Enfermagem, pertencendo à Área da Saúde, completou, em 2007, o Ciclo Avaliativo do SINAES.

As Portarias INEP nº 113, de 06 de agosto de 2004, e nº 143, de 31 de julho de 2007, definem que o objetivo geral do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE -, como parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES -, bem como avaliar o desempenho dos estudantes do Curso de Enfermagem, em relação aos conteúdos programáticos previstos nas

diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira, mundial e sobre outras áreas do conhecimento. Para tanto, as provas do ENADE 2004 e 2007, ambas com duração total de quatro horas, apresentaram os componentes de avaliação da formação geral comum aos cursos de todas as áreas e um componente específico da área de Enfermagem. Para a avaliação do componente da formação geral, as duas versões do ENADE verificaram os conhecimentos relativos à formação de um profissional ético, competente e comprometido com a sociedade em que vive, além de serem consideradas, entre outras, as habilidades do estudante para analisar, sintetizar, criticar, deduzir, construir hipóteses, estabelecer relações, fazer comparações, detectar contradições, decidir, organizar, trabalhar em equipe e administrar conflitos. A avaliação do componente da formação geral de ambas as provas do ENADE do Curso de Enfermagem contemplaram dez questões, discursivas e de múltipla escolha, abordando situações-problema, estudos de caso, simulações e interpretação de textos e imagens. No que se refere às questões discursivas, foram avaliados, além do conteúdo específico, aspectos como a clareza, a coerência, a coesão, as estratégias argumentativas, a utilização de vocabulário adequado e a correção gramatical do texto, contemplando temáticas como: sociodiversidade, biodiversidade, globalização, novos mapas sociais, econômicos e geopolíticos, políticas públicas, redes sociais, relações interpessoais, inclusão e exclusão digital, cidadania e problemáticas contemporâneas, arte e filosofia, políticas públicas de educação, saneamento, habitação saúde e segurança, redes sociais e de responsabilidade, relações de trabalho, tecnociência, avanços tecnológicos, propriedade intelectual, dentre outros .

Em relação ao componente específico da área de Enfermagem, a prova do ENADE 2004 apresentou os seguintes objetivos:

- I. Contribuir para: a identificação de necessidades, demandas e problemas do processo de formação do enfermeiro, considerando-se as exigências sociais, econômicas, políticas, culturais e éticas, assim como os princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Enfermagem; expansão da cultura da avaliação no âmbito dos cursos de graduação em enfermagem; e, a disseminação de discussões no âmbito dos cursos de graduação envolvendo habilidades e competências de compreensão e análise crítica sobre temas e questões da realidade regional, nacional e internacional ao longo do processo formativo do aluno.

II. Oferecer subsídios para: a formulação de políticas públicas para a melhoria da educação superior em nível de graduação no país; o aprimoramento da qualidade da assistência de enfermagem prestada à população nos diversos níveis de atenção à saúde; o processo de análise da atuação do enfermeiro na sociedade brasileira; discussão e reflexão sobre o processo de avaliação, propiciando a articulação com a pós-graduação em enfermagem; o processo de auto-avaliação dos cursos de enfermagem e a auto-avaliação dos graduandos.

III. Estimular as instituições de educação superior a promoverem: a formulação de políticas e programas voltados para a melhoria da qualidade do ensino de graduação em enfermagem; a utilização de dados e informações para avaliar e aprimorar seus projetos pedagógicos, visando melhoria da qualidade da formação do profissional de enfermagem; e, o aprimoramento das condições do processo de ensino-aprendizagem e do ambiente acadêmico dos cursos de enfermagem, adequando a formação geral e específica do enfermeiro às necessidades da sociedade brasileira. (sic).

Em 2007, foram apresentados os seguintes objetivos para o ENADE de Enfermagem:

I. Contribuir para:

- a) A identificação de necessidades, demandas e problemas do processo de formação do enfermeiro, considerando-se as exigências sociais, econômicas, políticas, culturais e éticas, assim como os princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Enfermagem e no Sistema Único de Saúde;
- b) A expansão da cultura da avaliação, no âmbito dos cursos de graduação em enfermagem;
- c) A disseminação de discussões, no âmbito dos cursos de graduação, envolvendo habilidades e competências de compreensão e análise crítica sobre temas e questões da realidade regional, nacional e internacional, ao longo do processo formativo do aluno.

II. Oferecer subsídios para:

- a) A formulação de políticas públicas para a melhoria da educação superior, em nível de graduação no país;
- b) O aprimoramento da qualidade da assistência de enfermagem prestada à população na rede de atenção à saúde;
- c) O processo de análise da atuação do enfermeiro na sociedade brasileira;
- d) A discussão e reflexão sobre o processo de avaliação, propiciando a articulação com a pós-graduação em enfermagem;
- e) O processo de auto-avaliação dos cursos de enfermagem e a auto-avaliação dos graduandos.

III. Estimular as instituições de educação superior a promoverem:

- a) A formulação de políticas e programas voltados para a melhoria da qualidade do ensino de graduação em enfermagem;
- b) A utilização de dados e informações para avaliar e aprimorar seus Projetos Pedagógicos, visando melhoria da qualidade da formação do profissional de enfermagem;
- c) O aprimoramento das condições do processo de ensino-aprendizagem e do ambiente acadêmico dos cursos de graduação em enfermagem, adequando a formação geral e específica do enfermeiro às necessidades da sociedade brasileira;
- d) A integração com a rede de atenção à saúde.

As provas do ENADE 2004 e 2007, no que se refere ao componente específico da área de Enfermagem, orientaram-se pela referência ao perfil do egresso definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem - Resolução CNE/CES nº 3, de 07 de novembro de 2001:

enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, caracterizando profissional qualificado para o exercício de enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos; sendo capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região, identificando as dimensões bio-psico-sociais dos seus determinantes; com capacidade para atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano.

O exame ainda avaliou se o estudante, no processo de formação, agregou conhecimentos:

para atuar na realidade sanitária brasileira, a fim de contribuir para a transformação da realidade social, com competências ético-política, ecológica, técnico-científica, sócio-educativa, de comunicação, administração e gerenciamento, demonstradas pelas habilidades para: intervir no processo saúde-doença, considerando os determinantes biológicos, sociais, culturais, econômicos e políticos; atuar no processo de cuidar em enfermagem, em conformidade com os princípios e as diretrizes do Sistema Único de Saúde; prestar cuidado de enfermagem, de forma integral, à criança, ao adolescente, à mulher, ao adulto, ao idoso e à família nos diversos níveis de atenção à saúde; gerenciar o processo de cuidar em enfermagem, em nível individual e coletivo; identificar necessidades educativas da população e promover ações de educação em saúde de modo a contribuir para a formação de consciência sanitária, social e política da população; desenvolver práticas investigativas em situações-problema de saúde e enfermagem, considerando as inovações técnico-científicas no exercício da profissão; analisar sócio-historicamente as políticas públicas de saúde para desenvolver ações com terminalidade e resolutividade no âmbito da promoção, proteção, prevenção e reabilitação; e analisar sócio-historicamente a enfermagem como processo de trabalho de modo a implementar projetos de capacitação e avaliação da força de trabalho da enfermagem.

O Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista não participou do ENADE 2004, uma vez que esse foi o ano de sua implantação. No ENADE de 2007, o referido Curso teve a participação de ingressantes e de concluintes. O resultado do exame ainda não foi divulgado pelo INEP/MEC.

7.3 CURSO DE DIREITO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS – DRG

Para análise do Discurso Regulador Geral para o Curso de Direito do Centro Universitário Metodista, conforme Quadro Referencial do Projeto de Investigação, foram analisados o Parecer CNE/CES nº 211/2004 e a Resolução CNE/CES nº 9/2004.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito, instituídas pela Resolução CNE/CES nº 9/2004, tomam por base o Parecer CNE/CES nº 211/2004, que orienta a sua construção. O referido Parecer remete-se ao Parecer CNE/CES nº 0055/2004 que o antecede, a fim de realizar uma retomada histórica dos Currículos Mínimos para o Curso de Direito desde a época do Império, de forma a delinear a necessária transição face ao estabelecido pela LDB nº 9394/96. Essa descrição histórica apresenta os diferentes momentos dos cursos de Direito, destacando cinco principais momentos, a saber:

- a. *Currículo único* nacional de 1827 (Império) a 1889 (início da República), caracteristicamente rígido e invariável, constituído de nove cadeiras (*cathedra*), devendo ser cumprido em cinco anos, marcado pelos aspectos políticos e ideológicos do Império - forte influência do Direito Natural e do Direito Público Eclesiástico, sendo que, até a Proclamação da República, ocorreu apenas uma alteração curricular, em 1854, com a inclusão das cadeiras de Direito Romano e do Direito Administrativo.
- b. Em 1962, mudança de *currículo único* para *currículo mínimo nacional* – com caráter rígido, e *currículo pleno*, por instituição de ensino, com a flexibilização regional e a definição de quatorze matérias⁴², prevendo uma pequena margem de disciplinas optativas indicadas pelo Conselho, as quais as IES poderiam agregar aos seus currículos, sendo que os estudantes poderiam optar por até duas disciplinas.
- c. 1972 com as Resoluções 3/72 e 15/73, mantendo-se as concepções simultâneas de *currículo mínimo nacional*⁴³ e *currículos plenos institucionais*, revelando

⁴² Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário (com prática forense), Direito Internacional Privado, Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria do Estado), Direito Internacional Público, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Penal (com prática forense), Direito Financeiro e Finanças, Economia Política.

⁴³ **Disciplinas Básicas:** Introdução ao Estudo do Direito, Economia, Sociologia. **Disciplinas Profissionais:** Direito Constitucional (Teoria do Estado - Sistema Constitucional Brasileiro), Direito Civil (Parte Geral – Obrigações – Parte Geral e Parte Especial – Coisas – Família – Sucessão), Direito Penal (Parte Geral – Parte Especial), Direito Comercial (Comerciantes – Sociedades – Títulos de Crédito – Contratos Mercantis e Falências), Direito do Trabalho (relação do Trabalho – Contrato de Trabalho – Processo Trabalhista), Direito Administrativo (Poderes Administrativos – Atos e Contratos Administrativos – Controle de Administração Pública – Função Pública), Direito Processual Civil (Teoria Geral – Organização Judiciária – Ações – Recursos – Execuções), Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento – Recursos – Execução), Prática Forense, sob a

importante passo para a flexibilização curricular, mesmo mantida a duração do curso em cinco anos;

d. Portaria Ministerial 1.886/94 para implantação, a partir de 1996, do *currículo mínimo nacional*⁴⁴ e do *currículo pleno* das instituições com flexibilização para habilitações e especializações temáticas, trazendo inovações importantes no sentido da aproximação à realidade social e da relação teoria e prática, incluindo disciplinas optativas e diferentes atividades de estudos e de aprofundamento em áreas temáticas, além do estágio supervisionado como prática jurídica.

e. Leis 9.131/95, 9.394/96 e 10.172/2001, definindo a alteração de *currículo mínimo/conteúdo mínimo do curso jurídico* para diretrizes *curriculares nacionais da graduação em Direito* em decorrência desse conjunto normativo, resultando o Parecer CES/CNE 776/97, o Edital 4/97, que culmina nos Pareceres em questão e, posteriormente, na Resolução que define as Diretrizes Curriculares para o Curso de Direito.

Na categoria de análise **Currículo**, conhecimento considerado válido (BERNSTEIN, 1998), as Diretrizes Curriculares para o Curso de Direito estabelecem, no art. 2º, que a organização do Curso de Graduação para a área jurídica deverá ser:

expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

Tais Diretrizes definem, ainda, que o PPC de Direito deve deixar claro a concepção do curso, suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangendo, sem prejuízo de outros, a seguinte estrutura:

forma de estágio supervisionado, Estudo de Problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com predominância desportiva, de acordo com a legislação específica.

Dois disciplinas opcionais dentre as seguintes: Direito Internacional Público, Direito Internacional Privado, Ciências das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal), Direito da Navegação (Marinha e Aeronáutica), Direito Romano, Direito Agrário, Direito Previdenciário, Medicina Legal.

⁴⁴ **Matérias Fundamentais:** Introdução ao Direito, Filosofia (Geral e Jurídica), Ética (Geral e Profissional), Sociologia (Geral e Jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado); **Matérias Profissionalizantes:** Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; condições objetivas de oferta e a vocação do curso; cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; formas de realização da interdisciplinaridade; modos de integração entre teoria e prática; formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica; concepção e composição das atividades complementares; e, inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

Com base no princípio de educação continuada, as Diretrizes abrem a possibilidade de a IES incluir, no PPC, a oferta de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Em relação ao perfil profissional do egresso do Curso de Direito, a Resolução CNE/CES nº 09/2004 estabelece, no art. 3º, que a formação jurídica deverá:

assegurar sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Como habilidades e competências a serem reveladas na formação, são definidas, no art. 4º da mesma Resolução, conforme consta a seguir:

leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; interpretação e aplicação do Direito; pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; julgamento e tomada de decisões; e, domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Os conteúdos considerados válidos para a formação na área jurídica são definidos no art. 5º, o qual estabelece que a organização curricular do Curso de

Direito deverá contemplar conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

O Estágio Supervisionado é definido no art. 7º, de forma cuidadosa e pormenorizado, como *“componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando”*, dando autonomia às IES, através de seus colegiados próprios, para aprovar o respectivo regulamento, constantes suas diferentes modalidades de operacionalização. No § 1º, o artigo ainda estabelece que o estágio em pauta deva ser realizado na própria IES, através do Núcleo de Prática Jurídica, estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente. Abre a possibilidade de que esse estágio seja contemplado, em parte, por convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia, em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou, ainda, em departamentos jurídicos oficiais, desde que seja realizada a supervisão das atividades e a elaboração de relatórios, os quais deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio da IES, para a avaliação pertinente. Salienta, também, no § 2º do mesmo Artigo que:

as atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como

padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

A flexibilização curricular está contemplada no art. 8º, que orienta o aproveitamento das Atividades Complementares e as define como componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, com habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridos fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade, não devendo confundir-se com a prática do Estágio Supervisionado ou do Trabalho de Curso.

O art. 10 regulamenta o Trabalho de Curso como *“componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos”*. Através de Parágrafo único, orienta que as IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

A autonomia instituída à IES, desde que atendido o disposto na Resolução CNE/CES Nº 09/2004, no que se refere à organização do PPC de Direito, se dá no art. 6º em relação às

condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Educação Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos.

No que se refere à categoria de análise **Avaliação**, realização válida do conhecimento e do currículo instituído (BERNSTEIN, 1998), pode-se tomar como referência o art. 9º, o qual indica que as IES

deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

A categoria **Pedagogia** (BERNSTEIN, 1998), embora não seja identificada na Resolução CNE/CES nº 09/2004 em item específico para orientação das relações

de ensino e aprendizagem, encontra grande ênfase nas relações entre teoria e prática. O Parágrafo único do art. 9º, o qual se refere à definição de proposta de avaliação, estabelece que

os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Nessa perspectiva, a exigência do Núcleo de Prática Jurídica, Estágio Supervisionado, encaminha a pedagogia jurídica a construir um espaço efetivo de relação da teoria com a prática jurídica, criando um princípio, que transversaliza e relaciona o discurso e a prática no contexto do Curso de Direito.

7.3.1 Projeto Pedagógico do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista – Discurso Instrucional – DI

A análise do Discurso Institucional dos Cursos da Área das Ciências Sociais Aplicadas toma como referência o Projeto Pedagógico do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista, autorizado pela Portaria Ministerial nº 2.363, de 22 de agosto de 2002, com conceito Geral 'B'. Inicialmente, o Curso de Direito em pauta estava vinculado à Faculdade de Direito de Porto Alegre, junto ao Centro de Ensino Superior de Porto Alegre – CESUPA - e amparado pelo Projeto Pedagógico até então protocolado junto ao Ministério da Educação. Em 2004, o Curso de Direito integra-se ao Centro Universitário Metodista.

O referido Curso apresenta como objetivo geral *“Formar profissionais aptos a interpretar e aplicar o Direito contemporâneo, construir percepção acerca da importância dos Direitos Humanos e da consolidação da Cidadania, consubstanciados no Direito Constitucional”*. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2006, p. 22). Tem uma carga horária total de 4.392 horas, sendo 288 h/a de atividades complementares e 360 horas de estágio supervisionado. O Curso, oferecido em regime seriado semestral, deverá ser integralizado, preferencialmente, no prazo mínimo de cinco (5) anos e, necessariamente, no prazo máximo de oito (8) anos.

O PPC de Direito do Centro Universitário Metodista apresenta a história e os princípios institucionais, afirmando que o ensino jurídico se agrega e se harmoniza com a trajetória da filosofia institucional Metodista, ao estabelecer, em seu currículo, o comprometimento com a defesa da supremacia da Constituição na ordem jurídico-estatal, a defesa dos Direitos Humanos, a discussão acerca dos Novos Direitos e o compromisso com o resgate da cidadania. Ressalta que, inicialmente, o PPC foi orientado pela Portaria 1886/94, a qual, ainda nesse período, regulava a estruturação e o funcionamento dos cursos jurídicos.

A proposta curricular original contemplou todos os critérios da legislação, bem como os princípios basilares da LDB. Buscou distribuir as disciplinas de acordo com os ciclos de conteúdos requisitados, a providenciar uma estrutura básica de atividades complementares; Pesquisa e Extensão não foram esquecidas. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2006, p. 17).

O PPC, na sua origem, atendeu os requisitos da Planilha de Avaliação e da Instrução Normativa N° 01/97, do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil/OAB, em especial o art. 2º, que dispõe sobre os critérios de excelência de Cursos Jurídicos, os quais ele busca, obsessivamente, atender. Atualmente,

observa as diretrizes legais próprias aos Cursos de Direito, efetua os ajustes indicados pela Comissão Autorizadora e preocupa-se sobremaneira com a consolidação de um ideário de qualificação do Ensino Superior, a partir de preceitos éticos de natureza universal, com ênfase na formação e emancipação de indivíduos aptos a compreender, observar e transformar o *status quo*. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2006, p. 11).

Com essa definição, o PPC do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista define o cenário do controle simbólico (BERNSTEIN, 1996), na relação entre as agências, encaminhando a ação formativa, no ensino jurídico, não para a manutenção do *status quo*, mas para a sua transformação.

7.3.1.1 Currículo: conhecimento considerado válido no Curso de Direito

Na categoria de análise **Currículo**, Conhecimento válido (BERNSTEIN, 1998), para o Discurso Institucional, a fonte de informação será o PPC, em que se

busca identificar as **Regras de distribuição**⁴⁵ na *Área de atuação da região*. A organização do PPC de Direito do Centro Universitário Metodista atende ao estabelecido no art. 2º da Resolução 09/2004. Respeita as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Direito e apresenta o perfil do formando, as competências e as habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta e a duração do curso.

Embora fundamentado na legislação que orienta as Diretrizes Curriculares para o ensino jurídico, em um dos seus objetivos específicos, afirma que o Curso se propõe a:

implementar projeto inovador de formação técnico-jurídica, em perspectiva ética e humanista e não puramente sob a ótica do “Mercado”, através da indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão, por sua vez a atender demandas sociais e da vida da região metropolitana de Porto Alegre. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2006, p. 33).

No texto do PPC de Direito investigado, não é possível identificar a forma como se deu a construção curricular. Por outro lado, a concepção que orienta o currículo do curso aparece, detalhadamente, descrita em várias seções do documento, com explícito compromisso social, apontando:

um diferencial com relação a outros cursos, pois trabalha com formação dogmática necessária a permitir que o corpo discente alcance êxito nas mais variadas carreiras jurídicas, não somente a formar bacharéis em Direito, mas atores/atrizes sociais, no contexto de uma sociedade plural e desigual como a brasileira, com os aportes críticos para tanto. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2006, p. 21).

A matriz curricular se articula em torno de alguns elementos estruturais, que afirmam a concepção humanista do Curso, voltada para estudo de formas de exercício da garantia de acesso aos direitos fundamentais. A grade curricular, como reflexo da proposta pedagógica do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista, dá ênfase à tendência contemporânea de estudo do Direito a partir de um viés Constitucional. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2006, p. 37).

⁴⁵ Para BERNSTEIN, regras de distribuição são “regras que, marcando e especializando o conhecimento para grupos sociais diferentes, criam uma diferente especialização da consciência e regulam a relação entre poder, conhecimento e consciência; regras básicas que marcam e distribuem *quem* pode transmitir *o quê*, *a quem* e *sob que condições*, estabelecendo os limites externos e internos do discurso pedagógico”. (DOMINGOS *et al*, 1986, p. 350).

Acrescente-se ainda o fato de que o Curso de Direito do Centro Universitário Metodista é de

natureza profissionalizante, voltado à formação de operadore(a)s jurídico(a)s, apto(a)s a interagir numa sociedade complexa e organizada a partir de leis, práticas democráticas e vínculos sustentados em critérios sociais. O perfil do Curso é crítico-reflexivo, partindo da Ciência Jurídica em sua dimensão dogmática, a emprestar-lhe enfoque interdisciplinar. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2006, p. 27).

A indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão está presente na descrição curricular como elemento desencadeador da qualificação necessária do egresso para o enfrentamento do mundo real, bem como possibilidade de refletir sobre novos direitos que se expressam nas demandas sociais contemporâneas.

Em relação ao perfil do egresso do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista, identifica-se a aderência aos princípios institucionais, ao afirmar que seus estudantes

estarão apto(a)s a serem reconhecido(a)s na sociedade, em seus espaços de atuação como agentes comprometido(a)s com princípios éticos, de responsabilidade social, e promoção de políticas afirmativas de inclusão e redução das desigualdades locais e regionais. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2006, p. 36).

Para tanto, estabelece o seguinte perfil profissional:

- (a) Permanente formação humanista, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais;
- (b) Conduta ética associada à responsabilidade social e profissional;
- (c) Capacidade de apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito a partir da constante pesquisa e investigação;
- (d) Capacidade para equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com demandas individuais e sociais;
- (e) Capacidade de desenvolver formas judiciais e extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos;
- (f) Capacidade de atuação individual, associada e coletiva no processo comunicativo próprio a seu exercício profissional;
- (g) Domínio da gênese, dos fundamentos, da evolução e do conteúdo do ordenamento jurídico vigente; e
- (h) Consciência dos problemas de seu tempo e espaço. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2006, p. 35).

Observa-se que, ao apresentar o perfil profissional definido para o Curso, o PPC de Direito do Centro Universitário Metodista busca uma aproximação ao art. 3º da Resolução Nº 9/04, que define o perfil do graduado com sólida formação geral,

humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomenta a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. Além disso, o Curso do Centro Universitário Metodista inclui aspectos que direcionam o perfil profissional para a reflexão crítica e ética das questões sociais individuais e coletivas, coerentes com a Missão da IES.

As competências e as habilidades são descritas no PPC com base na necessidade da formação de bacharéis em Direito que dominem:

a técnica jurídica, sem desenvolver o ensurdecimento social característico do bacharelismo tradicional, e, mais especificamente, habilitar ao exercício da advocacia, magistratura, Ministério Público, Delegado(a) de Polícia, procuradorias municipais/estaduais/federais e de órgãos estatais específicos, consultoria, advocacia privada e pública, dentre tantas outras carreiras. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2006, p. 36).

Por outro lado, assume o Discurso Regulador Geral (BERNSTEIN, 1998), quando remete ao art. 4º da Resolução CES/CNE nº 09/2004, descrevendo as seguintes competências e habilidades por ela definidas e assumidas na organização curricular do Curso:

I – leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
 II – interpretação e aplicação do Direito;
 III – pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
 IV – adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
 V – correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
 VI – utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
 VII – julgamento e tomada de decisões; e
 VIII – domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2006, p. 36).

O currículo do Curso de Direito está organizado de acordo com o que também estabelece a Resolução CNE/CES Nº 9/2004, no seu art. 5º, a partir de três eixos de formação - *eixos de formação fundamental, profissional e prática*.

O eixo de formação inicial, denominado, no PPC, como Bloco Formativo ou de Formação Fundamental, com um total de 864 horas aula, “tem por objetivo integrar o(a) estudante no campo do Direito, sob a perspectiva de seu objeto, a apontar ainda para as relações do Direito com outras áreas do saber, pertinentes à compreensão de seu método e finalidades” (p. 40). Para a organização desse eixo, o PPC remete-se ao inciso I do art. 5º da Resolução CNE/CES Nº 09/04, relacionando os seguintes conteúdos: Fundamentos de Antropologia, Ciência Política, Economia Política, Ética Geral e Profissional, Introdução à Filosofia, Filosofia do Direito, Direito Romano, Sociologia Geral, Sociologia Jurídica, Psicologia Aplicada ao Direito, Introdução à Ciência do Direito I, Introdução à Ciência do Direito II, Português Instrumental, Métodos e Técnicas de Pesquisa Jurídica, Informática Aplicada ao Direito, Cultura Religiosa. A justificativa pela inclusão dessas disciplinas, no bloco inicial, decorre de entendimento acerca da necessidade de construção de uma base

epistemológica/formativa que permita o enfrentamento das demais disciplinas do Curso com um olhar de totalidade, isto é, de compreensão que os conteúdos mais diretamente ligados ao Direito propriamente devem ser observados a partir de uma análise antropológica, política, econômica, ética, filosófica e histórica. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2006, p. 41).

O segundo eixo do currículo, denominado de *Eixo Intermediário ou Bloco Informativo, Técnico ou de Formação Profissional*, com 2.664 horas aula, apresenta os conteúdos mínimos do eixo de formação profissional de forma a preparar o(a) estudante para um saber diferenciado, conectado com as realidades profissionais exigidas pela “sociedade globalizada”. Afirma o PPC :

o Curso de Direito do Centro Universitário Metodista, além do enfoque dogmático, preocupa-se em preparar o(a) discente a conhecer e aplicar o Direito, com rigorosidade técnico/metodológica e adequada interlocução com os conteúdos de formação fundamental. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2006, p. 42).

De forma a atender o inciso II do art. 5º da Resolução CNE nº 09/04, o referido PPC estipula os seguintes conteúdos programáticos: Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual. “O ditame legal é integralmente observado e apresenta, ao menos, além das matérias

que se encontram listadas, outras, em face do projeto de aperfeiçoamento permanente do Centro Universitário Metodista” (p. 42). A proposta de organização curricular prevê que as disciplinas dos eixos de formação inicial e profissional estejam desdobradas ao longo do percurso acadêmico de forma concomitante. Além disso, no texto do PPC, é apontado como um dos diferenciais do Curso a

inclusão, em regime obrigatório, de conteúdos programáticos/disciplinas que, além de possuir relevância, se harmonizam com a complexidade das sociedades contemporâneas, tais como Direito Ambiental, Direitos Humanos, Fundamentos de Criminologia, Hermenêutica Aplicada ao Direito, Direitos da Criança e do Adolescente e Direito Agrário, [que, além de] acompanhar as constantes transformações sociais, se inserem como um diferencial do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista e reforçam a necessidade de interlocução entre os Eixos de Formação, na afirmação das linhas mestras do Curso, quais sejam: Direito Constitucional, Direitos Humanos, Cidadania e Novos Direitos. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2006, p. 42).

O eixo final ou bloco de formação prática compõe o currículo com o objetivo de possibilitar a relação entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, além da implementação, no âmbito da iniciação profissional, das atividades relacionadas ao Estágio de Prática Jurídica, do Trabalho de Conclusão de Curso e das Atividades Complementares que se tornam essenciais ao/a futuro(a) bacharel em Direito. Para tanto, toma por base o inciso III do art. 5º da Resolução CNE/CES Nº 09/04, que

dispõe justamente sobre a necessidade dos cursos de Direito direcionarem ações para integração entre a prática e conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, in casu, Núcleo de Prática Jurídica, Monografia/Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2006, p.44).

Atendendo ao disposto no art. 7º, § 1º, o Estágio Supervisionado é ministrado a partir do 6º semestre letivo do Curso de Direito e é voltado para o atendimento de comunidades em situação de risco no município de Porto Alegre. O lócus de estágio é o Núcleo de Prática Jurídica e Assessoria Jurídica Popular, onde teoria e prática são interligadas. No entanto, desde os semestres iniciais, o Curso possibilita contato de alunos com várias demandas referentes, dentre outros aspectos, a direitos coletivos, difusos e individuais homogêneos.

O Curso ainda atende o art. 10 da Resolução CNE/CES nº 09/04, exigindo como requisito para sua conclusão realização de Monografia Final/Trabalho de

Conclusão de Curso, fruto de processo de orientação acadêmica, com defesa pública perante banca examinadora.

Na descrição do currículo do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista, fica explicitado o diálogo entre os conteúdos presentes nos eixos de formação fundamental, profissional e prática, apresentado como um diferencial na formação, em consonância com as vocações próprias do Curso, quais sejam: estímulo à formação de atores/atrizes sociais, capazes de dialogar com a sociedade, promover trocas de experiências necessárias e suficientes para tanto, sem que elas se confundam com habilitações específicas, uma vez que, a seu término, o(a) formando(a) deverá graduar-se como bacharel em Direito. É apresentado, ainda, o princípio da contextualidade, como elemento dinamizador da articulação dos três eixos e é citado MORIN (2000) como referência do currículo. *“O conhecimento só pode ser compreendido no seu contexto, ou seja, está culturalmente inscrito na sociedade, mas só adquire sentido enquanto problematizador do campo cultural e de seus limites”*. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2006, p. 46).

Por fim, o currículo do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista descreve as possibilidades de cursar disciplinas optativas num total de 144 horas-aula, *“o que permite seja atendida a flexibilização curricular, considerada como elemento de complementação profissional e realização da interdisciplinaridade”*. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2006, p. 50).

Essas disciplinas visam fornecer ao/a aluno(a) contato com conhecimentos para além do “universo jurídico”, em nível mundial e local, através de disciplinas enriquecedoras do saber jurídico construídas a partir de debate criterioso, a fim de reforçar as linhas mestras do Curso, que devem obedecer a uma espécie de horizontalidade/transversalidade, desde a graduação até a pós-graduação, ao mesmo passo que permitem ao/a aluno(a) definir parte do curso de acordo com seu projeto de formação profissional. [...] oferece aos/às estudantes possibilidade de cursar disciplinas optativas em outros cursos da Instituição, a partir do diversificado elenco de disciplinas que os compõem. Além disso, o(a)s aluno(a)s têm possibilidade de cursar disciplinas optativas propostas pelas Cátedras de Gênero e Direitos Humanos, bem como pelas entidades parceiras, aprovadas pelo CONSUNI. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2006, p. 50-51)

Atendendo o art. 8º da Resolução nº 9/04, o curso prevê atividades complementares, com regulamento próprio, totalizando 288 horas, sendo parte integrante do currículo do Curso. Tais atividades têm como finalidade oferecer ao/à

estudante vivências em diferentes áreas de seu interesse, através de iniciação científica, extensão e monitoria, de modo a contribuir para a sua formação.

7.3.1.2 Pedagogia: ação pedagógica no Curso de Direito

No que se refere à categoria **Pedagogia**, a transmissão do conhecimento considerada válida, descrita no PPC de Direito, encontra-se referência a um ensino jurídico que atende aos

princípios da flexibilidade e interdisciplinaridade, decorrentes da concepção inovadora que se tem do ensino do Direito, consubstanciada na indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. O saber daí decorrente proporcionará aos/às acadêmico(a)s espaço crítico e instituinte de criação do saber, papel fundamental da Universidade. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2006, p. 39)

Com relação à interdisciplinaridade específica que deverá ocorrer não só no Curso, mas com outros Cursos e áreas, o PPC aponta que os docentes

devem estabelecer, na situação relacional, uma postura investigadora da realidade dogmática, a evitar somente leitura descritiva e mera reprodução do saber acumulado. A reflexão deve problematizar o conhecimento, a buscar a interdisciplinaridade. As Ciências Humanas devem tornar-se referencial teórico, a abrir clareiras reflexivas na dogmática jurídica, a fazer com que o estudo da técnica se constitua em meio e não um fim do Direito. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2006, p. 28-29).

Sob essa perspectiva, descreve como maior desafio do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista a possibilidade de

estabelecer postura criteriosa para abordagem das atividades acadêmicas e conteúdos das disciplinas dogmáticas, a constituir essa postura em forma de questionar os compromissos ideológicos que filtram a compreensão do mundo pela lupa do normativismo legalista. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2006, p. 30).

Nessa categoria, não se encontra referência à Resolução Nº 9/04 e ao Parágrafo único do art. 9º, os quais dizem respeito à metodologia do processo de ensino-aprendizagem, que deverá estar descrita no plano de ensino a ser entregue aos alunos.

7.3.1.3 Avaliação: realização válida do conhecimento pelo aluno do Curso de Direito

A análise do PPC de Direito do Centro Universitário Metodista aponta para o atendimento do disposto no art. 9º da Resolução nº 09/04, no que tange à adoção de formas específicas e alternativas de **avaliação**, interna e externa, sistemáticas que englobam todos os atores envolvidos no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do egresso do Curso. O PPC define que a avaliação se dará a partir dos critérios e das formas de avaliação propostos no projeto Institucional, através da concepção de que a avaliação é um processo contínuo. Dessa forma, o Curso de Direito, propondo a referência, nos documentos e processos institucionais – Regimento Geral e Conselho de Classe -, através de atuação colegiada e interdisciplinar, propõe a superação da avaliação classificatória, na perspectiva de que cada pessoa envolvida no processo de ensino-aprendizagem atue com vistas a uma avaliação inovadora e formativa e que contribua para a melhoria da qualidade do ensino. A avaliação deve servir para monitorar a progressão do perfil, das habilidades e competências projetadas pelo Curso. Além disso, propõe a utilização de uma diversidade de instrumentos de avaliação, como provas, trabalhos de campo, relatórios, seminários, entre outros, possibilitando à Instituição ver no (a) estudante suas diferentes competências e habilidades, assim como a necessidade de organizar ações de recuperação ao longo do processo e, mais ao final, através do exame suplementar.

O Curso aponta a avaliação institucional conduzida pela Comissão Própria de Avaliação, conforme orientações do Ministério da Educação, no âmbito do SINAES, como complementar à avaliação da aprendizagem.

Destaca a avaliação do docente do Curso:

A adequação da proposta curricular, assim, pretende vincular a avaliação docente como processo de acompanhamento e inserção do(a) docente em todas as atividades acadêmicas, para que se desenvolva a consciência desta multideterminação.

O acompanhamento continuado e sistemático do trabalho docente deve incluir, além da auto-avaliação, compromisso com as Diretrizes e propostas do Curso de Direito e da Instituição como um todo, domínio adequado dos conteúdos, uso de metodologias adequadas ao exercício do magistério superior, participação nas atividades acadêmicas, postura pedagógica do docente/orientador(a)/educador(a), numa perspectiva construtivista. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2006, p.65).

O que se observa, na análise do Discurso Regulador Geral – Diretrizes Curriculares para o Curso de Direito e do Discurso Institucional – Projeto Pedagógico do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista, é que as regras de distribuição (DOMINGOS *et al*, 1986) são fortemente marcadas, acentuando a especialização da área, bem como sobre *o quê* deve ser ensinado na formação jurídica. A categoria currículo, portanto, é mais valorizada do que as categorias pedagogia e avaliação tanto no documento regulador – legislação, quanto no documento institucional - PPC. Observa-se, ainda, que, na categoria currículo, apesar de cumprir integralmente o estipulado pela legislação, o PPC de Direito em foco busca estabelecer um espaço de autonomia e identificação com a Missão institucional, quando cria disciplinas que o diferenciam de outros cursos da área jurídica, aproximando o currículo dos princípios que orientam a IES. Nessa perspectiva, consta no texto do PPC:

O entendimento do Colegiado que desenvolve o projeto é o de que o mesmo atende e supera os requisitos ensablados nas novas Diretrizes Curriculares em vigor, razão pela qual se ajusta o projeto e também para que o mesmo se encontre em consonância com os ditames do Centro Universitário. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito, 2006, p.20).

A categoria **pedagogia** aparece de forma fragilizada, praticamente não sendo mencionada no DRG e sem maiores definições no PPC. A avaliação também não vem fortemente marcada no DRG e carece de descrição mais detalhada no PPC, com tentativa expressa de aproximação à Missão institucional.

7.3.2 Atores e discurso instrucional

Nesse espaço, busca-se identificar, nas falas dos sujeitos institucionais, aspectos relativos aos espaços de reprodução, autonomia e transformação do Curso de Direito e da IES investigada no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais, do SINAES e das Diretrizes traçadas pela OAB para os Cursos de Direito, com foco nas categorias de análise – *currículo, pedagogia e avaliação*.⁴⁶

⁴⁶ As falas das docentes do Curso de Direito entrevistadas serão identificadas como CD, para Coordenadora do Curso de Direito; PD1, para Professora do Curso de Direito 1; e PD2, para Professora do Curso de Direito 2. As estudantes serão identificadas como AD1, para Aluna do Curso de Direito 1, e AD2, para aluna do Curso de Direito 2.

Analisando as relações de reprodução da ideologia do poder estabelecido nos Cursos de Direito, RODRIGUES (2000) afirma:

[...] a crise no ensino jurídico não é meramente pedagógica. É antes de tudo um problema político. Os cursos de Direito, tal como funcionam hoje, são centros reprodutores da ideologia do poder estabelecido. Desta forma, servem de manutenção do *status quo*, tanto em nível de Estado como de sociedade civil. (RODRIGUES, 2000, p. 18).

Tal posição é corroborada por PESSOA (2003), quando afirma que a escola se constitui num dos principais aparelhos ideológicos do Estado, sendo esse o fator propulsor da definição das Diretrizes Curriculares, em especial na Educação Superior. Nesse sentido, os cursos jurídicos tornam-se alvo de maior atenção, uma vez que representam destacada importância na conformação da engrenagem institucional do Estado e da própria sociedade.

7.3.2.1 Currículo

Nos contextos educacionais cotidianos, o discurso pedagógico estabelece uma divisão social do trabalho para a produção e a aquisição do conhecimento (BERNSTEIN, 1998). Para tanto, fixa limites e possibilidades das identidades e relações sociais no âmbito do currículo e no desenvolvimento das práticas educacionais. Segundo o referido autor, existe uma luta para determinar o campo curricular de forma a projetar e distribuir as identidades pedagógicas oficiais, contribuindo para a constituição do campo tecnológico, econômico e cultural.

De acordo com o relato da coordenadora *CD*, o currículo do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista foi construído coletivamente a partir de uma proposta de professores de Direito, que tinham o objetivo de propor um curso coerente com uma nova forma de estudo jurídico. Nessa construção curricular, eles buscavam propor um curso com uma profunda base teórica vinculada à visão crítica do Direito. Dessa forma, ainda pertencendo ao Centro de Ensino Superior de Porto Alegre – CESUPA - e denominado de Faculdade de Direito de Porto Alegre – FADIPA, o currículo do curso analisado inicia-se pela construção coletiva dos docentes e dos profissionais atuantes na área do Direito. A coordenadora *CD* afirma que, com a inserção do Curso de Direito no Centro Universitário Metodista, o currículo, que já apresentava um recorte crítico do Direito, encontra, na Missão

Institucional da nova IES, a identificação com o comprometimento com a inclusão social. No Centro Universitário, a coordenadora *CD* refere que o grupo é extremamente coeso e que continua encaminhando, coletivamente, a discussão e a integralização do Curso. Importante ressaltar que a referida coordenadora indica que o grupo de docentes é extremamente jovem e que, na sua maioria, eles são oriundos de Programas de *Stricto Sensu* em Direito, em que os professores orientadores são os professores que idealizaram o curso, construindo a primeira versão do Currículo.

Para a coordenadora *CD*, na organização curricular do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista, com base em uma visão crítica, o eixo central se dá através do direito constitucional, que possibilita a interpretação constitucional de todos os ramos do Direito: Direito Civil, Direito de Família e Direitos Reais. As professoras *PD1* e *PD2* e a estudante *AD2* destacam sua visão do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista, referindo os eixos básicos de formação do currículo – Inclusão e Direitos Humanos, com o desenvolvimento de uma concepção crítica do Direito, além do conhecimento dogmático, relacionando teoria e prática, com forte indissociabilidade entre ensino e extensão. Em relação ao DRG, conforme indica o Quadro 29, as entrevistadas referem que o Curso se orienta para o aprofundamento teórico dogmático, muito mais do que pelo objetivo de formar o egresso transformador do que em função da prova da OAB. Além disso, referem que o Curso está adequado às DCN. A estudante *AD2* menciona que as disciplinas deveriam se preocupar mais em preparar para concursos.

Quadro 29 – Currículo – Discurso Instrucional - Visão dos docentes e dos estudantes em relação ao currículo do Curso de Direito.

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
PD1	<ul style="list-style-type: none"> - Orientado por dois eixos básicos: inclusão e direitos humanos. - Concepção crítica. - Conhecimento crítico, além conhecimento dogmático. - formar o aluno transformador.
PD2	<ul style="list-style-type: none"> - Alia teoria e prática. - Tem preocupação teórica dogmática, mas não prepara para concursos ou prova da OAB; preocupa-se, principalmente, em formar o aluno transformador. - Extensão fortalece o ensino. - Pesquisa incipiente. - Consolida os princípios da IES. - Adequado às DCN.
AD2	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de mais disciplinas que preparem para concurso público.

Nesse contexto recontextualizador, o perfil do egresso, definido pelas docentes e sistematizado no Quadro 30, refere-se à formação acadêmica dogmática com competência técnica específica relacionada às leis, crítico em relação à sociedade e ao Direito e com compromisso social. Observa-se que o perfil definido apresenta uma aproximação com a visão institucional.

Quadro 30 – Currículo – Discurso Instrucional – Percepção dos docentes em relação ao perfil do egresso do Curso de Direito.

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
CD	<ul style="list-style-type: none"> - Formação acadêmica dogmática. - Conhecimento técnico específico das leis. - Profissional crítico em relação à sociedade e ao Direito. - Consciente do seu papel no contexto social, como uma possibilidade de mudança da realidade.
PD1	-Ou forma o competidor nato, capitalista ou forma um solidarista, alguém que tem responsabilidade social e uma ciência de transformação. (não entendi)
PD2	- Transformador, que critique a realidade das normas e não fique só reproduzindo esse conhecimento.

A percepção do perfil do egresso do Curso de Direito, apresentada pelas professoras entrevistadas, sendo coerente com a Missão da IES investigada, corrobora com o posicionamento de RODRIGUES (2000), quando este afirma que:

profissionalizar os egressos dos cursos jurídicos, neste momento histórico, deve ser prepará-los para enfrentar essa realidade; é colocá-los a serviço da sociedade, em busca da justiça social efetiva; é transformar o Direito em instrumento de libertação. (RODRIGUES, 2000, p. 20).

Nessa perspectiva, ao discutir a reforma curricular dos cursos jurídicos, RODRIGUES (2000) afirma que é falsa a percepção de que alteração curricular muda o ensino jurídico. Ele alerta que a introdução de disciplinas formativas e fundamentais, que visam a dar ao aluno maior senso crítico e poder de raciocínio, parte de uma premissa falsa e equivocada de que essas são críticas em si mesmas. Ressalta que qualquer disciplina pode ser recuperada pelo sistema e dogmatizada, ajudando a reforçar a estrutura dominante, o que leva à constatação de que a crítica, para ser realmente efetiva, precisa ser feita no interior das disciplinas jurídicas.

Analisando o posicionamento das docentes e dos estudantes entrevistados em relação ao currículo do Curso e ao perfil do egresso que deseja formar, é possível identificar o esforço realizado pelo Curso no que tange a implementar uma

estruturação curricular diferenciada, em que a reflexão crítica, o compromisso social e a relação teoria e prática perpassam toda a estruturação curricular.

Com base nas entrevistas, conforme explicita o Quadro 31, houve preocupação do Curso de Direito investigado com a adequação às DCN, sem interferir na sua proposta original e acrescentando a ampliação das relações entre a teoria e a prática jurídica.

Quadro 31 – Currículo – Discurso Instrucional – Percepção dos docentes em relação à adequação curricular do Curso de Direito e as DCN.

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
CD	<ul style="list-style-type: none"> - Adequação do PPC às DCN: aumento de práticas e estágio, carga horária total do Curso, atividades complementares, maior flexibilização. - Não interfere na proposta crítica original do Curso.
PD1	<ul style="list-style-type: none"> - Consideradas três variáveis: o objetivo final a ser atingido; o trabalho de base para cima e de cima para baixo. - Manteve o ideal inicial. - Amplia a previsão de prática, o alinhamento com os princípios institucionais e com as DCN.

PACHECO (2003, p. 244) ressalta que, nessa nova ambiência inaugurada com o advento das DCN, as IES públicas e privadas, comprometidas com a qualidade do ensino jurídico, acabaram por criar o que ele denomina de “*sujeitos coletivos*”, que vêm se dedicando à renovação curricular e à criação de novas experiências político-pedagógicas, voltadas ao novo modelo preconizado pelas DCN. A participação e a reflexão docente como *sujeito coletivo* parece ser o ponto forte no processo de reestruturação curricular do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista. Nesse sentido, a coordenadora CD relata que o corpo docente é um grupo coeso, que vem construindo uma identidade a partir da identificação com o projeto do Curso. O Colegiado de Curso é o contexto de participação coletiva dos docentes, que garante o desenvolvimento do forte sentimento de pertencimento. Para ela, a participação dos alunos ainda é frágil, sendo que participam os estudantes mais comprometidos. As professoras PD1 e PD2 corroboram com a percepção da coordenadora de que existe um processo de gestão colegiada e participativa, contribuindo para a construção e a instituição do Curso. Assim como AD1, as docentes observam que é necessário ampliar os

espaços de participação dos discentes para além das reuniões com representantes de turma e de colegiado.⁴⁷

Quadro 32 – Currículo – Discurso Instrucional – Percepção dos docentes e dos discentes em relação à participação na construção do currículo do Curso de Direito.

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
CD	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo coeso. - Identidade. - Satisfação em fazer parte do curso. - Colegiado do Curso. - Idéia de pertencimento é forte. - Momento de muita participação discente – preparação. - Calendário de eventos para promoção da participação. - Participação dos alunos mais comprometidos. - Falta pensar um canal para participação de todos os alunos.
PD1	<ul style="list-style-type: none"> - Processo envolveu todo o corpo docente e, até mesmo, discente. - Gestão participativa. - Construção coletiva. - Assembléia de alunos. - Sentir-se parte.
PD2	<ul style="list-style-type: none"> - Participação discente por representação no colegiado e em reuniões. - o corpo docente é que teve a participação fundamental. - Discussão por áreas temáticas.
AD1	<ul style="list-style-type: none"> - O currículo adapta-se, mas a instituição tem que ouvir mais o aluno. - A coordenação tem que avaliar mais de perto essas questões com alunos. - Faltou questionamento aos alunos e participação.

Nesse processo de construção curricular coletiva, alguns pontos de diferenciação do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista são apontados em relação a outros cursos jurídicos. A coordenadora *CD* destaca que a estrutura curricular dos cursos de Direito de outras IES é bastante formal, sendo que o curso investigado apresenta disciplinas voltadas para a inclusão social, os direitos humanos, o direito da criança e do adolescente como disciplinas obrigatórias. Além disso, a coordenadora ressalta os Projetos de Extensão como um importante diferencial, uma vez que possibilitam a inserção profissional do estudante em ações voltadas à população menos favorecida. Tal posicionamento é, também, corroborado

⁴⁷ O Colegiado do Curso, conforme Art. 21 do Estatuto do Centro Universitário Metodista, compõe-se de: Coordenador ou Coordenadora de Curso; todos os membros da carreira docente com vínculo de Tempo Integral, em exercício da docência no curso, como membros natos, assegurada a participação de representantes dos núcleos de disciplinas de formação geral com atuação no curso, com Tempo Integral; 01 (um) representante do corpo técnico-administrativo entre os responsáveis por atividades técnicas diretamente vinculadas aos programas de ensino, pesquisa e extensão do curso do colegiado, escolhido entre os pares, com mandato de 01 (um) ano, cabendo recondução; 1 (um) representante discente por Curso que compõe o Colegiado, eleito por seus pares; com mandato de 01 (um) ano, cabendo recondução; (um ou uma) representante discente das atividades de Estágio, Monitoria, Apoio Extensionista e Iniciação Científica desenvolvidas no(s) curso(s) do Colegiado, eleito(a) por seus pares em exercício dessas funções, com mandato de 01(um) ano, cabendo recondução.

pela professora *PD1* e pela estudante *AD2*, sendo consenso o diferencial curricular voltado ao Direito Social, à cidadania.

Quadro 33 – Currículo – Discurso Instrucional – Percepção dos docentes e dos discentes em relação à diferenciação do currículo do Curso de Direito.

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
CD	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura muito formal do curso de Direito de outras IES. - Disciplinas voltadas para a questão da inclusão, direitos humanos, direitos da criança e do adolescente como obrigatória, direitos humanos como obrigatória, direito ambiental. - Prática dos projetos de extensão.
PD1	<ul style="list-style-type: none"> - Projetos de ensino, pesquisa e extensão - prática efetiva e a construção social de direitos humanos.
AD2	<ul style="list-style-type: none"> - Voltada para os direitos humanos que são bem enfatizados em todas as disciplinas. - Visão crítica. - Direito voltado para cidadania, para o homem. - Espaço de sensibilização e tolerância, a construção de um profissional diferenciado.

Analisando o relato das docentes entrevistadas, expresso no Quadro 34, a seguir, percebe-se que o currículo do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista estabelece, além do Núcleo de Prática Jurídica, definido nas DCN, o Núcleo de Assessoria Jurídica Popular, o qual, além de ampliar o espaço de prática profissional, contempla os princípios institucionais e do próprio Curso no que se refere à atenção aos direitos humanos e à inclusão social. A relação teoria e prática, no entanto, não se constitui privilégio do estágio curricular, pois a professora *PD1* refere que, além do estágio, o curso privilegia esse diálogo desde o primeiro semestre, oportunizando ao estudante o contato com a realidade da área de forma gradativa, com o conhecimento dos espaços da área jurídica. A coordenadora *CD* destaca, ainda, a importância da abrangência da experiência em diversas áreas do Direito e tipos de justiça, da vivência do estágio curricular supervisionado desde a primeira metade do percurso acadêmico, sendo que, no Laboratório de Prática Jurídica, o estudante é orientado por dois professores. Para a estudante *AD1*, a prática contribui para a aprendizagem do atendimento às demandas e da escuta qualificada, possibilitando a construção da visão do advogado.

Quadro 34 – Currículo – Discurso Instrucional – Percepção dos docentes e dos discentes em relação ao estágio no currículo do Curso de Direito.

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
---------------	-----------------------

CD	<ul style="list-style-type: none"> - Abrange áreas do Direito e experiências nos diversos tipos de justiça. - Estágio curricular do 6º ao 10º semestres. - Laboratório de Prática Jurídica – estágio em duplas com supervisão de professor.
PD1	<ul style="list-style-type: none"> - Núcleo de Prática Jurídica, atendendo todas as áreas. - Núcleo de Assessoria Jurídica Popular, tratando questões coletivas.
AD2	<ul style="list-style-type: none"> - Na prática, tem a visão do advogado. - Aprende a atender as demandas, a saber ouvir.

Nessa perspectiva, percebe-se que o estágio curricular, no curso jurídico em foco, através do Laboratório de Prática Jurídica, vem possibilitando uma formação prática das habilidades e das competências necessárias à prática profissional.

Ao descrever os espaços de formação, no Curso de Direito, que contribuem para a efetivação do compromisso social (Quadro 35), as docentes e os estudantes ressaltam o trabalho realizado através dos Projetos de Extensão e do Núcleo de Assessoria Jurídica Popular, atendendo especialmente instituições com demandas coletivas. Para SOUSA JÚNIOR (2006), a reconceituação da assessoria jurídica na perspectiva do uso emancipatório do Direito transparece a percepção de que

[...] a emancipação das pessoas envolvidas no trabalho (de assessoria jurídica), promovendo o acesso à informação e reflexão sobre o Direito, leva a que as comunidades possam, se quiserem, desenvolver ações políticas e jurídicas necessárias à satisfação e aos anseios por um povo de direito. (SOUSA JÚNIOR, 2006, p. 23).

O autor ainda refere que a prática jurídica voltada ao social, como referem fortemente as docentes e os estudantes entrevistados ao descrever o currículo do Curso, tem a *“preocupação de incentivar essa nova cultura e de fomentar e promover ações que venham a estabelecer caminhos para a formação cidadã dos estudantes, orientada pelos Direitos Humanos”* (SOUSA JÚNIOR, 2006, p. 29).

Quadro 35 – Currículo – Discurso Instrucional – Percepção dos docentes e dos discentes em relação ao compromisso social no currículo do Curso de Direito.

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
CD	<ul style="list-style-type: none"> - NAP⁴⁸ - parcerias com instituições com demandas coletivas - regularização fundiária, regularização de instituições. - Projetos de Extensão. - Possibilita a vinculação com a realidade.
PD2	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de manutenção dos projetos de extensão. - Necessidade de projetos compartilhados com outros Cursos de IES.
AD2	<ul style="list-style-type: none"> - Permite o acesso às pessoas carentes que não tem acesso à justiça.

⁴⁸ NAP - Núcleo de Assessoria Jurídica Popular.

A ênfase na relação entre teoria e prática revela-se, também, na percepção das entrevistadas, quando mencionam a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (Quadro 36). Os projetos de extensão e de pesquisa articulam a teoria e a prática, possibilitando, inclusive, a convivência entre estudantes de diferentes semestres. Dessa forma, pode-se relacionar a experiência do Curso a uma tentativa de aproximação com o que BERNSTEIN (apud DOMINGOS *et al*, 1996, p. 157) denomina de “*códigos de integração*”, subordinando as disciplinas do curso a uma idéia “*relacionadora*” que enfraquece as fronteiras entre as disciplinas e, nesse caso, entre o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Quadro 36 – Currículo – Discurso Instrucional – Percepção dos docentes e dos discentes em relação à indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão no Curso de Direito.

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
CD	<ul style="list-style-type: none"> - Prática do NAP perpassa as três áreas de ensino, pesquisa e extensão. - Dois projetos de pesquisa: um dos direitos humanos do preso - visitas ao Sistema Penitenciário: oficinas no Madre Pelettier e relatório dos alunos para o Conselho Penitenciário, além do projeto Pescar.
PD1	<ul style="list-style-type: none"> - Projetos de ensino, pesquisa e extensão desde o primeiro semestre. - NAP – estudantes convivem com colegas de semestres mais avançados. - Trabalhos das disciplinas desenvolvidos nos projetos de extensão.

7.3.2.2 Pedagogia

A preocupação das docentes entrevistadas com a construção dos conhecimentos na Área do Direito pode ser caracterizada como uma concepção de singularidade (BERNSTEIN, 1998), uma vez que, ao longo do percurso acadêmico dos estudantes, é evidente a preocupação em marcar as fronteiras relativas ao conhecimento e ao pensamento jurídico. A coordenadora CD aponta que “o mundo do Direito é de ler, estudar, de se isolar às vezes, [...] até entender o argumento, até entender a lógica teórica [...]”. Em decorrência disso, demonstra a preocupação com a apropriação do pensamento e do discurso especializado, através do próprio campo intelectual de textos (BERNSTEIN, 1998). Além disso, os professores têm buscado trabalhar com materiais teóricos comuns, o que ainda não é considerado suficiente. Para tanto, existe a definição de um docente articulador por semestre, com o intuito de contribuir para a formação jurídica e para a relação da teoria com a prática. Ao analisar os códigos de integração no âmbito do currículo, BERNSTEIN (apud DOMINGOS *et al*, 1996) indica a existência do “Código de integração baseado num grupo de professores”, o que se aproxima da experiência relatada pelas professoras entrevistadas.

Um código de integração baseado num grupo de professores diz respeito ao princípio subjacente a um currículo em que existem relações entre os professores, resultando a integração da subordinação de todos à idéia relacionadora que esbate as fronteiras entre os conteúdos. É, portanto, um tipo de integração mais difícil de introduzir [...]. (BERNSTEIN apud DOMINGOS *et al*, 1996, p. 158).

As docentes apontam a dificuldade em trabalhar com a diversidade dos estudantes, os quais se caracterizam por adolescentes, vindos do ensino médio, com dificuldades de abstração, e adultos com maior experiência de vida e profissional, inclusive no meio jurídico. A professora PD2 caracteriza os grupos de estudantes em burocratas, idealistas e um pequeno grupo de pessoas com problemas “que querem encontrar no Direito uma forma de justificar suas atitudes”. Esse contexto remete ao pensamento de BERNSTEIN (1998), quando discute a temática *democracia e direitos pedagógicos*. De acordo com o autor, faz-se necessário que as práticas, nas escolas, institucionalizem três direitos inter-relacionados, considerados “campos de tensão que condensam o passado e os

futuros possíveis” (BERNSTEIN, 1998, p.24-25). O primeiro direito corresponde ao “*reforço*”, entendido como uma condição para experimentar os limites sociais, intelectuais ou pessoais, não como prisões, mas como possibilidades futuras e, nesta tese, referido como direito do adquirente ao desenvolvimento pleno. Assim, o reforço, deve ser considerado, também, um direito aos meios para a compreensão crítica e para novas possibilidades. O segundo refere-se ao “*direito de ser incluído social, intelectual, cultural e pessoalmente*”, o que não significa ser absorvido, mas o direito de ser independente e autônomo, mesmo operando no nível do social. O terceiro é o direito de “*participar*”. A participação, para BERNSTEIN, não se refere apenas à discussão, ao discurso, mas também à prática associada a resultados. “*Se trata do direito de participar da construção, da manutenção e da transformação da ordem*” (BERNSTEIN, 1998, p. 25), sendo que opera em nível de política.

Nesse sentido, buscando inserir o estudante no contexto jurídico, a relação entre teoria e prática é privilegiada pelos docentes desde o primeiro semestre, oportunizando ao aluno o contato com a realidade da área de forma gradativa, iniciando pelo conhecimento nos espaços da área jurídica.

Para a professora PD2, a pedagogia no Curso de Direito do Centro Universitário Metodista tem um diferencial baseado na característica de um corpo docente jovem, “*que num primeiro momento precisa mostrar o conhecimento*”. A política institucional define a contratação de mestres e doutores, o que acarretou a contratação de pessoas jovens, atualizadas, engajadas nas últimas discussões. Assim, as aulas acabam por ser mais dinâmicas, o que não é uma característica dos Cursos de Direito em geral.

A percepção de professora PD2 encontra relação com o pensamento de RODRIGUES (2000), quando afirma que:

[...] mesmo que os alunos não participem efetivamente da aula, um professor crítico e consciente do seu papel pode fazer uma abordagem realmente interdisciplinar do objeto, mostrando, em suas várias visões e contradições e dando uma visão de totalidade do tema em estudo. [...] a pluralidade de metodologias é nesse aspecto a melhor opção. (RODRIGUES, 2000, p. 19).

Sob esse prisma, pode-se perceber, no quadro seguinte, o movimento dos docentes na organização das estratégias de ensino, criando-as coletivamente e “*trabalhando contra a cultura da aula expositiva*” (CD). No contexto

recontextualizador do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista, além de práticas pedagógicas voltadas à maior participação dos estudantes na perspectiva da relação entre teoria e prática, indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, bem como da possibilidade reflexiva e interdisciplinar sobre o texto jurídico, o docente passa a ter um papel diferenciado e articulador do currículo.

Quadro 37 – Currículo – Discurso Instrucional – Percepção dos docentes e dos discentes em relação à indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão no Curso de Direito.

ENTREVISTADOS	DISCURSO INSTRUCIONAL
CD	<ul style="list-style-type: none"> - Professor que é o eixo articulador do currículo por semestre – articulação de um conceito geral. - Conselho de classe de cada turma. - Avaliação. - A relação teoria e prática – modifica o pensamento do aluno. - Inserção dos estudantes nos projetos de extensão e pesquisa.
PD1	<ul style="list-style-type: none"> - Estudos de casos - trabalhamos com jurisprudência. - Seminário para graduação - o professor é responsável pelo conteúdo e o aluno faz a complementação de aula. - Pesquisa. - Relatórios dos projetos de extensão são utilizados como recurso didático.
PD2	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliografias atualizadas. - Discussões atuais. - Aulas expositivas. - Casos fictícios. - Aula divertida. - Relação interdisciplinar. - Seminários. - Debates. - Ficha de leitura, com debate em sala de aula.

O esforço dos docentes, na construção de estratégias de ensino diferenciadas, é percebido pelos estudantes. DEMO (2000) afirma que a principal qualidade do currículo é o professor, o que é manifestado na fala da estudante AD2 em relação ao Curso de Direito investigado: “*o mais importante do curso são os professores*”.

Os estudantes entrevistados destacam como positivas algumas propostas metodológicas associadas à excelência do conhecimento do professor, como a discussão do plano de ensino, os trabalhos em grupos, os projetos de extensão e o Núcleo de Prática Jurídica, especialmente pelo acompanhamento individualizado por parte dos docentes. No entanto, a aluna AD1 ressalta que a qualidade pedagógica não é característica comum à totalidade docente e que se faz necessário investimento da IES nesse aspecto.

Por outro lado, a mudança de paradigma, fonte de investimento pelos docentes, traz um desafio ainda maior, pois encontra resistências por parte de alguns estudantes. Essa resistência tem base na expectativa e na representação da pedagogia vinculada à transmissão de conhecimentos e na avaliação classificatória, através da prova, com exigência de reprodução de conhecimentos, demonstrada através de um comportamento denominado pelas professoras como “*passivo*”. Segundo as professoras, muitos estudantes entendem que a aula deve ser sempre expositiva e reprodutiva e muitos têm o hábito de copiar os trabalhos de *sites* da Internet. Esse contexto leva os docentes à necessidade de construção de estratégias que contribuam para o desenvolvimento da autonomia do pensamento dos estudantes. PESSOA (2006) refere que:

Através de práticas de ponderação, o aluno, ao longo do curso, poderá desenvolver habilidades construtivas e argumentativas que lhe propiciem construir um saber jurídico menos padronizado, mais autônomo e articulado. [...] práticas pedagógicas mais abertas e flexíveis no exame dos temas jurídicos com uma inadiável superação das pautas didático-pedagógicas herdadas do positivismo jurídico dominante. Poderemos, assim, ter uma formação jurídica mais sintonizada com o projeto civilizatório do Estado de Direito democrático. (PESSOA, 2006, p. 117).

Nesse contexto, o programa institucional de formação pedagógica continuada é apontado pelas docentes como positivo, sendo considerado um diferencial em relação à IES de origem do Curso. A capacitação e o desempenho docente são considerados como processo, sendo destacadas as oficinas oferecidas no Seminário de Pedagogia Universitária, assim como os grupos de trabalho, que contribuem para a descoberta de novas realidades pedagógicas. Os programas interdisciplinares de extensão também são apontados como espaço de crescimento.

7.3.2.3 Avaliação

A prática avaliativa que obteve maior destaque, na fala das docentes, se refere à proposta do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista sobre a avaliação do professor realizada junto aos alunos. Trata-se de um instrumento de avaliação docente construído coletivamente pelo colegiado do Curso, aplicado pelos professores durante o semestre, atribuindo ao espaço de sala de aula o “*locus do diálogo professor x aluno*” (CD). Os professores realizam a análise do posicionamento dos alunos e compartilham com a coordenação do Curso. Na fala

das professoras entrevistadas, identifica-se a dúvida quanto ao momento ideal de aplicação desse instrumento, uma vez que, na metade do semestre, os estudantes podem não ter condições de avaliar os indicadores propostos e, ao final do semestre, não haveria tempo hábil para a discussão e a reorganização do planejamento de ensino. No entanto, a estudante *AD1* alerta para a utilização equivocada desse instrumento pelos docentes, citando o caso de um professor que grampeou a avaliação docente na prova dos estudantes, aplicada no mesmo dia. Além disso, revela o desconhecimento dos alunos no que se refere aos resultados dessa avaliação, embora, mesmo não podendo garantir a relação direta com ela, tenha sido observado que alguns professores modificaram a dinâmica das aulas após a aplicação do instrumento. Segundo DOMINGOS *et al* (1996), a avaliação, como estrutura do sistema de mensagem do conhecimento educacional, representa uma função da forma da classificação e do enquadramento. As regras de avaliação “asseguram a reprodução do princípio de classificação básica da sociedade, ou seja, a distribuição de poder” (BERNSTEIN, apud DOMINGOS *et al*, 1996, p. 291).

A avaliação da aprendizagem ainda se constitui, para as professoras entrevistadas, objeto de conflito entre o enquadramento e a classificação fortes ou fracos. Pelos relatos, a avaliação tradicional, classificatória, ainda é a mais utilizada. Existe o temor de trabalhos em grupos que não contemplem a participação efetiva de todos os estudantes ou cópias de textos da Internet. A preocupação da adequação de instrumentos de avaliação, para verificar a competência de oratória, necessária ao desempenho profissional jurídico, é presente na fala das professoras. No entanto, existe um movimento, liderado pela coordenação do Curso, na busca do desenvolvimento de uma avaliação que possibilite a revisão da relação entre teoria e prática, bem como do raciocínio jurídico ativo. Alguns instrumentos de avaliação são citados: auto-avaliação, audiência simulada, comparecimento ao juízo, seções de documentos, elaboração de peça processual, fichamento de texto, prova com consulta, dentre outros. O portfólio como instrumento de avaliação constitui experiência-piloto, desenvolvida a partir do segundo semestre de 2007.

As estudantes também revelam que a avaliação ainda é bastante centrada em provas e afirmam que formas alternativas de instrumentos de avaliação, como os trabalhos em grupo e de pesquisa, contribuem, significativamente, para a sua aprendizagem. Os critérios de avaliação, de uma forma geral, são discutidos com os estudantes, a fim de que saibam em que aspectos estão sendo avaliados. Existe a

preocupação das docentes com a utilização transparente dos critérios e instrumentos de avaliação, bem como com o cumprimento do Regimento Institucional, que exige o mínimo de duas avaliações por semestre letivo. Essa discussão, normalmente, ocorre no primeiro dia de aula com a apresentação do plano de ensino, o qual a professora *PD2* denomina de “*contrato social*”, orientando as regras da relação pedagógica e de avaliação para o semestre. O conflito explicitado pelas estudantes em relação às práticas pedagógicas avaliativas remete ao pensamento de DOMINGOS *et al* (1996), quando afirma que as regras de avaliação refletem os princípios dominantes e traduzem a distribuição de poder criada pela divisão social do trabalho da reprodução, posicionando os alunos com referência a um conjunto legítimo de significados - DPO - e de relações sociais – Prática Pedagógica Oficial - PPO. O discurso instrucional não é coeso, na medida em que alguns docentes vêm envidando esforços para o redimensionamento da prática avaliativa e outros mantêm o forte enquadramento das regras de avaliação e da distribuição do poder.

A avaliação do Curso ocorre semestralmente através de reuniões entre os docentes, redimensionando o planejamento para o semestre seguinte.

No que se refere à Avaliação Institucional, tanto as docentes quanto os estudantes referem a preocupação com a pouca participação dos alunos na avaliação *online*, atribuindo a pouca adesão às dificuldades no retorno dos dados e ações que advêm desse processo. Os entrevistados indicam a necessidade de espaços de discussão ampliados em relação aos dados da Avaliação Institucional. As professoras referem o esforço do Curso no que tange à sensibilização dos estudantes, o que resultou na elevação dos índices de participação. Além disso, apontam a sobrecarga de trabalho cotidiano como uma das dificuldades na definição de tempo para análise dos dados, uma vez que eles são divulgados pela IES, inclusive em relação aos aspectos financeiros dela. Os estudantes são unânimes em afirmar que os instrumentos são extensos, mas discordam em relação aos resultados e às ações de melhoria implantadas na IES.

A troca do paradigma dominante na ciência do Direito é a tônica da construção da identidade e da autonomia no campo de recontextualização pedagógica do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista. O DRG, conforme analisado anteriormente, traz um forte enquadramento em relação ao conhecimento considerado válido e, de outra parte, um enquadramento fraco em relação à

pedagogia e à avaliação no âmbito da PPO. O Curso analisado, buscando encontrar uma forma de colocar o Direito a serviço da democracia e da sociedade, redimensiona o conhecimento educacional formal, encontrando, nos três sistemas de mensagens, currículo, pedagogia e avaliação, espaços de construção de identidade com a missão institucional, sem desconsiderar o DRO. O que se percebe é um grande esforço dos docentes em redimensionar a prática pedagógica recontextualizada, buscando uma formação jurídica vinculada à realidade social.

7.3.3 Avaliação do Curso de Direito – tensão ou diálogo entre o DRG e o DI?

O Curso de Direito do Centro Universitário Metodista recebeu comissão de especialistas no segundo semestre do ano letivo de 2006.

Na análise do relatório final da visita *in loco*, identifica-se que a comissão ressaltou as questões seguintes.

a) Dimensão da Organização didático-pedagógica: a comissão de avaliadores apontou como *potencialidades* do Curso de Direito a preocupação com o concretizar da Constituição, com as questões de Direitos Humanos e de Cidadania e com a vinculação do egresso a ações de inserção social. Isso se viabiliza pelos projetos de extensão que se desenvolvem no seu âmbito. Essa preocupação com a inserção social é institucional. O PPC de Direito está de acordo com o PPI e com o PDI, sobretudo, nas ações de inserção comunitárias. Como *fragilidades*, os avaliadores indicam que, embora a experiência do coordenador do curso seja recente, sua atuação profissional e formação acadêmica superam eventuais obstáculos, principalmente diante da proposta de atuação nas questões de Direitos Humanos e cidadania. A matriz curricular, bastante tradicional, não atende ao enfoque Constitucional proposto. São três semestres de 72h de Direito Constitucional. O laboratório de prática jurídica traduz-se em aulas ministradas em sala. Não se disponibilizam autos findos. Há superposição de conteúdos e confusão entre disciplinas (Ex.: Direito Empresarial e Direito Econômico). As ementas apresentadas no projeto não delimitam, claramente, os conteúdos a serem trabalhados, necessitando recorrer-se aos planos. Não há padronização nas ementas. Não são apresentados documentos assinados, não há livro de atas do Colegiado de Curso. No que diz respeito ao perfil do egresso, o projeto pedagógico prevê, como

característica, "capacidade de desenvolver formas judiciais e extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos", mas não há prática de mediação e arbitragem. Os avaliadores indicam algumas *recomendações*, como: reforçar, na grade, o Direito Constitucional; realização de laboratórios de prática jurídica ou prática simulada fora da grade de disciplinas teóricas; utilização de autos findos para estudos teóricos e práticas simuladas; padronizar as ementas segundo normas comuns; reuniões regulares do Colegiado de Curso e elaboração de documentos comprobatórios; implantação de práticas de mediação e arbitragem.

b) Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo: as *potencialidades* apontadas referem-se ao corpo docente, que é composto por profissionais qualificados, muito engajados com a implantação do Curso e com o desenvolvimento dos projetos. Há uma política de inserção de portadores de deficiência no quadro de técnico-administrativo e de afrodescendentes. O corpo discente também é beneficiado com ações afirmativas para inclusão de minorias, mostra-se consciente da proposta e satisfeito com o curso. No que se refere às *fragilidades*, a comissão observou que há docentes com muita carga horária em sala de aula, o que inviabiliza a pesquisa e a extensão. Não existem técnicos capacitados, além dos profissionais do Direito, para atender demandas específicas, sobretudo, dos laboratórios e escritório de assistência jurídica, como, por exemplo, um profissional habilitado para triagem e avaliação nos atendimentos do Núcleo de Prática Jurídica; profissional qualificado para fazer autuações, distribuição e controle dos processos. As *recomendações* dos avaliadores referem-se à contratação de docentes em período integral ou parcial, com destinação de número maior de horas para atividades de pesquisa ou destinação de horas para os docentes já contratados, em regime de 40 horas, de forma que possam se engajar na pesquisa e nos projetos, além da inclusão de mecanismos efetivos de nivelamento, sobretudo, para dar efetividade à proposta de inclusão de minorias da IES.

c) Instalações físicas: como *pontos positivos* nessa categoria, foram referidos as salas de aulas e outros equipamentos como bem arejados, iluminados e asseados. O *campus* IPA funciona em prédio histórico e está passando por adequações que imprimem mais qualidade ao seu uso. A Biblioteca Central tem boas instalações, com equipamentos de segurança e salas de leitura e estudos adequadas e funciona

diariamente 24 horas, estando aberta à comunidade. Os alunos têm acesso a informações de registros acadêmicos *online*. Os *campi* Cruzeiro e DC Navegantes estão estrategicamente colocados em áreas carentes de cursos universitários e servem a populações de menor poder aquisitivo. O Núcleo de Prática Jurídica fica nas proximidades da comunidade a que serve. Todos os locais são muito asseados. No entanto, algumas *fragilidades* em relação às instalações físicas também são apontadas: o Curso desenvolve-se em três locais diferentes e distantes - IPA, DC Navegantes e Cruzeiro. O Núcleo de Prática Jurídica e os Projetos de Extensão estão sediados em um único sítio - Cruzeiro. Isso dificulta o engajamento dos alunos de outros locais. A biblioteca central fica sediada no *campus* IPA. Há bibliotecas setoriais nos demais *campi*, porém com precário acervo. Mesmo o acervo da Biblioteca Central não é suficiente para a demanda do curso. Embora a seleção de obras do Direito seja recomendável, o número de títulos e de exemplares não dá suporte à adequada formação. Há assinatura de apenas três revistas jurídico-científicas específicas. Os discentes não conhecem o sistema de permutas com outras bibliotecas, portanto, nem esse recurso tem sido divulgado. Há a destinação de 2% da renda líquida da IES para investimentos na Biblioteca, mas o acervo é ainda insatisfatório. Não há uma política bem definida de atualização do acervo com a participação da comunidade acadêmica. A realização de atividades extracurriculares concentra-se no *campus* IPA, o que traz dificuldades para os alunos do DC Navegantes e do Cruzeiro. Para superação das fragilidades, os avaliadores *recomendam* a aquisição de obras para o acervo, de forma a melhor contemplar a bibliografia sugerida; assinatura de revistas e periódicos; melhorar as condições das bibliotecas dos *campi* Cruzeiro e DC Navegantes, inclusive no que diz respeito aos equipamentos antifurto; criar mecanismos de efetiva integração dos alunos dos diversos *campi* para as ações do curso.

O curso obteve conceito 4 (quatro) na dimensão organização *didático-pedagógica*; 3 (três) na dimensão *corpo docente*; e 3 (três) na dimensão *instalações físicas*.

Observa-se, no parecer da Comissão de Avaliadores, uma contradição em relação à análise das docentes apresentadas nas entrevistas no que diz respeito ao paradigma que orienta a organização curricular. A Comissão afirma que a matriz curricular é bastante tradicional e não atende ao enfoque Constitucional proposto.

Consultada sobre a posição da Comissão, a Coordenadora do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista avalia que a Comissão não compreendeu a organização curricular, uma vez que o enfoque constitucional transversaliza o currículo, não se restringindo as disciplinas isoladas. Tal análise é passível de identificação no PPC de Direito.

7.3.3.1 Avaliação do Curso de Direito do Curso Direito do Centro Universitário Metodista pela OAB

O processo de Reconhecimento do Curso de Graduação em Direito do Centro Universitário Metodista foi analisado pela OAB, com emissão de parecer favorável.

No seu parecer, a OAB destaca alguns pontos em relação às Dimensões avaliadas pelo instrumento de avaliação de Cursos e, também, relacionadas aos critérios adotados para análise dos pedidos de reconhecimento de cursos jurídicos, definidos na Instrução Normativa Nº 02/1997. Seguem as informações pertinentes.

a) Organização Didático-Pedagógica: ressalta o objetivo geral do Curso de Direito é “formar profissionais aptos a interpretar e aplicar o Direito contemporâneo, construir percepção acerca da importância dos Direitos Humanos, da consolidação da Cidadania, consubstanciados no Direito Constitucional”. A estrutura curricular proposta atende ao previsto no artigo 5º da Resolução CES/CNE nº 09/2004, incluindo as matérias obrigatórias nos três eixos de formação (Fundamental, Profissional e Prática). A IES adota como forma de Trabalho de Conclusão de Curso a monografia, com defesa perante banca examinadora. O Núcleo de Prática Jurídica já está instalado e em funcionamento, não obstante, os alunos realizam o estágio supervisionado. A coordenação é exercida por Professora Mestre, contratada em regime integral (40 horas semanais).

b) Corpo Docente: de acordo com o Relatório Final do Grupo de Trabalho MEC-OAB: “Os cursos devem apresentar um núcleo docente marcado por uma unidade e uma perenidade que emprestam ao projeto pedagógico a desejada e pretendida verossimilhança para sua efetiva implementação. Composto por um terço da totalidade do corpo docente, seus componentes se caracterizam pelo(a): concessão

de uma dedicação preferencial ao curso; porte de título de pós-graduação stricto sensu; contratação em regime de trabalho diferenciado do modelo horista; e estabilidade ou perenidade, que lhes permite construir uma história institucional”. Ademais, indica: “não se trata de exigir exclusividade ou excluir docentes que possuam outras formas de inserção profissional, mas, sim, de exigir que aqueles que compõem o corpo docente do curso possuam uma dedicação preferencial cujo resultado seja a construção de uma carreira assentada em valores acadêmicos, ou seja, titulação e produção científica [...] o que se postula é o estabelecimento de uma relação duradoura e perene entre docentes e instituição, sem as altas taxas de rotatividade que dificultam a elaboração, com efetiva participação docente, de uma identidade institucional”.

c) Instalações: as instalações devem apresentar: 1. salas de aula em quantidade suficiente, com área, instalações, ventilação, iluminação, equipamentos didáticos, acesso e acústica adequados para cada turno; instalação e equipamentos adequados de informática para atendimento imediato aos professores e à administração, com acesso à Internet; instalação de equipamentos adequados de informática para atendimento imediato aos alunos, com acesso à Internet e observada a proporcionalidade de 30 alunos por terminal; coordenação acadêmica com acesso para os alunos aos registros acadêmicos, no próprio curso; auditório disponível e adequado ao curso, com capacidade para, no mínimo, 1/5 dos alunos matriculados no curso; oferta de espaço para convivência docente; salas de trabalho para os docentes; disponibilidade de recursos audiovisuais; instalações de órgãos judiciários e/ou agências de espaço distinto mantido pela instituição ou conveniado; instalações adequadas para a administração, secretaria e coordenação do curso; e adequação para os portadores de necessidade especiais. A comissão de avaliação do INEP entendeu que a infra-estrutura da IES atende aos discentes e docentes. No tocante à biblioteca, o Grupo de Trabalho MEC-OAB alerta que “o acervo bibliográfico, para além de oferecer um quantitativo que atenda às demandas do curso, deve estar em sintonia com o projeto pedagógico, o perfil discente pretendido e as competências e habilidades postuladas. Ele deve contemplar a necessidade de obras clássicas e monográficas, refletir a diversidade e a qualidade da produção jurídica nacional e internacional, sem se ater quase que exclusivamente a manuais didáticos e comentários legislativos”.

O parecer conclusivo e favorável da OAB em relação ao Reconhecimento do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista afirma que este atende aos requisitos essenciais estabelecidos pela Comissão de Ensino Jurídico do CFOAB. Ressalta que o corpo docente da IES é constituído, em sua maioria, por professores contratados em regime integral ou parcial, com um reduzido número de horistas, fato que proporciona o desenvolvimento de atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, bem como o acompanhamento e a orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

7.3.4 ENADE 2006: Curso de Direito

A Portaria MEC Nº 603, de 07 de março de 2006, define os cursos participantes do Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE - no ano de 2006, quais sejam, as áreas de Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Biomedicina, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Formação de Professores Educação Básica (Formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental, Formação de professor do ensino fundamental e Normal Superior), Música, Psicologia, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo.

A Portaria INEP nº 125, de 28 de julho de 2006, define os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, as habilidades e as competências para a atualização permanente e os conhecimentos sobre a realidade brasileira, mundial e sobre outras áreas do conhecimento. De acordo com o art. 3º da referida Portaria, no componente de avaliação da formação geral está a formação de um profissional ético, competente e comprometido com a sociedade em que vive, considerando, entre outras, as habilidades do estudante para analisar, sintetizar, criticar, deduzir, construir hipóteses, estabelecer relações, fazer comparações, detectar contradições, decidir, organizar, trabalhar em equipe e administrar conflitos. No componente de avaliação da formação geral do ENADE 2006, foram realizadas dez questões discursivas e de múltipla escolha, abordando situações-problema, estudos de caso, simulações e interpretação de textos, imagens, gráficos e tabelas. Nas questões discursivas, foram investigados, além do conteúdo específico, aspectos como a clareza, a coerência, a coesão, as estratégias argumentativas, a

utilização de vocabulário adequado e a correção gramatical do texto, abrangendo temáticas como: sociodiversidade: multiculturalismo e inclusão; exclusão e minorias; biodiversidade; ecologia; novos mapas sócio e geopolíticos; globalização; arte e filosofia; estética; políticas públicas: educação, habitação, saúde e segurança; redes sociais e responsabilidade: setor público, privado, terceiro setor; relações interpessoais (respeitar, cuidar, considerar e conviver); vida urbana e rural; inclusão/exclusão digital; cidadania; ética; direitos humanos; violência; terrorismo, avanços tecnológicos, relações de trabalho.

No que se refere ao componente específico da área de Direito, o Exame Nacional de Desempenho do Estudante - ENADE 2006 - apresenta como objetivos: avaliar o conhecimento dos conteúdos programáticos previstos na Resolução CNE/CSE nº 9, que institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito; verificar o desenvolvimento, competências e habilidades necessárias ao aprofundamento nos eixos da formação fundamental, formação profissional e formação prática; e avaliar o nível de atualização dos estudantes em relação à realidade brasileira e mundial.

A prova do ENADE 2006, no componente específico da área de Direito, ainda toma como referência o seguinte perfil do profissional: sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da Justiça e do desenvolvimento da cidadania.

A referida prova foi organizada em trinta questões, sendo quatro discursivas e vinte e seis de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudos de caso; buscou verificar se o estudante desenvolveu, no processo de formação, habilidades e competências dentre as descritas a seguir: leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; compreender adequadamente os fenômenos políticos, sociais, econômicos, subjetivos e psicológicos – dentre outros –, considerando-os na interpretação e aplicação do Direito; pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a

devida utilização de processos, atos e procedimentos; correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica e sensível, bem como capacidade metafórica e analógica; julgamento fundamentado e tomada de decisões; domínio de tecnologias e métodos alternativos para permanente compreensão e aplicação do Direito; compreender e relacionar os fundamentos filosóficos e teóricos do Direito com sua aplicação prática.

Ainda referente ao componente específico da área de Direito, a prova teve como referenciais: ética, justiça, democracia, cidadania, dignidade da pessoa humana, alteridade, multiculturalismo, pluralismo, solidariedade, meio ambiente e direitos humanos, como princípios e valores que conformem relação transdisciplinar dos conteúdos relativos a Ciência Política, Economia, Filosofia, História, Sociologia; Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual.

O Curso de Direito do Centro Universitário Metodista participou, no ano de 2006, do Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE. Os participantes foram apenas os estudantes ingressantes, uma vez que o curso em foco não tinha concluintes, pois integralizou o percurso de sua primeira turma em dezembro de 2007. Os ingressantes obtiveram média 38; sendo que a média da formação geral foi 46,5 e do componente específico, 30,7.

8 CURRÍCULO, PEDAGOGIA E AVALIAÇÃO: FORMAS DE REALIZAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA GRAMÁTICA DO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

“O campo recontextualizador consiste sempre em um campo recontextualizador ‘oficial’ , criado e dominado pelo Estado para a construção e vigilância do discurso pedagógico estatal. [...] Em ambos campos, pode haver um conjunto de posições pedagógicas ideológicas que lutam pelo controle do campo; e essas posições nos campos recontextualizadores oficial e pedagógico podem opor-se entre si. Portanto, a relativa independência do segundo campo a respeito do primeiro é uma questão de certa importância”. (BERNSTEIN, 1998, p. 144). (sic).

Ao analisar as relações entre o Discurso Regulador Geral e a produção da Gramática do Discurso Instrucional a teoria bernsteiniana contribuiu sobremaneira para a compreensão da constituição dos currículos, da pedagogia e da avaliação na Educação Superior. O conceito de classificação – poder, representa importante referência para a compreensão das relações entre os contextos, estruturando as barreiras, regulando os significados, as marcas simbólicas e a constituição da consciência no espaço institucional e da sala de aula. Nessas relações entre os contextos analiso as categorias de Currículo – regra distributiva, que constitui a consciência, a Pedagogia – regra de recontextualização, que produz o discurso pedagógico e Avaliação – regras avaliativas que regulam a prática pedagógica.

No âmbito do discurso recontextualizador pedagógico o conceito de enquadramento – controle, demarca as regras de realização, regulando o modo de unir os significados para criar o texto legítimo para torná-los públicos no âmbito da sala de aula. Nesse sentido, se analisa as categorias Currículo – regras de distribuição na área de atuação da região, Pedagogia – regras de recontextualização, definindo o discurso e, a Avaliação - regras de avaliação, que representa o processo de verificação do conhecimento válido. Para BERNSTEIN (1998, p. 50), *“texto é tudo aquilo que deve ser avaliado. Avaliação em si é o código pedagógico e seus procedimentos de classificação e enquadramento, assim como as relações de poder e de controle subjazem aos mesmos”*.

No desenvolvimento da investigação, tanto na interação com o contexto local de pesquisa quanto da análise dos dados coletados através da análise documental e da interação com os sujeitos entrevistados percebe-se claramente a afirmação de BERNSTEIN (1988, p. 109) de que *“o espaço é transformado em contexto. O*

contexto é transformado em transmissão. O texto é transformado em conteúdo. O conteúdo é transformado em avaliação”.

Nesse espaço, respondo a seguinte questão central de pesquisa:

O Discurso Regulador Geral do SINAES, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação e das Agências Profissionais, relativos às regras de currículo, pedagogia e avaliação, produzem um quadro de isomorfismo e modelos estandardizados de currículo ou de autonomia das IES na construção e implementação dos currículos?

Para tanto, os itens que seguem, são orientados pelo desdobramento da questão central de pesquisa organizando os resultados da investigação realizada para apontar as relações entre o DRG e o DRI.

8.1 DISCURSO REGULADOR GERAL, DISCURSO INSTITUCIONAL E DISCURSO INSTRUCIONAL – A GRAMÁTICA DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Conforme analisado nesse estudo, a Gramática do Dispositivo Pedagógico constitui-se por três conjuntos de regras relacionadas entre si: regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras avaliativas. Essas regras são relacionadas de forma hierárquica: as regras recontextualizadas se derivam das distributivas e as avaliativas das recontextualizadoras. (Quadro 38) Desta forma, existe uma inter-relação necessária e também uma relação de poder entre elas. *“O dispositivo pedagógico proporciona a gramática intrínseca do discurso pedagógico”.* (BERNSTEIN, 1988, p. 101).

Quadro 38 – Regras constitutivas do dispositivo pedagógico

Dispositivo Pedagógico	Regras distributivas de práticas/discursos pensáveis/impensáveis	Produção
	Regras de recontextualização do discurso pedagógico	Transmissão
	Regras de avaliação da prática pedagógica	Aquisição

Fonte: BERNSTEIN (1988, p. 110).

No contexto da investigação do Centro Universitário Metodista observa-se que as regras constitutivas do discurso pedagógico aparecem claramente definidas, em maior ou menor grau, tanto no que diz respeito aos documentos institucionais quanto na gramática do discurso pedagógico expressa nas falas dos docentes e estudantes. A IES investigada, sendo confessional, marca o discurso instrucional com o que BERNSTEIN (1988, p. 148) chama de *“códigos teológicos de libertação”*. O autor apresenta o referido conceito ao analisar a investigação de SWOPE (1992) com práticas pedagógicas informais situadas fora do sistema educativo e dele desvinculadas, através das Comunidades Cristãs de Base, no Chile. Nesse caso, o discurso de instrução era um discurso religioso que tentava demonstrar as relações entre o mesmo e os problemas práticos experimentados pelos membros da comunidade em foco, sendo que os códigos teológicos de libertação estavam debilmente classificados e se embasavam nas ciências sociais e nos discursos da comunidade. Para fins dessa investigação, toma-se o conceito de códigos teológicos de libertação para definir a Gramática do Discurso Institucional do Centro Universitário Metodista que, igualmente, apresenta uma débil classificação teológica, mas marca o contexto recontextualizador com a transmissão da moral e valores cristãos de respeito à vida e à inclusão social, que, academicamente, vêm embasados pelas ciências sociais.

No caso do Curso de Enfermagem, essa gramática, do ponto de vista ideológico, acaba por se identificar com o Discurso Regulador, uma vez que se direciona à saúde pública e à prevenção e integralidade em saúde. No caso do Curso de Direito, embora os documentos atendam ao DRG, o dispositivo pedagógico aparece marcado pelo que denomino de gramática institucional em relação aos Códigos Teológicos de Libertação, em especial no que se refere às regras de recontextualização do discurso pedagógico.

No nível do DRG, não se consegue perceber uma uniformidade institucional das regras constitutivas do discurso pedagógico na regulação das áreas investigadas. Na Área da Enfermagem, considerada como Região, as regras do dispositivo pedagógico são claramente definidas, regulando currículo, pedagogia e avaliação, em especial na legislação emanada pelo Estado. Já na Área do Direito, considerado aqui como singularidade, a regulação, tanto em nível de Estado como da Agência do Órgão de Classe, a ênfase do DRG se dá marcadamente nas regras distributivas, sendo o currículo, o conhecimento considerado válido, o centro do

direcionamento da normatização. O SINAES que assume a função de avaliação para controle da realização do DRG, apresenta um sistema avaliativo complexo que contempla não apenas as regras do dispositivo pedagógico como também as questões de gestão acadêmica e infra-estrutura física.

A não uniformidade observada no nível do DRG é, portanto, reproduzida no nível do Discurso Institucional do Centro Universitário Metodista, Contexto Recontextualizador Oficial, marcado, também, pelos Códigos Teológicos da Libertação, instituídos a partir dos espaços de autonomia produzidos na tensão entre o DRG e DI.

A Missão Institucional, definindo os Códigos Teológicos de Libertação, voltados à inclusão social e aos direitos humanos, parece definir as Regras de Recontextualização do Discurso Pedagógico, marcando a identidade do Campo Recontextualizador, o que aparece claramente na Gramática do Discurso Instrucional.

8.2 INFLUÊNCIA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, DA AVALIAÇÃO EXTERNA E DAS REGRAS DEFINIDAS PELAS AGÊNCIAS PROFISSIONAIS SOBRE OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE ENFERMAGEM E DIREITO NO ÂMBITO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA

As regras distributivas têm a função de regular as relações de poder, entre os grupos sociais, as formas de consciência e a prática, através do currículo. Especializam as formas de conhecimento, as formas de consciência e as formas de prática dos grupos sociais. Distribuem as formas de consciência mediante a distribuição de diferentes formas de conhecimento. *“Estabelecem a relação entre o poder e o conhecimento e entre o conhecimento e a consciência. [...] especializam o pensável para certos grupos e o impensável para outros [...]”*. (BERNSTEIN, 1988, p. 102).

Desta forma, realizo os seguintes destaques em relação às questões de pesquisa após a investigação e análise de dados dos Cursos de Enfermagem e Direito do Centro Universitário Metodista:

- o **currículo** do Curso de Enfermagem sofre forte influência das Diretrizes Curriculares Nacionais e SINAES, nesse caso, identificados como Discurso

Regulador Geral. No entanto, caracteristicamente o currículo do Curso, além de apresentar forte identificação com a Gramática do Discurso Institucional, organiza-se pelo que podemos denominar a partir da visão bernsteiniana de Currículo de Integração. Nesse caso, os vários conteúdos estão subordinados a uma idéia central que reduz o isolamento entre eles, deixando de ter significado por si só para assumir uma importância relativa e passando a ter uma função determinada e explícita, agregando-se no todo do curso.

- o currículo do Curso de Direito se estrutura sob forte influência das Diretrizes Curriculares Nacionais, atendendo às regras do dispositivo pedagógico definidas pelo Discurso Regulador Geral – DCN e SINAES. No entanto, o currículo do Curso, apresenta forte identificação com a gramática do dispositivo pedagógico institucional, incluindo disciplinas e conteúdos voltados para a área dos Direitos Humanos não previstos nas DCN de Direito. Nesse caso, o Discurso Instrucional parece encontrar na Gramática do Discurso da IES o espaço de autonomia curricular, implementando uma identidade própria ao mesmo. Embora, podendo, ainda, ser identificado com maior proximidade um currículo de coleção, percebe-se o esforço dos docentes em implementar uma classificação débil entre as disciplinas por meio do discurso e prática pedagógica.
- Embora nas manifestações das pessoas entrevistadas apareça a preocupação com o DRG definidos pelas Agências Profissionais, esses parecem não interferir decisivamente nos currículos dos cursos investigados. No entanto, observa-se que as Agências Profissionais das duas áreas estabeleçam um Discurso Regulador dominante forte que não só incide sobre as questões do currículo, como no total de horas e locais de estágio, contratação de docentes, como também incidem sobre aspectos da gestão do campo recontextualizador, o que também vem a interferir no currículo dos cursos. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais e, em especial o SINAES trazem vários indicadores relativos aos aspectos de gestão pedagógica e administrativa dos cursos, o que, pela manifestação dos entrevistados, influencia fortemente o contexto institucional recontextualizador e as regras do dispositivo pedagógico. Nesse sentido, parece fundamental que se constitua uma relação entre os aspectos da gestão pedagógica e administrativa institucional no processo de avaliação curricular, uma vez que

essa relação DRG-DIt, cria o que pode ser denominado a partir desse estudo de Gramática do Discurso da Gestão Institucional.

Destaco ainda, a discussão sobre o conceito de conhecimento e competência que aparecem marcadamente no DRG e como esses se colocam no campo recontextualizador na relação entre o discurso regulador dominante e o discurso de instrução:

- As DCN modificaram a regulação deixando de definir as regras distributivas como conteúdos mínimos para competências e habilidades.
- No caso do Curso de Enfermagem o DRG, como regra distributiva de poder, foi incorporado de forma que as competências e habilidades definidas nas DCN estão presentes e orientam as regras recontextualizadoras e as regras avaliativas na constituição do currículo, aproximando-se da classificação e enquadramentos fortes. Sendo assim, de acordo com a classificação de BERNSTEIN (1998; 2003) sobre os modelos pedagógicos na relação conhecimento e recontextualização, o Curso de Enfermagem demonstra uma aproximação ao modelo de competência.
- Em relação à DRG para o Curso de Direito, além das competências e habilidades, os conhecimentos ainda são definidos nas DCN, mesmo que de forma sutil, e são objeto de grande preocupação na Gramática do Discurso Instrucional, sendo as competências pouco referidas nas entrevistas com os docentes, embora estejam descritos no PPC. As regras distributivas apresentam forte classificação do conhecimento na área jurídica. O DRG incide sobre as regras recontextualizadoras e, desta forma, segundo a classificação bernsteiniana sobre os modelos pedagógicos na relação conhecimento e recontextualização, o Curso de Direito aproxima-se do Modelo de Desempenho.
- No que se refere ao DRG das Agências dos Órgãos de Classe a definição de conhecimentos e disciplinas está fortemente marcada na área do Direito pela OAB, como regra distributiva. Na Área da Enfermagem, o COFEN/COREN, parece preocupar-se mais em marcar o campo de prática profissional do que regular a regra distributiva através de conhecimentos especializados e indicação de disciplinas curriculares. Nesse caso, nas duas áreas observam-

se apenas referências às competências e habilidades, quando referidas às DCN.

- Mesmo com discursos reguladores com ênfases diferenciadas, pode-se inferir que o DRG emanado pelas Agências Profissionais, acaba por incidir na organização curricular dos cursos, no discurso de instrução e no modelo recontextualizador.

Na análise da gramática do dispositivo pedagógico do Centro Universitário Metodista, mesmo que em aproximações a modelos distintos nos dois cursos analisados – modelo de competência e modelo de desempenho, percebe-se um movimento que se coaduna com a afirmativa de BERNSTEIN (1998) de que o campo recontextualizador pedagógico, dependendo da sua autonomia, marca as posições opostas desses modos, redefinindo o Discurso Regulador Dominante em um Discurso de Instrução. Nesse caso, identifica-se um movimento no campo recontextualizador de tentativas de resistências e rupturas em relação à normalidade própria nos modos de desempenho, vinculando-se aos modelos de competência - Liberal/Progressivista, Populista e Radical, instituindo um processo de contribuição para o desenvolvimento da criatividade – emancipação, em oposição aos processos de estratificação.

A **pedagogia** como uma das formas de mensagem pela qual o conhecimento é realizado, ocorre através das regras de recontextualização. Basicamente, a função das regras de recontextualização é a regulação da formação do discurso pedagógico específico, uma forma especializada de comunicação. Na perspectiva bernsteiniana o discurso pedagógico transforma o discurso regulativo podendo reproduzir o discurso dominante.

Ao analisar as regras de recontextualização do discurso pedagógico nos Cursos de Enfermagem e Direito do Centro Universitário Metodista e suas forma de transmissão, alguns pontos são evidenciados:

- A gramática do dispositivo pedagógico parece instituir uma identidade que se coaduna com os princípios institucionais do Centro Universitário Metodista, que definem as regras de recontextualização, ou seja, transformando o discurso de ordem, num discurso de competência e o discurso de competência num discurso de ordem, de acordo com a teoria bernsteiniana.

Este parece ser um espaço privilegiado para a brecha discursiva, possibilitando a construção dos códigos próprios do contexto recontextualizador do Centro Universitário Metodista na tensão com os códigos definidos pelas regras distributivas do DRG.

- A categoria Pedagogia, com enquadramento fraco nas DCN e nas normativas da OAB como Discurso Regulador, aparece nas falas dos atores institucionais, como grande preocupação. Percebe-se um movimento dos docentes no sentido de construir uma gramática própria que se coadune com os princípios e códigos institucionais e do curso, definindo as regras de recontextualização, uma vez que não existe um referencial no discurso regulador dominante para a gramática instrucional.
- No caso do Curso de Enfermagem o discurso regulador dominante indica claramente a necessidade e a ideologia da gramática instrucional, que se identifica com os códigos institucionais. Desta forma, as possibilidades de construção das regras recontextualizadoras, fortemente marcada pelos códigos do discurso regulador oficial e do campo recontextualizador, encontra um terreno fértil para a criação da gramática instrucional.
- Nos dois cursos investigados, a identificação da ideologia do docente com os códigos do campo recontextualizador do Centro Universitário Metodista torna-se marcante a partir das suas manifestações nas entrevistas. Tal fato remete ao posicionamento de BERNSTEIN (1988, p. 100) de que “o transmissor é portador de uma didática, tem uma lógica interna, uma estrutura interna”. Se as regras recontextualizadoras são responsáveis pela formação de consciências, parece que o próprio docente é passível de (re)construção de consciência e ideologia, sendo decisivo no espaço recontextualizador da sala de aula.

Em relação ao discurso instrucional destaque, ainda, a ênfase dada, através de todos os documentos institucionais e nas manifestações de docentes e discentes na relação teoria e prática que marca o campo recontextualizador. A relação teoria e prática, a relação entre conhecimentos e competências, bem como a vinculação desses com o campo de prática profissional parecem instituir a gramática do dispositivo pedagógico. Desta forma, as regras de recontextualização parecem contribuir com a formação da consciência dos sujeitos, relacionadas não só as

relações de poder e classe social, mas contribuem para a construção da demarcação da área profissional como região ou singularidade. Nesse sentido, o discurso instrucional parece criar competências ou habilidades especializadas e as relações existentes entre elas.

Por fim, a **avaliação**, segundo a teoria bernsteiniana adquire tacitamente a totalidade do sistema do dispositivo pedagógico, suas ordens e ordenamentos, produzindo uma gramática que regula as relações dentro e entre os níveis desse dispositivo. Desta forma, não pode ser pensada e compreendida de forma isolada do sistema do dispositivo pedagógico. “O grau de determinação, isto é, os limites externos e possibilidades internas de cada nível, se relacionam com o contexto histórico e ideológico do dispositivo.” (BERNSTEIN, 1988, p. 109).

A investigação permitiu identificar alguns aspectos que podem ser destacados e que marcam as **regras avaliativas** no âmbito do campo recontextualizador:

- A proposta avaliativa dos cursos acaba por cumprir a função do que BERNSTEIN (1998) define como regra de avaliação, na medida em que busca regular a prática de avaliação no contexto de reprodução, indicando tempo, texto e espaços das inter-relações professor e aluno, incidindo diretamente sobre a prática pedagógica e o modelo de avaliação.
- No Curso de Enfermagem o enquadramento é fraco, uma vez que respeita o tempo dos alunos e permite a efetiva participação do mesmo no processo avaliativo. Observa-se, que a possibilidade real de participação e discussões entre estudantes e docentes no âmbito dos fóruns de instituição do currículo, bem como do próprio processo de aprendizagem, parece desenvolver as competências específicas e habilidades, a partir de um processo de emancipação. Nesse sentido, a participação, especialmente nos espaços de avaliação, permite que os atores institucionais criem e recriem os processos institucionais. Assim, remontam ao conceito de democracia participativa através da autolegislação e a autovigilância das ações dos sujeitos pedagógicos (LEITE, 2005).
- No caso da Área do Direito, cujos códigos das regras avaliativas não se encontram definidas pelas DCN e com forte influência do Exame de Ordem, observa-se que a proposta avaliativa do curso também vem sendo discutida e

redirecionada para maior identificação com os princípios institucionais do Centro Universitário Metodista e do ensino jurídico proposto pela IES. As regras avaliativas, ainda em construção, transitam entre as práticas avaliativas tradicionais, identificadas com a concepção do exame de ordem e, as práticas emancipatórias, que privilegiam a participação e a construção da autoria dos estudantes, identificadas com os códigos da gramática instrucional do campo recontextualizador. Assim, percebe-se claramente a tensão entre o DRG e o DI, bem como o conflito enfrentado pelos professores para a ruptura com o discurso regulador dominante e a construção da gramática do dispositivo pedagógico. Tal conflito não se encontra isolado da constituição do dispositivo pedagógico em nível das regras de recontextualização. Regulando as práticas pedagógicas em sala de aula, as regras avaliativas definem os níveis que os estudantes devem alcançar, selecionam conteúdos, as formas de transmissão e a distribuição dos diversos grupos de alunos nos diferentes contextos (BERNSTEIN, 1998). Essa pode ser a base da preocupação referida pelas professoras em relação ao Exame de Ordem, uma vez que a decisão de não organizar o currículo com os códigos definidos pelo discurso dominante emanado pela OAB, não tendo como foco o preparo dos estudantes para o referido exame, diferentemente de outras IES, pode acarretar a exclusão ou dificultar a inserção dos egressos do campo de prática profissional.

- A avaliação institucional definida como DRG pelo SINAES apresenta três questões a serem analisadas. A primeira refere-se à inferência do Discurso Regulador dominante definido pelas categorias e indicadores na avaliação externa. Nos dois cursos, além da referência documental da IES, a avaliação externa foi citada por docentes e estudantes como fator de crescimento e qualificação do contexto recontextualizador. A segunda questão a ser destacada ainda no âmbito da avaliação externa, refere-se ao ENADE. O ENADE, traz a avaliação das competências e habilidades definidas pelas DCN dos Cursos de Graduação fortemente marcadas. No entanto, embora as competências e habilidades sejam fortemente marcadas em nível das regras de distribuição nos cursos investigados, especialmente no Curso de Enfermagem, consideradas nas regras avaliativas, o ENADE e suas exigências regulativas e avaliativas passam despercebidas nas falas dos

docentes e estudantes entrevistados. Tal fato evidencia uma regulação fraca do DRG no âmbito do SINAES e, em especial, do ENADE, levando a crer que este exame ainda não vem interferindo nas regras de recontextualização e na constituição do DIt. A terceira questão que merece consideração é o fato de que os sujeitos pedagógicos percebem a auto-avaliação institucional como um processo frágil, que pouco tem contribuído na construção da gramática do dispositivo instrucional. Nos dois cursos a participação efetiva dos atores institucionais nos processos avaliativos aparece, na fala dos entrevistados, como condição para a identificação e realização das transformações das necessidades institucionais percebidas pelos mesmos. Desta forma, indicando que, no processo de relações entre as Políticas Públicas de avaliação compreendidas como Discurso Regulador Geral e a consolidação dos códigos do campo recontextualizador, a Avaliação Participativa - AP parece colocar-se como elemento central e integrador das categorias analisadas e que, no caso em foco, merece maior aprofundamento nas relações institucionais do Centro Universitário Metodista.

Nesse caso, parece que a AP pode contribuir para a construção de possibilidades avaliativas de democratização e constituição da autonomia institucional, onde a avaliação amplie o princípio da participação e da igualdade nos níveis mais altos de decisão institucional, reclamada pelos sujeitos entrevistados. A emergência de metodologias avaliativas mais complexas e híbridas, onde os procedimentos de tomada de decisão coletiva variem de um contexto social a outro, na busca da construção de uma autonomia moral, profissional, individual e coletiva da IES, pode vir a contribuir com a definição dos códigos e Gramática do Dispositivo Institucional e Pedagógico entre os contextos e no interior do contexto, fortalecendo-o.

8.3 AUTONOMIA DO CAMPO RECONTEXTUALIZADOR NA ORGANIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS, DOS CÓDIGOS E DA GRAMÁTICA DO DISCURSO INSTRUCIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E DIREITO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA

Conforme analisado nesse estudo, para BERNSTEIN, o dispositivo pedagógico pode converter-se em espaço ideológico a partir do princípio de recontextualização que, necessariamente cria sujeitos ou discursos imaginários.

O que parece, a partir da análise dos dados coletados, é que o Campo Recontextualizador do Centro Universitário Metodista utiliza o espaço da brecha discursiva, criando uma Gramática do Discurso Institucional que influencia diretamente na distribuição do poder e da especialização da consciência dada a quem tem acesso a esse lugar tentando, não limitar suas possibilidades, mas utilizando a transmissão das regras recontextualizadoras como espaço de libertação e democratização do poder e dos conhecimentos a serviço do social, daqueles que ainda não têm acesso a esse campo. Parece ser esse espaço de tensão que vem constituindo a Gramática do Discurso Instrucional da IES e cursos investigados.

Segundo a teoria bernsteiniana o discurso pedagógico não possui um discurso próprio, carece de um discurso específico. Na constituição da gramática instrucional o “discurso pedagógico é um princípio para apropriar-se de outros discursos e para colocá-los em uma relação especial uns com os outros para sua transmissão e aquisição específica (BERNSTEIN, 1988, p. 105)”, possibilitando a circulação de outros discursos e a sua recontextualização. Para o autor, o discurso pedagógico desloca o discurso desde sua origem de prática substancial e o recoloca de acordo com seus próprios princípios de seleção, reordenamento e reenfocando, transformando o discurso original. Cria um discurso imaginário que guarda pouca relação com o discurso do campo de criação do mesmo. Segundo BERNSTEIN (1988, p. 106) o discurso pedagógico “*é das vozes mais eloqüentes que parece não ter voz.*”

Nessa relação, parece que os códigos teológicos de libertação vem marcando a constituição de instrução do Centro Universitário Metodista, identificados também no posicionamento ideológico dos docentes, sendo espaço e fonte de tensão entre o DRG e o DRI:

- O campo recontextualizador apresenta uma gramática instrucional fortemente marcada pela moral e pela ética dos direitos humanos e inclusão social em todas as instâncias. Pode-se perceber que, se todas as classes sociais ainda não têm acesso a esse campo, o mesmo busca a formação de consciências cuja ação no mundo do trabalho esteja comprometida com o acesso aos

conhecimentos produzidos e aos bens por eles proporcionados sem distinção de classe social. Esse é um paradoxo que se cria entre o DRG e o DIt, especialmente na área do Direito.

Nesse processo, outro fator das regras de recontextualização que são fortemente mencionadas por docentes e estudantes, sobretudo no Curso de Enfermagem, parece ser aspecto decisivo para a construção da gramática do dispositivo instrucional: a possibilidade de participação nos processos educacionais. BERNSTEIN (1998), afirma que existem aspectos espaciais e temporais produzidos pelo contexto recontextualizador e que produzem uma hierarquia de valores, imagens, conhecimentos e possibilidades. Dentre eles, cita a aquisição que *“exige a presença de professores eficazmente formados, comprometidos e desse modo motivados, que sejam ao mesmo tempo sensíveis às possibilidades e contribuições de todos seus alunos, dentro de um contexto que ofereça condições para essa aquisição”*. (BERNSTEIN,1998, p. 126-127).

O processo participativo na Gramática do Dispositivo Pedagógico pode ter a função da metáfora do espelho criada por BERNSTEIN (1998, p. 126), quando afirma que *“a ideologia de uma escola pode ser considerada como uma imagem em uma construção em um espelho através do qual aparecem as imagens.”* O que se percebe através dos dados coletados nas entrevistas, é que quanto maiores as possibilidades de participação dos estudantes no campo de recontextualização e construção dos seus códigos, maior é a possibilidade de construção de um posicionamento em relação a sua própria imagem, ainda que nessa imagem estejam imbricados os códigos das regras distributivas e os códigos das regras de recontextualização.

A ideologia, portanto, cria os pontos de tensão entre as regras distributivas e as regras recontextualizadoras, sendo inerentes às formas de relação do dispositivo pedagógico, regulando-as. O campo recontextualizador cria a Gramática do Dispositivo Pedagógico, podendo assumir simplesmente os códigos do DRG ou tencioná-lo, criando espaços de ruptura, crítica e emancipação.

8.4 CONSTRUÇÃO DOS CÓDIGOS E DO DISCURSO INSTRUCIONAL NA TENSÃO DOMINAÇÃO – EMANCIPAÇÃO E A RUPTURA ENTRE O DISCURSO REGULADOR OFICIAL E O CAMPO RECONTEXTUALIZADOR: O PROCESSO

AVALIATIVO E PARTICIPATIVO DO CURRÍCULO, DA PEDAGOGIA E DA AVALIAÇÃO

Nesse estudo levanto a tese de que o Discurso Regulador Geral - *a avaliação, as diretrizes curriculares nacionais e as normas emanadas pelas Agências Profissionais, tencionam os currículos dos cursos de graduação, produzindo normas curriculares que atendem de forma explícita ao disposto na legislação, influenciando na reforma dos mesmos no interior das IES, sem articulá-los com a dimensão da gestão institucional, fragilizando a autonomia universitária.*

Nessa investigação identifiquei que, no campo recontextualizador do Centro Universitário Metodista, a tensão regulação-emancipação está presente e as lutas e brechas discursivas, que desencadeiam a construção da gramática do Discurso Instrucional, se constituem nos espaços de trocas. Quanto maior é o espaço de participação, em especial no âmbito da pedagogia e da avaliação, tanto maior é a manifestação reflexiva dos sujeitos pedagógicos. A tensão dominação-emancipação a partir do Contexto Recontextualizador, parece funcionar como uma brecha gerada pelo dispositivo pedagógico que tanto pode agir como controle, como transmissão do controle simbólico, sendo uma condição para a reprodução ou para a transformação da cultura.

O DRG – Regras distributivas emanadas pelas DCN, SINAES e Agências Profissionais, está presente em todos os documentos da Instituição e Cursos investigados. Porém, observou-se que o Discurso Institucional, alimentado pelos espaços de participação efetiva dos atores institucionais, vem consolidando propostas curriculares que engendram uma identidade única aos mesmos. Nesse sentido, não observei o isomorfismo apontado na tese inicial desse estudo, uma vez que não reproduz na íntegra o DRG.

Nessa relação, o controle externo do DRG definido pela proposta do SINAES, influencia fortemente a avaliação de cursos e tem fraca influência no que se refere ao controle das habilidades e competências avaliadas pelo ENADE, pouco interferindo nas decisões curriculares.

Na relação controle-emancipação, o DRG das Agências Profissionais, embora apareça com maior ênfase no Curso de Direito no que se refere ao Exame de Ordem – Regras Avaliativas, parece pouco influenciar as regras distributivas e

recontextualizadoras em contraponto com uma forte influência do Discurso Institucional, aqui identificado com o conceito de códigos teológicos.

No Contexto Recontextualizador investigado, portanto, o DRG tem forte influência, porém utiliza-se da brecha discursiva, por meio da Gramática do Discurso da Gestão Institucional associada aos Códigos Teológicos da Libertação. Através da participação reflexiva dos sujeitos institucionais, é criado um Discurso Institucional que cria e inova os currículos dos Cursos de Enfermagem e de Direito, influenciando diretamente a constituição do Discurso Recontextualizador e do Discurso Instrucional.

9 ENCAMINHAMENTOS FINAIS E POSSIBILIDADES FUTURAS

Considerando os pressupostos teóricos analisados nesse estudo e sua relação com os resultados da investigação realizada, proponho nesse espaço conclusivo, porém não definitivo, tecer alguns comentários e propostas que encaminhem para reflexões e possibilidades futuras de contribuição para a consolidação do *Discurso da Gramática Institucional*, através da promoção e ampliação de espaços participativos com os diversos sujeitos pedagógicos envolvidos no campo recontextualizador e de democracia efetiva nas IES.

Pode-se indicar que os direitos, as condições e os níveis de democracia efetiva indicados por BERNSTEIN (1998), são elementos fundamentais a compor o Discurso Institucional na perspectiva da tensão regulação – emancipação, contribuindo para a construção de uma gramática instrucional mais autônoma, onde a participação e a meta-avaliação podem ter importante contribuição. Fica claro, a partir das contribuições da teoria bernsteiniana, no confronto com a realidade investigada no campo recontextualizador do Centro Universitário Metodista, que não se trata de negar o DRG, uma vez que o discurso de instrução sempre estará imerso no discurso regulador oficial.

O espaço de autonomia institucional e de constituição de consciência parece estar em provocar as relações de tensão e as brechas discursivas, o que pode ser realizado através de processos democráticos, participativos e reflexivos sobre o currículo, a pedagogia e a avaliação no âmbito dos Cursos de Graduação uma vez que a ordem e o ordenamento do dispositivo pedagógico representam uma gramática que regula as relações dentro e entre os níveis de distribuição, recontextualização e avaliação. “*O grau de determinação entre os limites externos e as possibilidades internas de cada nível, se relacionam com o contexto histórico e ideológico do dispositivo*”. (BERNSTEIN, 1988, p. 110). Desta forma, a regulação estatal como poderoso mecanismo social pode se traduzir através de uma comunicação pedagógica legítima entre os professores e no processo de ensino com os estudantes.

Nesse estudo, percebo como BERNSTEIN (1988), que existe uma relação causal entre os princípios distributivos externos às escolas e a distribuição dos discursos de valor dentro das escolas. Essa relação deve enfrentar um esforço para

a suspensão, neutralização e obscurecimento das relações verticais externas e seus próprios princípios distributivos, a partir do que o autor conceitua como “*solidariedades horizontais*”. (BERNSTEIN, 1988, p. 128). Se as relações verticais dão origem a relações de dominação, as solidariedades horizontais, através da avaliação participativa e reflexiva podem criar, celebrar e legitimar relações de cooperação, co-gestão e constituição de consciência coletiva e individual, a partir de ideologias, crenças e motivações comuns. “*A solidariedade horizontal pode criar-se, também, enfatizando a interdependência entre os grupos e suas funções [...] e negando e neutralizando seu poder, suas oportunidades e seus recursos diferenciais*”. (BERNSTEIN, 1988, p. 129).

Esse parece ser um diferencial importante da dimensão participativa do Centro Universitário Metodista, que se apresenta, em especial, na manifestação dos entrevistados, quando apresentam, em suas falas, a percepção da relação indissociável entre o currículo, a pedagogia e a avaliação. Os atores institucionais anunciam os espaços coletivos de participação, como lócus da reflexão e criação dos Códigos, do Discurso Institucional e do Discurso Instrucional, mesmo quando solicitam a possibilidade de ampliação da condição participativa e emancipadora.

Percebo que a ampliação de espaços de participação e democracia efetiva pode ser um indicativo que aponta para o atendimento ao objetivo definido para esse estudo:

- Verificar, em nível local, no contexto da Graduação específico, se existem possibilidades de construção de um formato de avaliação participativa e emancipatória, que venha a contribuir com a definição e fortalecimento dos códigos e da Gramática Institucional num movimento de ruptura com o discurso regulador dominante.

No Centro Universitário Metodista, um dos elementos chave que se configura em condição fundamental para a possibilidade de construção de um formato de avaliação participativa e emancipatória, que venha a contribuir com a definição e fortalecimento dos códigos e da Gramática Institucional num movimento de ruptura com o discurso regulador dominante, é o movimento que denominei nesse estudo de *Gramática do Discurso da Gestão Institucional*. Entendo que a gestão democrática e colegiada do Centro Universitário Metodista, envolvendo as

coordenações de Cursos, os docentes e estudantes, é o elemento possibilitador de uma dinâmica institucional que cria um campo epistemológico subjetivo, dialético de congruência e tensão entre a contingência lógica da Gramática Instrucional – do currículo, da pedagogia e da avaliação, do projeto instituído e a contingência empírica, o processo instituinte.

A democracia efetiva alicerçada nos processos participativos, transversalizando o campo de tensão do DRG e DI, na congruência dialética entre o instituído e instituinte, possibilita a interpretação da realidade e da tensão dominação-emancipação, a formação de consciência e a produção de conhecimento sobre essa mesma realidade social e institucional.

Finalmente, observo que as carreiras profissionais analisadas são afetadas de formas diferentes pelo DRG, conforme sua singularidade ou regionalização. O Curso de Direito, carreira profissional classificada como *profissão liberal*, percebida nesse estudo como *singularidade*, sobre classificação e enquadramento forte, especialmente em relação ao currículo, conhecimento considerado válido. O Curso de Enfermagem, carreira profissional classificada como *semiprofissão*, percebido nesse estudo como *região*, tendo classificação e enquadramento fortes em relação ao currículo, com ênfase no campo da prática profissional. O enquadramento e classificação forte na Área da Enfermagem parece contribuir com a abertura de fronteiras entre outras áreas do conhecimento e atuação profissional, configurando a região. No entanto, evidencia-se que ambos Cursos são fortemente influenciados pelo Discurso Institucional e seus Códigos Teológicos de Libertação, produzindo inovações e recortes identitários no âmbito do currículo, da pedagogia e avaliação.

Os movimentos de ruptura com o Discurso Regulador Dominante, identificados no Centro Universitário Metodista, os quais busco representar na Figura 3, parecem ocorrer no espaço de contradição da *brecha discursiva*, categoria bernsteiniana, já analisada nesse estudo. Esse movimento, acaba por possibilitar a produção no novo, de transformação e crescimento dos processos institucionais. O projeto instituído, definido e expresso nos projetos dos cursos, com forte influência do DRG no que se refere ao currículo, à pedagogia e à avaliação, também sofre influência do DI. No entanto, é no movimento do projeto instituinte, na sua implementação, que a participação dos atores institucionais, com forte influência do DI, aqui identificado como códigos teológicos de libertação, alimentado pela

Gramática do Discurso da Gestão Institucional, materializa-se como condição identitária e de produção de subjetividades.

CURRÍCULO, PEDAGOGIA E AVALIAÇÃO: PROCESSO DE DEMOCRACIA EFETIVA E PARTICIPATIVA

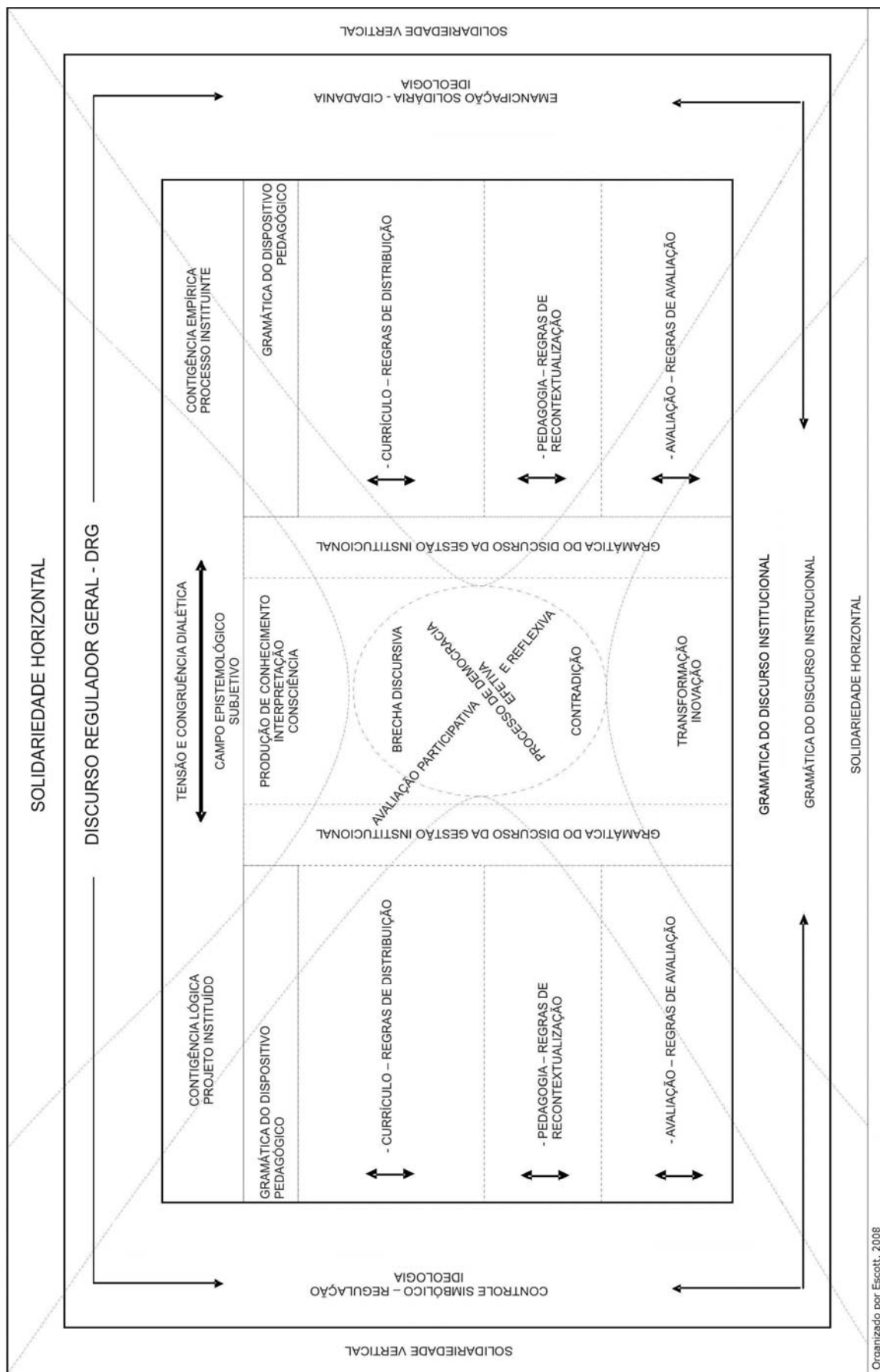


Figura 2 - Currículo, Pedagogia e Avaliação – Processo de Democracia Efetiva e Participativa

Tomando por base as relações teóricas e empíricas dessa investigação, entendo que os processos participativos e reflexivos de democracia efetiva identificados no estudo dos Cursos de Enfermagem e de Direito do Centro Universitário Metodista, não podem ser pensados como modelo ou formato pré-determinado aplicável a todas as Instituições de Educação Superior, uma vez que, necessitam ser construídos coletivamente através das relações entre atores institucionais, com objetivos, dinâmicas e instâncias que correspondam às peculiaridades e necessidades do campo recontextualizador e de sua própria gramática. Se assim o fosse, tal modelo acabaria por tornar-se regulatório.

Partindo do estudo de caso realizado e das percepções e conclusões advindas desse campo recontextualizador, acredito que os processos de democracia efetiva e participativa na Educação Superior, devem orientar-se a partir de algumas categorias, conceitos ou princípios fundamentais inter-relacionados, que acabam por compor uma arquitetura complexa no desenho das relações democráticas e da tensão entre o DRG e DRI, as quais compõe o Quadro 4 apresentado anteriormente.

Reportando-me à BERNSTEIN (1988) e à LEITE (2005), associo as condições de democracia efetiva ao protagonismo de sujeitos institucionais ativos, em espaços de participação. Entendo que a democracia efetiva é a condição possibilitadora para que, no campo recontextualizador e de ruptura com o DRG, possibilite a modificação da lógica existente e o fortalecimento da Discurso da Gramática Institucional.

Com SANTOS (2003), afirmo que a participação pode tornar-se uma condição privilegiada para a construção do conhecimento e para a emancipação, onde se engendra uma trajetória de construção solidária de uma nova ordem no contexto recontextualizador. Talvez essa seja a possibilidade de constituição participativa de uma Gramática do Discurso Institucional e do Discurso Instrucional, baseada na racionalidade moral, ética, prática, reflexiva e solidária.

Assim, os estudos desenvolvidos nessa tese evidenciaram que a tensão entre o DRG e o DIt não apenas produz normas para organização do currículo, da pedagogia e da avaliação, mas pode, a partir da Gramática do Discurso da Gestão Institucional, constitui-se em um campo recontextualizador fértil para a construção da autonomia acadêmica da IES e seus Cursos. Esse é um terreno fértil para a dúvida, para a indagação e para a pesquisa.

Para futuros estudos sugiro o aprofundamento da investigação sobre as categorias de gestão participativa na educação superior, o aprofundamento das relações entre o discurso regulador e emancipação, haja vista que esse estudo faz o recorte específico dessas relações no Contexto Recontextualizador do Centro Universitário Metodista de Porto Alegre/RS, bem como a formação docente e a constituição da consciência e ideologia nesse espaço de tensão DRG-DI.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2005.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Portfólio docente e qualidade de ensino**. I Simposium Iberoamericano de didáctica universitaria. La calidad de la docência en la Universidad de Santiago de Compostela. Dezembro de 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

BERNSTEIN, Basil. **Poder, educación y consciencia: sociología de la transmisión cultural**. Santiago, Chile: CIDE, 1988.

_____. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoria, investigación y crítica**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

_____. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, novembro/ 2003.

BARBER, Benjamin. **Democracia fuerte: política participativa para uma nueva época**. Espanha: Almazura Estudios, 2004.

BARBOSA Adriane Monteiro Cavaleri. **Avaliação do desempenho da Universidade no Brasil: um instrumento de auto-avaliação focando no ensino e na gestão**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

BOGDAN, Roberto C.; BICKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal, Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Ana Maria de Souza e; POLIDORI, Márlis Morosini; CASTRO, Renan da Silca. **Avaliação institucional permanente na UFRGS: graduação, pós-graduação; pesquisa, extensão, gestão**. Porto Alegre: Secretaria de Avaliação Institucional/UFRGS, 2003.

BRASIL. **Lei nº 5.905, de 12 de julho de 1973**. Dispõe sobre a criação dos Conselhos Federal e Regionais de Enfermagem e dá outras providências. Brasília, DF, 1973.

BRASIL. **Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986**. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da Enfermagem e dá outras providências. Brasília, DF, 1986.

BRASIL. **Lei Nº 8.080, DE 19 DE SETEMBRO DE 1990.** Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei Nº 9.131,** de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. **Lei Nº 9394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 10.172,** de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **LEI Nº 10861,** de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – e dá outras Providências. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **PARECER CNE/CES Nº 776,** de 03 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. **PARECER CNE/CES nº 583,** de 04 de abril de 2001. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **PARECER CNE/CES Nº 67,** de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília: Conselho nacional de Educação: 2003. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **PARECER CES/CNE Nº 0146,** de 03 de abril de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Brasília, DF: Conselho nacional de Educação: 2002.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 3,** de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília: Conselho Nacional de Educação: 2001.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 4,** de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Brasília: Conselho Nacional de Educação: 2001.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 5,** de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. Brasília: Conselho Nacional de Educação: 2001.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 4,** de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia. Brasília: Conselho Nacional de Educação: 2002.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 5**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fonoaudiologia. Brasília: Conselho Nacional de Educação: 2002.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia. Brasília: Conselho Nacional de Educação: 2002.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 6**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional. Brasília: Conselho Nacional de Educação: 2002.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 7**, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Brasília: Conselho Nacional de Educação: 2002.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 2**, de 18 de fevereiro de 2003. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Biomedicina. Brasília: Conselho Nacional de Educação: 2003.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 7**, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação: 2004.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9**, de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação: 2004.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 10**, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação: 2004.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CES/CNE Nº 3**, de 23 de junho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Secretariado Executivo e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação: 2005.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CES/CNE Nº 4**, de 13 de julho 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação: 2005.

BRASIL. **PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 2.118**, de 3 de novembro de 2005. Brasília, DF: Ministério da Saúde: 2005.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CES/CNE Nº 13**, de 24 de novembro de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Turismo e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação: 2006.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CES/CNE Nº de 29**, de março de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Econômicas, bacharelado, e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação: 2006.

BRASIL. **Decreto nº 94.406/1987**. Regulamenta a Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, que dispõe sobre o exercício da Enfermagem, e dá outras providências. Brasília, DF, 1986.

BRASIL. **PORTARIA MEC nº 1606**, de 1º de junho de 2004. Dispõe sobre os cursos de graduação a serem avaliados no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE em 2004. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **PORTARIA MEC Nº 2.051**, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **PORTARIA INEP Nº 113**, de 6 de agosto de 2004. Define os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira, mundial e sobre outras áreas do conhecimento para a prova do ENADE do Curso de Enfermagem em 2004. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 2.118**, de 3 de novembro de 2005. Brasília, DF: Ministério da Saúde: 2005.

BRASIL. **PORTARIA MEC Nº 603**, de 07 de março de 2006. Dispõe sobre os cursos de graduação a serem avaliados no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE em 2006. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **PORTARIA INEP Nº 125** de 28 de julho de 2006. Define os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira, mundial e sobre outras áreas do conhecimento para a prova do ENADE do Curso de Direito em 2006. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **PORTARIA NORMATIVA Nº 5**, de 20 de março de 2007. Define os cursos que participarão do ENADE 2007. Brasília, DF: Ministério da Saúde: 2007.

BRASIL. **Diretrizes para Avaliação das Instituições de Educação Superior**. Brasília, DF: CONAES, 2004.

BRASIL. **Orientações Gerais para Roteiro de Auto-Avaliação das Instituições**. Brasília: INEP, 2004

BRASIL. **SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **A aderência dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e odontologia à diretrizes curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. **Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior: diretrizes e instrumentos**. Brasília: INEP, 2006.

BRASIL. **SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 4.ed. ampl. Brasília: INEP, 2007.

BRASIL. **Sugestão de Roteiro do Relatório de Auto-Avaliação**. Brasília, DF: CONAES/INEP, 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/> Acesso em: 29/04/2007.

CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil**. Educação & Sociedade, ano XXII, no 75, Agosto/2001.

CHESNAIS, François. Capitalismo de fim de século. In: COGIGIOLA, Osvaldo (org.). **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997.

CYRINO, Eliana Golfdfarb. **Contribuições ao desenvolvimento curricular da Faculdade de Medicina de Botucatu**: descrição e análise dos casos dos cursos de pediatria e saúde coletiva como iniciativas de mudança pedagógica no terceiro ano médico. Botucatu: UNESP, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Botucatu, 2002.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo. **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate**. Florianópolis, Insular, 2003. p 35-51.

_____. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis, Insular, 2002.

DIAS, Maria Cecília Oliveira de Souza. **Avaliação de um projeto pedagógico em uma universidade da terceira idade: múltiplos olhares e vozes**. Campinas: PUC/Campinas, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2000.

DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel Pestana. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FIGARI, Gérard. **Avaliar: que refencial?** Portugal, Porto: Porto Editora, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos. **Avaliação institucional: ato político e educativo**. Porto Alegre: PUCRS, 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

COUTINHO, Roberto Queirós; MARINO, Jacira Guiro. (orgs.) **Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidade Brasileiras: resgatando espaços e construindo idéias: de 1997 a 2003**. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2003.

GRINGS, Venice Teresinha. **Processos de Inovação Curricular, a experiência dos Cursos de Agronomia e Engenharia Florestal do Centro de Ciências Rurais da UFSM**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

GUMBOWSKY, Argos. **Impactos e mudanças da avaliação institucional nas condições de produção do ensino de graduação**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

HOUSE, Ernest R. **Evaluación, ética e poder**. 3 ed. Madrid: Morata, 2000.

JACOBSEN, Alessandra de Linhares. **Fatores intervenientes no processo de avaliação institucional da UFSC, segundo a visão de seus docentes**. Florianópolis: UFSC, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

KEIM, Ernesto Jacob. **A epistemologia e a avaliação da qualidade institucional em Universidades Confessionais**. Piracicaba: UMESP, 1997. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Metodista de São Paulo, Piracicaba, 1997.

LEITE, Denise; TUTIKIAN, Jane; HOLZ, Norberto. **Avaliação e compromisso. Construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública.** Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 2000.

LEITE, Denise; CUNHA, Maria Isabel da. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

LEITE, Denise. Avaliação institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades. In SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo. (orgs.) **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate.** Florianópolis: Insular, 2003, p. 53- 76.

_____. **Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LIMA, Delzuita Maria Brito. **O sistema de avaliação da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil: análise deste processo na visão dos Coordenadores e Pró-Reitores das Instituições de Ensino Superior da Região Norte.** Manaus: UFAM, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 1998.

LOPES NETO, David. A aderência dos cursos de graduação em enfermagem às diretrizes curriculares nacionais. In RISTOFF, Dilvo; HADDAD, Ana Estela; PASSARELA, Tereza Maria. (orgs.) **A aderência dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e odontologia às diretrizes curriculares nacionais /** Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

LOREA LEITE, Maria Cecília. **Decisões pedagógicas e inovações no ensino jurídico.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LUCKESI, Cipriano; BARRETO, Elói; COSMA, José; BAPTISTA, Naidson. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica.** São Paulo: Cortez, 2000.

MARQUES, Mário Osório. **Universidade Emergente; o ensino brasileiro em Ijuí (RS), de 1957 a 1983.** Ijuí: FIDENE, 1984.

MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz de. **A formação do docente universitário no contexto da pós-graduação.** Belo Horizonte: UFMG, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

MENDES, Ana Maria Coelho Pereira. **Avaliação acadêmica institucional na universidade: conhecendo e transformando o ensino superior.** São Paulo: PUCSP, 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

MÉSÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MILIOZZI, Marcos Navarro. **Escola Superior de Educação Física de Muzambinho: subsídios para a construção do projeto político-pedagógico**. Campinas: PUC/Campinas, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

MONTEIRO, Evaldo Augusto Salomão. **As percepções de diretores de curso da Universidade Estadual do Maranhão sobre a implantação do Programa de Avaliação Institucional - UEMA com base no PAIUB**. Florianópolis: UFSC, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac editora, 2001.

MORAIS, Ana Maria. Basil Bernstein: sociologia para a educação. In TEODORO, Antônio; TORRES, Cláudio (Orgs.). **Educação crítica & utopia – Perspectivas para o século XXI**. Lisboa: Edições Afrontamento (2004).

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

NETO, Guilherme Marback. **Avaliação Institucional como Instrumento de Gestão Universitária**. Marília: UNESP, 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2002.

OAB. REGULAMENTO DO EXAME DE ORDEM 02/2007. Disponível em: <<http://www.officium.com.br/OAB2/regulamento.pdf>>, Acesso em: 23/07/2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Adriana Rivoire Menelli. **Avaliação Institucional: um processo de construção coletivo**. Porto Alegre: PUCRS, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? In **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, nº 73, p.139-161, dez, 2000.

PALHARINI, Francisco de Assis. **O estudo do PAIUB em universidades federais da Região Sul e Sudeste: tormento ou paixão?** Rio de Janeiro: UFF, 1999.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; CORTELAZZO, Ângelo Luiz. Flexibilidade curricular: uma experiência em desenvolvimento na UNICAMP. In Revista de avaliação **Institucional da Educação Superior**. Vol. 7, nº 4, dez. 2002.

PERONI, Vera. **Política educacional e o papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PESSOA, Robertônio. Diretrizes Curriculares e redefinição dos concursos públicos. In: **OAB Ensino Jurídico: formação jurídica e inserção profissional**. Brasília: DF, Conselho Federal, 2003.

_____. Abordagem neoconstitucional do Direito – por uma proposta pedagógica interdisciplinar e problematizante. In: **OAB Ensino Jurídico: o futuro da Universidade e os cursos de Direito: novos caminhos para a formação profissional**. Brasília: DF, Conselho Federal, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade para que?** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

RISTOFF, Dilvo I. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação Superior**. Florianópolis: Insular, 1999.

RISTOFF, Dilvo I; HADDAD, Ana Estela; PASSARELA, Tereza Maria. (orgs.) **A aderência dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e odontologia às diretrizes curriculares nacionais**. Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Brasília : Ministério da Saúde, 2006.

RUIZ, Alan Bergamo. **Análise crítica das avaliações internas de cinco cursos de mestrado na UNIFOR: Des Velando possibilidades**. Brasília, UFB: 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2002.

ROCHA, Glória Walkíria de Fátima. **A faculdade de medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro: da Ilha Vermelha à Praia do Fundão – o(s) sentido(s) da mudança**. Rio de Janeiro, PUCRJ: 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. **Proposta de Avaliação integrada ao Planejamento Anual: um modelo para as UCGs**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Faculdade de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O ensino do Direito, os sonhos, as utopias. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. (org.) **Ensino jurídico: para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

RODRIGUES, Marinalva. **Um enfoque das avaliações institucionais pelas avaliações curriculares do curso de medicina da Universidade Federal do**

Paraná entre os anos de 1988 a 1996. Curitiba: UFP, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

SÁ-CHAVES, Idália. As narrativas nos portfólios: uma estratégia de desocultação para ajudar a pensar. In: **Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão.** Aveiro: Universidade, 2000. P.19-27.

_____. (org.) **Os "portfólios" reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos.** Portugal, Porto: Porto Editora, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2004.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo.** São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, Lulia Queiroz. **Proposta de um sistema operacional de avaliação do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior. In: **OAB Ensino Jurídico – O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional.** Brasília: DF, Conselho Federal, 2006.

STENHOUSE, Lawrence. Uma perspectiva de superação do dualismo teoria e prática. In: MACHADO, Fernando Augusto; GONÇALVES, Maria Fernanda M. **Currículo e desenvolvimento curricular: problemas e perspectivas.** Lisboa: ASA Editores, 1999. p 70-72.

TAVARES, José. **Formação e Inovação no ensino superior.** Portugal: Porto Editora, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

VASCONCELOS Helena Corrêa de. **Des(entre)tecendo o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)**: o des(a)fiio de uma proposta de ponta. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

VASCONCELOS, Marco Túlio de Castro. **Modelo para avaliação de desempenho: uma aplicação à atividade de extensão universitária**. São Paulo: USP, 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

VILHENA, Teresa. **Avaliar o extra curricular**. A referencialização como nova prática de avaliação. Portugal, Porto: Edições ASA, 1999.

CLARICE MONTEIRO ESCOTT

**CURRÍCULOS, PEDAGOGIA E AVALIAÇÃO EM
CURSOS DE ENFERMAGEM E DE DIREITO:
INFLUÊNCIAS DO DISCURSO REGULADOR GERAL E DO DISCURSO
RECONTEXTUALIZADOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Denise Balarine Cavalheiro
Leite

Porto Alegre
2008
Volume 2

ANEXOS

ANEXO A

Roteiro da entrevista semi-estruturada

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA - UNIVERSIDADE: TEORIA E PRÁTICA
PROFESSORA ORIENTADORA: Dra. DENISE LEITE
ORIENTANDA: CLARICE MONTEIRO ECOTT**

A presente entrevista objetiva coletar dados para a tese de doutorado intitulada “Currículos, Pedagogia e Avaliação em Cursos de Enfermagem e de Direito: Influências do Discurso Regulador Geral e do Discurso Recontextualizador”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na Linha de Pesquisa Universidade: Teoria e Prática.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado-a:

Formação:

Experiência Profissional:

Tempo de magistério Superior/Experiência Profissional :

Curso:

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1 CURRÍCULO

1.1 Quais os parâmetros orientadores da organização do currículo do Curso?

1.2 Quais são os objetivos formais do curso?

1.3 Qual o grau de identificação do currículo do curso com o projeto acadêmico da IES? O que o diferencia dos demais cursos da IES?

1.4 Qual o grau de identificação do currículo do curso com as diretrizes curriculares nacionais da área? O que o diferencia do padrão proposto pelas diretrizes curriculares nacionais da área?

1.5 O que a instituição, a comunidade ou a sociedade necessita é oferecido pelo curso?

1.6 Como estão dispostos e organizados os diversos componentes curriculares (disciplinas/conhecimentos, práticas e estágios, complementos curriculares)?

1.7 Qual o grau de participação da comunidade acadêmica na construção do projeto pedagógico do curso/currículo? (docentes, discentes, comunidade externa, técnico-administrativo)?

2 PEDAGOGIA

2.1 Quais os parâmetros orientadores da metodologia de ensino utilizada pelos professores do Curso?

2.1 Quais atividades de ensino e aprendizagem são utilizadas?

- a. Que atividades são exigidas dos-as estudantes para envolvê-los-as durante as aulas?
- b. Que tarefas ou projetos são esperados que os-as estudantes completem fora da sala de aula?
- c. De que maneira essas atividades são apropriadas ou inapropriadas à luz dos objetivos do curso?

2.2 Quais premissas e suposições sobre a aprendizagem e as necessidades dos-as estudantes e sua relação com a seleção das estratégias de ensino? Como e em que níveis estas suposições são comprovadas?

2.3 Quais os mecanismos institucionais para capacitação pedagógica dos-as docentes e em quais os pressupostos estão baseados?

3 AVALIAÇÃO

3.1 Quais os parâmetros orientadores da proposta de avaliação utilizada pelos-as professores-as do Curso e pela IES?

3.2 Quais os procedimentos e critérios de avaliação das aprendizagens dos-as estudantes?

3.3 Quais instrumentos e procedimentos são empregados como uma maneira de coletar evidências do progresso e da aprendizagem dos-as estudantes?

3.4 Como é avaliado o processo de ensino organizado pelo-a docente?

3.5 Como o curso é avaliado?

3.6 Qual a relação e contribuições da avaliação institucional com a avaliação do curso?

3.7 Qual o grau de identificação da avaliação do curso com o programa e avaliação institucional?

ANEXO B

Termos de consentimento informado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Informado

A presente investigação tem como objetivo geral:

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - das Diretrizes Curriculares Nacionais, do SINAES e dos Conselhos Profissionais, na organização dos Cursos de Enfermagem e de Direito do Centro Universitário Metodista no período de 2004 a 2007.

A coleta de dados pressupõe a análise dos documentos institucionais – PDI, PPI, PPC e Projeto de Auto-Avaliação Institucional, entrevistas com as coordenações, docentes e discentes dos cursos investigados, bem como com os membros da CPA. Nesse sentido, faz-se necessária sua autorização para a análise das informações coletadas como um requisito para a tese de doutorado em desenvolvimento.

A entrevista em foco tem o objetivo de

- Identificar as relações de influência do Discurso Regulador Geral a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, os indicadores avaliados pelo SINAES, bem como as normas emanadas pelos Conselhos Profissionais sobre o Discurso Recontextualizador Geral na IES e cursos investigados.

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - DRG na constituição do Discurso Instrucional – DI, bem como suas manifestações no espaço de recontextualização pedagógica e na construção dessa gramática.

- Investigar as relações entre os contextos do DRG e DI e no interior do contexto recontextualizador do Centro Universitário Metodista, identificando as regras distributivas, as regras recontextualizadoras e as regras avaliativas, bem como os

possíveis movimentos de dominação ou libertação em relação do discurso regulador dominante.

- Verificar em nível local, no contexto de Cursos Graduação específicos, se existem possibilidades de construção de um formato de avaliação participativa e emancipatória de currículo, que venha a contribuir com a definição e fortalecimento dos códigos e da gramática instrucional num movimento de ruptura com o discurso regulador dominante.

Fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem estar das pessoas e da IES, sem conseqüências prejudiciais futuras e mantida a confidencialidade na eventual divulgação dos resultados.

Título do Projeto: CURRÍCULOS, PEDAGOGIA E AVALIAÇÃO EM CURSOS DE ENFERMAGEM E DIREITO: INFLUÊNCIAS DO DISCURSO REGULADOR GERAL E DO DISCURSO RECONTEXTUALIZADOR

Pesquisadora: Clarice Monteiro Escott

Telefone: (51) 99512460

Orientadora: Dra. Denise Balarine Leite

Telefone: (51) 32223544

Porto Alegre, 05 de março de 2007.

Nome: Profª Adriana Rivoire Menelli de Oliveira – Reitora do Centro Universitário Metodista

Telefone: (51) 33161100



Assinatura

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Informado

A presente investigação tem como objetivo geral:

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - das Diretrizes Curriculares Nacionais, do SINAES e dos Conselhos Profissionais, na organização dos Cursos de Enfermagem e de Direito do Centro Universitário Metodista no período de 2004 a 2007.

A coleta de dados pressupõe a análise dos documentos institucionais – PDI, PPI, PPC e Projeto de Auto-Avaliação Institucional, entrevistas com as coordenações, docentes e discentes dos cursos investigados, bem como com os membros da CPA. Nesse sentido, faz-se necessária sua autorização para a análise das informações coletadas como um requisito para a tese de doutorado em desenvolvimento.

A entrevista em foco tem o objetivo de

- Identificar as relações de influência do Discurso Regulador Geral a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, os indicadores avaliados pelo SINAES, bem como as normas emanadas pelos Conselhos Profissionais sobre o Discurso Recontextualizador Geral na IES e cursos investigados.

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - DRG na constituição do Discurso Instrucional – DI, bem como suas manifestações no espaço de recontextualização pedagógica e na construção dessa gramática.

possíveis movimentos de dominação ou libertação em relação do discurso regulador dominante.

- Verificar em nível local, no contexto de Cursos Graduação específicos, se existem possibilidades de construção de um formato de avaliação participativa e emancipatória de currículo, que venha a contribuir com a definição e fortalecimento dos códigos e da gramática instrucional num movimento de ruptura com o discurso regulador dominante.

Fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem estar das pessoas e da IES, sem conseqüências prejudiciais futuras e mantida a confidencialidade na eventual divulgação dos resultados.

Título do Projeto: CURRÍCULOS, PEDAGOGIA E AVALIAÇÃO EM CURSOS DE ENFERMAGEM E DIREITO: INFLUÊNCIAS DO DISCURSO REGULADOR GERAL E DO DISCURSO RECONTEXTUALIZADOR

Pesquisadora: Clarice Monteiro Escott **Telefone:** (51) 99512460

Orientadora: Dra. Denise Balarine Leite **Telefone:** (51) 32223544

Porto Alegre, 05 de março de 2007.

Nome do-a participante: Profª Simone Machado – Coordenadora do Curso de Enfermagem - Centro Universitário Metodista

Telefone: (51) 33161100



Assinatura

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Informado

A presente investigação tem como objetivo geral:

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - das Diretrizes Curriculares Nacionais, do SINAES e dos Conselhos Profissionais, na organização dos Cursos de Enfermagem e de Direito do Centro Universitário Metodista no período de 2004 a 2007.

A coleta de dados pressupõe a análise dos documentos institucionais – PDI, PPI, PPC e Projeto de Auto-Avaliação Institucional, entrevistas com as coordenações, docentes e discentes dos cursos investigados, bem como com os membros da CPA. Nesse sentido, faz-se necessária sua autorização para a análise das informações coletadas como um requisito para a tese de doutorado em desenvolvimento.

A entrevista em foco tem o objetivo de

- Identificar as relações de influência do Discurso Regulador Geral a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, os indicadores avaliados pelo SINAES, bem como as normas emanadas pelos Conselhos Profissionais sobre o Discurso Recontextualizador Geral na IES e cursos investigados.

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - DRG na constituição do Discurso Instrucional – DI, bem como suas manifestações no espaço de recontextualização pedagógica e na construção dessa gramática.

possíveis movimentos de dominação ou libertação em relação do discurso regulador dominante.

- Verificar em nível local, no contexto de Cursos Graduação específicos, se existem possibilidades de construção de um formato de avaliação participativa e emancipatória de currículo, que venha a contribuir com a definição e fortalecimento dos códigos e da gramática instrucional num movimento de ruptura com o discurso regulador dominante.

Fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem estar das pessoas e da IES, sem conseqüências prejudiciais futuras e mantida a confidencialidade na eventual divulgação dos resultados.

Título do Projeto: CURRÍCULOS, PEDAGOGIA E AVALIAÇÃO EM CURSOS DE ENFERMAGEM E DIREITO: INFLUÊNCIAS DO DISCURSO REGULADOR GERAL E DO DISCURSO RECONTEXTUALIZADOR

Pesquisadora: Clarice Monteiro Escott **Telefone:** (51) 99512460

Orientadora: Dra. Denise Balarine Leite **Telefone:** (51) 32223544

Porto Alegre, 05 de março de 2007.

Nome do-a participante: Prof^a Denise Azambuja – Professora do Curso de Enfermagem - Centro Universitário Metodista

Telefone: (51) 33161100



Assinatura

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Informado

A presente investigação tem como objetivo geral:

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - das Diretrizes Curriculares Nacionais, do SINAES e dos Conselhos Profissionais, na organização dos Cursos de Enfermagem e de Direito do Centro Universitário Metodista no período de 2004 a 2007.

A coleta de dados pressupõe a análise dos documentos institucionais – PDI, PPI, PPC e Projeto de Auto-Avaliação Institucional, entrevistas com as coordenações, docentes e discentes dos cursos investigados, bem como com os membros da CPA. Nesse sentido, faz-se necessária sua autorização para a análise das informações coletadas como um requisito para a tese de doutorado em desenvolvimento.

A entrevista em foco tem o objetivo de

- Identificar as relações de influência do Discurso Regulador Geral a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, os indicadores avaliados pelo SINAES, bem como as normas emanadas pelos Conselhos Profissionais sobre o Discurso Recontextualizador Geral na IES e cursos investigados.

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - DRG na constituição do Discurso Instrucional – DI, bem como suas manifestações no espaço de recontextualização pedagógica e na construção dessa gramática.

possíveis movimentos de dominação ou libertação em relação do discurso regulador dominante.

- Verificar em nível local, no contexto de Cursos Graduação específicos, se existem possibilidades de construção de um formato de avaliação participativa e emancipatória de currículo, que venha a contribuir com a definição e fortalecimento dos códigos e da gramática instrucional num movimento de ruptura com o discurso regulador dominante.

Fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem estar das pessoas e da IES, sem conseqüências prejudiciais futuras e mantida a confidencialidade na eventual divulgação dos resultados.

Título do Projeto: CURRÍCULOS, PEDAGOGIA E AVALIAÇÃO EM CURSOS DE ENFERMAGEM E DIREITO: INFLUÊNCIAS DO DISCURSO REGULADOR GERAL E DO DISCURSO RECONTEXTUALIZADOR

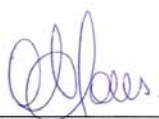
Pesquisadora: Clarice Monteiro Escott **Telefone:** (51) 99512460

Orientadora: Dra. Denise Balarine Leite **Telefone:** (51) 32223544

Porto Alegre, 05 de março de 2007.

Nome do-a participante: Profª Odete Torres – Professora do Curso de Enfermagem - Centro Universitário Metodista IPA

Telefone: (51) 33161100



Assinatura

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Informado

A presente investigação tem como objetivo geral:

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - das Diretrizes Curriculares Nacionais, do SINAES e dos Conselhos Profissionais, na organização dos Cursos de Enfermagem e de Direito do Centro Universitário Metodista no período de 2004 a 2007.

A coleta de dados pressupõe a análise dos documentos institucionais – PDI, PPI, PPC e Projeto de Auto-Avaliação Institucional, entrevistas com as coordenações, docentes e discentes dos cursos investigados, bem como com os membros da CPA. Nesse sentido, faz-se necessária sua autorização para a análise das informações coletadas como um requisito para a tese de doutorado em desenvolvimento.

A entrevista em foco tem o objetivo de

- Identificar as relações de influência do Discurso Regulador Geral a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, os indicadores avaliados pelo SINAES, bem como as normas emanadas pelos Conselhos Profissionais sobre o Discurso Recontextualizador Geral na IES e cursos investigados.

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - DRG na constituição do Discurso Instrucional – DI, bem como suas manifestações no espaço de recontextualização pedagógica e na construção dessa gramática.

possíveis movimentos de dominação ou libertação em relação do discurso regulador dominante.

- Verificar em nível local, no contexto de Cursos Graduação específicos, se existem possibilidades de construção de um formato de avaliação participativa e emancipatória de currículo, que venha a contribuir com a definição e fortalecimento dos códigos e da gramática instrucional num movimento de ruptura com o discurso regulador dominante.

Fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem estar das pessoas e da IES, sem conseqüências prejudiciais futuras e mantida a confidencialidade na eventual divulgação dos resultados.

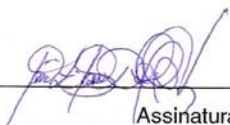
Título do Projeto: CURRÍCULOS, PEDAGOGIA E AVALIAÇÃO EM CURSOS DE ENFERMAGEM E DIREITO: INFLUÊNCIAS DO DISCURSO REGULADOR GERAL E DO DISCURSO RECONTEXTUALIZADOR

Pesquisadora: Clarice Monteiro Escott **Telefone:** (51) 99512460
Orientadora: Dra. Denise Balarine Leite **Telefone:** (51) 32223544

Porto Alegre, 05 de março de 2007.

Nome do-a participante: Márcio Costa – Aluno do Curso de Enfermagem - Centro Universitário Metodista

Telefone: (51) 32281034



Assinatura

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Informado

A presente investigação tem como objetivo geral:

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - das Diretrizes Curriculares Nacionais, do SINAES e dos Conselhos Profissionais, na organização dos Cursos de Enfermagem e de Direito do Centro Universitário Metodista no período de 2004 a 2007.

A coleta de dados pressupõe a análise dos documentos institucionais – PDI, PPI, PPC e Projeto de Auto-Avaliação Institucional, entrevistas com as coordenações, docentes e discentes dos cursos investigados, bem como com os membros da CPA. Nesse sentido, faz-se necessária sua autorização para a análise das informações coletadas como um requisito para a tese de doutorado em desenvolvimento.

A entrevista em foco tem o objetivo de

- Identificar as relações de influência do Discurso Regulador Geral a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, os indicadores avaliados pelo SINAES, bem como as normas emanadas pelos Conselhos Profissionais sobre o Discurso Recontextualizador Geral na IES e cursos investigados.

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - DRG na constituição do Discurso Instrucional – DI, bem como suas manifestações no espaço de recontextualização pedagógica e na construção dessa gramática.

- Investigar as relações entre os contextos do DRG e DI e no interior do contexto recontextualizador do Centro Universitário Metodista, identificando as regras distributivas, as regras recontextualizadoras e as regras avaliativas, bem como os

possíveis movimentos de dominação ou libertação em relação do discurso regulador dominante.

- Verificar em nível local, no contexto de Cursos Graduação específicos, se existem possibilidades de construção de um formato de avaliação participativa e emancipatória de currículo, que venha a contribuir com a definição e fortalecimento dos códigos e da gramática instrucional num movimento de ruptura com o discurso regulador dominante.

Fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem estar das pessoas e da IES, sem conseqüências prejudiciais futuras e mantida a confidencialidade na eventual divulgação dos resultados.

Título do Projeto: CURRÍCULOS, PEDAGOGIA E AVALIAÇÃO EM CURSOS DE ENFERMAGEM E DIREITO: INFLUÊNCIAS DO DISCURSO REGULADOR GERAL E DO DISCURSO RECONTEXTUALIZADOR

Pesquisadora: Clarice Monteiro Escott **Telefone:** (51) 99512460

Orientadora: Dra. Denise Balarine Leite **Telefone:** (51) 32223544

Porto Alegre, 05 de março de 2007.

Nome do-a participante: Diego Elias Rodrigues dos Santos – Aluno do Curso de Enfermagem - Centro Universitário Metodista

Telefone: (51) 32281034



Assinatura

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Informado

A presente investigação tem como objetivo geral:

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - das Diretrizes Curriculares Nacionais, do SINAES e dos Conselhos Profissionais, na organização dos Cursos de Enfermagem e de Direito do Centro Universitário Metodista no período de 2004 a 2007.

A coleta de dados pressupõe a análise dos documentos institucionais – PDI, PPI, PPC e Projeto de Auto-Avaliação Institucional, entrevistas com as coordenações, docentes e discentes dos cursos investigados, bem como com os membros da CPA. Nesse sentido, faz-se necessária sua autorização para a análise das informações coletadas como um requisito para a tese de doutorado em desenvolvimento.

A entrevista em foco tem o objetivo de

- Identificar as relações de influência do Discurso Regulador Geral a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, os indicadores avaliados pelo SINAES, bem como as normas emanadas pelos Conselhos Profissionais sobre o Discurso Recontextualizador Geral na IES e cursos investigados.

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - DRG na constituição do Discurso Instrucional – DI, bem como suas manifestações no espaço de recontextualização pedagógica e na construção dessa gramática.

possíveis movimentos de dominação ou libertação em relação do discurso regulador dominante.

- Verificar em nível local, no contexto de Cursos Graduação específicos, se existem possibilidades de construção de um formato de avaliação participativa e emancipatória de currículo, que venha a contribuir com a definição e fortalecimento dos códigos e da gramática instrucional num movimento de ruptura com o discurso regulador dominante.

Fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem estar das pessoas e da IES, sem conseqüências prejudiciais futuras e mantida a confidencialidade na eventual divulgação dos resultados.

Título do Projeto: CURRÍCULOS, PEDAGOGIA E AVALIAÇÃO EM CURSOS DE ENFERMAGEM E DIREITO: INFLUÊNCIAS DO DISCURSO REGULADOR GERAL E DO DISCURSO RECONTEXTUALIZADOR

Pesquisadora: Clarice Monteiro Escott

Telefone: (51) 99512460

Orientadora: Dra. Denise Balarine Leite

Telefone: (51) 32223544

Porto Alegre, 05 de março de 2007.

Nome do-a participante: Profª Ana Paula Costa – Coordenadora do Curso de Direito - CESUPA/Centro Universitário Metodista

Telefone: (51) 33161100


Assinatura

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Informado

A presente investigação tem como objetivo geral:

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - das Diretrizes Curriculares Nacionais, do SINAES e dos Conselhos Profissionais, na organização dos Cursos de Enfermagem e de Direito do Centro Universitário Metodista no período de 2004 a 2007.

A coleta de dados pressupõe a análise dos documentos institucionais – PDI, PPI, PPC e Projeto de Auto-Avaliação Institucional, entrevistas com as coordenações, docentes e discentes dos cursos investigados, bem como com os membros da CPA. Nesse sentido, faz-se necessária sua autorização para a análise das informações coletadas como um requisito para a tese de doutorado em desenvolvimento.

A entrevista em foco tem o objetivo de

- Identificar as relações de influência do Discurso Regulador Geral a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, os indicadores avaliados pelo SINAES, bem como as normas emanadas pelos Conselhos Profissionais sobre o Discurso Recontextualizador Geral na IES e cursos investigados.

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - DRG na constituição do Discurso Instrucional – DI, bem como suas manifestações no espaço de recontextualização pedagógica e na construção dessa gramática.

possíveis movimentos de dominação ou libertação em relação do discurso regulador dominante.

- Verificar em nível local, no contexto de Cursos Graduação específicos, se existem possibilidades de construção de um formato de avaliação participativa e emancipatória de currículo, que venha a contribuir com a definição e fortalecimento dos códigos e da gramática instrucional num movimento de ruptura com o discurso regulador dominante.

Fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem estar das pessoas e da IES, sem conseqüências prejudiciais futuras e mantida a confidencialidade na eventual divulgação dos resultados.

Título do Projeto: CURRÍCULOS, PEDAGOGIA E AVALIAÇÃO EM CURSOS DE ENFERMAGEM E DIREITO: INFLUÊNCIAS DO DISCURSO REGULADOR GERAL E DO DISCURSO RECONTEXTUALIZADOR

Pesquisadora: Clarice Monteiro Escott **Telefone:** (51) 99512460

Orientadora: Dra. Denise Balarine Leite **Telefone:** (51) 32223544

Porto Alegre, 05 de março de 2007.

Nome do-a participante: Profª Simone Tassinari – Professora do Curso de Direito - CESUPA/Centro Universitário Metodista

Telefone: (51) 33161100



Assinatura

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Informado

A presente investigação tem como objetivo geral:

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - das Diretrizes Curriculares Nacionais, do SINAES e dos Conselhos Profissionais, na organização dos Cursos de Enfermagem e de Direito do Centro Universitário Metodista no período de 2004 a 2007.

A coleta de dados pressupõe a análise dos documentos institucionais – PDI, PPI, PPC e Projeto de Auto-Avaliação Institucional, entrevistas com as coordenações, docentes e discentes dos cursos investigados, bem como com os membros da CPA. Nesse sentido, faz-se necessária sua autorização para a análise das informações coletadas como um requisito para a tese de doutorado em desenvolvimento.

A entrevista em foco tem o objetivo de

- Identificar as relações de influência do Discurso Regulador Geral a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, os indicadores avaliados pelo SINAES, bem como as normas emanadas pelos Conselhos Profissionais sobre o Discurso Recontextualizador Geral na IES e cursos investigados.

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - DRG na constituição do Discurso Instrucional – DI, bem como suas manifestações no espaço de recontextualização pedagógica e na construção dessa gramática.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Informado

A presente investigação tem como objetivo geral:

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - das Diretrizes Curriculares Nacionais, do SINAES e dos Conselhos Profissionais, na organização dos Cursos de Enfermagem e de Direito do Centro Universitário Metodista no período de 2004 a 2007.

A coleta de dados pressupõe a análise dos documentos institucionais – PDI, PPI, PPC e Projeto de Auto-Avaliação Institucional, entrevistas com as coordenações, docentes e discentes dos cursos investigados, bem como com os membros da CPA. Nesse sentido, faz-se necessária sua autorização para a análise das informações coletadas como um requisito para a tese de doutorado em desenvolvimento.

A entrevista em foco tem o objetivo de

- Identificar as relações de influência do Discurso Regulador Geral a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, os indicadores avaliados pelo SINAES, bem como as normas emanadas pelos Conselhos Profissionais sobre o Discurso Recontextualizador Geral na IES e cursos investigados.

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - DRG na constituição do Discurso Instrucional – DI, bem como suas manifestações no espaço de recontextualização pedagógica e na construção dessa gramática.

possíveis movimentos de dominação ou libertação em relação do discurso regulador dominante.

- Verificar em nível local, no contexto de Cursos Graduação específicos, se existem possibilidades de construção de um formato de avaliação participativa e emancipatória de currículo, que venha a contribuir com a definição e fortalecimento dos códigos e da gramática instrucional num movimento de ruptura com o discurso regulador dominante.

Fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem estar das pessoas e da IES, sem conseqüências prejudiciais futuras e mantida a confidencialidade na eventual divulgação dos resultados.

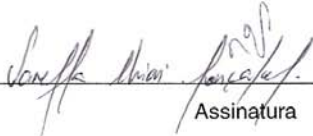
Título do Projeto: CURRÍCULOS, PEDAGOGIA E AVALIAÇÃO EM CURSOS DE ENFERMAGEM E DIREITO: INFLUÊNCIAS DO DISCURSO REGULADOR GERAL E DO DISCURSO RECONTEXTUALIZADOR

Pesquisadora: Clarice Monteiro Escott **Telefone:** (51) 99512460

Orientadora: Dra. Denise Balarine Leite **Telefone:** (51) 32223544

Porto Alegre, 05 de março de 2007.

Nome do-a participante: Profª Vanessa Gonçalves – Professora do Curso de Direito - CESUPA/Centro Universitário Metodista
Telefone: (51) 33161100


Assinatura

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Informado

A presente investigação tem como objetivo geral:

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - das Diretrizes Curriculares Nacionais, do SINAES e dos Conselhos Profissionais, na organização dos Cursos de Enfermagem e de Direito do Centro Universitário Metodista no período de 2004 a 2007.

A coleta de dados pressupõe a análise dos documentos institucionais – PDI, PPI, PPC e Projeto de Auto-Avaliação Institucional, entrevistas com as coordenações, docentes e discentes dos cursos investigados, bem como com os membros da CPA. Nesse sentido, faz-se necessária sua autorização para a análise das informações coletadas como um requisito para a tese de doutorado em desenvolvimento.

A entrevista em foco tem o objetivo de

- Identificar as relações de influência do Discurso Regulador Geral a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, os indicadores avaliados pelo SINAES, bem como as normas emanadas pelos Conselhos Profissionais sobre o Discurso Recontextualizador Geral na IES e cursos investigados.

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - DRG na constituição do Discurso Instrucional – DI, bem como suas manifestações no espaço de recontextualização pedagógica e na construção dessa gramática.

- Investigar as relações entre os contextos do DRG e DI e no interior do contexto recontextualizador do Centro Universitário Metodista, identificando as regras distributivas, as regras recontextualizadoras e as regras avaliativas, bem como os possíveis movimentos de dominação ou libertação em relação do discurso regulador dominante.

- Verificar em nível local, no contexto de Cursos Graduação específicos, se existem possibilidades de construção de um formato de avaliação participativa e emancipatória de currículo, que venha a contribuir com a definição e fortalecimento dos códigos e da gramática instrucional num movimento de ruptura com o discurso regulador dominante.

Fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem estar das pessoas e da IES, sem conseqüências prejudiciais futuras e mantida a confidencialidade na eventual divulgação dos resultados.

Título do Projeto: CURRÍCULOS, PEDAGOGIA E AVALIAÇÃO EM CURSOS DE ENFERMAGEM E DIREITO: INFLUÊNCIAS DO DISCURSO REGULADOR GERAL E DO DISCURSO RECONTEXTUALIZADOR

Pesquisadora: Clarice Monteiro Escott

Telefone: (51) 99512460

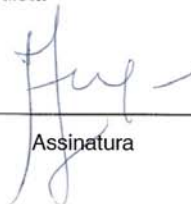
Orientadora: Dra. Denise Balarine Leite

Telefone: (51) 32223544

Porto Alegre, 05 de março de 2007.

Nome do-a participante: Ana Lúcia Xavier – Aluna do Curso de Direito - CESUPA/Centro Universitário Metodista

Telefone: (51) 33161100



Assinatura

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Informado

A presente investigação tem como objetivo geral:

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - das Diretrizes Curriculares Nacionais, do SINAES e dos Conselhos Profissionais, na organização dos Cursos de Enfermagem e de Direito do Centro Universitário Metodista no período de 2004 a 2007.

A coleta de dados pressupõe a análise dos documentos institucionais – PDI, PPI, PPC e Projeto de Auto-Avaliação Institucional, entrevistas com as coordenações, docentes e discentes dos cursos investigados, bem como com os membros da CPA. Nesse sentido, faz-se necessária sua autorização para a análise das informações coletadas como um requisito para a tese de doutorado em desenvolvimento.

A entrevista em foco tem o objetivo de

- Identificar as relações de influência do Discurso Regulador Geral a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, os indicadores avaliados pelo SINAES, bem como as normas emanadas pelos Conselhos Profissionais sobre o Discurso Recontextualizador Geral na IES e cursos investigados.

- Analisar a influência do Discurso Regulador Geral - DRG na constituição do Discurso Instrucional – DI, bem como suas manifestações no espaço de recontextualização pedagógica e na construção dessa gramática.

- Investigar as relações entre os contextos do DRG e DI e no interior do contexto recontextualizador do Centro Universitário Metodista, identificando as regras distributivas, as regras recontextualizadoras e as regras avaliativas, bem como os

possíveis movimentos de dominação ou libertação em relação do discurso regulador dominante.

- Verificar em nível local, no contexto de Cursos Graduação específicos, se existem possibilidades de construção de um formato de avaliação participativa e emancipatória de currículo, que venha a contribuir com a definição e fortalecimento dos códigos e da gramática instrucional num movimento de ruptura com o discurso regulador dominante.

Fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem estar das pessoas e da IES, sem conseqüências prejudiciais futuras e mantida a confidencialidade na eventual divulgação dos resultados.

Título do Projeto: CURRÍCULOS, PEDAGOGIA E AVALIAÇÃO EM CURSOS DE ENFERMAGEM E DIREITO: INFLUÊNCIAS DO DISCURSO REGULADOR GERAL E DO DISCURSO RECONTEXTUALIZADOR

Pesquisadora: Clarice Monteiro Escott

Telefone: (51) 99512460

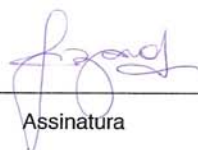
Orientadora: Dra. Denise Balarine Leite

Telefone: (51) 32223544

Porto Alegre, 05 de março de 2007.

Nome do-a participante: Lizandra Pereira Demarchi – Aluna do Curso de Direito - CESUPA/Centro Universitário Metodista

Telefone: (51) 33161100



Assinatura

ANEXO C

Estrutura da matriz das dimensões da avaliação externa de instituições de educação superior

Estrutura Matriz das Dimensões da Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior

Dimensões	Grupos de Indicadores	Indicadores
1. A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional	1.1 Articulação entre PDI e o PPI	1.1.1. Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Ensino 1.1.2. Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Pesquisa (Indicador NSA) 1.1.3. Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Extensão 1.1.4. Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Gestão Acadêmica
	1.2. Aderência do PDI com a realidade institucional	1.2.1. Coerência das propostas do PDI com a realidade institucional e cumprimento do cronograma 1.2.2 Utilização do PDI como referência para programas e projetos
	1.3. Articulação entre o PDI e a Avaliação Institucional	1.3.1. Articulação entre o PDI e a Auto-avaliação 1.3.2. Articulação entre o PDI e as Avaliações Externas
2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.	2.1. Projeto Pedagógico Institucional (PPI): graduação (presencial e a distância)	2.1.1. Políticas Institucionais para a Graduação, Graduação Tecnológica (quando for o caso), Cursos Sequenciais (quando for o caso) e formas de sua operacionalização 2.1.2. Articulação entre o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC)
	2.2. Projeto Pedagógico Institucional (PPI): especialização e educação continuada (presencial e a distância)	2.2.1. Políticas Institucionais para a Pós-Graduação <i>lato sensu</i> e formas de sua operacionalização (Indicador NSA) 2.2.2. Vinculação da especialização e educação continuada com a formação e as demandas regionais (Indicador NSA)
	2.3. Projeto Pedagógico Institucional (PPI): programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (presencial e a distância)	2.3.1. Políticas Institucionais para a Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> e formas de sua operacionalização. (Indicador NSA) 2.3.2 Atuação e recursos do órgão coordenador das atividades e políticas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (Indicador NSA)
	2.4. Projeto Pedagógico Institucional (PPI): pesquisa.	2.4.1. Políticas Institucionais de práticas de investigação, Iniciação científica, de Pesquisa e formas de sua operacionalização. (Indicador NSA) 2.4.2. Participação do corpo docente e do corpo discente (envolvimento e recursos) (Indicador NSA)
	2.5. Projeto Pedagógico Institucional (PPI): extensão	2.5.1. Políticas Institucionais de Extensão e formas de sua operacionalização 2.5.2 Vinculação das atividades de extensão com a formação e sua relevância na comunidade
3. A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.	3.1. Nas políticas institucionais	3.1.1. Compromisso da IES com os programas de inclusão social, ação afirmativa e inclusão digital 3.1.2. Relações da IES com o setor público, o setor produtivo e o mercado de trabalho.
	3.2 Nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.	3.2.1. Responsabilidade Social no Ensino 3.2.2. Responsabilidade Social na Pesquisa (Indicador NSA) 3.2.3. Responsabilidade Social na Extensão
4. A comunicação com a sociedade.	4.1. Comunicação interna.	4.1.1. Canais de comunicação e sistemas de informações 4.1.2. Ouvidoria
	4.2. Comunicação externa.	4.2.1. Canais de comunicação e sistemas de informações 4.2.2. Imagem pública da IES
5. As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.	5.1. Perfil docente	5.1.1. Titulação (Indicador imprescindível para universidades e centros universitários) 5.1.2. Publicações e produções
	5.2. Condições Institucionais para os docentes.	5.2.1. Regime de Trabalho (Indicador imprescindível para universidades e centros universitários) 5.2.2. Plano de Carreira (Indicador imprescindível) 5.2.3. Políticas de Capacitação e de acompanhamento do trabalho docente e formas de sua operacionalização.
	5.3. Corpo técnico administrativo e as condições institucionais	5.3.1. Perfil técnico-administrativo (formação e experiência) 5.3.2 Plano de carreira e capacitação do corpo técnico-administrativo

6. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.	6.1. Administração Institucional	6.1.1. Gestão institucional 6.1.2. Sistemas e recursos de informação, comunicação e recuperação de normas acadêmicas.
	6.2. Estrutura de Órgãos Colegiados.	6.2.1. Funcionamento, representação e autonomia do Conselho Superior ou equivalente. 6.2.2. Funcionamento, representação e autonomia do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalente. 6.2.3. Funcionamento, representação e autonomia do Conselho Consultivo ou equivalente.
7. Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.	7.1. Instalações gerais: espaço físico.	7.1.1. Instalações gerais 7.1.2. Instalações acadêmico-administrativas (direção, coordenação, docentes, secretaria, tesouraria, etc.) 7.1.3. Condições de acesso para portadores de necessidades especiais (Indicador imprescindível).
	7.2. Instalações gerais: equipamentos.	7.2.1. Acesso a equipamentos de informática, recursos audiovisuais, multimídia, internet e intranet. 7.2.2. Plano de expansão e atualização dos <i>software</i> e equipamentos.
	7.3. Instalações gerais: serviços.	7.3.1. Manutenção e conservação das instalações físicas. 7.3.2. Manutenção e conservação dos equipamentos. 7.3.3. Apoio logístico para as atividades acadêmicas.
	7.4. Biblioteca: espaço físico e acervo.	7.4.1. Instalações para o acervo, estudos individuais e em grupo. 7.4.2. Informatização. 7.4.3. Políticas institucionais de aquisição, expansão e atualização do acervo e formas de sua operacionalização.
	7.5. Biblioteca: serviços.	7.5.1. Serviços (condições, abrangência e qualidade) 7.5.2. Recursos Humanos
	7.6. Laboratórios e instalações específicas: espaço físico, equipamentos e serviços.	7.6.1. Políticas de conservação e/ou expansão do espaço físico, normas de segurança e formas de sua operacionalização. 7.6.2. Políticas de aquisição, atualização e manutenção dos equipamentos e formas de sua operacionalização. 7.6.3. Políticas de contratação e de qualificação do pessoal técnico e formas de sua operacionalização.
8. Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional.	8.1. Auto-avaliação	8.1.1. Participação da comunidade acadêmica, divulgação e análise dos resultados. 8.1.2. Ações acadêmico-administrativas em função dos resultados da auto-avaliação.
	8.2. Avaliações externas	8.2.1. Ações acadêmico-administrativas em função dos resultados das avaliações do MEC. 8.2.2. Articulação entre os resultados das avaliações externas e os da auto-avaliação.
9 Políticas de atendimento aos estudantes.	9.1. Programa de apoio ao desenvolvimento acadêmico do discente.	9.1.1. Programas de apoio ao discente 9.1.2. Realização de eventos científicos, culturais, técnicos e artísticos.
	9.2. Condições Institucionais para os discentes.	9.2.1. Facilidade de acesso aos dados e registros acadêmicos 9.2.2. Apoio à participação em eventos, divulgação de trabalhos e produção discente 9.2.3. Bolsas acadêmicas 9.2.4. Apoio e incentivo à organização dos estudantes
	9.3. Egressos	9.3.1. Política de acompanhamento do egresso 9.3.2. Programas de educação continuada voltados para o Egresso
10. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.	10.1. Captação e alocação de recursos.	10.1.1. Compatibilidade entre a proposta de desenvolvimento da IES e o orçamento previsto 10.1.2. Alocação de recursos para manutenção das instalações e atualização de equipamentos e materiais 10.1.3. Alocação de recursos para a capacitação de pessoal docente e técnico-administrativo.
	10.2. Aplicação de recursos para programas de ensino, pesquisa e extensão.	10.2.1. Compatibilidade entre o ensino e as verbas e os recursos disponíveis. 10.2.2. Compatibilidade entre a pesquisa e as verbas e recursos disponíveis (Indicador NSA). 10.2.3. Compatibilidade entre a extensão e as verbas e recursos disponíveis.

Fonte: CONAES/INEP. Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior, 2006.

ANEXO D

Estrutura da matriz do formulário de avaliação dos cursos de graduação

Estrutura da Matriz do Formulário de Avaliação dos Cursos de Graduação

CATEGORIAS	GRUPOS DE INDICADORES	INDICADORES
1. Organização didático-pedagógica	1.1 Administração Acadêmica: coordenação do curso	1.1.1 Atuação do coordenador 1.1.2 Formação do coordenador 1.1.3 Experiência do coordenador (acadêmica e profissional) 1.1.4 Efetiva dedicação à administração e à condução do curso 1.1.5 Articulação da gestão do curso com a gestão institucional 1.1.6 Implementação das políticas institucionais constantes no PPI e no PDI, no âmbito do curso.
	1.2 Administração acadêmica: colegiado de curso	1.2.1 Composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente 1.2.2 Articulação do colegiado de curso ou equivalente com os colegiados superiores da instituição
	1.3 Projeto Pedagógico do Curso – PPC: concepção do curso	1.3.1 Articulação do PPC com o PPI e com o PDI 1.3.2 Coerência entre o PPC e o sistema de educação a distância utilizada – Indicador para EAD – indicador NSA 1.3.3 Objetivos do curso 1.3.4 Perfil do egresso
	1.4 Projeto Pedagógico do Curso – PPC: currículo	1.4.1 Coerência do curso com os objetivos do curso 1.4.2 Coerência do currículo com o perfil desejado do egresso 1.4.3 Coerência do currículo face às diretrizes curriculares nacionais – indicador imprescindível 1.4.4 Adequação da metodologia de ensino à concepção do curso 1.4.5 Inter-relação das unidades de estudo na concepção e execução do currículo 1.4.6 Dimensionamento da carga horária das unidades de estudo 1.4.7 Adequação e atualização das ementas e programas das unidades de estudo 1.4.8 Adequação e atualização da bibliografia 1.4.9 Coerência do corpo docente e do corpo técnico-administrativo com a proposta curricular 1.4.10 Coerência dos recursos materiais específicos do curso (laboratórios e instalações específicas, equipamentos e materiais) com a proposta curricular. 1.4.11 Interação entre alunos e professores – Indicador para EAD 1.4.12 Desenvolve estratégias de flexibilização curricular
	1.5 Projeto Pedagógico do Curso – PPC: avaliação	1.5.1 Coerência dos procedimentos de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem com a concepção do curso. 1.5.2 Articulação da auto-avaliação do curso com a auto-avaliação institucional – Indicador NSA
	1.6 atividades acadêmicas articuladas à formação: prática profissional e/ou estágio	1.6.1 Mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento das atividades – Indicador NSA 1.6.2 Formas de apresentação dos resultados parciais e finais – Indicador NSA 1.6.3 Relação aluno/orientador – Indicador NSA 1.6.4 Participação em atividades internas – Indicador NSA 1.6.5 Participação em atividades externas o Indicador NSA 1.6.6 Participação em atividades simuladas – Indicador NSA 1.6.7 Abrangência das atividades e áreas de formação – Indicador NSA 1.6.8 Adequação da carga horária – Indicador NSA
	1.7 Atividades acadêmicas articuladas à formação: trabalho de conclusão de curso (TCC)	1.7.1 Mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento do trabalho de conclusão de curso – Indicador NSA 1.7.2 Meios de divulgação de trabalhos de conclusão de curso – Indicador NSA 1.7.3 Relação aluno/professor na orientação de trabalho de conclusão de curso – Indicador NSA

	<p>1.8 atividades acadêmicas articuladas à formação: atividades complementares</p> <p>1.9 ENADE – (Este grupo de indicadores não faz parte da avaliação dos cursos de graduação tecnológica)</p>	<p>1.8.1 Existência de mecanismos efetivos de planejamento e acompanhamento das atividades complementares</p> <p>1.8.2 Oferta regular de atividades pela própria IES</p> <p>1.8.3 Incentivo à realização de atividades fora da IES</p> <p>1.9.1 Diferença de desempenho – Indicador NSA</p> <p>1.9.2 Média dos conceitos de todas as participações – Indicador NSA</p> <p>1.9.3 Planejamento e execução de ações em função dos resultados obtidos – Indicador NSA</p>
<p>2. Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo.</p>	<p>2.1 Corpo docente: perfil docente</p>	<p>2.1.1 Formação</p> <p>2.1.2 Experiência (acadêmica e profissional)</p> <p>2.1.3 Implementação das políticas de capacitação no âmbito do curso</p> <p>2.1.4 Publicações e produções</p>
	<p>2.2 Corpo docente: atuação nas atividades acadêmicas</p>	<p>2.2.1 Dedicção ao curso</p> <p>2.2.2 Docentes com formação adequada às unidades de estudo e atividades desenvolvidas no curso</p> <p>2.2.3 Articulação da equipe pedagógica (professores conteudistas, professores orientadores e tutores, além de outros que desempenham funções complementares)</p>
	<p>2.3 Corpo discente: atenção aos discentes</p>	<p>2.3.1 Apoio à promoção de eventos internos</p> <p>2.3.2 Apoio à participação em eventos</p> <p>2.3.3 Mecanismos de nivelamento</p>
	<p>2.4 Corpo técnico-administrativo: atuação no âmbito do curso</p>	<p>2.4.1 Adequação da formação e experiência profissional</p> <p>2.4.2 Adequação da quantidade de profissionais às necessidades do curso</p> <p>2.4.3 Implementação das políticas de capacitação no âmbito do curso</p> <p>2.4.4 Articulação da equipe técnica de EAD com a dinâmica do curso – Indicador EAD</p>
<p>3. Instalações físicas</p>	<p>3.1 Biblioteca: adequação do acervo à proposta</p>	<p>3.1.1 Livros – Formação geral</p> <p>3.1.2 Livros – Formação Específica</p> <p>3.1.3 Periódicos, bases de dados específicas, jornais e revistas</p> <p>3.1.4 Implementação das políticas institucionais de atualização do acervo no âmbito do curso</p> <p>3.1.5 Sistema de acesso dos alunos a distância aos recursos bibliográficos – Indicador EAD</p>
	<p>3.2 Instalações especiais e laboratórios e específicos: cenários/ambiente/laboratórios para a formação geral/básica/....</p>	<p>3.2.1 Tipos de ambiente/laboratórios de acordo com a proposta do curso – Indicador NSA</p> <p>3.2.2 Quantidade de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso – Indicador NSA</p> <p>3.2.3 Espaço físico (adequação às especificidades, dimensões, mobiliário, iluminação, etc) – Indicador NSA</p> <p>3.2.4 Equipamentos (tipos, quantidade, e condições de uso) – Indicador NSA</p> <p>3.2.5 Condições de conservação das instalações – Indicador NSA</p> <p>3.2.5 Condições de conservação das instalações – Indicador NSA</p> <p>3.2.6 Materiais – Indicador NSA</p> <p>3.2.7 Normas e procedimentos de segurança – Indicador NSA</p> <p>3.2.8 Equipamentos de segurança – Indicador NSA</p> <p>3.2.9 Atividades de ensino (planejamento, abrangência ou áreas de ensino atendidas qualidades, etc) – Indicador NSA</p> <p>3.2.10 Serviços prestados (planejamento, abrangência ou áreas de ensino atendidas, qualidade, etc) – indicador NSA</p> <p>3.2.11 Orientação de alunos – Indicador NSA</p> <p>3.2.12 Protocolos de experimentos – Indicador NSA</p> <p>3.2.13 Comitê de ética em Pesquisa – Indicador NSA</p> <p>3.2.14 Implementação das políticas institucionais de atualização de equipamentos e materiais no âmbito do curso – Indicador NSA</p>

	<p>3.3 Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários/ambientes/ laboratórios para a formação profissionalizante/específica</p>	<p>3.3.1 Tipos de ambientes / laboratórios de acordo com a proposta do curso – Indicador NSA 3.3.2 Quantidade de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso – indicador NSA 3.3.3 Espaço físico (adequação as especificidades, dimensões, mobiliário, iluminação etc) – Indicador NSA 3.3.4 Equipamentos (tipos, quantidade, e condições de uso) Indicador NSA 3.3.4 Equipamentos (tipos, quantidade, e condições de uso) – Indicador NSA 3.3.5 Condições de conservação das instalações – Indicador NSA 3.3.6 Materiais – Indicador NSA 3.3.7 Normas e procedimentos de segurança – Indicador NSA 3.3.8 Equipamentos de segurança – Indicador NSA 3.3.9 Atividades de ensino (planejamento abrangência ou áreas de ensino atendidas, qualidade etc) – Indicador NSA 3.3.10 Serviços prestados (planejamento, abrangência ou áreas de ensino atendidas, qualidade etc) – Indicador NSA 3.3.11 Orientação de alunos – Indicador NSA 3.3.12 Protocolos de experimentos – Indicador NSA 3.3.13 Comitê de ética em Pesquisa – Indicador NSA 3.3.14 Implementação das políticas institucionais de atualização de equipamentos e materiais no âmbito do curso – Indicador NSA</p>
	<p>3.4 Instalações especiais e laboratórios específicos:</p>	<p>3.4.1 Tipos de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso – Indicador NSA 3.4.2 Quantidade de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso – Indicador NSA 3.4.3 Espaço físico (adequação às especificidades, dimensões, mobiliário, iluminação etc) – Indicador NSA 3.4.4 Equipamentos (tipos, quantidade, e condições de uso) – Indicador NSA 3.4.5 Condições de conservação das instalações – Indicador NSA 3.4.6 Materiais – Indicador NSA 3.4.7 Normas e procedimentos de segurança – Indicador NSA 3.4.8 Equipamentos de segurança – Indicador NSA 3.4.9 Atividades de ensino (planejamento, abrangência ou áreas de ensino atendidas, qualidade etc) – Indicador NSA 3.4.10 Serviços prestados (planejamento, abrangência ou áreas de ensino atendidas qualidade etc) – Indicador NSA 3.4.11 Orientação de alunos – Indicador NSA 3.4.12 Protocolos de experimentos – Indicador NSA 3.4.13 Comitê de Ética em Pesquisa – Indicador NSA 3.4.14 Implementação das políticas institucionais de atualização de equipamentos e materiais no âmbito do curso – Indicador NSA</p>

Fonte: CONAES/INEP. Avaliação dos Cursos de Avaliação - Instrumento, 2006.

ANEXO E

Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista
Matriz das áreas do conhecimento que compõe o currículo

Curso de Enfermagem
Matriz das Áreas do Conhecimento que compõem o Currículo

Eixos da matriz curricular		
Áreas do curso	Disciplinas	Competências e habilidades
Área das ciências básicas	Biologia Geral Anatomia Geral Embriologia e Histologia Bioquímica e Biofísica Fisiologia Parasitologia Cuidados Nutricionais Imunologia e Microbiologia Farmacologia	1,3,4,5,6,11,14,15,18,19,21,23 27,28,33,34
Área das ciências humanas	Cultura Religiosa Filosofia Psicologia Bioética	1,3,4,5,6,11,14,15,18,19,21,23 27,28,33,34
Área da saúde coletiva	História da Saúde Perfil Sócio Sanitário Saúde Mental Planejamento Estratégico Registro em Saúde Educação Permanente Educação em Saúde Integralidade da Atenção à Saúde Bioestatística Introdução à Pesquisa Seminário de Metodologia	2,3,4,5,6,7,8,9,11,13,14,15 16,17,18,19,21,23,24,25,26,27,28,29 30,31,32,34
Área de atenção à saúde	Saúde Reprodutiva Saúde Materna Saúde da Criança Saúde do Adolescente Adulto Clínico Adulto Cirúrgico Adulto Intensivo Urgência e Emergência Farmacologia Aplicada	1,2,3,4,8,9,13,14,16,19 21,23,25,27,28,30,34
Área de iniciação ao cuidado	Semiologia e Semiotécnica Iniciação ao Cuidado Administração em Enfermagem História e Atualidade Oficinas de Integração 1-6 Estágio Internato	2,3,4,8,9,10,12,13,14,16,19,20 22,23,24,25,27,28,29,30,32,34

ANEXO F

Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista
Transcrição das entrevistas com docentes e discentes

COLETA DE DADOS ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistada: Prof^a Simone Chaves Machado da Silva

Formação: Bacharel em Enfermagem, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Mestre em Educação, Doutoranda em Educação

Experiência Profissional: Atualmente é professora titular do Centro Universitário Metodista IPA do Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista. Nesta Instituição já atuou como coordenadora do Curso de Graduação em Enfermagem, na coordenação de Programas e Projetos de Extensão na Área da Saúde e Educação e participa da CPA. Atualmente ocupa o cargo de Coordenadora de Graduação e de Pró-Reitora Acadêmica. É membro do Conselho Universitário. Atuação na docência dos cursos de graduação em Enfermagem e afins, bem como em Cursos de Lato Sensu. Integrou a equipe técnica do departamento de Gestão da Educação na Saúde, da Secretária do Trabalho e da Educação na Saúde, do Ministério da Saúde. Áreas de maior aderência: saúde coletiva, enfermagem, educação na saúde, trabalho e educação.

Tempo de Atuação na Educação Superior: 6 anos

Curso de Enfermagem

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

1 CURRÍCULO

Quais os parâmetros orientadores da organização do currículo do Curso?

Fundamentalmente o currículo foi construído a partir das críticas públicas da saúde porque tem muito mais essa construção do que o viés, claro que as críticas públicas de certa forma, na sua totalidade, estão inseridas nas diretrizes curriculares, elas que orientam, mas na prática o lugar da saúde se constitui de outro jeito na vida real, é lá onde a vida acontece, e acho que tem sido olhar para

essa prática, questionar essa prática, poder pensar na inserção do enfermeiro de um outro jeito neste lugar que sustentou a construção desse currículo com o fortalecimento da rede pública é o que a gente tem defendido desde a reforma sanitária, isto é a maior sustentação do currículo do curso de enfermagem do IPA até porque, quando ele nasceu a grande preocupação que a gente tinha era de que curso era esse, que significado teria tu fazeres mais um curso de enfermagem na cidade de Porto Alegre? Colocar mais enfermeiros no mercado para quê? Agora, se o curso é construído num outro IES, na construção de um outro perfil, ele está nascendo de um outro lugar, a gente olhou para o processo do cuidado, a prática do cuidado dos enfermeiros e como é que a gente poderia fortalecer isso, e isso sustentou a construção do currículo.

Em relação ao projeto da instituição de que forma o Curso se identifica? Ele se identifica completamente porque o conceito ampliado de saúde hoje, falo de defesa da vida e a Instituição Metodista, ela fala na defesa da vida mais é claro que pelo viés confessional pela preservação do indivíduo, da diversidade, do humano na característica da individualidade, então, identificação muito próxima entre aquilo que a política de saúde de hoje defende, com a questão da defesa da vida conseguindo entender as diferenças que tu tens que saber cuidar a partir desses diferenças com a política da instituição, com a missão da instituição que vem as diretrizes da Igreja Metodista que é de defesa da vida e principalmente fazer uma construção de educação, crítica inserida na realidade, uma pessoa que tenha todo um viés profissional mas que ele consiga fazer um debate de transformação social.

O que diferencia o curso do IPA dos outros cursos? Esse lugar de fazer o enfermeiro se sentiu um ator impecável do processo de mudança, acho que essa é uma discussão que a gente tem feito com alunos muito fortes, e para fazer isso a gente não discute a técnica que os cursos de enfermagem tradicionalmente tem muita centralidade no saber técnico, que é importante, que é o saber técnico, científico ele é importante só que tu não vais mudar a prática se tu não implica o ator no processo, essa é uma diferença, a gente trabalha com os nossos alunos tentando mostrar para eles que a técnica é o menos importante no processo do cuidado, tem outras coisas mais importantes que tu podes inclusive, com

procedimentos muito mais simples, resolver o problema sem a aplicação da técnica e, a enfermagem se restringiu muito mais a técnica; os currículos ficaram muito tecnicista, muito centralizado na questão biológica, curativa e não preventiva e a tentativa foi de construir um curso nesse processo que conseguisse fazer essa discussão, acho que isso é o que mais diferencia.

Em relação a outros cursos da instituição, no que ele se diferencia? Se diferencia em três aspectos fundamentais: poder fazer a discussão das políticas públicas que os outros cursos da área de saúde do IPA não fazem, a formação para o sistema único de saúde, que é a discussão que está no SUS hoje, que as universidades não formam trabalhadores para atuarem no setor e aí o serviço público gasta rios de dinheiro porque as universidades colocam no mercado uma pessoa que não tem o perfil para trabalhar na área da saúde é o maior empregador, é o setor público; o curso de enfermagem já nasceu com o que a gente chama de mudança da graduação na área da saúde; já nasceu com a mudança, não precisou fazer a mudança. A outra coisa que ele se diferencia dos cursos da instituição é que a gente trabalha a partir de uma pedagogia de problematização; e a outra, é o modo que a gente constrói a avaliação.

Participação da comunidade fora do curso? Nós não integralizamos ainda, não podemos saber, como os alunos irão atuar no mundo real na vida do trabalho, mas acho que o curso já conseguiu construir uma referência diferente e isso já aparece em alguns lugares, alguns cenários até pela inserção que os alunos fazem em alguns espaços de extensão. Isso já tem reconhecimento fora, dentro da instituição acho que todo mundo olha com viés, acho difícil as pessoas perceberem o curso como uma proposta pedagógica diferente, acho que o curso é percebido com uma inserção política diferente. O que eu acho que existe de dificuldade nos cursos é que não se faz uma discussão pedagógica, então, é difícil as pessoas olharem por este viés.

Como estão organizados os componentes curriculares? Estão organizados a partir das diretrizes com todas as cinco grandes áreas que compõe as diretrizes que são: gestão, atenção, administração, educação e promoção da saúde (não lembro exatamente); então a gente construiu o currículo tendo como interfase

essas grande áreas que as diretrizes apontam particularmente o curso tem formação generalista, mas a gente aborda de forma muito homogênea, três grandes processos que é a gestão, educação na saúde e atenção na saúde, o currículo está construído com todas essas interfases e tem uma área que transversaliza o curso do início ao fim, que é a área da saúde coletiva, mas entendendo a área da saúde coletiva, não como área de saúde pública, tanto que a assistência no posto de saúde está inserida nas disciplinas normais, mas o curso discute, em todos os semestres, ele faz um recorte da saúde coletiva então a gente tem: história da saúde, o perfil sócio-sanitário, depois discute planejamento estratégico em saúde, após a gente discute integralidade educação permanente, vai contextualizando o aluno do início ao fim do curso no pensar o processo da construção da saúde coletiva que daí é a promoção da saúde, a defesa da saúde pública no país, uma série de coisas, e para poder tentar garantir um pouco a integralidade entre essas disciplinas a gente colocou no currículo, como é por disciplina, não é currículo por ano e nem por módulo, cada semestre tem uma referência de semestre, a idéia é que aquela referência possa subsidiar o debate transversal do semestre, uma área que é referência todos os semestres os alunos têm uma área que é referência, e a cada semestre a oficina de integração é a disciplina que reúne esse debate, por exemplo: tem um semestre que a referência é a educação na saúde, a idéia é que a oficina de integração possa discutir com os alunos esses temas que são transversais a formação do enfermeiro, como a questão do gênero, dos direitos humanos, a integralidade e, então a gente faz esses recortes e o ideal é que a oficina de integração pudesse ser trabalhada por vários docentes, mas a gente não conseguiu, ainda, chegar nesse primor porque senão ela perde um pouco a lógica, sempre a tentativa de colocar um professor que consiga enxergar o curso todo, é o que se discute com o aluno, bioquímica tem a ver mesmo com educação na saúde? A gente vai construindo com eles o currículo, eles vão se apropriando do porque essas áreas de conhecimento, porque que isso está ligado ali? A prática está inserida desde o 2º semestre, os alunos já vão para a realidade da vida no 2º semestre, o estágio mesmo começa no 4º semestre e outra coisa que também é diferente e que está na construção do currículo, que o estágio está dentro da disciplina, o estágio não é separado, é super difícil de organizar, mas tem sido muito legal em algumas disciplinas, a gente faz o estágio

antes da teoria o que é um choque para o professor e para o aluno mas eles vão para a prática mesmo sem saber nada, constrói lá, depois volta para fazer o aprofundamento teórico a partir da prática que eles construíram, isso é dentro, tem uma carga horária enorme são 1.520 horas/estágio e no último semestre a gente tem um internato que aí a imersão total na prática, acho que a grande diferença é que todo esse estágio, são funcionários diversos, hospital, creche, escola, sala de aula aprimorar mais fazendo a discussão das disciplinas do semestre, o 5º semestre, a gente trabalha com portfólio, uma experiência foi fazer um portfólio, cada disciplina fez um, os alunos enlouqueceram, não tem a menor possibilidade, mas foi um exercício feito do semestre, por exemplo: tu trabalhas a saúde do adulto e da mulher, uma coisa tem haver com a outra então tu tens que pedir coisas integradas, porque na vida, homem e mulher moram juntos o que tem a saúde de um, implica na saúde do outro necessariamente. Isso também são outras estratégias para tentar integrar um pouco mais a construção do currículo.

2 PEDAGOGIA

Quais são os parâmetros orientadores da pedagogia utilizada pelos professores no Curso de Enfermagem? Temos usado um autor particularmente da área da saúde que é o Emerson Elias Meirin, ele diz sempre o seguinte: “todo mundo tem uma caixa de ferramentas, então, depende do que eu coloco na minha caixa de ferramentas que eu consigo desenvolver determinada habilidade e competência”. Só que para eu construir a minha caixa de ferramentas tenho que entender do que eu estou fazendo, ou o que vou fazer, então, tenho que ir para a prática, tenho que ir para o comércio, onde as coisas acontecem e é ali que vou decidir o que vou colocar na minha caixa de ferramentas. Então, o Emerson tem sido um autor, que ele é da saúde, é médico, discute processos de formação e mudança de prática, transformação do mundo do trabalho, é esse o recorte que ele faz, ele é quem tem nos ajudado a pensar na necessidade da problematização e aí é trazer o aluno para o problema, eu tenho um indivíduo nessa situação, o que eu faço? Como é que eu exploro isso?

E o explorar nunca é pelo viés, e isso é uma outra diferença, também: “ele está com febre, mas o que é que eu faço do ponto de vista da assistência? O que é que faço do ponto de vista da gestão? O que é que faço do ponto de vista da educação? E do ponto de vista da relação? Sempre nestes quatro, baseado no quadrilátero, porque na enfermagem tu podes colocar a mão para saber se o indivíduo está com febre ou o teu termômetro está estragado. Mas como resolver o problema, é fazer o aluno pensar a partir daí, sempre colocando essas situações, esses quatro eixos para ele poder pensar, tem sido sustentado por aí a idéia da problematização. O parâmetro veio de um posicionamento teórico.

Atividades de ensino, como isso se desenvolve? Como os professores têm encaminhado? É muito difícil, temos alguns professores que são da área da educação que entendem isso, outros professores acham bobagem que a gente tem que trabalhar muito conteúdo, que os alunos têm que ter muito texto que as aulas no PowerPoint é que são legais e a gente tem que levar tudo pronto por que senão, como é que eles vão saber como fazer, não é fácil, é uma quebra de conceito o tempo todo, tem que desconstruir, desatualiza o professor e discute, leva o texto e tem que impor, é assim mesmo. Quando a gente fez a experiência do 5º semestre deles item primeiro para a prática e depois para a teoria foi um surto, e eu até que entendo o professor por que imagina o aluno indo para a prática, se ele ainda não viu a teoria, eles não conseguiam entender que a construção da teoria estaria sendo dada lá, o professor não conseguia entender que lá construiria com o aluno a formação, foi bem complicado, a gente fez seminário para isso, fizemos formação de professores, discutimos teoria, levávamos textos, mandávamos textos, fazíamos PowerPoint, discutimos, algumas pessoas se sensibilizavam, buscaram; outras não, e assim vai indo (quando falo a gente somos eu e a Denise). O projeto do curso eu fiz sozinha, só que na hora de implementar estava muito insegura, por que venho do viés da educação e como nunca trabalhei na assistência, também fazia autocrítica, que não posso formar o enfermeiro que só fica no plano das idéias, se tiver uma parada cardiorespiratória ele vai ter que saber atender, então fiquei muito insegura com a implementação do currículo nesse sentido. A Denise foi uma professora que chegou no 1º semestre, então começamos naquele currículo e discutimos o tempo todo e ele passou por pequenas reformulações de idéias,

amadurecemos o projeto, inserimos algumas coisas, tiramos outras, fomos aprimorando e particularmente, a Denise tem sido a interlocutora nesse processo, depois os outros professores que foram chegando mais tarde, que têm disposição para, mas têm dificuldade de entender de onde a gente está falando, que nós duas é que somos a educação.

Como é que isso se dá com relação aos alunos? Tenho certeza que o principal termômetro a gente teve agora, na avaliação, porque eles foram maravilhosos, eles falaram do curso, e não era um discurso meu, nem da Denise, era deles. O curso tem o lugar da crise que é o 2º semestre que tem uma disciplina chamada Iniciação ao Ato do Cuidado e Saúde, normalmente essa disciplina, mas em outras universidades ela é chamada de Fundamento de Enfermagem, onde vemos técnica, é a partir do fundamento da técnica, e, como a gente não parte da técnica, discute-se na iniciação ao cuidado, o processo de enfermagem que é a sistematização à assistência e do diagnóstico, a partir deles é que tu vais pensar na técnica, se precisar, mais não necessariamente tu vais ver toda a técnica no 2º semestre, pode até não ver, porque pode não precisar, eles vão para a prática também, este lugar é o da crise, o 2º semestre porque eles acham a disciplina maravilhosa, eles vêem elementos, laboratório de enfermagem, mas quando chega lá, não é exatamente um lugar da técnica, pela técnica, aí tem que fazer muito debate, muita construção; é discussão em sala de aula mesmo, tu desconstrói todo um conceito, constrói outro; hoje os alunos já tem isso, já está incorporado, é um discurso próprio, já não é mais reprodução do discurso, ele tem significado, entender tanto que na avaliação, isso rolou muito bem, eles falam disso e reconhecem que o enfermeiro não tem que fazer só aquilo, ele tem que saber o que está fazendo, mas é uma discussão o tempo todo.

2.4 Os alunos participam da construção do currículo na medida em que eles vão fazendo o percurso? Sim, quando eu estava mais na coordenação, trabalhei essa disciplina, trabalhei a disciplina de Oficina de Integração 1 e, nessa oficina de integração, trabalhei o diário de campo, mas agora não como ela está, ela perdeu um pouco o seu significado, mas na oficina 1, a gente tinha uma proposta que o aluno construísse um diário de campos, e eu dizia que eles podem mostrar que ele faz parte da avaliação mas se não quiserem que eu leia,

não irei ler, porque era para contar a trajetória de formação deles, não era para contar o que fez no dia-a-dia, mas para registrar o que dessa formação teve significado? Porque foi o jeito que conseguimos amarrar, deles perceberem que estavam vendo a técnica, só que de um outro jeito, isso também dá o lugar da construção do aluno, porque a partir de muitas coisas que os alunos apontam e a gente discutindo os diários, é óbvio que isso interfere na construção do currículo e até nas modificações que a gente fez e, foi o aluno que foi ajudando, eles participam do colegiado.

2.5 Em relação a capacitação dos docentes? Muito frágeis, eles são pontuais, não partem da necessidade dos professores da mesma forma que os alunos, para o professor não tem significado, se não tem significado, é só um cumprimento de tarefas, a gente não discute política de formação, nem processo pedagógico, a gente apresenta parâmetros que são pouco aplicáveis no dia-a-dia do professor e então, ele não se reconhece nisso, e eu acho que é frágil e ruim.

3 AVALIAÇÃO

3.1 Perspectiva da avaliação por competência, quais foram os parâmetros que vocês se basearam? Os parâmetros são de poder pensar na avaliação integral do processo, avaliação que dê conta de atender o conjunto da formação, acho que esse era o principal parâmetro a gente conseguir enxergar o aluno nas suas disciplinas, nos seus currículos e seus processos avaliativos, mas além disso tem um processo de formação que se dá em 4 anos como é que tu avalia isso; todo esse percurso, então é uma avaliação formativa, que possa ser integral desse processo todo e essa era uma preocupação que tínhamos, como é que vou dar conta de entender, ao final desse curso, se o aluno tem essa competência para ser um enfermeiro, não posso fazer isso só nas disciplinas, e aí a idéia era construir um processo de avaliação que desse conta de pensar isso e que integrasse as várias áreas, foi á que conseguimos a proposta de termos um instrumento de avaliação que acompanhasse o aluno do início ao fim do curso. Hoje ele não acompanha do início ao fim, nós implementamos a partir do 4º semestre, porque foi o modo como foi possível por conta do grupo, não deu para fazer isso anteriormente porque eram disciplinas mais teórico e práticas quando

começou o estágio ficou mais fácil pensarmos isso conjuntamente, porque o estágio implica e troca-se muito, e aí se começou então um instrumento que tem baseado três grandes competências: a competência técnica e científica, sócio-educativa e ético política, e dessas competências, dividimos em critérios e habilidades, e essa ficha acompanha a trajetória do aluno inserida nas disciplinas do 4º até o 8º semestres, a cada rodada de grupo de estágio, o aluno senta no grupo e discute a avaliação com o professor, então o professor pontua as coisas que ele identificou a partir dessas competências que o aluno atingiu (atingiu ou não atingiu, ou a construir os parâmetros da avaliação), temos alguns critérios, se existem muito a construir, não significa que o aluno não vá para a frente ele vai e quem for pegá-lo no 5º semestre sabe que aquela competência ele tem que construir ainda e aí ele terá o 5º semestre para construí-la, então a ficha rodada tendo cinco momentos de rodada coletiva de avaliação, depois que faz a rodada com um professor, eles se trocam, eles pegam todas as fichas dos seus alunos e passam para o professor seguinte e aí eles discutem entre si, e isso está funcionando apesar de ter sido bem difícil alguns professores achavam uma perda de tempo ter que fazer, escrever, porque nós tiramos o aluno um dia do campo, ele perde um dia a cada final de grupo, mas a gente acha que vale a pena e os alunos adoram, eles se identificam, gostam de saber o que está acontecendo, eles reclamam quando não tem ou não, é participativo, porque tem professores que acham que a ficha é um preenchimento, aí eles preenchem as fichas, o instrumento, a matriz e entregam ao aluno e, eles não gostam disso. Quanto a avaliação é muito misturado, institucionalmente o nosso regimento é muito bruto, fala de duas avaliações e nem deveria falar de outra coisa, deveria estar dentro da política de ensino, a filosofia ou as diretrizes da avaliação é muito separado por área, as áreas das ciências básicas e muito rígida, são avaliações tradicionais prova e seminário, tendo o seminário um peso pequeno e as provas são objetivas e muito formal. Nas outras áreas dentro do curso, como temos um trabalho no colegiado, procuramos diversificar o máximo possível fazendo seminários, jornada, prova prática no laboratório onde os alunos partem da construção não sendo execução técnica, pois as vezes se vai ao laboratório para fazer, uma outra discussão e, os alunos gostam muito, particularmente, trabalha muito com eles a auto-avaliação e avaliação integrada e coletiva, onde surge o comentário do aluno: “essa é aquela disciplina onde podemos dar-nos os pontos

sem precisar fazermos prova?” Acho muito tradicional, ainda a avaliação, quando ela é pensada pelo professor e até pelo parâmetro institucional.

3.2 Como se processa a avaliação do curso? A avaliação está o tempo todo, a gente faz avaliação o tempo todo discutimos em todos os processos no colegiado, os alunos participam, também, não existe nenhum que não estamos avaliando o curso, é reformulação do projeto, das disciplinas, dos processos, dos encaminhamentos é constante, a avaliação externa, que é a mais formal, fez a gente repensar várias coisas que já tínhamos repensado e que só foram apenas legitimado pela avaliação externa, mas é esse processo de estar repensando o tempo inteiro, a que a gente faz sempre, faço rodada de avaliação com os alunos, fazemos duas reuniões por semestre com os representantes de turma, para avaliar o curso e com os professores também, mas quem consegue dar um retorno mas efetivo são os alunos e a gente avalia, faz o processo de avaliação, e aí vai mudando, vai se reformulando a partir daí, o colegiado atua bastante.

3.3 O que, ou no que a avaliação externa fez o curso mudar? Não é que fez mudar, mas nos apresentou questões que sabíamos que tinha que mexer, por exemplo: lugar de disciplinas, trazê-las mais para o início do curso, não deixá-las no final; essas pequenas discussões, a avaliação externa contribuiu bastante. Outra coisa é que ela legitimou aquilo que temos discutido, o quanto é importante avaliar, problematizar na avaliação externa a postura dos avaliadores nos deu o retorno a gente sabia que tínhamos uma proposta diferente, só que era isso que dizíamos para nós mesmas, e, a avaliação nos fez reconhecermos o que nós fazemos de bom.

3.4 E a avaliação institucional do IPA para o crescimento do curso? Acho que é muito efetiva apesar da participação dos alunos ser baixa, a gente faz um trabalho com eles, temos uma aproximação com os alunos, traz eles para o debate, construímos com eles os processos e quando chega o momento da avaliação institucional eles sabem que ali é o lugar formal de trazer questões, de poder pontuar e discutir, então eles participam, mas poderiam participar um pouco mais porque são vários alunos no curso. Como coordenação a avaliação

institucional também te dá alguns elementos que te ajudam a pensar nos processos docentes que muitas vezes tu tens isso no empírico, tu sabes que aquilo não está indo bem porque tu tens a queixa do aluno, a disciplina não está andando, porque a cada semestre as coisas em vez de avançar elas vão para atrás e aí a avaliação acaba dando mais sustentabilidade na decisão porque aparece claramente quando um professor tem algum problema na disciplina, a própria avaliação te mostra.

3.5 Em relação a identificação do curso com o programa de avaliação institucional, como é que tu percebes?

Acho que ele se identifica totalmente. Existe uma coisa que a gente não inseriu nas discussões, quando fala de avaliação, e que é uma coisa já discutida dentro do curso e que a gente faz em certa medida, na saúde, principalmente, temos que trazer o agente externo que é a gestão e estamos longe disso. Precisamos ter dentro do curso os enfermeiros que estão na rede, eles é que te dão estes elementos para discutirmos conjuntamente. De certa forma, nós fazemos isso pois trabalhamos com muitos supervisores que são da vida, do campo, do trabalho e eles só vem para fazer a supervisão de estágio, mas eles participam dessa rodada de avaliação dos alunos, eles contribuem muito em coisas que não enxergamos em processo de formação pois como eles não conhecem os alunos, não estão o dia todo com eles, conseguem fazer uma avaliação trazendo o elemento do trabalho, isso tem qualificado muito, os alunos gostam, a gente discute isso, discute com os professores, mas precisava ter mais institucionalidade nisso, tínhamos que conseguir debater com o gestor, por exemplo a formação será que o curso de enfermagem, de fato, está tendo um significado na gestão da saúde, ou só quando tiver egresso, não interessa mas sim agora que precisamos mudar então no curso de enfermagem isso acontece por este lugar, minimamente acontece, e todas as vivências que a gente sempre devolvemos para o serviço, faz a discussão lá e devolve para o mesmo, por exemplo: fazemos uma vivência de saúde mental, depois vamos lá no Hospital Psiquiátrico São Pedro, devolve para o serviço, avalia como é que foi ou como não foi, e isso vai fazendo com que mudamos aqui e mudamos lá, mas isso precisa ganhar mais lugar, ainda está muito solto.

COLETA DE DADOS ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistada: Prof^a. Denise Azambuja

Formação: Bacharel em Enfermagem, Especialização em Educação Profissional na área da Saúde, Mestre em Educação

Experiência Profissional: Atualmente atua como Coordenadora e docente do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista. Possui experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Enfermagem Materno-Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: enfermagem, educação, saúde da mulher, cuidado humano, educação e saúde e avaliação de desempenho dos alunos.

Tempo de Atuação na Educação Superior: 4 anos

Curso de Enfermagem

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

1 CURRÍCULO

1.1 Quais os parâmetros orientadores da organização do currículo do Curso?

Quando cheguei, o projeto do curso já estava pronto, foi idealizado pela Simone a partir de um outro projeto que já tinha na instituição e não correspondia as diretrizes para o curso de enfermagem, então a Simone reformulou, fez uma nova proposta e quando surgiu o convite para eu vir para cá, era para complementar e ajudá-la nesse processo de implantação de um curso que está bem adequado com as diretrizes, mas que também prepara o enfermeiro para trabalhar a partir da pessoa e não pelo processo de doença. O norte do nosso curso é um dos princípios da integralidade; integralidade na atenção das diversas áreas, é aí que começam os desafios e a inovação, se tu pegares qualquer grade curricular que tem aqui em Porto Alegre, verás que os cursos se orientam por disciplinas, por áreas de saúde ou pelo processo de doença, o nosso curso todo

ele é atravessado pelo processo de integralidade em todas as ações conseqüentemente as outras vão sendo o desafio a mais, foi que isso acontece na prática porque é uma inovação a gente também não tem nada escrito, relatado com relação a isso é uma inovação mesmo. Com relação ao currículo, na nossa cabeça, idealizado pela Simone, e de alguns que foram chegando, o da Odete por exemplo, isso era muito obvio porque a nossa maneira de cuidar e de entender saúde, de entender enfermagem é assim mas não da maioria até pela formação diferente que os professores trazem, o desafio ainda é esse, a gente pensar que é possível, a gente aprender saúde é possível fazer cuidando a partir de outro princípio que na o da doença. O princípio se identifica e é aquilo que está lá nas diretrizes é a aplicação tanto do ponto de vista quanto os princípios do SUS a gente conseguiu fazer isso pelo currículo, agora implementar isso na prática é muito difícil uma pela adesão da proposta pelos doentes e pelos alunos que vem querendo falar de doença, de patologia, de remédios, a gente fala de patologia e de remédios mas sobre outro olhar, aquilo que a diretriz diz que o aluno é reflexível, aprender a partir da prática, saber pensar a sua realidade do trabalho no convívio social isso a gente faz o tempo todo a dificuldade é que a maioria dos docentes pedagogicamente falando como colocar isso na prática como fazer o curso acontecer a gente está aprendendo muito também com isso, tem a defesa de uma idéia muitas vezes, a Simone dizia: “Às vezes dá um nó, será que é isso mesmo, não, estamos certas, tanto que tem a manutenção deles no curso”, nós não temos desistências, nem evasões, eles reclamam muito mas ao mesmo tempo eles querem ficar.

1.2 Em relação aos objetivos formais? Destaco a questão da flexibilidade que temos com os alunos e que eles irão ter no mercado de trabalho, porque nosso aluno está preparado para atender tanto na internação de alta complexibilidade, mobilizando o conhecimento da bioquímica de intensivismo quanto para fazer acolhimento lá na rede, de saber como conversar, a gente consegue saber pela fala deles como nas atitudes deles em campo de prática, já é diferenciado estamos tendo um retorno que a proposta que está fazendo os fóruns das instituições é um aluno do 4º ou 5º semestre com outra postura diferente de outras instituições que chegam no mesmo local, ele consegue ver o todo porque a gente permite, faz com que esse eixo atravesse a integralidade com outros

temas e atravesse todo o curso ele não vai aprender a pensar depois que ele tiver a metodologia de pesquisa, ele aprende desde o 1º semestre a problematização que é a metodologia básica do curso é que dá esta característica só a gente tem um pouco de dificuldade ainda de integrar isso com outras áreas de conhecimento como a bioquímica e da farmácia, sentimos falta da psicologia sem DNAB teríamos momentos muito ricos se não fossem em DNAB, ou talvez tenhamos que criar um outro DNAB para podermos trazer esta discussão para dentro da sala de aula, mas o objetivo nos estamos conseguindo que ele saia com o perfil que atenda não só as diretrizes com que o mercado da área da saúde está querendo que é um profissional sensível, crítico pois vejo que os alunos são curiosos. Acho que tem tudo a ver, que no momento que a gente esta colocando como embasamento para eles e como foco o sistema único de saúde que a gente desmistifica que eles estão trabalhando, aprendendo a trabalhar com pessoas e não com clientes do hospital Moinhos de Vento, outra coisa é trabalhar com pessoas de diferentes classes sociais, acho que tem tudo a ver com a proposta de inclusão.

1.3 O que diferencia o curso do IPA dos outros cursos? Pensamos em dar uma carga grande para a saúde coletiva no momento que estamos trabalhando com a integralidade que ela passa todo o curso, ele tem que entender o processo que deu nascimento a isso, como isso se mantém e que caminho a gente vai levar porque eles daqui a algum tempo é que vão assegurar esses direitos e princípios, eles têm que aprender a assegurar e garantir isso de novo passa pelo princípio da instituição eles têm que ter compromisso com o sistema de saúde do país, porque eles vão ser profissionais da área, então a carga horária da saúde coletiva é grande, ele repassa todos os semestres ela não é uma especialidade dentro da saúde a gente entende que a saúde coletiva é um embasamento para toda a saúde, porque de uma maneira ou outra o usuário vai entrar ou sair do sistema, ele vai passar por ali, ele vai direto para UTI, mas em algum ponto da rede de assistência lá da atenção básica falhou, por isso ele foi parar na emergência – UTI, claro que a gente sabe que tem as funções degenerativas, genéticas ou de acidentes de trânsito mas em algum momento da vida dele vai ter que passar pela atenção básica. Entender de saúde coletiva, todas as áreas de todos os semestres têm uma carga horária extensa de saúde coletiva que faz

a relação com outras áreas de extensão, o foco é a promoção da saúde, ela é que alimenta as outras áreas, acho que isso também atende as diretrizes porque no momento em que tu tens que atuar a partir da realidade do atendimento de saúde pelo SUS ele é o preparo para a maior parte da população eles estão bem preparados para isso eles saem para isso. Nos conselhos de classes e recessos entre os semestres nós temos as reuniões de planejamento, começamos com duas professoras, Simone e eu, a cada semestre vai se incorporando, nos não temos um corpo docente pronto, estamos indo para o 7º semestre e 80% dos professores vão ser contratados agora é uma coisa que preocupa porque são pessoas que também são novas e vão estar chegando e os alunos já têm um vínculo conosco e até já estão reivindicando isso. Cria por um lado uma curiosidade pois vamos aprendendo a nos conhecermos, vamos formando um grupo e atrapalha um pouco porque cada um vem de uma formação, uma instituição e que na maioria das vezes trabalha com uma enfermagem que não tem nada a ver. Neste 1º semestre, em janeiro, foi a primeira vez que a gente conseguiu falar e fazer uma avaliação do curso, semestre a semestre pela avaliação, sendo uma idéia minha e da Simone de querer falar sobre os instrumentos de avaliação pois semestre passado houve muita reclamação de prova, trabalho, muito excesso de instrumento, vamos fazer uma rodada porque era um nó crítico a avaliação no semestre passado houve muita queixa e vamos falar como cada um faz a sua avaliação que indiretamente estaremos falando de ensino do plano do planejamento e aí cada semestre o professor apresentou todas as disciplinas que davam, como ele fazia e foi a primeira vez que a gente conseguiu fazer isso, alguns se sentiram um pouco melindrados não entendendo a proposta, “por que eu vou ter que falar, eu terei que mudar?” nós só queremos saber para podermos nos organizarmos mesmo tendo regimento dizendo que não pode haver duas provas no mesmo dia, ainda estava acontecendo, às vezes até três provas no mesmo dia. Com a questão o MEC, sempre tinha a dúvida, era pode mudar, não pode, vamos esperar, agora a partir de julho faremos um encontro para começarmos a reformular, porque depois de já ter vivido a gente já tem várias idéias, articular melhor, há várias, e os alunos dão muitas opiniões ou por via de ouvidoria de reclamação ou de sugestão e querer ajudar colocando na auto-avaliação da ficha quando eles vão fazer a avaliação da prática, isso a

gente já está vivendo, cuidando para acolher as reclamação e sugestões, com a participação de todos.

1.4 Qual o diferencial deste currículo em relação a outras instituições? A gente se preocupa muito, a gente consegue conversar e saber, por exemplo, eu sei o que está acontecendo no 1º semestre, o que está sendo trabalhado, não por estar na coordenação, mas porque entre nós existe, talvez, uma conversa de corredor, não um espaço mais formal, a gente consegue trocar muito o que está sendo trabalhado, acho que todos têm um domínio, o grupo é o diferencial, disciplinaridade mais não de ações e sim de conteúdos, conseguimos fazer retomadas, existem as oficinas de integralização, cada oficina em cada semestre, tem matemática a primeira oficina trabalha gênero, as questões de morte e de ética, a segunda oficina começa a trabalhar as questões do mundo do trabalho o caráter da oficina e falar um pouco do que está acontecendo no semestre e adiantar o que vai ser falado depois é fazer um elo. Por exemplo: a oficina 2, eles têm iniciação do ato do cuidado nesse semestre eles têm fisiologia, algumas disciplinas que vão embasar a entrada nas instituições de saúde para cuidar, para atuar. A oficina 2, ela trabalha com a situação problema que envolvam conhecimento de bioquímica, fisiologia e técnica coisas que eles estão vivendo agora e coisa que eles vão fazer no semestre que vem. Nós fazemos uma prévia para diminuir a ansiedade dos alunos. A oficina 4 trabalha as questões de bioética eles já estão vivendo a carga horária grande, então é trabalhado muita coisa na prática, dentro da oficina, ela sempre trabalha a pesquisa então já faz um preparo porque já sei que ele vai trabalhar 01 ano e já conhece as amarras do 2º ou do 4º para já desenvolver o pensamento de pesquisa.

2 PEDAGOGIA

2.1 Quais são os parâmetros orientadores da pedagogia utilizada pelos professores no Curso de Enfermagem? A problematização de poder trabalhar com os princípios do SUS e principalmente da integralidade porque para tu poderes cuidar integralmente de alguém e reconhecê-lo como um ser único tu tens que partir da realidade dele, partir do problema ou da situação real a gente não vem com algo formatado ou pronto e também não é construtivismo, por

exemplo quando comecei a trabalhar diagnóstico de enfermagem a partir do 2º semestre me chamaram de louca, porque a maioria dos currículos é no 5º ou 6º semestre, é lá no fim tem que passar por patologia para aprender a fazer diagnóstico “não, diagnóstico é feito a partir do exame físico e das necessidades que tu vais detectar e isso eles tem condições de fazer a partir do 2º semestre, ele vai ampliando o olhar, vai qualificando o diagnóstico”, e, realmente fez efeito pois quando o aluno chegou no 4º semestre e ele foi para o campo, ele sabia fazer melhor que os enfermeiros do serviço enquanto que alunos de outras instituições nem tinham visto ainda o conteúdo, e isso se deu pela problematização pois a gente levou o problema e aí tem que ter muita paciência para respeitar que ele não tem um vocabulário técnico ainda nem científico, que muitas vezes ele tem dificuldade de formular uma frase inteira e aí a gente tem que ir decodificando e ao mesmo tempo que a gente oferece para ele uma outra linguagem, é que ele irá conseguir chegar lá no 8º semestre e fazer um diagnóstico com tranquilidade. A questão de preparo do professor, como lidar e até para aplicar a problematização, jogo de cintura, o que fazer em cada situação, porque muitas vezes o professor quer problematizar mas ele não tem chão ou ele não sabe o que fazer, o que vem, porque no momento que tu mobiliza tudo isso nos alunos que tu capacita eles, que tu ponderas eles para fazer tudo isso e para atuar com o perfil que a gente quer, muitas vezes o professor se assusta ele não tem segurança e as vezes até estrutura emocional para lidar com isso, e isso a gente aprende é um processo, não adianta achar a proposta legal, ótima mas quando tu te deparas com a realidade tu tens que fazer um enfrentamento e não porque tu não queira e sim porque não consegues fazer. A gente teve uma situação assim de uma professora que foi para o campo e que não teve condições de permanecer por não saber lidar com tudo o que o campo ofertava, é uma questão de capacitar o docente para isso. A gente tem um movimento de mudança na formação graduação, mudança na formação da saúde, mas tem que mudar os docentes, não adianta tu pegares e agora eu vou fazer construtivismo, agora vou fazer pedagogia tradicional não, tu tens que ter visão na proposta, tu tens que sentir dentro dela às vezes com este currículo, a gente está um pouco a frente de tudo o que está acontecendo a gente tá fazendo aquilo que lá nos princípios do SUS seu ideário surgiu lá na década de 80 a gente está conseguindo e mostrando que é capaz de fazer, basta agora a gente

conseguir multiplicar com esses alunos e mostrar que eles consigam também entender, pois eles já chegam aqui com mito, com uma idéia deturpada de que o SUS não presta, de que o SUS é para pobre ninguém consegue cuidado integral e aí a gente começa a desconstruir e mostrar que pode e agora com os docentes e momento também é de desconstruir isso que aluno é chato, que tem uns que sempre vão rodar, que nunca vão aprender nada, talvez ele rode mas não aprender nada não, todo mundo aprende em algum momento e que cada um tem um tempo de aprendizado a problematização ela traz isso ao seu tempo.

2.2 Institucionalmente que outros espaços que contribuem para a capacitação

de vocês? A interação com os serviços com as entidades parceiras que eu acho que devem ser ampliada, aquela idéia de estar trazendo fora de estar trazendo discussões, porque muitas vezes o professor entra como sanguessugas do campo, ele quer ofertar tudo, mostrar tudo, mas cadê a interação com o serviço com o local que nos recebe, deve-se criar um vínculo com algumas coisas da instituição ou até da própria vida do professor com relação a hora, eles querem fechar a carga horária, ou campo conforme suas necessidades e muitas vezes ele acaba fazendo rodízio em vários lugares e isso não é bom para o aluno e não é bom para o serviço, tem que criar um vínculo, ter afetividade nas relações para aprender, senão não aprende. “O campo é um espaço de capacitação pedagógica e internamente no centro universitário, que espaços têm ou não para essa contribuição?” Deveriam ter, mas não tem, tem momentos que são aqueles entre os semestres, dos conselhos de classes, a gente ouve várias coisas de outras áreas até porque a gente se relaciona, dependendo do tipo de conselho de classe como ele é conduzido ele não é um conselho é um momento de troca, é um relato de informações e um relato tu podes fazer por e-mail, acho que tínhamos que qualificar mais o momento que os professores estão reunidos ou criar momentos de planejamento, de troca e aí o que a gente percebe quando a gente faz uma confraternização, quando a gente se reúne fora do espaço para convívio social, a gente fala só de trabalho, acabamos fazendo daquele momento que deveria ser informal acabam sendo o local onde as idéias mais geniais são faladas o que se planeja ou que se cria são nesses momentos.

3 AVALIAÇÃO

3.1 Perspectiva da avaliação por competência, quais foram os parâmetros que vocês se basearam? Tem 02 coisas, a primeira é entender a avaliação como um processo e como parte da metodologia, mas não é algo do curso, é de algumas pessoas. Existe o parecer, ele esclarece e justifica a nota, está sendo uma batalha a gente só conseguir fazer isto na área da atenção e saúde a coletiva não fez, a área da bioquímica não faz, aqueles professores que tem aderência e com a chegada da Odete a gente conseguiu sistematizar e colocá-la de uma forma melhor no papel e isso que toda vez que a gente se reúne para fazer um parecer tem muita dificuldade, muita crítica e ainda temos dificuldade de entendermos a avaliação como um processo formativo e não como um resultado, uma meta.

3.2 O que, ou no que a avaliação externa fez o curso mudar? Instrumentos - Existem outros espaços e provas e a cada semestre a gente amplia os instrumentos.

3.3 Em relação a identificação do curso com o programa de avaliação institucional, como é que tu percebes? Quando os conselhos de classe, reuniões colegiado está avaliando o semestre como ele está ocorrendo automaticamente a gente faz o relatório, depois retoma o relatório na reunião seguinte tem a avaliação institucional, a gente sempre quando acaba faz um momento que a gente sempre previa os dados socializava, compartilhava o que a gente está pensando agora é fazer uma avaliação docente. Avaliação da matriz ela por habilidade e competência que está no projeto do curso e a gente tentou identificar dentro dessas competências e habilidades, aquelas que estão presentes no campo de atuação ou que pode vir a desenvolver no campo de atuação e aí a gente dividiu elas em áreas: habilidades técnicas: comunicação, interação sócio-afetivas e a outra, da parte ética de comportamento de relação, em cada campo que ele passa, o professor, ele tem que identificar o que ele vai avaliar do aluno daquela lista de competência naquele campo, antes de iniciar a gente faz combinação, as vezes ele desenvolve mas, outras vezes não consegue a gente ainda está com dificuldades com relação ao parecer que temos que

transformá-lo em nota e que não deixa de ser um contra-censo, por um lado é difícil o professor fazer isso, por outro garante a justiça nessa relação de avaliação. Casos, por exemplo, de alunos que faltam muito, mas na prática tem um desempenho ótimo e chega na hora da nota o professor quer baixar, o parecer precisa ser amadurecido, a auto-avaliação do aluno precisa fechar com a do professor.

COLETA DE DADOS ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistada: Prof^a Odete Messa Torres

Formação: Bacharel em Enfermagem, Mestrado Profissionalizante em Saúde Pública

Experiência Profissional: Atualmente trabalha como professora do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista. Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Enfermagem Psiquiátrica. Atuando principalmente nos seguintes temas: Sistema Único de Saúde, Estágios de Vivência, Ensino de Graduação na Saúde, Formação de Profissionais da Saúde. Integrou a equipe técnica do departamento de Gestão da Educação na Saúde, da Secretária do Trabalho e da Educação na Saúde, do Ministério da Saúde, tendo tido importante atuação junto ao Núcleo Estudantil de Trabalhos em Saúde Coletiva, criado no Rio Grande do Sul para reunir estudantes universitários da Área de Saúde, interessados em debater e produzir fatos e eventos políticos no campo de conhecimento da saúde coletiva.

Tempo de Atuação na Educação Superior: 1 ano

Curso de Enfermagem

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

1 CURRÍCULO

1.1 Quais os parâmetros orientadores do currículo do curso de enfermagem?

O currículo do curso de enfermagem ele é todo organizado em cima dos princípios do Sistema Único de Saúde, ele é orientado pelo sistema único de saúde, ele tem o foco na saúde coletiva, ele é organizado em cima das

competências que as próprias diretrizes curriculares da enfermagem colocam. Basicamente e pensando: o indivíduo inserido no contexto social, o indivíduo inserido no processo de trabalho, o indivíduo inserido numa comunidade, o indivíduo em processo de saúde e de adoecimento, sempre com foco muito mais para o olhar da saúde, pensando que adoecimento é decorrência do processo de vida, mas orientado pelo Sistema único de Saúde, desde o início do curso com processos de aproximação ao ambiente de cuidado, desde o 1º semestre eles fazem vivência, se aproximam destes ambientes tanto hospitalares quanto unidades de saúde, casas de cuidado, pensando como é o processo de trabalho, então é muito focado no trabalho, na organização do serviço.

1.2 Com relação aos objetivos formais do curso, destacarias o quê? Formar profissionais de enfermagem capacitados, com o olhar crítico, que sejam problematizadores em seu processo de trabalho que exerçam lideranças em equipes, mas que essa liderança seja uma liderança compartilhada, então a gente fala muito da co-gestão de coletivos, pessoas que também consigam produzir, cientificamente, produção de conhecimento, que consigam ter um olhar ampliado do sujeito, a integralidade (que eu não falei no parâmetro inicial) é algo que norteia o curso, então você não consegue pensar num profissional que não identifica esse indivíduo em todo o seu processo de vida, processo educativo até o seu processo de trabalho, é o pensar em um profissional capacitado para isso capacitado para trabalhar em equipe principalmente, não se consegue pensar num enfermeiro que não atue dentro da equipe de enfermagem mas que não se relacione com outras áreas da saúde e também para além da saúde, então a questão da “integralidade” dentro do campo da saúde é um dos aspectos que é objetivo, que o profissional saia com a capacidade interdisciplinar mas que também saia com a capacidade intersetorial, que ele entenda que saúde se relaciona com ambiente, se relaciona com trabalho todos os processos correlacionados, é geração de renda; daqui a pouco é aquele indivíduo que tem uma história de vida e que é trabalhador, a sensibilidade, formar enfermeiros capazes de compreender, contextos de vida, contextos de adoecimento, contexto de rede de serviço, então a gente fala muito de um profissional que esteja numa tensão básica mas que identifique qual o percurso terapêutico desse paciente, ele está indo para onde ou, ele está vindo de onde, que consiga fazer referência, isso faz

um diferencial no processo de trabalho, enfermeiros que têm essa capacidade crítica acima de tudo, problematizadores e que trabalhem com formulações coletivas, a gente fala muito: sai do senso comum, fundamenta a tua prática e compartilha essa prática.

1.3 Na tua percepção, qual a identificação do currículo do curso com os princípios do Centro Universitário Metodista? Eu acho que casam muito bem, porque o que a gente fala é de uma política de inclusão, todo o projeto institucional fala de inclusão, de acesso, da diversidade cultural, da diversidade de pensamento da autonomia que tu crias, da aprendizagem significativa, tem tudo isso que a gente consegue identificar no curso de enfermagem, tem uma característica importante do curso, a gente trabalha com trabalhadores da área da saúde, a grande maioria são profissionais da saúde, que venham de um plantão, que vão para outro plantão, muitas vezes, a coisa da escuta de você entender aquele atraso, não é convivência é compreensão e realidade mesmo; então eu acho que o curso de enfermagem ele está muito voltado para os princípios institucionais de inclusão de devolução para a sociedade, afinal qual é o papel da universidade junto a este lugar, essa comunidade, aonde ela se insere, a gente não faz pesquisa, a gente traz a comunidade por estar junto, construindo junto, mas ainda não está entrando no projeto, ainda falta essa escuta, até porque o curso é novo, mas, caminha para isso, para construir processos; o quanto existe a participação da comunidade acadêmica na construção do projeto pedagógico do curso, aí fiquei olhando; da comunidade, para além da comunidade acadêmica. Um dos grandes objetivos que a gente tem é começar fazendo a avaliação nas nossas práticas com o serviço, então daqui a pouco, a gente está fazendo alguma coisa no Hospital Ernesto Dornelles, por exemplo, a gente precisa estar avaliando junto com eles, como é que vem sendo esta atuação, qualificar a nossa atuação, qualificar o processo de serviço, é contrapartida, e também junto com a comunidade. O que aquela comunidade está esperando quando a gente vai fazer estágio ou algum tipo de atuação, o que eles querem? Isso ainda tem que evoluir dentro do curso, mas como o curso é super novo, já vem com essa vontade. Da participação da comunidade acadêmica na construção do projeto, a gente tem neste momento, um momento de discussão do projeto do curso de enfermagem, a gente teve uma avaliação do

MEC e logo em seguida da avaliação a gente já vem mudando as emendas, os planos de ensino, construindo referenciais bibliográficos novos que dão conta, um dos exemplos de participação da comunidade acadêmica docente, neste sentido, foram três dias que nós realizamos planejamento conjunto do curso de enfermagem, num momento discutimos todo o 1º semestre, então os professores de 1º semestre dizendo o que trabalham de conteúdo, de que forma trabalham a sua avaliação, que referências bibliográficas eles utilizam e isso foi até o 7º semestre, quem esteve todos os dias conseguiu enxergar o curso todo e participar. Como os discentes, eu acho que a gente não tem esses espaços formalizados, exceto as participações deles no colegiado, quando acho importante, mas a gente vem tentando construir formas ampliadas com os discentes também porque eles vem demandando (tal disciplina precisa dar uma mudada, ou tal conteúdo, ou tal tipo de avaliação não tá dando conta, ou a avaliação docente) isso também vem sendo trabalhado, eles vem participando muito da organização da Semana de Enfermagem, dos eventos que a gente constrói normalmente tem uma pauta trazida pelos discentes ou o evento todo trazido pelos discentes, incorporados pela coordenação, então existe essa participação que eu acho que é bem intensa, comunidade externa, então é essa que eu acho que a gente tem que construir, eu participo da ANMPES – Articulação Nacional de Movimento e Práticas de Educação Populares em Saúde, então eu trouxe a “ANMPES” para dentro do IPA, a gente fez um seminário onde veio os Movimentos Sociais, onde vieram o povo do “CEMEPA”, eu também participo do “CEMEPA”, das entidades profissionais sentaram juntas para dizerem: não queremos um profissional que tenha essa cara, que escute o usuário, que não venha dar uma medicação antes de perguntar se eu estou bem hoje, escutar, isso não vem ocorrendo, acho que influencia em algumas práticas diferentes, influencia na minha prática talvez não influencie ainda no curso, mas acho que são movimentos disparados. Técnico Administrativo a relação é muito formal com o grupo técnico administrativo que parece que eu preciso dar, que agenda a gente tem, acho que são os que menos interferem na construção política do curso e que escutam muito a queixa dos alunos; aonde é que a gente está absorvendo esse técnico administrativo que para mim é uma pessoa da coordenação, que está lá na sala dos professores, como que eles demandam outros cursos eu não sei que espaço é esse da instituição, se existe este espaço,

mas acho que precisa ser pensado, talvez esse processo de integração que é mais o docente ele deva daqui para frente estar se ampliando tanto para os técnicos administrativos tanto para representações discentes quem sabe, são digo que seja para todos os discentes pois nem todos são sensibilizados acho que a gente tem que trabalhar no mínimo com multiplicadores.

1.4 Em relação a outros cursos de enfermagem, quais os diferenciais que tu apontarias? Minha formação foi na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e não é muito distante, pois saí em 2003. O próprio trabalho do Sistema Único do 1º ao 7º semestres sendo reforçado em cada disciplina de que vocês estão atuando no SUS, o objetivo de vocês é a atuação privada saibam que a privada está dentro do SUS e é complementar ao SUS ela não é uma outra iniciativa, ela está dentro da constituição enquanto complementar, então a gente trabalhar de que SUS não é para pobre, de que SUS tem que ter atendimento digno e de que SUS é um espaço de saúde, sim, que é um sistema que está dando muito certo e que deveria ser modelo para outros lugares é um diferencial que eu comparo entre a formação que a Federal faz no Rio Grande do Sul e a formação que o IPA faz, conheço um pouco da formação da ULBRA, LA SALLE, FEEVALE, PUC e também vejo isso porque em dialogo muito com os docentes desses lugares e vejo as dificuldades que eles têm de compreender o que é equidade, universalidade, integralidade, de que forma afinal eu me coloco em relação construir um processo de formação para este lugar, para este sistema, inclusive enquanto aposta, as próprias diretrizes curriculares, o curso de enfermagem e mais dois são os únicos que dizem: vai atuar no SUS, os demais cursos colocam o profissional que vai atuar no sistema de saúde vigente, nem medicina coloca. A formação voltada para o SUS é a primeira coisa, segunda, é a nossa formação, e aí eu acho que bom a gente não ter um hospital de ensino, ela não é hospitalocêntrico e médico centrado, a formação do Hospital de Clínicas da Federal do Rio Grande do Sul, ela é voltada para aquele serviço: você vai fazer estágio no Clínicas, você vai atuar no Clínicas enquanto o centro de excelência que absolutamente é utópico em relação a outros lugares e a criar necessidades. A PUC tem o seu hospital de ensino, a ULBRA também, então tem uma formação já direcionada, é um modelo a gente não, nós passamos por vários hospitais, vários lugares, vários ambientes com as dificuldades que isso implica,

inclusive com a manutenção de campo e toda a articulação que a gente tem, mas ao mesmo tempo permite que o aluno perceba, afinal a gente vê na teoria uma coisa e na prática muitas vezes se está fazendo bem diferente, por quê? No Clínicas, não, tu consegues ver a prática igual a teoria da academia porque está grudada, um hospital-escola com uma excelência principalmente na enfermagem, então eu acho que eles conseguem ver a realidade da saúde e aí eles problematizam as suas práticas, problematizam seus potenciais teóricos e podem construir coisas novas para esses lugares eu acho que potencializa a criatividade do aluno. A participação do docente na construção do curso, talvez seja a característica das coordenadoras que a gente já teve, eu estou muito mais próxima da coordenação da Denise por estar realizando apoio ao projeto dela, eu tenho reforçado isso, do quanto ela é incluyente (ela inclui, ela convida) e descentraliza as ações do curso e com a Simone, não era diferente, de todos os professores entrarem a hora que quiserem na sala, de estarem conversando, sendo que vários cursos de enfermagem você precisa agendar um horário com o coordenador, você não tem acesso a essa figura, isso é a primeira coisa, agente consegue dialogar no mesmo patamar, não existe uma hierarquia instalada, existe uma co-gestão, você co-gerir um curso e se sentir partícipe dele, acho que é um dos pontos fundamentais.

1.5 O 4º ponto, acho que é a participação discente? Os nossos acadêmicos são extremamente potencializados a questionar, a reivindicar coletivamente, quando eles começam a ter problemas individuais eu digo: - gente tem representante de turma, vamos combinar da gente fazer juntos uma mobilização de turma que a gente potencializa isso, que a organização deles eu acho que é processual e eu acho que eles vão ser profissionais diferenciados, não vai ser aquele profissional que fica se queixando num canto, não, ele vai lá, organiza sua categoria e reivindica o que é de direito, então eles vem fazendo isso, eles fazem abaixo assinado juntos, aí batem o pé na coordenação. Essa potencialidade de participação do acadêmico, eu não era professora do IPA, vim convidada para fazer uma fala sobre formação e estágio de vivência no SUS e lembro que falei com os alunos, foi 1º semestre do curso de enfermagem, da necessidade de organização deles em diretório acadêmico e centro acadêmico em dois meses eles já tinham construído um “CEAI”, e é super atuante e faz mobilização junto e

enfrentamento junto com o DCE, a participação discente e outro aspecto importante, um diferencial.

1.6 Em relação a outros cursos da instituição, o que tu destacarias? Tem umas outras diferenças nos outros cursos de enfermagem: não tem nenhum dinossauro, ninguém é jurássico no curso, são muitos jovens os profissionais que estão atuando, então a gente se coloca enquanto docentes, informação eu estou me formando na docência, fazendo a docência, isso é muito diferente de você vir com aquelas lâminas amarelas e sem vontade de transformação então o corpo docente jovem que tem desejo e que tem vontade de construir que se entrega 100%, a gente vive a instituição eu acho que faz um diferencial muito grande em relação a algumas outras instituições. De outros cursos do IPA a gente é muito diferente, tu vê cursos constituídos há mais tempo com uma grande dificuldade de processos de trabalho coletivo, das pessoas escutarem, dos coordenadores escutarem, a gente vê isso, a gente percebe naquela coordenação como é que se dão os movimentos, os próprios seminários que a gente faz, a gente fez um seminário que falava de avaliação eles desconhecem o que o colega aplica enquanto instrumento de avaliação, então é bem diferente o processo de trabalho que a enfermagem tem em relação a grande iniciativa, não digo todos, observo que existe uma integração um pouco mais próximo disso no curso da “Fono” que é ali do lado, mas quando tu vê na “Fisio”, na Biomedicina, Farmácia, Ed. Física, os outros cursos nem acompanham, é lá no fundo da sala acabam não vendo, mas esses cursos, eu vejo uma grande dificuldade dos professores sentarem juntos e tu observas, a gente teve uma colega de nutrição que estava junto agora eu sinto dificuldade de trocar com alguém sobre processo de avaliação e aí a gente pergunta, mas isso não ocorre dentro do teu curso? Não, isso não ocorre, então me parece que os professores estão sozinhos, acho que isso é o que precisa mudar, então quando a gente vai para o Seminário Pedagógico a gente lamenta pois já vimos tudo isso, mas espera lá, o colega do direito acha que não pode usar portfólio, ele nunca teve acesso a este instrumento, provavelmente ele não trocou com alguém que utilizou, então precisa mesmo dessas trocas do dá para ver assim dicotômico esse processo, são processos históricos dentro da instituição, com processos de avaliação ainda centrados na avaliação individual, é no momento, é nota, é o conceito, o produto.

1.7 Em relação do currículo do curso, mesmo dos componentes curriculares, disciplinas, estágios, o que tu destacarias?

Destacaria a inserção precoce dos alunos no mundo do trabalho, a diversificação de cenário em sua aprendizagem, eles tem uma diversidade de espaço de atuação e sempre as suas disciplinas se preocupando de contemplar o ambulatório, a gente teme em não pecar pela saúde coletiva o tempo todo, pelo contrário, também não dá para orientar toda a formação até porque eles podem estar atuando em vários outros espaços. O principal é a gente ter vários cenários, a gente ter uma inserção precoce do aluno, a participação que ele tem no processo de formação. Tem ainda a coisa da pesquisa: ela transita em vários momentos do curso, ela transita de um semestre para outro, tem um componente que a gente constrói que são Oficinas de Integração, então o trabalho em oficina é um trabalho que tenta *linkar* as disciplinas e trazer um pouco a questão da integralidade do saber disciplinas práticas, claro que vai depender do professor que faz melhor ou da turma mesmo que consegue trabalhar melhor em oficina ou não, os métodos de avaliação são muitos diversificados e a gente aprende o tempo todo trocando a gente troca muito esses métodos de avaliação, a construção que se fez de um instrumento contínuo na avaliação do aluno, no momento que ele ingressa no 4º semestre e que ele entra no 1º campo de estágio, ele recebe um instrumento que vai acompanhá-lo até o 7º semestre, então ele se observa: o que eu fui evoluindo daquele 1º semestre para hoje? O que eu preciso estar melhorando? Que eu estou passando campo por campo e eu não evolui; se o campo não permite, tudo bem, mas se sou eu, de que forma eu posso estar qualificando? Acho que isso é um diferencial do currículo e do curso, dos processos de avaliação também.

1.8 O que a instituição, a comunidade ou a sociedade necessita é oferecido pelo curso?

Já respondi, mas eu acho, por exemplo, a casa de cuidados, ela pode pensar apoio nas escolas, isso e aquilo, mas a gente precisa ir mais para fora, apesar de participar de campanha de vacinação, isso é muito elogiado pela secretaria de educação, de abrir um campo de vacinação aqui no Americano, então acho

que a gente vem dando reforços, mas é aquilo, não dá para querer tudo em três anos de curso, a gente tá num espiral crescente de evolução. Me sinto bem contemplada com as respostas que já estão sendo dadas, veja que o aluno tem um diferencial dessa compreensão, ele vai para um lugar muito mais abrangente do que querendo procurar doenças.

2 PEDAGOGIA

2.1 Em relação a Pedagogia: quais os parâmetros que orientam essa metodologia que vocês estão usando? Sempre se utiliza muito a questão da problematização, então é Paulo Freire, “Morin” são esses os principais referenciais que a gente utiliza para pensar o ensino, enquanto dialógico, eu sempre me coloco dizendo que eu não tenho todas as respostas e que eu estou ali para facilitar o processo de aprendizado, acho que esta é a principal postura do docente é não transmitir conhecimento, então assim eu acho que apesar de ter professores que ainda tem uma formação tradicional um modelo tradicional pedagógico, a gente tenta o tempo todo falar que o espaço de formação ele é um espaço contínuo, ele não vai se esgotar naquele momento e que precisa construir a potencialidade da procura no aluno e que ele tem que querer construir e que estar pronto não é o objetivo não depositar informação.

2.2 Mas isso é uma postura tua ou faz parte do projeto do curso? Isto está no projeto do curso, é a minha postura, mas eu não vejo em todos os professores do curso, eu vejo que a gente está avançando para isso e que tem sido feito um trabalho de chamar a atenção, não de apontar erros, tipo: lê, dá uma olhada, vamos ver o projeto é isso mesmo? Isso está contemplando? Esse é o objetivo da disciplina? É nisso que a gente quer chegar? As pessoas também não vem prontas, elas tem essa possibilidade inclusive, até porque é um currículo muito transformador, bastante avançado, no meu ponto de vista, então acho que faz parte do currículo e faz parte dos atos pedagógicos na sua maioria, a gente pode dizer 90% ou 80% do atos pedagógicos até porque o corpo discente ele acaba cobrando quando ele conhece uma prática diferenciada ele cobra, ele faz essa

cobrança de um docente que vai lá transmitir, que escreve no quadro de costas, que transmite conhecimento, o aluno vai lá e se queixa, reivindica.

2.3 Em relação das atividades que são utilizadas e organizadas a partir deste referencial, o que tu podes destacar? Em relação tanto as aulas quanto aos espaços fora de aula formal e até que ponto essas aulas contribuem para os objetivos do curso. A gente trabalha muito com teatro, filmes que tenham debates, instrumento de avaliação também, portfólio encontra o espaço de construção, eles ressignificam porque alguns formatadamente vão lá e respondem a pergunta que foi feita, outros que pegam outros referenciais, como um recorte de jornal e vão construindo um outro conhecimento, e aí quando ele olha o portfólio e contém a devolução que eles trocam entre eles antes de entregar eles olham do colega e começam a se tocar do quanto eles podem mais e do quanto eles se limitam respondendo exatamente o que está ali, então o portfólio acho que faz isso deles refletirem e também se observarem construindo um conhecimento, a gente utiliza diário de campo, o diário do aluno que ele vai registrando o seu cotidiano desde o dia em que ele entra na universidade como se fosse um mural descritivo e a partir dali ele vai colocando que evolução ele teve enquanto instrumento, claro que aulas expositivas vão aparecer muito, aulas expositivas, dialogadas, data-show, PowerPoint, lâminas, tudo o que é possível, trabalhamos muito com leitura de textos, artigos e discussões em cima disso, trabalhos em grupo, a gente repete de repente fazer prova em grupo, prova em dupla, que a prova seja inclusive um espaço de debate de conteúdo para que eles construam ali algumas formulações.

2.4 Em relação aos espaços fora da sala de aula é a questão da prática? Há uma característica interna, daqui a pouco eles vão para o campo de estágio e tem que colocar o uniforme azul, a coisa da normatização também aparece na enfermagem precisa, a rotina do enfermeiro também, daqui a pouco exigir um horário de chegada, uma postura adequada, uma forma de comunicação adequada para cada caso, isso também vai moldando e moldurando, não como modelo de um profissional, mas de que forma deve atuar um profissional enfermeiro ou um profissional da saúde, independente de que área, então eles realizam em relação aos estágios, realizam cuidados integrais em relação ao

paciente, eles recebem um ou dois pacientes, depende da evolução deles no curso e aí eles cuidam do início até o fim do plantão, da sua chegada e da sua saída, verificam a medicação, fazem os cuidados integrais, orientam, então o tempo todo a gente associa a ação de enfermagem em uma ação educativa, que prática educativa você exerce? Você é um profissional enfermeiro que não é só assistência que você faz, eu trabalho com eles o quadrilátero da formação você faz assistência, você faz atenção de saúde, mas você também faz educação em saúde, ao mesmo tempo você também potencializa o controle social, você está o tempo todo provocando que esse usuário sinta parte do processo de cuidado e também realiza gestão, você faz gestão tanto do cuidado, questão do serviço, quanto do seu processo de trabalho, sempre problematizando e refletindo.

2.5 Essa metodologia da problematização ela se aponta com essa possibilidade de perceber o processo do aluno e de intervir também nesse processo, no sentido do que ele precisa? Sim de apontar, acho que principalmente fazer e se dar conta antes mesmo de você apontar mas para alguns é difícil fazer se dar conta, então até apontar mesmo: que a gente precisa sentar junto e estar vendo? O que você precisa melhorar de habilidade? Quando a gente está avaliando porque essa avaliação não foi uma pontuação máxima? Por que aqui precisa qualificar? Então essa devolução o tempo todo ela é feita constantemente.

2.6 Em relação a capacitação pedagógica dos professores, como é que tu percebes essa formação na instituição? O que a instituição oferece? Algumas não oferecem nada, a gente oferece pouco, oferecemos uma capacitação pedagógica no pior momento possível, eu acho que a capacitação pedagógica deveria estar entrando no início do semestre onde as pessoas não tem que fechar diário, no momento da capacitação pedagógica ela não permite um participar 100%, uma dedicação, um aproveitamento de qualidade, mais existe, o existir, ontem foi feito um comentário inclusive de uma colega que veio da Federal, professora substituta na Federal, ela disse: isso não existe na UFRGS, ninguém capacita docentes, docentes nascem prontos, caem prontos. Então eu acho que a gente já tem avanços por ter momentos de capacitação pedagógica; o que eu acho que é ruim na capacitação pedagógica? No momento

onde ela está inserida acho que não potencializa a participação dos docentes, a falta de escuta pois na realidade ninguém é questionado sobre o que quer ouvir na capacitação pedagógica, você vem para a oficina, tudo bem você tem uma escolha, que eu já acho importante você poder escolher que oficina você quer realizar, mas e quem sabe como propor, claro que quem está mais próximo, tipo a Denise que está próximo a avaliação, vai lá e diz não vamos propor isso, agora para aquele docente que participa menos da Instituição será que ele está sendo convidado a propor alguma coisa, alguma atividade? Essa é a pergunta que eu coloco, de que forma essa capacitação docente faz uma escuta. Eu senti muita falta, a gente trabalhou avaliação na oficina passada, construiu um pequeno relatório com algumas propostas, isso não circulou, isso ficou e nessa a gente também não devolveu este resultado, a gente falou, apontou mas não devolveu o resultado o papel, isso foi apontado e a partir daqui vamos continuar e também o grupo que tirou como demanda do grupo que eu estava, falou que não dava mais para a gente falar em portfólio, diário vamos trazer um portfólio, um diário, vamos trazer a prova que eu trabalho e aí olhar a prova do outro e ver que sou da mesma área e eu não consigo responder nada da tua prova, o que está acontecendo? Acho que a “coisa” mais prática, ele ainda está num nível teórico, e aí é pouco significativo.

3 AVALIAÇÃO

3.1 Em relação aos parâmetros que orientam a avaliação do curso, o que sustenta? Quais as referências da avaliação? Prática avaliativa? Ela não é dissociativa da prática pedagógica, avaliação vai ser algo processual, o objetivo da avaliação não é mensurar o conhecimento e sim provocá-los a refletir sobre suas avaliações. A gente trabalha avaliação enquanto processo de construção a próxima etapa pode vir a ter uma exigência maior mas nessa etapa existe limitações que precisam ser considerados o que a gente aprendeu tem que aparecer de algum jeito, muito mais o como chegar lá do que o que especificamente não quero que decorem um frase, eu quero que me digam de que forma que isso me serve, para que isso me serve, o que isso significa, mas aí esse critério só com a prova objetiva não consegue, ao mesmo tempo fazer

uma prova subjetiva com 15 questões não dá certo pois você não tem um tempo, eu consegui aplicar um estudo dirigido que eles queriam, vamos utilizar esse estudo dirigido em aula, em grupos e no final vamos utilizar esse estudo dirigido enquanto avaliação vocês aprenderam a discutir uma por uma das questões, eram 15, e é claro que no final ficou muito difícil a avaliação, então acho que esses são os entraves maiores, de que forma tu devolves qualificadamente a gente discutiu ontem a própria técnica de devolver para o próprio grupo corrigir porque tu não pode dizer, porque tu não tem tempo, como é que tu vai fazer uma avaliação objetiva e ponto não, até porque avaliação pode ser participativa, a idéia é que ela seja participativa, se tenta fazer este formato de avaliação que permita troca, discussões, reflexões e até mesmo consulta a materiais e porque não, se você leu você vai saber onde consultar, então nesse sentido.

3.2 Em relação aos critérios de avaliação? Por exemplo, eu construo um seminário, se eu não construir com esse grupo que critérios eu vou estar avaliando para esse seminário e além dos critérios de avaliação o que classifica o que pontua esses critérios eu não atinjo os resultados e aí a gente já fez experiências que nem ele sabe para onde vai caminhar, construir critérios para avaliação vem sendo algo que potencializa o aprendizado do aluno, facilita a devolução do docente porque aí tu consegues que eles entendam o que tu queres, eu discuti isso ontem com uma professora de nutrição no grupo que a gente fez, e ela falou: - eu peço um seminário, crio uma expectativa mas ele vem de outro jeito; mas como que tu pedes, tu constrói um roteiro, a gente até fala se tu não registrar, não tem como cobrar esse roteiro se for verbal, quem não foi a aula não repassou, ou dormiu na hora, esse critério tem que estar muito claro e transparente, além desse roteiro, a gente já fez só com roteiro e viu que não deu certo, colocar roteiro, quantificar valores, estrutura tem pontuação e qual a pontuação que eu dou para estrutura? Conteúdo que pontuação eu dou? Então o tempo todo a gente constrói critérios com eles, claro que algumas vezes a gente traz o critério.

3.3 Que tipo de instrumentos? Eu fiquei um semestre na disciplina de fundamentos e foi o semestre que a gente mudou a utilização do portfólio, antes eles construíam o portfólio devolviam o professor corrigia e devolvia para eles,

naquele semestre sugeri para fazermos diferente, pegamos o portfólio os quatro primeiros exercíciõse vamos sentar em grupos de seis e ele apresenta para o colega do grupo o seu portfólio, cada um apresentou para o outro e foi aí que viu que o outro fez diferente, que o outro escreveu muito mais do que ele e é por isso que a avaliação não vai ser tão qualificada quanto a do outro ele não vai ter o mesmo conceito. Dentro disso, primeiro ele se auto-avalia em relação ao portfólio sozinho, senta em grupo, o grupo debate, faz um conceito, faz uma avaliação de grupo para esse portfólio e no final nesse instrumento o docente faz uma avaliação final e valora uma nota e o impressionante é que a nota do docente ela fecha muito principalmente com a nota do grupo as vezes a auto-avaliação ela coloca para cima mas o grupo diz: olha tu até fez todas as atividades mas o outro colega fez as mesmas coisas e criou mais, então não dá para dar a mesma nota para vocês, então o quanto que a criatividade, que foi colocada no começo, pode estar sendo construída, então acho que portfólio, aí eles tem um peso menor por este 1º portfólio se vale quatro todos os dois esse vale 1 o próximo vai valer 3, ele tem a chance de descobrir o que é e construir o próximo tem que valer mais, então portfólio é um dos instrumentos. Saúde mental a gente trabalhou com diário de campo agora a gente fez relatório de campo porque teve uma compreensão durante um tempo no curso de que o diário não era um instrumento de avaliação e eu defendo que é, defendo que diário é uma metodologia sem de avaliação e que você pode ler este diário e pode atribuir um valor a este diário, mas fui voto vencido naquela reunião e se decidiu que não iríamos usar o diário como avaliação, mas uma outra coisa que tivesse essa mesma cara. A gente utiliza um relatório de campo ele precisa dizer aonde ele esteve, quantos profissionais tem, como se comunica com a rede que usuário que acessa, mas para além disso a foto todo mundo consegue fazer que são essas referências, dizer como ele se sentiu de que forma ele se desconstruiu em relação a saúde mental, essa parte mas subjetiva e a mais difícil, essa que é o diário mesmo algumas vezes ele não avançam não conseguem se colocar algumas vezes ou alguns são muito fechados relatam muito bem mais não se posicionam, Portfólio, diário, as provas objetivas e dissertativas e todas elas, em conjunto em grupo, teatro como forma de avaliação, resenhas, resumos, construção de artigos como forma de avaliação, produção de seminários, e a prática profissional onde tu avalias desde comportamento, atitude, habilidade,

destreza com os materiais como que consegue aplicar um cuidado, a fundamentação desse cuidado então não adianta você conseguir aplicar se não fundamentar (porque estou instalando uma sonda? Que motivo é necessário que instale? O que afeta nesse sujeito instalar? Que explicação e orientação devo dar?) Então é tentar avaliar todos os aspectos que é o que a gente vem construindo.

3.4 A questão da avaliação institucional? A avaliação precisa de devolução em primeiro lugar, a devolução da avaliação institucional não está qualificada precisa ter um momento, nem que seja sentara um por um dos cursos e perguntar como é que está sendo visto o curso pela instituição como um todo, pelos docentes, discentes, técnicos da Instituição mas existe, não dá para dizer que não existe, já é um avanço, tem avaliação institucional, tem o espaço para se posicionar, acho que ele é pouco trabalhado ele fica como participe da avaliação institucional, não sei o que poderíamos fazer para potencializar este espaço ou porque as pessoas não valorizam, ou porque não vem recebendo esse retorno da avaliação porque acho que precisa dar esse retorno para a Instituição, quais são as fragilidades, o que é nó-crítico, como é que vejo toda a instituição inclusive o bairro, o estacionamento, o que é problema em relação a instituição e o que são pontos positivos, como que eu vejo quais os aspectos, então acho que como vem sendo feito ela já dá algum resultado e acho que ela pode ser potencializada se construir uma devolução dessa avaliação eu acho que nenhum professor foi chamado ainda para dizer: - a tua avaliação não está legal, você já parou para refletir a sua avaliação? Acho que talvez essa seria a etapa seguinte da avaliação institucional a devolução tanto para o curso quanto para os servidores da instituição de que forma estão sendo avaliados.

COLETA DE DADOS ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado: Diego Elias Rodrigues Santos

Formação: Técnico em Enfermagem; estudante do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista

Experiência Profissional: Atualmente faz parte da Comissão Própria de Avaliação, do Centro Universitário Metodista, representando o corpo discente.

Curso de Enfermagem

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

1 CURRÍCULO

1.1 Como tu vêes teu curso? Desde o 1º semestre foi bem apresentado. Voltado a formar enfermeiros generalistas e não meros técnicos. Vai formar um profissional com uma visão abrangente. Alia diversos conhecimentos, diversas disciplinas. Disciplinas interligadas trabalham a temática da problematização, de como o conhecimento de determinada disciplina vai ser aplicado na realidade. Desde os primeiros semestres, temos contato com a prática e com a realidade. Como vivência, acho um ponto muito positivo, por não termos esse contato no “meio” da faculdade.

1.2 Participastes na discussão do curso? Sou representante de turma desde os primeiros semestres. Até o 3º semestre tivemos duas reuniões de representantes de turma por semestre. Participei da comissão da semana acadêmica que não foge ao tema que o curso prega: SUS, saúde coletiva, interdisciplinaridade. Participamos da reunião de apresentação de como seria feita a avaliação do estágio, nos foi apresentado o modelo de avaliação por competências. Pudemos opinar e dar nossa visão de como seria o momento dos estágios, momentos de transição do curso da parte teórica para a prática. Tivemos uma participação

muito forte nessas discussões. Discutimos também a avaliação do MEC, o PPC, o Regimento. Discutimos o PPC com representantes de turmas.

1.3 Nas reuniões de representantes que participas, tem alunos de outros cursos? Nas que participei não. Existe um colegiado que é em conjunto TO e Fonoaudiologia. Esse quem participa são os estudantes que são do colegiado e eu faço parte do centro acadêmico, mas na semana acadêmica sim participam representantes de outros cursos. Mas, conheço os outros cursos da IES por ser do centro acadêmico e pela interdisciplinaridade do nosso curso com TO, Fonoaudiologia e os demais cursos da área da saúde, não são cursos isolados.

1.4 Comparando com os outros cursos da IES, achas que o curso de Enfermagem tem algum diferencial? Ser um curso novo é um fato positivo, não perde para outro que tenha 20 anos, por exemplo, porque ele é como o Ministério da Saúde e Ministério da Educação julga como tem que ser o curso de Enfermagem e porque está inovando, isso é o diferencial entre os cursos mais antigos e outros cursos que iniciaram agora também caminham nesse sentido se adaptando ao que os Ministérios estão pregando.

1.5 Conheces cursos de Enfermagem de outras IES? Conversei com o pessoal da UNISINOS, ULBRA, PUC, UFRGS. O diferencial entre os das outras IES e do IPA é a questão da saúde coletiva que é mais enfatizada aqui no IPA que nas outras IES. Aqui no IPA tem um olhar mais voltado para o social e não tanto para o técnico, pelo que percebemos em relação aos estágios em outras IES, eles passam a graduação fazendo estágio em hospitais, e aqui no IPA fazemos em escolas, Itapuã, em postos de saúde.

1.6 Em relação ao que a cidade precisa, a sociedade, tu achas que o curso vem atendendo ou prepara vocês para o que a cidade precisa? Com certeza, atenção primária é o que a cidade precisa até mesmo para desafogar o atendimento nos hospitais, e acho que estamos sendo bem preparados para isso e, inclusive, para a importância da própria educação em saúde, esse é um tema que nós não vemos muito por aí, as escolas municipais não têm um projeto de

educação em saúde e estamos sendo preparados e formados para auxiliar nessas questões. Para a cidade, nós podemos intervir nas escolas municipais e fazer saúde na questão da prevenção, nós podemos contribuir.

1.7 Organização das disciplinas do curso: como tu percebes essa organização.

Desses 4 semestres que tu vivenciastes como percebestes essa organização? São divididas por áreas de conhecimento. Áreas biológicas, conhecimento da saúde, sociais. Ao longo do semestre algumas cadeiras vão saindo e dando lugar a outras mais específicas do curso.

2. PEDAGOGIA

2.1 Professores organizam as disciplinas de forma a dar execução ao Projeto Pedagógico? Como percebes a metodologia dos professores do curso?

A maioria é boa, são ligados à área da Enfermagem. Os professores que vêm de outras áreas, não tem o mesmo pique para aplicar a metodologia do curso como os que são da área da Enfermagem. Não tem uma interligação dos conhecimentos, parece algo isolado, dificultando a interligação com o conhecimento da prática do dia-a-dia das outras cadeiras de Enfermagem. Às vezes algumas cadeiras não estão muito adequadas.

2.2 No que isso contribui para a formação de vocês?

Para fazer saúde não podemos ter olhar fragmentado, tem que ter um olhar em conjunto e tentar reunir os conhecimentos em conjunto, para, por exemplo, chegando em um posto de saúde se perguntar: porque eu estou estudando anatomia se eu só vou fazer prevenção. As cadeiras não ficam esvaziadas apesar de a Enfermagem ter várias áreas, no momento que se consegue interligar esses currículos não vamos achar que determinada cadeira não tenha efetividade para nós, todas são importantes. Em todas as cadeiras conseguimos achar relações tanto na prevenção, intervenção, assistência.

2.3 Como imaginas que a IES poderia contribuir na formação pedagógica desses professores, na melhoria dessa metodologia?

A maioria dos

professores que passaram pelo curso é bastante aberta para colocação dos nossos conceitos. O que deveria ter mesmo é um diálogo entre os professores mesmos e que essa prática não fique só no papel, onde tenham um momento que eles possam estar colocando esses pontos e ver como aplicar esses conhecimentos de uma forma interligada.

2.4 Tarefas e projetos que vivenciastes no curso e contribuíram pra tua formação? Projeto de pesquisa Parque Belém, onde consegui desenvolver a capacidade de verificar os perfil de pacientes de determinados serviços, é uma contribuição bastante boa. Alguns projetos da Casa de Cuidados, não como extensionista, é um projeto que consegue mostrar a interdisciplinaridade na prática. O centro acadêmico também tem contribuído com a relação de gestão e de interlocução com outros cursos e com os estudantes e por executarmos diversos projetos como a semana acadêmica, como já falei antes, temos liberdade para chegar na semana acadêmica e opinar, propor algum tema que queremos, correr atrás de palestrantes e patrocínio, não são coisas passadas prontas para nós, temos autonomia, interatividade.

2.5 Atividades de sala de aula que também contribuíram ou não para tua formação? Dinâmicas de grupo. Portfólio. No portfólio, pegamos uma atividade e fazemos em casa, saímos da rotina de polígrafos e provas. Isso contribui com o aprendizado e para a motivação. Tive 2 semestres com experiência de portfólio, qualquer tema relacionado a matéria, é apresentado uma situação problema e daí tu desenvolve dentro dos critérios colocados pelo professor. O portfólio te dá liberdade para escrever e ser avaliado pelo que tu está colocando, não tem gabarito pronto como nas provas.

3 AVALIAÇÃO

3.1 Como tu percebes que os professores lidam em relação à avaliação? Cada professor tem seu critério. O portfólio, por exemplo, tem seu aspecto negativo para o coletivo de repente, por exemplo, que não está comprometido com a construção e com o fazer acaba copiando dos outros. Apresentação de seminários, a avaliação é muito particular de cada professor.

3.2 Tu percebes que o curso tem uma proposta de avaliação? As cadeiras específicas da Enfermagem têm. Seguem um padrão desde o 1º semestre. Até o 3º semestre segue um padrão de avaliação que é discutido com os alunos no primeiro dia de aula.

3.3 Das reuniões que participastes, conseguistes ver como o curso é avaliado?

Além da avaliação do MEC, fazemos a avaliação on-line. Tem pouca adesão. No último prognóstico que recebemos, apenas 50 alunos da Enfermagem fizeram, menos de 10%. Acho que a pouca adesão se deve a falta de vontade mesmo dos estudantes participarem, de opinar, a gente vive uma certa apatia em diversos setores da sociedade hoje e não por falta de motivação. O estudante sabe, ele tem como ir tem os laboratórios de informática disponíveis para fazer, acho que é falta de motivação mesmo.

3.4 Tens mais alguma coisa que gostaria de dizer que não foi perguntado?

Avaliação, PPC, acho que era isso mesmo. Trabalho há 4 anos na enfermagem. Trabalhei em hospital psiquiátrico, agora em hospital clínico. A visão que tenho hoje é bem diferente da que tinha no início do curso, os conceitos de saúde mudaram muito. Somos incentivados a pensar de uma maneira abrangente.

COLETA DE DADOS ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado: Márcio Eduardo Moraes da Costa

Formação: Técnico em Enfermagem; estudante do 9º semestre do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista

Experiência Profissional: Atualmente participa do Programa de Extensão da Casa de Cuidados do Centro Universitário Metodista, Monitor de disciplinas como Educação e Saúde e Primeiros Socorros.

Curso de Enfermagem

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

1 CURRÍCULO

1.1 Como é que tu vês o currículo do teu curso considerando já a tua trajetória do 6º semestre? Participar do colegiado era bastante legal e a gente pegar o projeto político pedagógico do curso. O que eu gosto do curso de enfermagem é que ele não é assistencial ele tem um olhar muito forte pela educação, um olhar muito forte para a questão da saúde pública eles querem formar enfermeiro que consiga atuar na prevenção e não na assistência, na assistência já tem bastante, então eu vejo o curso como um diferencial no sentido de formação do enfermeiro mesmo para fazer prevenção e promoção, e não assistência, assistência é uma coisa que tá por dentro, assistência é o que o mercado pede nesta demanda que tem que a gente sabe que tem e que não está sendo suprida.

1.2 Dessa trajetória até o 6º semestre, como é que tu percebe que isso vem acontecendo nas disciplinas? Nós temos na saúde pública do 1º até o 7º semestre, depois tem uma cadeira chamada educação e saúde que antigamente era aula teórica e prática hoje infelizmente, eu acho uma perda ela ser em EAD.

1.3 Porque tu achas uma perda? Eu particularmente não acredito muito no ensino a distância, eu não acredito porque eu acho que as discussões em sala de aula elas tomam um norte que o ensino a distância nunca vai conseguir dar, aquela coisa tu manda e-mails, espera resposta, não conheço ninguém feliz fazendo ensino a distância pela experiência que eu tenho com os colegas aqui, nós do 6º da primeira turma, não pegamos nenhuma cadeira em EAD, então eu acho que nós somos privilegiados neste sentido, ter um professor que possa te explicar e porque tem coisas que surgem no decorrer das discussões que a gente forma na aula, problematização que a gente faz em aula, e isto em EAD é muito difícil não se tem aquela relação que tu tem no dia a dia com os colegas, até sei que é legal tudo, mas eu não tenho essa confiança.

1.4 Tu achas que a interação é uma riqueza maior? Total.

1.5 Como é que tu percebes a influência do curso nessa formação do enfermeiro diferenciado, voltado para saúde pública? Bem como eu falei, tem as cadeiras de saúde coletiva do 1º ao 6º e aí tem eixos norteadores das cadeiras em cada semestre isso é uma coisa que acompanha. A disciplina de saúde pública acho muito rica, bioética por incrível que pareça é uma disciplina que prende bastante, ela foi dada pela professora Simone Machado, foi excelente para nós também porque a gente pode perceber algumas coisas assim que a gente não percebe, que eu, Márcio, não consigo perceber porque não tinha uma vivência em relação a antes, então nessas disciplinas tu consegue compreender o que é o problema e o que é teoricamente é a solução, mas como é que a gente faz pra chegar nessa solução. Educação e Saúde a gente teve com a Profª Denise mostrou assim que educação e saúde é quase que a solução para o mundo, pelo menos foi a minha percepção sobre isso, mostra que tudo começa na educação a transformação de toda e qualquer profissão começa na educação, e saúde é importantíssimo, tem que questionar, tem as questões de consciência em saúde mais a área da saúde é uma área que para mim é apaixonante tanto é que eu vim pra cá para fazer uma experiência e hoje sou apaixonado pelo o que eu faço, pelo que eu tô fazendo e isso mostra o meu crescimento inclusive a nível de nota, a nível de

aproveitamento, a nível de envolvimento até o 3º semestre eu senti assim que tu não acorda o que tu estás fazendo aqui é o 3º semestre é muito tempo, é quase um ano e meio. Então a partir disso se fizer uma análise do meu currículo vai mostrar que é a partir dali que participei da Casa de Cuidados que foi de total riqueza pra mim.

1.6 O que tu fazias na Casa de Cuidados? A gente trabalhava com pesquisa, promovia cursos de educação e saúde, cursos de primeiros socorros. Muito legal. Fazia algumas aulas na UAM – Universidade do Adulto Maior – não tem o que pague isso, na verdade não tem o que pague sim, é uma riqueza que eu acho se alguém fosse fazer ou assistir iria querer fazer sempre, e o pessoal não percebe isso... Ah! Aula com idosos e aí tem toda uma discussão em cima disso, tem gente que gosta e gente que não gosta, eu sou um apaixonado, né!? Então esse envolvimento a partir do terceiro semestre é uma fase nova, mais isso mostra o crescimento e tu vai sentindo que os professores reconhecem o teu crescimento eles vão te indicando, é uma coisa tal outra, é sobre o projeto de pesquisa eles vão te.... ó Márcio tá precisando de tal coisa tu quer tá junto e tal. Tem interesse, aí participa da seleção, aí se tu for o melhor na seleção tu vai estar dentro, então o curso ele proporciona isso, eu me senti assim. Tem colegas meus que não conseguem ter essa percepção. Eles tem a percepção de que é blábláblá. O curso não ensina técnica porque eles tem a formação técnica muito forte, tu vê isso, mas eu consigo perceber bem a proposta do curso, acredito, não se é porque que eu fui envolvido nessas coisas do colegiado, da Casa de Cuidados e pesquisa até o momento e agora esse semestre estou fazendo a monitoria de disciplina, disciplina do Cuidado que é a parte mais inicial que foi muito rica para mim também relembrar algumas coisas.... tu não percebe quando tu estás fazendo.

1.7 Hoje tu voltas com outro olhar daí?! Porque tu estabelececes uma identidade, bom eu era igual aquele pessoal, eu pensava dessa forma, hoje eu consigo pensar diferente e isso é muito importante para monitoria, e a monitoria, ela vem por meio do que o curso prega também, eles incentivam a atividade complementar, que tu te intere, eu acho que tem pouca adesão, acho que o pessoal consegue perceber pouco essa riqueza.

1.8 Fala um pouquinho mais dessa tua experiência de interação com o colegiado, porque tu discutiste o curso, era tu e mais algum colega ou não? Colega tinha da Fono, a Ivanise de Souza que hoje é minha amiga particular, ela era fonoaudióloga até pouco tempo atrás, ainda é, eu fiquei um ano no colegiado, eram aos sábados, era o segundo sábado de cada mês, e foi bem na época que pegou a transição do curso, do IPA quando eu cheguei aqui no IPA tinha sete cursos e depois teve essa transição e foi bem nessa época e aí uma discussão larga em relação a ementa, ao PPC, entre os próprios professores, era difícil deles chegarem a um acordo era um debate muito extenso. Então restava pra gente observar algumas coisas e opinar quando sentia quando via que aquilo ali de alguma forma não iria se agrupar, para ser levado em consideração tudo fica registrado. Eu acho que não é o que a gente precisa agora eu acho que a gente tem outras necessidades. O curso está entrando, está mudando. Uma outra coisa do curso de enfermagem que eu consegui perceber, assim, e em Biomedicina também não faz parte do mesmo colegiado mas eu conversava muito com as lideranças. O curso de enfermagem entrou no colegiado do Serviço Social e da Fonoaudiologia e depois se eu não me engano o Serviço Social saiu e foi para o Direito e o pessoal do colegiado sentiu um pouco isso. Deu para sentir assim e o curso de enfermagem entrou aqui em um outro tempo, a Fonoaudiologia está aqui desde que o IPA abriu então tu vê que há dificuldade da coordenação mais conseguiu se articular muito bem com isso de trabalhar em tempos diferentes porque as necessidade da Fonoaudiologia são umas, nós que estamos entrando no curso é outra e aí eu acho que a professora Simone na época deu conta muito bem disso porque hoje nós somos uns dos cursos mais procurados aqui no IPA. Então essa experiência no colegiado serviu bastante pra isso, pra ti ver que as coisas nem sempre estão nos mesmos tempos, mas como é que a gente faz com isso. Foi isso que deu para perceber.

1.9 Tu conheces propostas de outros cursos de enfermagem? Chegaste a ter alguma interação? De análise de currículo de outros cursos eu não lembro não consigo te precisar a instituição, mas eu me lembro.

1.10 Queria que tu me apontasses o diferencial do curso de enfermagem do

Centro Universitário com outra instituição. Cadeira de Patologia, isso é uma coisa que depois tu lendo os outros currículos e lendo o do IPA tu vê que Patologia não é necessário. Essa proposta que se coloca aqui, porque estudar doença a gente estuda em várias disciplinas parasitologia e farmacologia, fisiologia e inúmeras disciplinas. Asma eu cheguei estudar em quatro cadeiras, claro com noções diferentes de cada coisa, mas eu estudei. Eu consegui perceber, mas tem colegas que acham que tem que ser igual a “X” instituição a “Y” instituição, na qual tu ter uma cadeira específica que trata da doença e a gente tem essas coisas ao longo do curso com cada cadeira em horário diferente, mas fazer essa percepção. É difícil eu consegui assim e eu acho que o que me ajudou a romper foi essa vida de participar bastante de outras coisas também atividades complementares que tu vê as coisas mais amplas. Eu acredito ao menos, então eu acho que isso é o diferencial a cadeira de Patologia eu vejo que não há necessidade. A gente tem cadeira específica de farmacologia que lá no Cuidado a gente estuda Farmacologia também lá no início. Então são coisas que não são fragmentadas. É isso que eu leio assim e eu to estudando essas coisas separadas, daqui um pouco tu vai tá reproduzindo de forma separada também e no curso eu sinto que essas coisas estão agregadas.

1.11 Tu consegues perceber diferenças entre o curso de enfermagem e os

curso do Centro Universitário Metodista? Consigo perceber diferenças inclusive na relação com os professores. Eu peço conselho aos professores a gente senta e conversa. E uma experiência no local do estágio com a pessoas: a gente tava pesquisando como era uma disciplina de planejamento estratégico como era trabalhar em equipe multidisciplinar e eu tive essa experiência ali na Casa de Cuidados. Então trabalhar com equipe multidisciplinar com aquela pessoa naquele local era fazer um projeto junto com outro curso e, mas, trabalhar junto, olhar junto sobre a pessoa, discutir, tentar achar um norte. Há, não essa negócio de se meter um no serviço do outro não dá muito certo. Ela acha que só dá certo se tu fechar num papel e botar para funcionar aí dá para

combinar as idéias e aí depois que ele vai tomando seu norte. Mas essa coisa de tá todo mundo sentado discutindo a mesma coisa são olhares diferentes. É difícil cruzar isso então isso para mim mostra bastante dificuldade em outros cursos, de trabalhar em equipe multidisciplinar. Na Casa de Cuidados eu tive essa experiência e aí foi a experiência mais bacana, porque ali tinha acadêmicos da Fono que saiu logo em seguida, do Serviço Social. A Fisioterapia tem uma outra proposta na casa de cuidados, mas a gente teve contato pelo lado Psicologia. Tem uma psicóloga ali tem Nutrição e Enfermagem. Era o que tinha mais porque a Casa de Cuidados é um projeto do curso de Enfermagem. E aí tu consegue perceber bem as diferenças. As pessoas que eu consegui perceber, assim que tem uma identidade mais com o curso, são as do Serviço Social e Nutrição. Claro que essas visões dependem muito da pessoas tanto é que eu tenho a mesma formação dos meus colegas e eles pensam de maneira totalmente diferente. Bem, sim, as diferenças da facilidade de se trabalhar em equipe multidisciplinar. Porque é difícil, na semana da Enfermagem eu perguntei para uma professora como é que se faz isso todo mundo fala o ideal é isso mas então como é que a gente faz isso mesmo. Ela disse: bom, é fazendo. Bom mas fazendo como e aí vai a discussão tomando norte. Então ali a gente percebeu que falta em alguns cursos. Não sei se falta, eu acho um pouco arriscado eu avaliar isso no 7º semestre. É a minha percepção sobre isso eu acho que falta um pouco dessa coisa de trabalhar o que é equipe multidisciplinar, como é que a gente faz isso qual é o norte, porque todo mundo diz o que é, mas não diz como é que faz. Então isso dentro dos cursos é uma coisa que eu acho que falta dificuldades de trabalhar com o outro a gente teve problema de relação com os professores: querer questionar o conhecimento acadêmico em relação a “X” questão. E aí eu falei, bom, eu posso discutir contigo sobre isso, tu é professor e eu sou aluno mas eu tenho minha percepção sobre isso. E ela assim, mas eu to te falando porque eu sou especialista na fisioterapia, tem as diferenças mesmo. Tem essa coisa de tu querer dividir com os outros, forma dificuldade de relação, porque se nós pararmos para pensar, o objeto em questão seria o aluno, entendeu, é por ele que a gente tem que trabalhar e aí pouco me importa se eu quero escolher o conhecimento ou não eu tenho que trabalhar para melhorar a vida daquele que está precisando então tem um pouco essa dificuldade de entender isso de uma forma mais...

1.12 Me diz uma coisa, tu moras na Grande Porto Alegre, como é que tu percebes o papel do curso, a contribuição do curso para que o a nossa cidade a nossa grande região precisa, para o que a comunidade dessa grande região precisa. Como é que tu percebes isso? Bom eu moro numa cidade que ela é formada infelizmente por político. Lá tem “N” coisas pra fazer, mas pensando pelo que o curso promove eu acho que uma grande preocupação aí de todas as instituições por onde a gente passa, sempre tem o carimbo de uma outra instituição. Às vezes, a zona sul de Porto Alegre é considerada a coitadinha da cidade, todas as preocupações são voltadas para zona sul de Porto Alegre, Restinga, Glória, Cascata, tem Ongs, concentração, eu nunca vi. Eu só fui ver conseguir enxergar esses movimentos sociais depois que eu entendi para o curso, porque na cidade eu não sei se não tem ou se não consegui enxergar ainda, mais eu vejo a zona sul de Porto Alegre, como uma zona super assistida e pelas instituições e no geral. O IPA se preocupa bastante também pela questão de que o convênio do IPA, lá nas clínicas do HPB, mas tem mutirão de saúde, tem as clínicas, tem saúde coletiva. A gente foi fazer lá, também, o perfil sócio sanitário. A gente foi traçar o perfil daquela população, nós fomos em lugares, nossa, em morros, assim descidas centímetros por centímetros, serviço cansativo, mais muito rico. A gente conseguiu perceber bem o que a disciplina trazia para gente. Mas eu vejo que o papel do IPA é tentar fazer essa educação, mais eu vejo que o enfoque geral tá dado para Restinga e é a zona sul de Porto Alegre. Naquela região é onde se concentra mais as atividades do nosso curso.

1.13 Como é que tu achas que o curso contribui para aquela região? Eu acho que o curso forma multiplicadores. Então essa coisa da gente está podendo falar e aplicar o que a gente aprendeu aqui dentro, na prática é uma forma de perceber, eu vejo essa a maior contribuições, assim a coisa da educação e saúde. Lá na zona sul da prevenção lá é uma demanda incansável, eu acho que é por isso que todas as instituições se centram para lá. Inclusive nós, a maior contribuição que eu vejo é na educação porque as clínicas, elas não dão conta de assistência, porque assistência não é o que a gente precisa é uma

necessidade que se tem, é onde a pessoa acha que está melhor acolhida é na assistência, mas a gente vê que não, se elas tivessem um norte ou que conseguisse está lá sempre fazendo essa educação com elas seria prevenção.

2 PEDAGOGIA

2.1 Tu não tinhas experiência na área da saúde, como é que tu percebes a organização do currículo das disciplinas, das práticas, como é que tu percebes que o currículo contribui para essa olhar todo que tu tem agora?

Bom eu acho que eu busco contribuir bastante no sentido de que começa trabalhando lá, o que é o ser humano eu por trabalhar em posto [de gasolina], tem uma história que eu sempre conto: eu achava que o ser humano é muito parecido com carro, então assim, sempre que eu me lembro disso eu falo para os meus colegas, a gente ri também. Quando eu entrei para dentro do curso que eu acho que eu só fui acordar para ele no 2º, 3º semestre, que foi nessa coisa de me incentivar e entrar para a atividade complementar. E eu entrei e a partir dali com as relações com as outras pessoas e seguido assim um traçado que o curso dá para gente que eu consegui perceber melhor assim a questão do que é ser humano a questão das relações, a questão das necessidades básicas de tratar o ser humano como um todo de diferenciar o que é sujeito coletivo e sujeito indivíduo. Então eu consigo perceber que o curso mostra isso, não só dentro das disciplinas, mas nesse incentivo de participar de programas. Porque a Casa de Cuidados hoje virou um programa d que dá um norte, porque lá também tem educação, lá tem pesquisa também. Então aí entra uma outra coisa que a gente sempre pensa, porque o conhecimento do curso não é o suficiente mas que a gente tem que buscar fora e eu consegui, na época, buscar um pouquinho fora e trazer o conhecimento do curso e agregar essas coisas então para mim tudo tranqüilo.

2.2 O que tu foste buscar... ah, tu foste buscar fora, tu dizes, na Casa de Cuidados? Isso, na pesquisa, nas relações com outros colegas de outras áreas do direito e com enfermagem. Isso traz uma riqueza para gente participar com

outros colegas, inclusive divisões porque enfermagem tem uma coisa muito engraçada: parece que é uma mistura de todas as profissões, tem um pouquinho de cada coisa e isso em algum momento gera um pouco de conflito no sentido de que o conhecimento de psicologia é psicólogo, o conhecimento de fisioterapia é do fisioterapeuta. Então porque que o enfermeiro faz fisioterapia, porque que o enfermeiro às vezes atua lá no apoio emocional? Então essas coisas eu acho que gera um pouco de conflito. Eu acho que até os conflitos são importantes para gente poder perceber e crescer.

2.3 Vamos falar um pouquinho da relação de sala de aula, da metodologia dos professores da forma como os percebes trabalhando. Como é que tu percebes a metodologia dos professores do curso? Eu acho que nós temos um elenco maravilhoso de professores e acho que metodologia é uma coisa que tá no sentido do projeto [do curso], mas é uma coisa que vai muito do professor também. Têm professores que tu olha uma lâmina que dá gosto e tem professores que projetam uma página de livro com letras minúsculas para gente ler, então tu tem de tudo. Mas eu acho que têm muito mais professores que gostam do que fazem e que aplicam isso pra gente do que os que não. Então como é que eu percebo, essa coisa da gente está problematizando as questões... Eu acho que é uma forma de perceber, filmes pra gente fazer reflexão. Uma coisa que faz a gente pensar bastante também é a discussão após esse filme logo em seguida, é o que faz mais a gente poder perceber tudo que eles querem dentro daquela disciplina. Então eu acho que metodologia é também particular do professor uns tem mais facilidade outros não, mas a gente tem mais professor no curso que tem mais facilidade do que os que não.

2.4 Tu falaste bastante da problematização, está no projeto, é uma proposta do curso. Como é que tu percebes essa proposta? Eu venho percebendo da seguinte maneira, tem coisas que a gente não consegue perceber no primeiro momento que a gente entra no curso e no decorrer das disciplinas os professores trazem as questões pra que a gente possa discutir e pensar solto. Ai vai para casa, escreve e volta e traz alguma coisa. Uns trazem outros não, mas eu gosto de escrever, então a gente traz aquilo, conversa sobre e depois faz

uma roda. A gente trabalha muito em roda e discute as questões e o interessante é a riqueza de opiniões totalmente diferentes de uma mesma coisa. Com certeza, nem sempre eu vou concordar com o que o outro diz, mas ele enxerga aquilo dessa forma e ele direciona aquilo de uma outra maneira. Então, quando eles fazem essas questões para gente poder enxergar, perceber a questão, perceber o problema e discutir, é uma das coisas que mais faz o aprendizado e facilidade de percepção. E aí tu passa a olhar sobre o olhar do colega. Às vezes também que tu vai pensar, parar para comparar com o teu não é tão diferente não é tão errado, só é uma outra forma de pensar. Eu acho que as problematizações das questões trazem isso bastante, vários olhares.

2.5 E em relação a outras atividades de ensino aprendizagem que são exigidas de vocês, o que tu tens a dizer sobre isso? Tu achas que é muita coisa, que são adequadas, que ajudam a atingir os objetivos? Aqui no curso a gente tem o portfólio, tem uma polêmica. Eu acho em todos os semestres que é uma atividade de que tu vai agregando as atividades ali e no final do semestre tu tens que entregar, qual é o problema disso? O problema é que todo mundo deixa pra fazer no final, e às vezes as atividades não são tão extensas assim mas são muito reflexivas e daí tem a dificuldade da pessoa elaborar tudo na última hora, eu acho que o portfólio é válido, mas eu acho que tem uma dificuldade de compreensão dessa metodologia que os próprios professores têm professores que fazem o portfólio como tem que ser tem professores que dão um trabalho para fazer o portfólio.

2.6 E como é que tem que ser? Quando a gente deu entrada nele lá no 2º semestre era uma pasta com as atividades e umas questões colocadas e a gente dissertar sobre aquilo se a gente concordava, dissertar sobre aquilo, sobre o teu olhar sobre a situação e a gente fazia eram 4 ou 5 atividades. Nunca foram muitas na verdade, mas sempre muito reflexivas exigia bastante que pensasse. Então se for formatar seria a pasta com as 4 ou 5 atividades para entregar lá no fim do semestre. Às vezes eles recolham mais de uma vez, às vezes não, só no fim do semestre. Mas na época eu percebi dessa forma que tinha que ser esta pasta com 5 atividades para entregar lá no final...o que é legal disso? O legal

disso é que é uma outra metodologia de avaliação que te proporciona tu parar, sentar e escrever sem a pressão de um tempo de prova e toda aquelas pessoas tensas no mesmo espaço escrevendo apavorado, isso é uma forma de sermos avaliados, eu acho válido, eu gosto de escrever, colocar tudo que eu penso, eu acho que fica mais rico, mais completo, porque na pressão do tempo eu posso esquecer de botar alguma coisa que eu pensava que eu pensei em casa, que eu pensei lendo, mas que agora pela tensão do tempo eu já esqueci, ou até não botar nada, como acontece alguns deixam questões em branco porque não sabem porque se tu sai dali e vai para um outro ambiente que tu não tenha a pressão de um tempo e de toda aquela energia que rola dentro de uma sala de aula quando tem uma prova tu ti lembra, então o portfólio é legal por isso, mas tem uma percepção errada não só de alunos mas de alguns professores também pelo que trouxeram para gente lá do 2º semestre, então essa é uma discussão forte, os alunos não gostam, eu acho que no meu ver os professores (alguns) não gostam de corrigir porque imagina tu corrigir 4 ou 5 atividades numa data com uma turma de 60 alunos. Como é em algumas salas nós somos 20, né, mais de sessenta alunos em um final de semana, sei lá. Tem que fazer uma avaliação adequada daquilo que o aluno trouxe o que tu vai considerar aquilo ou não, né, porque cada um tem um olhar e tu tem que saber extrair o que o aluno quis dizer então é uma proposta de avaliação mas também tem as suas dificuldades, mas eu acho válido com relação a questão do portfólio, às vezes com relação aos trabalhos , atividades extras eu acho que os professores poderiam conversar mais e dividir melhor o trabalho. Esse semestre a gente tem uma coisa muito melhor no curso nem sempre tem. O estágio ele entra no fim, aí a gente tem a prática e depois a teoria, e é uma riqueza bacana que a gente faz, é um diferencial assim, eu não conheço outra instituição que faça isso, coloca primeiro e depois em sala tu consegue perceber o que se passou. Mas essa metodologia diferente, ela implica em programa diferente então os professores começaram em trazer os trabalhos e uma forma mais sucinta, olha a gente quer isso, eu acho que vamos colocar essa data para eles, eu acho que tem muito mais combinação do professor diretamente com a turma com relação a tratamento de trabalhos e quem reclama somos nós do excesso do trabalho do que os professores. E não sei se é uma coisa mas aí sei lá tem vários trabalhos que a gente pode pensar nas relações também, mas não sei se é uma

dificuldade tão grande assim de tu tá trocando as idéias. Eu vejo como uma coisa normal. Não acho difícil tu botar, é porque eles devem ter outras atividades para realizar também, mas botar todas as atividades ali, mais ou menos as datas, sei lá sistematizar, fazer um cronograma para que não fique ruim para o aluno. Claro, tem várias turmas tem vários alunos, mais é o curso é assim mesmo: tá crescendo de uma forma muito rápida e tem que ver como é que faz, mas eu acho que tem o problema com os trabalhos sim, bah tem os trabalhos da disciplina e mais o portfólio. Então o que uns preferem fazer, faz esse trabalho aqui, esse trabalho vai ser o portfólio, então o portfólio virou uma coisa que tem que ser feita não sei se é porque de repente é cobrado pela coordenação ou não, não sei como é que fica isso, mais tem essa coisa do professor perceber essa atividade de uma forma diferente. Eu acho que é legal o professor também participar disso, mas se eles forem perguntar para os alunos, poucos querem portfólio, mas porque muitos tem dificuldade de escrever também que é uma coisa que vem de formação, de ensino médio e de outras coisas cada um tem uma facilidade, mas os alunos em si, eu vejo no geral, eles não gostam muito.

2.7 E para além do portfólio essas outras atividades aí que são feitas, essas outras estratégicas que os professores usam, tu acha que contribui para aquilo que os alunos precisam na formação? Eu acho que tudo contribui. Até uma experiência ruim que tu passa em determinada cadeira, contribui de uma certa forma. Eu acho que sim, a gente faz um misto das aulas teóricas e práticas, as nossas aulas não são prescritivas (eu escrevo, vocês copiem), a gente discute bastante as coisas, a gente discute o tempo inteiro enfermagem aliás, acho que o perfil do aluno de enfermagem é agora: Ter essa visão crítica da coisa e aí tem um problema sério a lidar porque são várias lideranças também. Eu acho que o perfil do aluno esse curso coloca certa autonomia, que gosta de colocar o que pensa que gosta de dizer, não o problema é esses, eu acho que a solução é aquela, tudo depende. Mas eu acho que contribui com certeza, acho que a gente pode ter autonomia, pensar e refletir sobre e por meio daquilo ali conseguir perceber outras situações. Eu acho que é uma forma de contribuição.

2.8 Em relação a estes professores assim que tu falaste que faz cópia do livro e bota lá na lâmina. Tu pensas que a Instituição poderia fazer alguma coisa, contribuir de alguma forma para que ele melhorasse as suas estratégias?

Olha, é uma pergunta forte essa, mas deixa eu ver como eu vou te dizer isso (risos). Eu acho que é a questão da percepção, entendeu, de parar, sentar, e conversar como estamos conversando aqui agora. De dizer: bom o curso prega isso aqui, tu não pode fazer diferente, ou tu pode fazer diferente e fazer uma coisa por meio disso que não fuja do que o curso quer e que não fuja daquilo que tu quer enquanto profissional. Porque o pessoal da educação eles tem essa coisa de ter essa coisa de ter formação diferente e tem que isso muito forte. É ter uma visão sobre isso, a visão é essa, não é essa, mas qual é a tua, e como é que a gente pode pegar essas duas visões e transformar numa terceira que deixe todo mundo feliz, né? Eu acho que conversando com as pessoas.

2.9 Explica um pouco melhor aquilo que tu falaste sobre o pessoal da educação tem uma posição muito forte a que é refere a essa formação do professor?

Exatamente, eu acho que os professores, o curso tem uma coisa muito bacana que é a questão de dar aula junto e aí tu consegue perceber a dificuldade dos professores também de dar aula junto, porque aquela questão de que se eu fosse aquela pessoa que está fazendo aquilo naquele momento eu não falaria desse jeito ou faria dessa forma. De achar inadequado o que o outro coloca. Às vezes a uma pessoa tem mais capacidade de prender atenção dos acadêmicos do que o outro. Isso é uma coisa clara, é positivo eu tenho para mim também que aquela pessoa só vai fazer isso se tu deixar, se tu souber prender atenção, se tu souber lidar com isso tu não vai sofrer com isso. O pessoal da educação tem essa coisa de achar que é inadequado o que o outro fala porque de uma forma ou de outra é forte. Isso é uma coisa que a gente vê na sala de aula, um professor senta num canto em direção à turma e outra fala, fala, bom agora eu parei de falar, agora é a tua vez e não é isso. Não consegue compartilhar o que o curso pensa é muito bacana, nós dois estamos aqui para dar a mesma coisa, já conversamos antes sobre a situação e agora a gente vai passar para eles e discutir com eles juntos e não um fala e o outro escuta depois terminou o meu tempo e tu vai para o segundo. Tem essa dificuldade, isso é

uma coisa que a gente vê clara e eu tenho também que é aquela coisa de achar que o outro faz é inadequado porque eu tive uma formação diferente mas é aquela coisa de que é de cada um mesmo. Tu pode ter a formação que tu tiver, vai depender se tu é uma pessoa sensível ou não para estar discutindo as questões para chegar em um consenso, uma opinião diferente porque não é só a minha que vale.

3 AVALIAÇÃO

3.1 Bom em relação a avaliação tu já falaste um pouquinho sobre o portfólio, mas fala um pouquinho sobre outros tipos de avaliação que tu já vivenciaste no curso e como é que tu percebes essa interação professor X aluno? Bom nós temos a questão da avaliação contínua que é uma coisa muito legal que eu vi isso desde a primeira vez com a professora Denise e Simone, mas elas bom: como é que vocês querem ser avaliados, então a gente via avaliar a assiduidade, o comportamento... é isso aqui? Vocês definiram então tá vai ser sobre isso aqui, nós mesmos percebemos o que era necessário para nos avaliar e outros que eles sugeriam também então é uma construção de uma avaliação junto, mas uma avaliação contínua. Eu acho que a avaliação contínua, eu acho a mais adequada, porque tem um estigma em cima da prova que deixa todo mundo em pânico, então atividades de estágio, tem alunos que executam as atividades técnicas perfeita, procedimento perfeito, teoria perfeita, aí quando o professor fala, bom hoje é o dia da prova teórica aí o aluno derruba tudo, faz errado, e o professor sabe que ele sabe fazer, porque já fez em um momento que era uma outra situação então essa coisa de trabalhar o aluno dia-a-dia, o crescimento dele dia-a-dia é uma coisa muito legal, o curso tem esse diferencial assim, qual é a coisa ruim disso, às vezes tu fica a mercê de avaliação de pessoas que não entendem muito bem do projeto do curso, tem professores que não entendem, tem professores que se pegar as avaliações dos estágios, tem pessoas emotiva demais,, já fui tachado como teórico demais aí eu fui na coordenação e disse eu não sei se eu to ficando doido, mas vocês me formaram assim e daí elas começaram a rir, não mas é isso aí mesmo,, então o que acontece é muito bacana ser avaliado continuamente mas tem pessoas que não

entendem o que o curso quer trazer e o que o aluno quer formar porque a gente trabalha com professores cooperados também, pelo que eu vi isso é uma tendência a sair fora também com o tempo é uma tendência. Eu acredito que isso seja uma medida adotada pelo crescimento do curso muito rápido, hoje a gente tem mais alunos de enfermagem do que Administração Hospitalar. Então foi uma coisa super rápido. Então é legal você avaliar continuamente, mas tem essa coisa de você ficar a mercê da avaliação de professor que não compreendem muito bem. Não sei se a gente pode culpar o professor. Porque, tu estás aqui dia-a-dia lendo o PPC, conversando nas reuniões, já tem uma certa dificuldade para entender imagina quem chega aqui e conversa e sei lá em alguns momentos com professores recém contratados? Exatamente, os professores teoricamente sempre são recém contratados então têm essa dificuldade de compreender, eu vejo também todas as metodologias de avaliação elas tem o lado positivo e o negativo tem uns que é mais negativo do que positivo. Eu acho que a avaliação contínua é mais positiva do que negativa, eu acho que tem muita coisa da pessoa também poder conversar com os professores, dizer não tu faz isso, dessa forma. Às vezes o aluno consegue trazer o professor para realidade do curso, porque nós do 6º semestre, agora 7º semestre já temos mais essa cara do curso a gente consegue perceber isso quando conversa com outros colegas do 2º semestre, 3º semestre, dos semestres anteriores o que é a percepção dele naquele momento e o que é a nossa no momento que a gente se encontra. Então o aluno já tem uma capacidade de trazer alguns professores que fogem essa linha para dentro do que a gente quer. Aí vem a contribuição do aluno, exatamente.

3.2 E em relação a avaliação do curso, tu já participaste do colegiado, tu tens alguma coisa para comentar sobre como o curso é avaliado? Olha, eu acho que o curso na época que eu participei do colegiado tinha uma dificuldade muito grande de entender as propostas desse curso porque uma coisa legal da professora Simone ela é muito inovadora no que coloca e tal, então na época que ela trazia uma idéia de TCC em grupo, em equipe, que dava a cara do que se queria e tal, mais eu acho que a avaliação ela tá muito a mercê de quem olha, de como a pessoa enxerga e qual o critério que se usa para então, eu não

sei se o curso é mal avaliado ou não, mas eu sei que tem várias percepções diferentes porque tem pessoas diferente que avaliam o curso cada um tem uma formação, cada um tem um critério para este tipo de avaliação mas no geral eu acho que o curso de Enfermagem é bem visto na instituição e é respeitado porque ele tem 3 anos. Ele já tem toda uma história em pouco tempo e conseguimos conquistar outro espaço, conseguimos vitórias, a casa de cuidados foi uma vitória. Porque a gente nunca pára pensar assim o que é tu conseguir um espacinho numa salinha dentro de uma instituição e tocar o teu projetinho. Isso implica várias questões e a gente conseguiu isso, assim, e não foi há muito tempo. Conseguiu isso rápido. Então eu acho que, aquilo que disse, a avaliação, quem avalia e quem não avalia.

3.3 E a avaliação institucional, tu conhece esse processo de avaliação institucional da casa, e que tu pensa disso, como pé que tu acha que isso contribui ou não? Eu acho que Avaliação Institucional contribui para tudo, para o crescimento da instituição, essa é uma instituição que tá em transição ela tá nessa coisa de crescer de virar universidade, ela passa por um momento financeiro que a gente sabe, mas como que eu acho que isso contribui? Eu acho que na avaliação eles olham o que teoricamente os alunos enxergariam como um problema, será que a biblioteca tem acervo, será que no laboratório tem acervo, eu acho que na avaliação institucional deveria ter um espaço “quali”, sabe, tu lista, é que tem várias dificuldades mas porque tem gente que não faz avaliação institucional, muita gente tem muita adesão muita baixa da avaliação institucional, talvez esteja aí a dificuldade das pessoas entenderem para que serve, mas acho que de repente se colocar uma avaliação institucional como uma atribuição lá para os professores de estar incentivando SEMPRE, sei lá dentro de uma disciplina trazer isso SEMPRE, eu acho que de repente melhora , e acredito que a educação é a solução para quase todas os males né, mais então assim, deveria ter um espaço mais qualitativo, que tu pudesse colocar o que tu acha porque ali tem , e o que teoricamente se pensa para resolver o problema, mas de repente algum aluno enxerga, se tu for avaliar, eu nunca vi os resultados da avaliação institucional eu acho que esse retorno é importante

também porque tudo que a gente fala a gente espera retorno da avaliação, a avaliação serve para quem vai avaliar, sei lá, agora a gente saber o que o pessoal tá pensando, o pessoal tem uma tendência a ser reclamação, a trazer para avaliação institucional que a CAE é um problema, é um problema de uma instituição que está em um processo, se eu vou ali e fico 4h sentado na CAE eu sei que vou ficar e sei qual é o motivo, sei quais são as dificuldades porque tu consegue perceber, mas até tu conseguir, tem gente que já percebe isso de cara tem gente que demora mais, mas eu nunca vou fazer uma avaliação institucional no IPA para reclamar da CAE entendeu, acho que se daqui um tempo a instituição chegar onde quer, isso já vai estar solucionado, porque todo mundo sabe que isso é um problema, é conhecido como um problema, mas neste momento isso está em *stand by*, tem que ficar um tempo parado e que vai melhorar a longo prazo exatamente, são prioridades a gente tem outras prioridades, a gente tem a avaliação do MEC agora que já listou uma série de questões que vai ter que se dar conta, e aí dentro daquilo que tu disseste que é o que o MEC que conta e o que o curso quer trazer para o aluno, então perceber que a CAE é secundário e que essas coisas são assim, é difícil, mas o que eu penso assim em avaliação institucional é a questão do retorno, né, para o pessoal, não sei se uma coisa mais quantitativa, a questão dos professores colocarem isso, sempre incentivar, eu acho que é uma coisa legal também para que isso possa ser reconhecido, por todo mundo porque é uma coisa importante.

3.4 Tudo bem Márcio, queres falar mais alguma coisa que eu não tenha te perguntado e que tu gostarias de falar? Não, acho que eu gostei bastante da tua pesquisa, avaliação. A professora Denise também trabalha com avaliação, eu fui ver a apresentação dela do Mestrado e é uma coisa que realmente chama atenção mas eu reparei que é uma coisa muito agredida pela discussão às vezes também, são visões diferentes, cada um tem um olhar sobre as questões, e o difícil é todo mundo sentar e conversar sério, porque não se tem, tempo porque os prazos estão vencendo, porque tu tem que transportar as notas, ou por “N” fatores, aí tem outras coisas que tu não tem conhecimento também eu não sei como se dá essa relação professor X instituição, o que a instituição cobra do professor então tem que ter o cuidado de quando a gente critica algum

professor, que a gente não sabe do que ela está assoberbado, o que ele traz por detrás daquilo, então são todas essas coisas que em avaliação chama bastante atenção mas é sempre difícil a gente está colocando uma opinião quando a gente não sabe às vezes qual é a realidade das coisas a gente tem uma visão de fora, as vezes é certa e às vezes não é, a maioria das vezes não é. Com um olhar de fora, tu não conhece a realidade para avaliar. Então a gente fala que o professor não entregou as notas em dia na sala de aula. A preocupação do aluno com nota é coisa surreal. Então a gente critica, mas a gente também não sabe qual é a condição de trabalho desse professor, como é que ele tá, se ele tá dando conta. A gente não sabe. Então eu acho que avaliar é excelente, mas tem essas coisas aí por trás que é dificuldade.

ANEXO G

Matriz de avaliação do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista

CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA
CURSO DE ENFERMAGEM
FICHA DE AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS – ÁREA DE ATENÇÃO
À SAÚDE

ÁREA DE ATENÇÃO À SAÚDE

DISCIPLINA:

Professores:

Nome do aluno:

Data: _____

Campos de atuação do percurso de formação do estudante:

COMPETÊNCIAS TÉCNICO-CIENTÍFICAS HABILIDADES	INDICADORES	ÁREA DE CONHECIMENTO ATENÇÃO À SAÚDE	CONCEITOS PARCIAIS ⁴⁹ Processo avaliativo		
			D	M	C
Atua profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas dimensões, em suas expressões e fases evolutivas.	Aplica o processo de enfermagem na prática do cuidado.	Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico			
		Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
Reconhece a saúde como direito e condições dignas de vida e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência, entendida como conjunto articulado e	Propõe e realiza ações de cuidado previstas nos programas de saúde.	Farmacologia aplicada			
		Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
Adulto clínico					
Adulto cirúrgico					

⁴⁹ Convenção dos conceitos de avaliação: D – desenvolver; M – melhorar; C – construído.

contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema.		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
		Farmacologia aplicada			
Atua nos programas de assistência integral a saúde da mulher, adulto, criança, idoso.	Propõe e realiza ações de cuidado previstas nos programas de saúde.	Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
Farmacologia aplicada					
É capaz de diagnosticar e solucionar problemas de saúde, de comunicar-se, de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe e de enfrentar situações em constante mudança.	Planeja suas atividades, priorizando e otimizando as atividades.	Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
Farmacologia aplicada					
Considera a relação custo-benefício nas decisões dos procedimentos na saúde	Utiliza adequadamente os recursos físicos e materiais nas práticas do cuidado.	Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
Farmacologia aplicada					
Usa adequadamente novas tecnologias, tanto de informação e comunicação, quanto de ponta para o cuidar em enfermagem.	Utiliza adequadamente as ferramentas de registro e informática e outras tecnologias.	Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico Adulto cirúrgico			
Adulto intensivo					

		Urgência e emergência			
		Farmacologia aplicada			
Atua nos diferentes cenários da prática profissional, considerando os pressupostos dos modelos clínico epidemiológico .	Aplica no processo do cuidar os princípios do SUS	Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico			
		Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
		Farmacologia aplicada			
Identifica as necessidades individuais e coletivas de saúde da população, seus condicionantes e determinantes.	Reconhece as etapas do ciclo vital, suas necessidades básicas e particularidades.	Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico			
		Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
		Farmacologia aplicada			
Intervém no processo saúde-doença, responsabilizado-se pela qualidade da assistência/ do cuidado de enfermagem em seus diferentes níveis de atenção à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência.	Realiza o cuidado a partir da Sistematização da assistência.	Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico			
		Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
		Farmacologia aplicada			
Coordena o processo de cuidar em enfermagem considerando contextos e demandas de saúde.		Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico			
		Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
Urgência e emergência					

		Farmacologia aplicada			
Presta cuidados de enfermagem compatíveis com as diferentes necessidades apresentadas pelo indivíduo, pela família e pelos diferentes grupos da comunidade.		Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico			
		Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
		Farmacologia aplicada			
Integra as ações de enfermagem às ações multiprofissionais.		Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico			
		Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
		Farmacologia aplicada			
Gerencia o processo de trabalho em enfermagem com princípios de Ética e de Bioética, com resolutividade tanto em nível individual como coletivo em todos os âmbitos de atuação profissional.		Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico			
		Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
		Farmacologia aplicada			
Utiliza os instrumentos que garantam a qualidade do cuidado de enfermagem e da assistência à saúde.		Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico			
		Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
		Farmacologia aplicada			
COMPETÊNCIA					

ÉTICO-POLÍTICA					
Respeita os princípios éticos da profissão.		Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
		Farmacologia aplicada			
Reconhece o papel social do enfermeiro para atuar em atividades de política e planejamento em saúde		Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
		Farmacologia aplicada			
Reconhece as relações de trabalho e sua influência na saúde.		Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
		Farmacologia aplicada			
Interfere na dinâmica de trabalho institucional, reconhecendo-se como agente desse processo.		Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
		Farmacologia aplicada			

Incorpora a ciência/arte do cuidar com o instrumento de interpretação profissional		Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico			
		Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
Cuida da própria saúde física e mental e busca seu bem estar como cidadão e enfermeiro.		Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico			
		Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
Reconhece a saúde como direito e condições dignas e vida e atua de forma a garantir a integralidade da assistência		Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico			
		Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
COMPETÊNCIA SÓCIO-EDUCATIVA					
Responde às especificidades regionais de saúde através de intervenções planejadas estrategicamente, em níveis de promoção, prevenção e reabilitação da saúde, dando atenção integral à saúde dos indivíduos, das		Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico			
		Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
Urgência e emergência					

famílias e das comunidades.		Farmacologia aplicada			
Desenvolve, participa e aplica pesquisa e/ ou outras formas e produção do conhecimento que objetivam a qualificação da prática profissional.	Participa das atividades de pesquisa e produção textual propostas na disciplina	Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico			
		Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
		Farmacologia aplicada			
Desenvolve formação técnico-científica que confere qualidade ao exercício profissional.	Mantém-se atualizado, realiza estudos extraclasse.	Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico			
		Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
		Farmacologia aplicada			
Estabelece novas relações com o contexto social, reconhecendo a estrutura e as formas de organização social, suas transformações e expressões.	Mantém boas relações com a equipe.	Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico			
		Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
		Farmacologia aplicada			
Reconhece as relações de trabalho e sua influência social na saúde		Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico			
		Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
		Farmacologia aplicada			
		Saúde reprodutiva			

Planeja, implementa e participa dos programas de formação e qualificação contínua dos trabalhadores de enfermagem e de saúde.		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico			
		Adulto cirúrgico			
		Adulto intensivo			
		Urgência e emergência			
Planeja e implementa programas de educação e promoção à saúde, considerando a especificidade dos diferentes grupos sociais e dos distintos processos de vida, saúde, trabalho e adoecimento.		Farmacologia aplicada			
		Saúde reprodutiva			
		Saúde materna			
		Saúde criança			
		Saúde do adolescente			
		Adulto clínico			
		Adulto cirúrgico			
Adulto intensivo					
Urgência e emergência					
Farmacologia aplicada					
Atitude	Uniforme, apresentação, comunicação, humanização, escuta				
Comprometimento	Pontualidade, assiduidade, comprometimento				

<i>Parecer descritivo</i>

Assinaturas dos docentes

ANEXO H

Curso de Direito do Centro Universitário Metodista
Transcrição das entrevistas com docentes e discentes

COLETA DE DADOS ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistada: Prof^a Ana Paula Motta Costa

Formação: Bacharel em Ciências Sociais, Bacharel em Direito, Mestre em Ciências Criminais e Doutora em Direito.

Experiência Profissional: É Coordenadora da Faculdade de Direito do Centro Universitário Metodista, professora titular das cadeiras de Processo Penal e de Estatuto da Criança e do Adolescente; professora da Fundação Escola Superior do Ministério Público do Rio Grande do Sul e consultora - UNESCO. Tem experiência na área do Direito atuando principalmente nos seguintes temas: Estatuto da Criança e do Adolescente, direito penal juvenil, adolescência, políticas públicas e medidas sócio-educativas.

Tempo de Atuação na Educação Superior:

Curso de Direito

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

1 CURRÍCULO

1.1 Ao currículo do curso, o que tu poderias falar em relação aos parâmetros que orientam a organização do currículo do curso? Primeiro acho que lembrando a outra entrevista, acho que tem que falar sobre o histórico do curso. O curso de direito do IPA, ele teve uma origem, acho que sempre que forma a identidade de uma instituição, de uma pessoa, é o histórico; sua origem, então no caso em questão, é a ele, começou a partir de uma proposta de professores de direito de outra instituição que queriam montar um curso coerente com uma nova forma de estudar direito, que propunha um curso com uma profunda base teórica, mas com esse conhecimento acadêmico teórico vinculado com uma visão crítica do direito. E então o professor Cesar Bittencourt que foi o primeiro diretor do curso, ele montou o curso com contribuições, por exemplo, no histórico de todos os professores que se desenham da aula, nesse projeto e

todos professores que hoje aqui em Porto Alegre, região metropolitana são doutores, que tão em pós-graduações, era um curso, assim, menina dos olhos, vamos dizer do ensino jurídico que podia ser fora de uma instituição tal na época... a visão que se tinha, uma visão crítica fora dos parâmetros que às vezes as instituições acabam restringindo e o curso começou com essa proposta, durou três semestres. Desde o CESUPA e aí essa proposta não se valorizou no sentido da sua realidade institucional exatamente. Parece que a avaliação na época foi de que não tinha sido bem o curso, mas que a continuidade futura dependia de mais suporte institucional e por outro lado o IPA, nessa época, não tinha como dar continuidade ao seu projeto de universidade, se não tivesse um curso de Direito; e estavam suspensas as possibilidades no país de implantar cursos de direito, foi quando o IPA comprou o curso do CESUPA. E como diz o [...], e eu concordo, acho que deve um ser um momento muito significativo. A proposta que tinha o curso e a proposta da instituição, a inclusão social, visão crítica da educação em geral. Uma proposta muito comprometida com a inclusão social, visão crítica do direito, então a base do curso ela é toda uma visão crítica do direito, um curso que tem seu projeto pedagógico. Esta proposta que tem como eixo o direito constitucional que é na verdade a visão da interpretação constitucional de todos os ramos do direito; então isso significa na área do direito, uma leitura da sociedade a cada disciplina específica ; se eu vou trabalhar direito civil, direito de família, vou trabalhar numa visão constitucional que é uma visão que me vê por essa adversidade que prevê a possibilidade de famílias diferentes, que prevê a possibilidade de direitos de ter família e, portanto que entende a sociedade brasileira, com seus limites e possibilidades nessa área. Se tu vai trabalhar na área de direito reais por exemplo; vou discutir as propriedades, mas na luz como se da a constituição. Então toda proposta do curso, ela é uma interpretação constitucional do direito que se traduz numa visão crítica. Isto vem sendo implantado levando em consideração principalmente a formação técnica dos professores, na verdade o que foi acontecendo ao longo do tempo. Desde o início, tem um grupo de professores muito coeso, que têm uma identidade e uma satisfação muito grande de fazer parte desse curso, esse grupo, ele já mudou, mas ele permanece com essa identidade, essa vontade de estar fazendo parte daquele grupo. Cada semestre por exemplo; que vê assim que as pessoas de fora

querem vir pra cá, porque acham que é uma oportunidade muito especial de dar aula, com esta proposta, com esse curso, com esse grupo de professores, né? Pessoas conhecidas são referência umas das outras. Então, com base numa formação técnica aprofundada, também. Então, visão crítica com uma visão técnica aprofundada. Quem são os nossos professores nesse quadro? São pessoas que nas outras universidades são orientados destes professores na origem. São aqueles melhores alunos. Então, virou o espaço acadêmico de pessoas jovens, muito jovens em geral, mas com muitas possibilidades... É um curso muito jovem que agora vai integralizar sua primeira turma grande, que é esse potencial de coerência acadêmica crítica e tal. Acho que é por aí, a proposta em si do curso. Bom, há, junto a isso, se junto a esse ideal, além de associado há; se eu entendi, vamos, as pessoas que organizaram o curso e que agora se agregam a ele, ele também se vincula a proposta institucional. É isso? Sim, é esse caso que eu digo, momento entre uma visão específica do Direito, mas como posso ; fazer um curso de direito crítico em uma visão de uma instituição que tem uma proposta crítica em todas as áreas. O quê que o Direito pode contribuir nesta visão, ou seja, que se diferencie de egresso que se quer que é um aluno que, além de uma formação acadêmica dogmática como chama nessa área, na nossa área que não seja de conhecimento técnico específico das leis, dos que possa passar num concurso por exemplo; que tenha conhecimento para atuar como profissional do direito, seja em que área for, além disso ele precisa ser um profissional crítico em relação a sociedade, crítico em relação ao Direito, que tenha; consciência do seu papel nesse contexto social, que entenda o seu trabalho como uma possibilidade de mudança desta realidade também e, isso, é a nossa contribuição do Direito frente a proposta geral da instituição.

1.2 Em relação às diretrizes curriculares nacionais, como que poderias apontar esta relação; como o curso se vê, se percebe em relação às diretrizes curriculares? Acho que nós procuramos, nós tivemos uma adaptação de projeto pedagógico a uma certa altura do curso, eu ainda não era coordenadora, mas tivemos uma adaptação procurando se adequar as diretrizes; nós por exemplo; aumentamos os números de práticas de estágio, atividades de estágio, supervisão; aumentamos o numero da carga horária geral, nós tínhamos disciplinas optativas, tivemos que, manter mais as disciplinas

regulares, menos optativas, enquanto a carga horária regular, tivemos mais algumas adaptações, assim, horas complementares, também atividades complementares, numa idéia de flexibilização de currículo de um lado e de outro de mais em relação com a prática os laboratório das urgências dos laboratórios. Acho que ainda nossa fragilidade que foi apontada na nossa avaliação é a questão da biblioteca que temos das diretrizes nacionais acho que ela sempre é o ponto... assim acompanhamento de periódicos, mais livros, é proporcional ao semestre que os alunos estão, nós estamos integralizando este ano o curso, mas estamos sempre atrasados 1 ou 2 semestres na aquisição de livros. Também na quantidade de livros e a biblioteca é muito difícil de ser mantida, porque ela tem que ser atualizada muito mais rapidamente, então isso nós não conseguimos ainda, em termos de diretrizes nacionais. Então assim; comparando com a avaliação feita; eu diria que este é o ponto negativo. O resto está adequado às diretrizes. Essa proposta das diretrizes, elas chegaram a interferir na proposta original do curso, em relação aos objetivos e a esse recorte crítico. Mas não ao contrário, a proposta leva em consideração as esferas do Curso de Direito. Uma visão inserida na realidade prática, o nosso curso, mas é também, por outro lado pragmático. Mas ele tem uma: têm estágios; 5 estágios de várias áreas do Direito. Então mais o NAP... que o grupo de assessoria popular que trabalha com a demanda coletiva. Um aluno não tem como sair do curso sem ter visto uma realidade prática, além das disciplinas que ainda no semestre, outras oportunidades assim de relação com a prática. Então, isso é uma das coisas das diretrizes que mudou muito o perfil dos Cursos de direito dos últimos anos pra cá. Quando eu me formei, por exemplo; cruzava longe prática; não tinha como fazer prática tinha que se aprender com a realidade e hoje em dia, não. Com as novas diretrizes, elas apontam para isso. E a OAB tem toda uma referência com relação aos Cursos de Direito e tem uma câmara; uma comissão que é específica.

1.3 Tem uma comissão que é específica sobre ensino jurídico? Tu percebes alguma preocupação, alguma interferência dessas diretrizes, questões que eles apontam no curso? Nós tivemos neste semestre uma sustentação oral na OAB, isto já foi posto em outra entrevista, foi muito bom o processo, acho que a preocupação da OAB, é uma preocupação legítima no sentido da proliferação,

tendo em vista o cenário nacional de Cursos de Direito. Acho que o parâmetro deles não é, as pessoas às vezes criticam uma visão corporativa do direito, acho que até existe isso em algum nível, mas o problema básico que as pessoas trabalham é a proliferação dos cursos de direito que é um curso fácil de ser criado, entre aspas, fácil, mas enfim, na cabeça de instituições que vivem do lucro de ensino. Em geral seria um curso fácil de ser criado, com uma falta de responsabilidade, com sua proposta e seu conteúdo, sua estrutura, então eles são muito exigentes com relação a isso. Agora no nosso caso foi tudo muito bem. Nós tivemos um parecer muito favorável do MEC e da OAB, na sustentação da proposta do curso. Foi muito discutida, muito sabatinada do ponto de vista da visão de direito que está atrás desta proposta. Na verdade, estive eu e a professora Adriana e , eu fui muito questionada sobre a visão de direito que se tem quase como uma leitura, digamos, “acadêmica” da proposta do curso. Então a preocupação, era ver se nós tínhamos, na verdade, fundamentos para que estávamos dizendo se não era uma artificialidade aquilo. E nós não temos nenhum tipo de artificialidade nisso, ao contrário, talvez nós não tenhamos conseguido falar tudo o que é, porque às vezes , eu até havia dito outra vez, não consegue expressar tudo aquilo que é no cotidiano na leitura crítica em sala de aula que o curso realiza. O relatório do MEC não expressa tudo porque, inclusive, noto uma defasagem entre, talvez seja importante isso, assim, entre o semestre que foi feito o formulário, o semestre que veio a visita, o semestre que nós fomos na OAB. E agora o reconhecimento quando ele vem, já não tem o número de professores, ele já não tem mais aquele problema que tinha, já não tem mais aquela... e agora ele vai apontar problemas no parecer. Lá, por exemplo, que já não existe mais, já passou, um ano e tanto daquilo, então, acho que isso é um problema de avaliação, assim, do processo. Tinha que ser uma coisa mais dinâmica. Mas de qualquer forma, acho que o problema é, talvez, não ter conseguido, talvez, expressar tudo que de fato é. Agora não que o teste, era qual, era ver se aquilo que estava dito como proposta existia, tinha fundamento teórico, prático, se as pessoas que estavam lá tinham conhecimento da realidade. Pessoas, por exemplo, como existe em outros casos, pessoas contratadas para fazer aquilo, não tinham o conhecimento do projeto pedagógico, o projeto pedagógico não fazia parte da vivência, então, essa preocupação. Acho que é uma preocupação de checagem do conteúdo.

1.4 Em relação à organização dos componentes curriculares, dentro desta proposta crítica como o curso se estrutura para chegar até a formação do seu egresso? Pois é, eu acho que ele é bastante, ele tem algumas disciplinas que são disciplinas diferentes. Agora não é muito diferenciada, a estrutura é uma estrutura muito formal do curso de direito, para por determinadas disciplinas, de quase todos os currículos, de quase todas as instituições, diferença que tem. Bom, algumas disciplinas voltadas para a questão da inclusão, direitos humanos, direitos da criança e do adolescente como obrigatória, direitos humanos como obrigatória, direito ambiental. São disciplinas que não têm em outros lugares; que então apontam a perspectiva do curso, mas são algumas disciplinas. Outra coisa é essa prática dos projetos de extensão, que não fazem parte do currículo em si, mas se entrelaçam e acabam dando o diferencial do curso. A avaliadora do MEC, daí, apontou que tinha alguns detalhes da proposta tradicional geral do curso, por ser uma proposta, uma medida tradicional, elas poderiam ser modificadas no sentido de dar mais ainda a cara do curso. Por exemplo, nós temos três direitos constitucionais: Direito Constitucional I, II e III. Algumas Instituições têm dois. Ela achou que nós deveríamos ter quatro e, na época, nós discutimos isso. Estamos discutindo agora o projeto pedagógico com os professores, com o colegiado, pra ver se há essa necessidade. Na verdade, entende que o Direito Constitucional está em todas as disciplinas: na disciplina ali, escrita no currículo mas, no conteúdo e na proposta de abordagem das disciplinas, então não necessariamente o fato de ter lá na grade, o Direito Constitucional IV. Vai fazer ampliar as ementas e constitucional no curso de direito, entende? E, então acho que por dentro da estrutura formal, existe um conteúdo que é um conteúdo diferenciado, agora, isso também não aparece, necessariamente, a um olhar externo de avaliação, precisa mais conhecimento do curso.

1.5 Talvez uma melhor descrição de como isso se dá. Talvez uma melhor descrição de como isso se dá [...], uma maior... as estratégias pedagógicas que precisa desenvolver. Hoje mesmo, agora estava trabalhando em uma situação que nós definimos na reunião de planejamento dos professores que é: definimos um professor; que vai circular isso a cada semestre. Um professor que seja o eixo articulador do currículo por semestre. Porque acha que tem que ter uma

unidade daquelas disciplinas daquele semestre, em termos de textos lidos, em trabalhos. Nós já fizemos isso com o primeiro semestre do semestre passado, que é um semestre muito desafiador para nós. Porque o primeiro semestre tem uma evasão grande, do primeiro para o segundo, os alunos que chegam com muita dificuldade de abstração, chegam com uma lógica de segundo grau. Se misturam com outros alunos que vêm. O curso de Direito tem alunos bem mais velhos que queriam estudar Direito, tem aluno que é funcionário público que queria estudar Direito, tem aluno que chega do colégio que quer estudar Direito, então, é uma mistura muito grande de gente. Agora este 1º semestre até as pessoas entrarem na lógica do estudo do Direito que muito difícil do sentido de quem não tem essa vivência. Por exemplo, o mundo do Direito é de ler, estudar, de se isolar às vezes, no sentido de que a pessoa tem que ter essa prática de se sentar, estudar e ler, ler, ler, ler, até entender o argumento, até entender a lógica teórica daquilo. Então, isso é uma coisa que aprende na pós-graduação. Nas outras áreas, vamos dizer, aprende no estudo que faz ao longo da vida, agora, quem não tem isso, que vem de uma aula passiva, que eu escuto, que se ouve por aí, essa postura, logo adiante não tem redação, se traduz em não ter redação, em raciocínio crítico. Então eles levam, eles tem um baque muito grande, do 1º para o 2º. Tem se preocupado muito com esse tema no 1º semestre, fizemos essa intensiva; os professores dão textos comuns. Não foi ainda o suficiente. Agora estamos pensando num professor comum, um professor; não um professor comum; um articulador, por semestre, para que possa fazer uma avaliação por etapas, de avanços, assim, do curso. Já nos demos conta, também, que tem um marco muito importante no curso, sem querer, não sei como é que se construiu, que é da passagem do 5º para o 6º semestre. Mais ou menos a metade do curso, entre o 5º e 6º, porque é quando começam as práticas então eles acham o curso difícilíssimo, a partir dali. Então, tem que trabalhar isso, esse ritual de passagem, entre a visão que eu chamo de passiva, até a hora que tu tem que atender clientes, tem que atender público, tem que se posicionar com seu conhecimento, tem que juntar os quadradinhos que estão todos separados e um pouquinho da matéria de Direito Processual, de prática, de relações humanas, de leitura na hora de atender as pessoas, por exemplo.

1.6 Essa proposta que vocês estão construindo agora, pensa no professor, no eixo articulador. Ela já tem uma forma ou vocês estão discutindo ainda?

Nós não temos ainda uma forma, pensamos em um professor primeiro que deve trabalhar a identificação desse eixo articulador desse semestre. Então, nós fizemos em geral dois movimentos que servem para todos professores no meio do semestre. Um movimento que é o conselho de classe, de cada turma. Então, todos os professores se reúnem. E o outro movimento é a avaliação que nós começamos no semestre passado, que é o professor fazendo a sua avaliação. Esses dois movimentos, eles agora vão ser precedidos por um terceiro, que é este movimento de ação articuladora prévia ao conselho de classe e avaliação do professor. Então, nos gostaríamos de dar mais unidade para o semestre, que os alunos, desde o início, já tivessem a leitura de que aquele semestre as pessoas que estão trabalhando lá, não estão soltas no semestre, estão trabalhando com conceito geral. Isso não é fácil, assim, quando não se tem pré-requisitos têm alunos de outros semestres fazendo cadeiras naquele semestre. Temos notado assim essa tendência de rapidez muito presente. As pessoas querem terminar o curso antes. Elas querem fazer as coisas de qualquer jeito, não estão muito preocupadas com formação, salvo exceções. Muitos alunos nesta prática de fazer o curso de manhã, a tarde e a noite, dar conta das coisas do jeito que der. Nós também, neste semestre, por conta desta avaliação que fizemos no início, estamos todos trabalhando neste discurso: o da formação e não passar pelas disciplinas. Não sei assim se vai ter algum resultado.

1.7 E essa questão das práticas, dos estágios que destacastes antes, do Núcleo? Poderias falar um pouquinho mais?

São assim, por disciplinas de estágio, até o momento: uma de Direito Civil inicial, uma de Direito de Família, uma de Direito Penal, Direito do Trabalho e Previdenciário. São áreas do Direito e experiências nos tipos de justiça que têm. Bom, este é o estágio curricular do 6º, 7º, 8º, 9º e 10º semestres. Os alunos, então, devem atender no nosso laboratório de prática jurídica. Eles têm um horário de atendimento semanal, trabalho em duplas. Naquele turno eles atendem e tem professor supervisor, daquela respectiva área que é o estágio deles. Além disso, no laboratório, tem dois advogados que fazem as audiências. Então, tem todo um ritual de escritório jurídico: eles atendem os clientes, pedem todas as documentações dos clientes,

preparam as ações, os professores corrigem as ações ou se não é uma ação, se é uma defesa, enfim, se é uma peça processual que precisa ser feita, então os alunos fazem, os professores corrigem e passam a atuar junto a justiça naquele assunto. A procuração, no nosso caso, precisa ser mantida com alguém. É mantida com um professor. Então na verdade, isso perante a OAB, é um problema do ensino jurídico, porque não existe essa figura de assistência judiciária. Existe o professor que é o advogado, na verdade, que estaria até em uma situação assim, vamos dizer, voluntária perante a OAB porque está trabalhando sem honorários, mas não voluntária, ela está trabalhando para a Instituição. Ele é docente, só que naquela prática ali, não está recebendo do seu cliente. É uma assistência judiciária, só que essa assistência judiciária está sendo financiada como se ela fosse financiada pelo professor, perante a justiça e a OAB. No entanto, perante o contexto real ele trabalha para a Instituição, não como advogado, como docente. Então é uma coisa que tem que ter uma solução porque na verdade isso, em determinadas áreas do Direito é motivo de muita pressão pela própria OAB. Têm áreas do Direito do Trabalho, são sindicatos que atuam. Então seria entrar num espaço que seria um espaço do sindicato para atuar quando o acesso a Justiça do Trabalho é gratuito. As pessoas podem ir se elas não forem via sindicato não precisaria existir uma assistência judiciária. Assim, detalhes; na Defensoria Pública. A Defensoria Pública não atua. Nós que atuamos, eles que tem competência pra atuar e responsabilidade, mas nós que atuamos. De outra parte, a responsabilidade do cliente, ela é do professor e quem está trabalhando é o aluno. O registro profissional de cada um é muito sério, muito importante, não pode perder prazos, não pode ter nenhuma postura de falta de responsabilidade nisso. E, está trabalhando com pessoas em formação. Elas não têm isso, então é bem complicado, têm tido casos em que isso é bem complicado. Mas enfim, o professor é que responde externamente por aquele atendimento e não poderia fazer todos aqueles atendimentos que tem porque são muito grandes. Então é delegado aos alunos que fazem esse trabalho como uma prática de aprendizado. Em algumas justiças, em alguns juízes, especialmente junto a alguns juízes, os alunos atuam mais. Eles têm, por exemplo, autorização para retirada de processos, eles podem falar na audiência, eles circulam nas varas, conversam com funcionários, conversam eventualmente até com juízes. Em outros juízes, em outras varas, o juiz é muito mais rígido, não

aceita a presença do aluno, a fala do aluno na audiência, tem que ser o advogado da instituição ou o professor. Então a prática do aluno fica dependo das circunstâncias que a justiça vai estabelecendo e da postura que o aluno vai conquistando também, porque se o aluno for muito displicente, ele não convence o professor, nem o cliente, nem o juiz, muito menos. Mas, se for um aluno muito sério, vai conquistando esse espaço. Então, vai muito da possibilidade da pessoa. Se for um bom aluno, ele vai conseguir fazer seu estágio e aprender muito, se for um aluno mais ou menos, vai aprender menos. Além disso, no NAP – Núcleo de Assessoria Jurídica Popular, nós trabalhamos com parcerias com instituições com demandas coletivas. Então, regularização fundiária, regularização de instituições, por exemplo: criação de cooperativas habitacionais, criação de cooperativas para reciclagem de lixo; trabalhos com situações específicas de Direito como a questão das doenças, LER e DORT, nós temos um trabalho todo envolvendo isso. Regularização fundiária de áreas grandes, defesa de processos coletivos que envolvem funcionários que foram afastados de empresas. Então questões que envolvem questões coletivas, o NAP atua. O NAP trabalha, pode ser desde o 1º semestre, mas não temos alunos do 1º semestre, temos do 3º, 4º e 5º em diante. O aluno vai integrar um grupo de alunos que vai assumir uma temática. Então, vamos dizer que a demanda seja, por exemplo, sábado agora teve uma demanda de uma cooperativa: formação de uma cooperativa de reciclagem, lá na vila cruzeiro. Bom, então, um grupo de alunos vai assumir isso: eles na reunião, lá na comunidade, vão colher aquela demanda, vão voltar para dentro do NAP, sobre a orientação do professor responsável/professora responsável, vão ver qual é a solução jurídica para aquele caso e vão devolver isso para a comunidade e vão operar essa solução jurídica. Então, de um lado é uma consulta e se tiver necessidade de uma atuação, essa atuação for coletiva vai ser feita pelo NAP, se for individual, às vezes se formam demandas individuais, aí passa a ser do Núcleo de Prática Jurídica. Então se atende coletivamente para um diagnóstico, vamos dizer assim, algumas coisas se tornam demandas de pesquisa. Solução pra tal problema jurídico e tal, acaba aquilo se tornando uma pesquisa, que vai dar um resultado de uma pesquisa. Outro é a manutenção de um vínculo institucional que é quase uma extensão mesmo. Nós tivemos um trabalho grande de regularização de entidades do fórum, de entidades de Direitos da

Criança. Então tinha que regularizar a situação, contábil, jurídica da entidade, para que elas pudessem ter direito ao registro de filantropia. Então, isso é um trabalho de extensão porque o grupo de alunos vai assumir essas entidades, vão ir lá, terão de ir outra vez; vão ter de examinar o material da entidade, vão trabalhar até que aquela entidade esteja regularizada. Vai ter outras situações que aquelas situações acabam sendo de ensino. Por exemplo, nós estamos trabalhando junto com a UAM – Universidade do Adulto Maior, os direitos dos idosos, bom, então se prepara um seminário pra UAM, o NAP prepara, os alunos do NAP preparam um seminário sobre os direitos dos idosos. Vão trabalhar com os idosos; então é um pouco de pesquisa que vai virar ensino, tem que ter um pouco desta prática. É uma prática docente. Então eu diria assim que a prática do NAP perpassa as três áreas do ensino, pesquisa e extensão, dependendo da situação concreta, do enfoque. Lá no núcleo, a prática é de ensino, mas ela tem um viés extensionista na medida em que atende a população e é onde procura ter a unidade nessa intervenção. Outra coisa que circula com isso são os projetos de extensão propriamente ditos. De pesquisa hoje nós temos dois tínhamos três até o semestre passado, hoje temos dois projetos no curso: um dos direitos humanos do preso e outro é o projeto pescar. Os direitos humanos do preso trabalha basicamente, com visitas ao Sistema Penitenciário: oficinas no Madre Pelettier e relatório dos alunos para o Conselho Penitenciário. Temos professores que são, também, do Conselho Penitenciário do Estado, que é um conselho que tem um papel fiscalizador do Sistema Penitenciário e fiscalizador dos processos individuais dos presos. Só que é um universo muito grande. O conselho previdenciário não chega nem a 1% do que teria que fiscalizar e nós estamos auxiliando isso. As visitas, elas resultam relatórios que auxiliam na leitura do Conselho e nos processos individuais. Eventualmente também, então analisa, os alunos analisam, os processos das pessoas que estão presas, para ver se tem alguma coisa irregular naquele processo de execução criminal. E, no Pescar eles dão aula dentro das empresas de Direito, as empresas parceiras do Projeto Pescar, são aquelas que têm oficinas de trabalho educativo para adolescentes e, nós, temos parcerias com algumas dessas empresas onde nossos alunos dão aula de direito. Então é isso, é basicamente isso.

1.8 Considerando essas questões de ação de ensino, pesquisa e extensão do curso, tu consideras que o curso oferece para a cidade ou para a grande região aquilo que ela precisa? Olha, eu acredito que sim. Eu entendo que lê a realidade conforme a visão que se tenha dela. Ou seja, ao pensar que o Direito hoje vive uma grande contradição no Sistema Judiciário, a justiça que falta de vinculação com a realidade, a abstração, o distanciamento entre aquilo que se decide às vezes, nas decisões judiciais e a realidade, a legitimidade desse direito produzidos nos tribunais, por exemplo: nos fóruns, enfim, nos vários níveis e o Direito que é o direito das pessoas, os valores que as pessoas trazem, a leitura do que é justo e do que não é justo nas várias realidades sociais, acho que se aproxima essas realidades, está construindo algo mais coerente. Não só para o nosso aluno, no sentido da sua formação, mas para esse mundo todo que eles... seja do direito, seja da realidade social, então assim, que ele entenda. Nós devemos no curso, conforme a leitura da realidade que se tenha do Direito, nós estamos intervindo, achando que é isso. Agora, depende da leitura que se faça, um outro curso pode dizer: Olha vocês tão tendo uma prática muito... vamos dizer... muito social demais, muito vinculada com a realidade demais; precisaria um outro tipo de prática. Depende do enfoque que se tenha a partir do diagnóstico.

1.9 Ana, em relação à participação da comunidade acadêmica na organização do curso, o que tu poderias falar? Dos alunos, dos docentes tu já falaste um pouco. Eu vejo que dos alunos nós temos um momento de bastante participação. Foi um momento em que houve um canal concreto de participação porque nós tivemos um trabalho todo de preparação com os alunos e disso resultou que eles se envolveram no projeto pedagógico. Isso é difícil de manter, não há um... o semestre passa muito corrido. Procura fazer um calendário de acontecimentos no semestre que envolva o todo o curso. Nesse semestre mesmo, temos agora nessa semana um evento grande. Depois nós temos uma semana acadêmica, vamos ter os trabalhos de conclusão, um seminário que será os trabalhos de conclusão dos alunos formandos. Nós pretendemos envolver os outros alunos. O que se quer nisso? Dar uma unidade geral do Curso. As pessoas se dão conta em que curso não, elas não tão fazendo aquela disciplina, manhã, tarde e noite lá; mas enfim, que elas estão fazendo parte de

um todo maior. Fora essas iniciativas o que eu sinto assim, é que é um curso grande, que a participação ela se dá pelos alunos mais comprometidos. Por exemplo: organização da semana acadêmica, então os alunos mais comprometidos, que estão muitas vezes. Agora, semana retrasada, tivemos aquele evento das profissões feito praticamente por alunos. Meio que são os mesmos, que tu observa em cada turma quem é que são os que se envolvem mas o todo, os 1000 e tantos alunos, se envolverem com os detalhes do curso, é uma coisa que ainda está longe de ser alcançada. Então acho que falta pensar um canal.

1.10 E em relação aos docentes? Os docentes, claro que quem é tempo integral se envolve mais. O que tem acontecido, tem aumentado muito o nosso corpo de docentes em tempo integral, porque no processo de integralização o estágio é alternativa de carga horária dos professores. Então nós temos um corpo grande de docentes que são do Colegiado de Cursos. Esses cada vez se envolvem mais, não só com seus assuntos, mas com assuntos gerais. Então, agora os horistas se envolvem um pouco menos, mas isso não quer dizer que não se sintam parte do corpo geral. A idéia de pertencimento ao grupo é muito forte.

2 PEDAGOGIA

2.1 Em relação à pedagogia: queria que tu falasses um pouquinho sobre os parâmetros que orientam a metodologia do curso e atividades, enfim, algumas questões de projetos e atividades. Há pouco tu já falastes da questão dos estágios e da extensão, mas enfim, atividades que acabem contribuindo com os objetivos do curso. Trabalhamos com os professores no sentido de buscar mais coerência entre projeto pedagógico e seu plano de ensino. Então, seja na exposição, na organização dos conteúdos, seja na forma de trabalho. Trabalha-se contra uma cultura, que é a cultura da aula expositiva tradicional. Então eu vejo assim, todos os professores têm um esforço grande para poder romper com essa cultura, seja na hora da avaliação, seja na hora da aula. São turmas muito grandes. Chega na hora com uma aula com uma proposta muito diferente de ser feita e os alunos estão esperando que tu dê aula expositiva. E aí, isso talvez mais do que outras áreas, porque ainda tem o

trabalhador que chega aqui de noite, que quer aula passivamente expositiva, espera uma prova, estuda a lógica da prova. Se tu trabalhas outras coisas, acho que hoje tem limites muito grande assim que estão postos que é a questão da internet. Os trabalhos copiados da internet. Acho que têm vantagens com a informação, tudo mais. Mas têm desvantagens que tão acontecendo, as pessoas estão muito..., até a concepção de pesquisa. Não porque as pessoas façam por mal, mas é que elas estão com outra idéia: uma de que uma pesquisa, é um assunto que elas trazem aquele texto pronto. Não a idéia de que elas têm que construir um texto. Então, se têm e se buscam avanços. Nesse semestre, nós pensamos... uma oficina com o Jéferson. Com essa palestra lá da Coordenadoria, de organizar formas de avaliação diferentes, aí trabalhamos, alguns professores trabalharam com portfólio, como um outro caminho, de se ter um histórico da disciplina. O aluno organizado e, isso ser um instrumento de avaliação também. Além da prova e dos trabalhos, é uma experiência. Fora isso, se procura sempre, se exige uma diversidade metodológica. Eu diria que é um desafio. Acho que uma coisa que faz diferença em termos do nosso projeto é a vivência prática. A relação teoria e prática, eu vejo assim, que modifica o pensamento do aluno ele se sente envolvido, modificado, quando ele têm, ele faz parte do projeto, ele se vincula a um assunto. Quando ele se vincula a um professor, seja na orientação, seja na extensão, seja na pesquisa, isso vai se refletindo numa visão diferente pedagógica, muda sim. Eu acho que feijão com arroz e dar aula dentro da sala de aula, muda mas, com muita resistência.

2.2 Então esses mecanismos institucionais de capacitação docente têm contribuído para essa mudança, por exemplo, como essa do portfólio? Eu acho que sim, mas acho que não, se for pensar no todo. Acho que têm experiências boas, mas acho que assim, nosso último seminário foi muito fora da realidade das pessoas, as pessoas estão... O problema do professor que chega para mim, por exemplo, é um problema de um professor que está com uma turma superlotada, que está com um aluno, muitas vezes, muito difíceis de trabalhar. Alunos que, por muitas razões, não sei se todas as instituições; não sei se nessa Instituição, estão aqui, e que trazem dificuldades, que checam o professor na sua autoridade. Acho que tem um circuito todo na autoridade do professor e autoridade no valor que isso tenha. Não no autoritarismo, mas no

respeito à condição de professor que numa instituição privada hoje deixa o professor muito vulnerável. Então, porque... isso em outras mais, mas aqui também, desde a reclamação de um professor acaba por reprovar um aluno, até a postura do professor; um problema que um professor traz, é um problema que precisa de um suporte para se trabalhar. Eu costumo trabalhar que esse é o nosso cenário. Às vezes as pessoas querem esse suporte e daí eu tenho a sensação, pelo menos o que veio dos professores que às vezes, o diálogo de uma capacitação se presumisse que as pessoas não se esforçam que elas têm que ter uma prática coerente e tal. Mas que elas não têm essa dificuldade, pois como se elas tivessem que aprender uma receita de algo que elas estão tentando todo o dia. Mas ela precisa de ajuda pra tentar aquilo, porque a realidade não é fácil para isso. Então assim, nesse seminário, nessa formação especificamente, acho que tem um viés da primeira palestra; da segunda palestra acho que foi mais respeitosa para os professores. Mas a primeira foi uma linha, assim, quase que desconsiderando que as pessoas eram alguém que pensasse. Então acho que tem que valorizar muito as pessoas que estão aqui, né? No lugar delas e se estão com dificuldades, estão mesmo... Só porque não queiram, talvez porque não saibam ou porque a Instituição não tem suporte; porque... não que a Instituição não queira dar. É que a realidade é uma realidade muito difícil. Essa... é muito trabalhar numa Instituição, por exemplo, como trabalha na pós-graduação ou trabalhava no tempo da pós-graduação; em que o professor é o professor, o professor é aquele que tem que ser respeitado por seu conhecimento. E isso não se questiona, se o professor avaliou alguém sem aproveitamento ele devia ter razão. Isso não é lógica do cotidiano, que... se o professor encrascar um pouco mais ele vai se incomodar. E se que ele tenha qualidade, quer que ele se incomode, mas para isso tem que dar suporte, senão faz pacto da mediocridade. Então, acho que isso é um problema que está por trás, está na base. Até onde vai a postura que quer dos professores?... E o suporte que tem que dar pra isso.

3 AVALIAÇÃO

3.1 Bom, dentro dessas dificuldades tu já trouxeste avaliação; a avaliação é uma das dificuldades que agente sempre enfrenta, mas enfim, dentro

dessas reflexões aí, dentro da própria proposta do curso, quais os parâmetros que vocês têm buscado pra avaliação do processo de ensino e aprendizagem? Nós instituímos aquela prática do professor fazendo a sua própria avaliação, porque achamos que o local de se avaliar é o local da sala de aula. Não que a informação da avaliação não tenha que ir para outros espaços da Instituição e dos outros movimentos de avaliação institucional. Mas no sentido de estabelecer aquele local como lócus do diálogo professor x aluno. Isso foi bom durante o semestre, alguns problemas ainda nessa virada. Por exemplo, se nós deveríamos realmente fazer no meio do semestre ou fazer no final. Se fizer no meio, como uma etapa para poder corrigir coisas. No entanto, no final do semestre a avaliação geral do aluno, ela é maior segundo os professores. Desde o resultado da avaliação que o aluno tenha da disciplina influencia no todo, né? Alguns professores reivindicam do ponto de vista, vamos dizer, seu da avaliação: têm mais tempo para o trabalho, do que no meio do semestre. Não mudamos isso, mas é um limitador, uma coisa concreta. Assim, um semestre passa muito rápido e é preciso tempo para criar vínculo, para trabalhar os conteúdos, para mostrar o que se vem; o meio de semestre para uma avaliação é muito pouco tempo. Então acho que o comprometimento do aluno com a avaliação, seja geral, seja específica, é algo para ser trabalhado. Também, nota-se que às vezes é uma resposta para... é uma reflexão. Porque não há na cabeça dele, um retorno concreto daquilo, não tem como ele levar mais a sério aquilo dali. Porque não tem o porquê de estar avaliando. Acho que tem outra coisa também, que a avaliação dos professores sobre a Instituição e sobre os alunos. O professor se sente, tanto na geral quanto na sua, muito ele é avaliado, como se de todo o lado ele tivesse sendo avaliado. Mas quando que ele não sabe o que deu da avaliação que ele fez da Instituição, por exemplo. Em última instância, ele avaliar a Instituição, ele não avaliar a Instituição, não vai fazer muita diferença. O professor se sente num pólo muito frágil, da avaliação, e isso, assim, se expressa às vezes algumas resistências em fazer um processo de avaliação. trabalha isso, mas que é uma fragilidade e, que no sentido geral da avaliação, deve ser pensado. Esse lugar de professor, porque o que é o professor que seja assim.

3.2 Em relação ao processo de aprendizagem propriamente dito, em relação a instrumentos e critérios? Olha... ainda é muito tradicional. Como dizia: estamos procurando crescer, mudar, mas a cultura é tradicional. Então, a cultura é da prova. Os alunos levam a sério, é um professor que aplica prova. Outras alternativas, têm limites muito reais para ter um resultado avaliativo. Por exemplo, vamos fazer um trabalho em grupo, uns fazem e outros não fazem. Alguns chegam a dizer isso, porque naquele grupo eles trabalham assim: cada um faz uma parte. Aí, trabalhos de pesquisa, não têm funcionado, no sentido da internet, os plágios. Então, acho que de fato os limites e alternativas em sala de aula têm que ser feitas a partir de competências. Competência de fala, que é uma coisa que o Direito precisa. Bom como é que tu avalia um aluno sobre a capacidade de argumentação em sala de aula? Só que volta ao limite das turmas: uma coisa é tu trabalhar aquilo com o aluno, outra coisa é tu dar uma experiência e separar aquilo como instrumento de avaliação. Não dá, porque... competências de escrita, tu precisa desenvolver as competências e precisa avaliar as competências. Isso as pessoas sabem, só que as limitações culturais e estruturais.

3.3 Em relação à avaliação institucional, tu já falaste um pouco. Queria que tu falasses sobre a avaliação do curso. Como isso tem acontecido no âmbito do curso? Como tu percebes a contribuição ou não da avaliação institucional para essa avaliação do curso? A experiência mais concreta que teve foi a do outro semestre que nos avaliamos, colegiado e chegamos à conclusão de que não dava para considerar em última instância. Assim, o resultado pela pouca participação da avaliação on-line. Aí se fez um trabalho todo no semestre passado pra ampliar isso. Acho que se conseguiu uma ampliação. Agora resta saber sobre os resultados, se isso traduz uma leitura do curso. Então, acho que avaliação institucional.. não vejo ela muito presente no cotidiano. Hoje em dia se vê outro contexto de avaliação que faz, que cada professor faz o seu. O que seria melhor: conseguir traduzir mecanismos mais presentes com as pessoas envolvidas; discussões melhores, talvez trabalhar dentro da sala de aula também. A fazer escutas mais diretas, as pessoas, elas.. o processo informatizado distancia as pessoas de certa forma.

3.4 Não sei se tem alguma coisa que não perguntei que tu acha que deva colocar em relação ao curso? Acho que não!

COLETA DE DADOS ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistada: Prof^a Simone Tassinari

Formação: Bacharel Ciências Jurídicas e Sociais, Mestre em Direito

Experiência Profissional: Atualmente é advogada sócia - Pastro e Tassinari Advocacia e Consultoria, professora titular do Centro Universitário Metodista e pesquisadora do Grupo de Estudos Prismas. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Civil, atuando principalmente nos seguintes temas: direito civil, direitos fundamentais, construção civil e direito, direitos da personalidade e arquitetura e direito.

Tempo de Atuação na Educação Superior:

Curso de Direito

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

1 CURRÍCULO

1.1 Em relação ao currículo do curso: tu estás no curso a bastante tempo? Sim, vim do CESUPA.

1.2 Bom, em relação a esse histórico de construção do currículo, desde o CESUPA, depois o regimento aqui no IPA; como é que tu percebes a sustentação desse currículo, que diretrizes que tu percebes que orientam o currículo? Nós temos um currículo orientado por dois eixos básicos que é superando o caminho de, fortemente influenciado por uma concepção ideológica que seria uma concepção de formar um curso vinculado à inclusão e aos direitos humanos. Então, nós pensamos desde o primeiro projeto que era dos direitos humanos e deve ser colocado quando chegamos ao IPA, mas em formar um curso diferenciado. Um curso com uma concepção de um Direito que fosse possível trabalhar com os alunos desde o início com uma concepção crítica do curso, pra que quando entrar no mercado de trabalho já sabendo... Então nós forjamos esses eixos pensando nessas diretrizes, nesse objetivo final. Quando viemos pro IPA, fizemos a revisão de plano pedagógico, para nos adaptar às diretrizes institucionais voltados à inclusão social e voltados à questão dos

direitos humanos. Então isso é uma coisa muito cara para o curso, para todos que trabalham, enfim, não sei se respondi alguma coisa.

1.3 Respondeu sim. Nessa mudança de currículo que aconteceu aqui no IPA, como vocês lidaram com a questão das diretrizes curriculares; qual foi a influência ou não das diretrizes curriculares nessa proposta que se entende diferenciada?

Na realidade nós fizemos um processo que envolveu todo o corpo docente, até mesmo discente, porque nós precisávamos do envolvimento de todos nesse objetivo final. Então nós, pensamos nas diretrizes curriculares como uma forma de concretizar. Na verdade traçamos o objetivo, mas primeiro sondamos o nosso público, tanto de professores quanto o público de alunos pra verificar se haveria possibilidade e, até mesmo, emocional de receberem isso e fazer uma preparação para essa modificação. Percebeu-se que era assim.. que seria bem vindo, que seria para agregar e, a partir disso, então começou a verificar o que se tinha, quais eram as possibilidades em vista desse objetivo final ser atingido, tentando preservar ao máximo as situações da vida possíveis. Então, veio aquela idéia: vamos extinguir essa cadeira em relação de causar dois currículos em vigor, poderia causar um problema muito maior. Então, tomamos em consideração três variáveis: o objetivo final a ser atingido; o trabalho de base para cima e de cima para baixo. Na realidade, um eixo de duas vias tentando pensar esse projeto um projeto possível de ser concretizado sem causar prejuízo para quem já estava em andamento, pois já tínhamos duas turmas, tínhamos dois semestres, ou quatro semestres, tínhamos um terceiro, eu acho. Quando nós viemos pra cá, nós tínhamos que pensar nesse público que também não pode ser prejudicado. Isso assim, estrategicamente como foi feito: os professores se reuniram por núcleos de áreas, mais ou menos afins, discutiram o que existia, discutiram quais eram as melhores estratégias para se atender o objetivo e se aquilo que estava atendendo ou não. Então, algumas coisas foram mantidas porque já tinham sido pensadas com esse ideal, embora um pouco diferenciado, pois foram mantidas porque já estavam inseridas e outras não. Depois fizemos uma reunião maior que se propuseram essas idéias. Enfim, nos tínhamos, por exemplo, a área do Direito Criminal, direcionada ao pessoal do civil, que são áreas que não se comunicam em todo, mas a gente tomou conhecimento e pode entrar em contato e mais do

que isso, podemos traçar um eixo de disciplinas propedêuticas que vai desde o início até o final do curso com as influências e fazendo uma conexão, um papel assim, de... espinha dorsal do Curso. Então nós temos algumas disciplinas propedêuticas que sustentam todo o curso. Isso vai desde o primeiro semestre até o final. É comum ver os alunos dizendo, a porque isso foi trabalhado com professor fulano de tal.

1.4 Conseguem fazer as relações? Conseguem fazer as relações que é uma coisa difícil na .

1.5 Em relação a organização dessas disciplinas, a disposição, tu falastes da relação com a . Como isso acontece no curso? Essa organização teórica do curso? Nós temos; a idéia é a seguinte; que o aluno já tome contato com a realidade desde o primeiro semestre do curso. Só que essa prática não pode ser vivenciada no todo porque ele não está habilitado a fazer isso ainda; no primeiro semestre existe toda uma idéia de conhecimento de lugares em que transitam, porque o Curso de Direito é um curso muito aberto, que transita dentro das justiças, como transita no extra-judiciário. Então se conhece e se acessa isso. Fora isso, existe os projetos de ensino, pesquisa e extensão que os alunos desde o primeiro semestre entram em contato. Então é estimulado que eles pertençam ao NAP que é o grupo de acessória jurídica popular desde o 1º semestre então o trabalho lá dentro mesmo que o aluno seja do 1º semestre ele vai fazer em conjunto com outros que já estão em semestre mais adiantado e ele vai participar da elaboração de um determinado produto necessário pra comunidade, numa determinada demanda, por exemplo. Então, isso é feito desde o início do curso. Fora isso as disciplinas possibilitam determinados trabalhos que são feitos e, por exemplo, vou dar um exemplo concreto, Constitucional: existem princípios constitucionais que são princípios de direitos humanos, exemplo, acesso à justiça. O professor pensa essa disciplina e os trabalhos que serão realizados em conjunto com o projeto de extensão que nos tínhamos, foi extinto agora. Acesso à justiça: então o aluno que está dentro do projeto acaba levando pra sala de aula uma experiência que teve dentro do projeto, com um perfil acadêmico, encontrando soluções para aquela realidade que ele experienciou no projeto de extensão. De uma forma teórica assim como acontece, também acontece, por exemplo: assim em sala de aula, são levados

por dois Núcleos. Então, temos o estágio obrigatório; que começa no sexto semestre. Além desses projetos de ensino, pesquisa e extensão ocorrem no decorrer. Nós temos o estágio obrigatório a partir do sexto semestre, que eles passam inicialmente pela área de Direito de Família, depois o Civil no geral, depois questões do Criminal, depois Previdenciário e Trabalhista. Então, do 6º semestre em diante ele tem uma cadeira obrigatória de estágio, que é desenvolvido no Núcleo de Prática Jurídica. Lá ele trata de demandas individualizadas no Núcleo de Assessoria Jurídica Popular. Ele trata questões coletivas. Então, ele atende a entidades assistências, associações, movimentos, enfim...

1.6 Tu falaste da reformulação do curso. Houve a participação dos professores e alunos. Nessa perspectiva da participação dos discentes, ela foi universal ou houve...? Foi convocada uma assembléia dos alunos. Colocado para eles a necessidade de adaptação do currículo do curso e de plano pedagógico com o perfil da Instituição. Colocadas as dificuldades que isso provavelmente ocasionaria, porque nós teríamos uma comunidade de pessoas que poderiam ficar insatisfeitas com determinadas alterações e aí, dentro dessa assembléia se discutiu os motivos relevantes da troca e foi positivo, foi positivo. Os alunos votaram, tiveram a oportunidade de se manifestar. Os discordantes, o porquê das discordâncias e se chegou, vamos dizer, ao consenso. Foi votado na verdade. Ao final se chegou à conclusão que não havia outro jeito para o currículo anterior. Ele não tinha tanta previsão de prática, não havia tanta articulação com os planos institucionais. Então, não poderia subsistir no planejamento anterior completamente divergente e alinhado das diretrizes.

1.7 E nessa assembléia, além dessa opção de currículo novo eles colocaram algumas questões? Sim, eles colocaram. Foi uma assembléia discutida, todos que quiseram tiveram espaços de fala. Com preocupações inclusive porque é um momento crítico a transição para o IPA. Estavam acostumados com uma instituição um pouco menor e com coisas decididas porque o contato com a direção. Eram privilegiados era muito próximo, existia uma estrutura tipo, de casa do interior. Então começamos a formar uma instituição maior em que não se sabem as rotinas. Então havia uma demanda neste sentido também. Então foi um momento bem legal dos objetivos dos alunos, dos acadêmicos, qual era o

interesse, quais eram as dificuldades; o que estavam enfrentando com relação às dificuldades e, enfim, até de preparação de estada nessa nova fase. Ser acolhidos, enfim, para se sentir parte. Foi um momento bem legal assim.

2 PEDAGOGIA

2.1 Em relação à metodologia utilizada no curso por conta dessa implementação. Quais parâmetros tu podes indicar que os docentes utilizam? Na realidade eu acho que a coisa que mais vivemos é uma grande gama de aula expositiva. Infelizmente que é o ensino tradicional influenciando tudo. Mas a gente tem algumas situações que se destacam, assim: a situação de estudos de casos, porque nós trabalhamos com jurisprudência. Então, seguidamente, se vê que existem, na metodologia, em sala de aula, que se trabalha com seminário e com situações, que, inclusive isso já foi pensado com os professores todos, porque havia um alto índice de reprobabilidade do método do seminário porque os alunos se sentiam um; como se o professor não tivesse dando aula. Enfim, como se a responsabilidade fosse deles e o conteúdo não ficava e, nós optamos, os docentes, em estabelecer uma estratégia diferenciada de seminário para graduação, que o professor é responsável de passar o conteúdo e o aluno faz a complementação de aula. Então oportuniza trazer novos recursos, pesquisar, mas, especificamente, a responsabilidade de conteúdos principais passa a ser do professor. Isso foi uma estratégia bem interessante porque foi uma adequação de uma metodologia que estava sendo colocada para a realidade do nosso alunado e que mudou completamente. Além disso, nós temos a oportunidade de utilizar os recursos pedagógicos dos projetos que seguidamente vem pra dentro de sala de aula. Então, os relatórios dos projetos sendo utilizados como recurso didático na metodologia de trabalho, mas na grande...

2.2 Que é uma necessidade manifesta dos alunos, que eles solicitam? Existe como diz o Rolim: a necessidade de um AULISMO. Uma dificuldade de lidar com a autonomia também, o tempo inteiro se precisa criar estratégias de desenvolvimento de autonomia de pensamento; de ações; de atitudes; de

postura o tempo inteiro. Então, as aulas devem ser pensadas estrategicamente para criar autonomia. Por mais que se diga que não se está criando autonomia, então o aluno precisa estar convencido de que está recebendo um pacote de conteúdo, mas precisa desenvolver uma estratégia um pouco de desenvolvimento de qualidades mesmo. Pelo aluno a postura é passiva, é um enorme; a postura passiva por ele; a grande massa assim soma uns 15%.

2.3 Em relação a essa adequação, existe toda uma demanda de construção de um fazer docente. Como é que tu percebes ou não, o apoio institucional em relação à capacitação docente?

Olha, o bom é que eu tive os primeiros contatos eu não percebia muito a preocupação com isto, mas no findar do primeiro semestre nós tivemos o 1º seminário de capacitação docente que eu achei muito interessante - porque nos oportunizou, porque nós éramos estrangeiros dentro de uma outra casa - nos oportunizou conhecer um pouco desta casa, sendo que esta casa te compensa em função dos próximos planos. Então, eu vejo assim um apoio institucional e também vejo que há um fazer em construção. Assim, a sensação que tenho é que há um mundo a ser feito e que as condições ideais realmente não existem, que o ideal é que cada professor tivesse a sua salinha em condições de atender a todos os alunos como o MEC deseja e realiza, idealiza. Mas que isso é a nova pensar como a gente tinha em mente. Porque existe uma série de demandas que precisam ser cotidianamente feitas e re-realizadas e realizadas novamente e avaliadas e estão sempre em movimento, o que inviabiliza isso. Então, acho que o ponto relevante positivo, os seminários de capacitação, o ponto positivíssimo: as oficinas oferecidas nos seminários; a instituição tem a preocupação com a criatividade do professor; com a volta do professor. Essas oficinas, pra mim, têm sido o ponto alto dos seminários pedagógicos. E certa divisão em GTs, o que viabiliza a descoberta de outros recursos e a convivências com outras realidades diferentes daquele mundinho que tinha. Outra situação que eu acho interessante dentro da instituição, é a existência dos programas interdisciplinares, com a possibilidade de integração de vários cursos. Faz com que o público discente e docente tenha a necessidade de saber interdisciplinar, mesmo que não seja a compreensão absoluta da interdisciplinaridade naquilo que outro pode aparecer, mas a

realidade em conviver em... Aproveitando a capacidade de cada aluno. Os programas pra mim têm... acho que são essenciais.

3 AVALIAÇÃO

3.1 Bom, em relação à avaliação, quais os parâmetros que orientam as propostas de avaliação do curso? Pois é. As propostas de avaliação ideal que seria a avaliação como um instrumento formal; alguns professores utilizam a auto-avaliação sim. Outros professores utilizam trabalho, então não temos algo que seja uniforme. Entendemos, já discutimos isso, entendemos que isso tem que entrar na liberdade de cada professor, mas a compreensão de avaliação, principalmente o pessoal que está tentando desenvolver que a gente está discutindo muito nas reuniões é uma avaliação de mão dupla: o desenvolvimento de uma avaliação que possibilite a revisão da prática, que não seja um momento que o acadêmico esteja sendo avaliado pra receber seu saldo bancário, do quanto aproveitou daquilo que o cobre das disciplinas fez. Então, na realidade, a coordenação tem feito um trabalho forte nesse sentido de superar aquela idéia da prova obrigatória. Mas nós temos o regimento que nos vincula a necessidade de montar uma ou duas provas pelo menos por semestre. É então, a gente está tentando adequar o regimento que diz que nós temos que fazer, mas, encontrando outros meios que também de avaliação. E nisso tem a presença dos alunos, a participação em sala de aula, pontuando quando o aluno se interessa por reforços didáticos que possam aproveitar em sala de aula. Na realidade, tentando tornar ele, trabalhar em cima de habilidades, acima de um conteúdo que precisa ser sabido; desenvolveu a habilidade de vincular o raciocínio jurídico ativo, esse é um exemplo.

3.2 Em relação aos critérios de avaliação, como vocês procedem junto aos alunos? Os critérios de avaliação são decididos no primeiro dia de aula. No início nós fazemos a leitura do plano de ensino com eles e definimos, apresentamos a proposta de avaliação. Sendo que esta proposta pode ser discutida, estou falando por mim, porque também... assim, então falo o que é necessário; essencial dessa questão: das duas provas em função do regimento, mas digo que... acho que isso é muito pouco pra se avaliar num semestre, né?

Peço sugestões então, novamente, vou com uma proposta de algum trabalho a mais ou de algo que possa trazer mais interesse em aula, como uma audiência simulada, comparecimento ao juízo, seções de documentos, elaboração de peça processual. Porque a gente tem essa dificuldade que é.. eu preciso ensinar é o saber, saber pelo saber? Saber conviver e o saber fazer. Então eu tenho três dimensões que precisam ser atingidas num processo de avaliação também porque a minha avaliação tem que ser... a avaliação precisa ser feita no saber-saber; saber conviver; que seria a dificuldade do trabalho em grupo; da gestão comum... o produto final do grupo que é muito mais rico que o produto final do pessoal que só... e o saber fazer, o que importa na elaboração de uma peça processual. Tendo em vista na realidade então eu preciso ter um critério de avaliação que atinja os três objetivos. E eu faço uma proposta: eu deixo a turma decidir, normalmente, claro que há uma certa tendência que eu estimule que eles façam isso. Explico quais são as habilidades que serão avaliadas de acordo com aquilo que a experiência docente me diz que fica faltando, há tanto tempo. Mas, geralmente a turma vai do início do semestre, ela é condizente com as habilidades. Não tive até hoje uma turma que preferisse.. a não professora. A gente quer duas provas e isso é o suficiente; eles vão optando pela variedade. Principalmente quando eles têm ciência de qual habilidade está sendo avaliada ali ou de qual é o objetivo final que está sendo trabalhado. Eles têm optado por um critério de avaliação que envolva isso... Isso discutido, né? Então eles preferem um fichamento de um texto a responder uma prova sobre o texto de um autor importante, o que dá a oportunidade que é algo que não dá numa prova em sala de aula.

3.3 Bom. Vocês têm uma nova proposta de uma avaliação que vocês fazem com os alunos, uma experiência? Exatamente... é, isso na verdade foi naquela idéia de mão dupla. Porque como eles são avaliados por nós, nós também sentimos que nós precisamos ser avaliados por eles, porque dentro de um pensamento de que questões de sala de aula devem e podem ser resolvidas dentro de sala de aula, surgiu na necessidade de cada professor reavaliar a sua prática. Então, nós pensamos em conjunto um instrumento que levasse em consideração aquilo que nós julgássemos essencial para um bom profissional, vamos dizer assim, e aplicamos esses instrumentos. E isso, tem sido muito

interessante, porque o retorno, às vezes, não é aquele que a gente espera. Às vezes nós temos uma determinada dificuldade com uma turma e não havíamos percebido, e que nesse instrumento, pelo fato de que os alunos não precisam se identificar, nós conseguimos diagnosticar onde está a dificuldade. Então como tu queres os objetivos fixados. Assiduidade, pontualidade, clareza na exposição, relacionamento com questões práticas, relacionamentos com outras disciplinas. Leva em consideração àquela avaliação institucional e um pouco mais minuciosa. Então, ao final, nós temos condições de verificar o nosso diagnóstico: onde estamos falhando? Os alunos dizem que não há pontualidade, então é preciso me adequar a isso. Tem sido uma experiência bem legal e mais legal ainda porque isso não precisa ser entregue para ninguém. Não se presta conta com os meus dados e quanto por cento bom professor ou mau professor. Faz-se um relatório para coordenação explicando o que foi aproveitado daquilo. Quais foram os pontos positivos, os pontos negativos, onde acha que pode melhorar e cada professor se sente confortável de fazer o seu relatório da forma como melhor lhe prover. Mas no íntimo, fica umas avaliações mais quantitativas que devem ser comparadas com as qualitativas. Sem dúvida nenhuma, mas o que se faz para prestar contas é comparado qualitativo e não quantitativo. Têm sido bem interessante assim.

3.4 E em relação à avaliação do curso; como vocês têm procedido? Nós temos as avaliações do curso. Elas são feitas, tanto esse instrumento que tem espaço para avaliação de cada disciplina, tem espaço para uma observação geral. Então, a gente conduz, para que seja avaliado o curso pelos discentes, né? Os docentes a gente tem avaliações no início de cada semestre. Àquela avaliação do semestre que passou e o planejamento para o semestre que vem. E, ao final de cada semestre, também se faz uma avaliação. Nesse semestre se chegou à conclusão que nós precisamos fazer uma avaliação no andamento, porque não adianta nada no final, depois de todas as dificuldades foram. Então, em colegiado de curso, toda vez que se faz uma reunião de colegiado se faz uma prévia avaliação dos dois cursos - nós temos direito e serviço social, com a possibilidade de retificação de alguma medida que não esteja em colegiado. E com os professores, mas na reunião de professores. Então, normalmente se estabelece alguns critérios quando localiza alguma dificuldade, pensa em

alguma dinâmica em que isso possa vir de uma forma não tão explícita porque, às vezes, a pessoa se constrange. E isso tem vindo a questão da relação com a Instituição, na relação com os discentes; na relação com os professores. Então, esses têm sido bem produtivos. No momento de avaliação, é um momento bem importante, essa sugestão de avaliação dos acadêmicos, fez uma mudança de postura individual, as pessoas, os professores verbalizam o quão isso influenciou. Realmente, eu percebi que estava fazendo alguma coisa errada, que não seria possível se não tivesse esse instrumento. É um instrumento descompromissado, não está vinculado à prova, vinculado ao... não está vinculado a nada mais...

3.5 É um momento de pensar o processo! Exatamente!

3.6 Em relação à avaliação institucional, qual é a contribuição que tu percebes em relação ao curso? Pois é, isso, eu acho que é uma dificuldade que nosso curso tem, em termos de discentes na participação da avaliação institucional. A sensação que eu tenho é que nós precisamos trabalhar mais em sala de aula, porque a comunicação dentro de sala de aula é a que mais influencia o processo de avaliação. A participação dos alunos e, mesmo assim, em alguma medida, eu acho que a sensação que eu tenho, é que o aluno do Direito sabe reivindicar os seus direitos. Tem esse enfoque “do meu direito” com muita força e precisa ser desenvolvido no hábito da responsabilidade e o momento de avaliar é o momento de se responsabilizar pelas perguntas. Envolve, na mobilização, que é sair da sala de aula e ir até o laboratório de informática, preencher o formulário e isto, neste processo eu acho que a gente está muito em construção. O retorno que tive das avaliações é muito pequeno perto do público alvo que a gente atinge e, por mais que se fale em sala de aula, a sensação que eu tenho é que os alunos que o processo ainda não se naturalizou o processo; que isso é algo natural e que a avaliação faz parte de todos os processos de ensino e aprendizagem e que isso independe. A sensação que eu tenho é que fica focado no direito e a responsabilidade por aquilo, pela construção daquilo ainda está devendo. Mas nós temos as avaliações institucionais, procurando mostrar ao aluno um meio para nós, como acessar. Qualquer coisa estamos disponíveis pra discutir os critérios, etc. e tal. Eu vejo que há uma pré disponibilidade da

Instituição, mas não sei se o canal correto de comunicação para que isso aconteça. Foi estabelecido.

3.7 O canal em relação à participação on-line? Discente! A sensação nítida que eu tenho é de que os alunos acham pouco importante, por mais que se diga que é importante. A sensação que eu tenho é que falta algo no canal de comunicação; não pode ser algo externo, é preciso que tenha uma motivação de despertar desse interno, ao meu ver está difícil.

3.8 Sensibilização mesmo? Sensibilização mesmo!

3.9 Bom Simone, fiz várias perguntas, mas não sei se tu terias alguma coisa específica do Curso que achas que é importante, em avaliação ou nas questões pedagógicas ou nas questões do próprio currículo mesmo? Sou completamente suspeita e não só suspeita, mas eu acho que o Curso de Direito do IPA é um curso que mobiliza dentro da sociedade, que já mobiliza sem ter formado ainda a primeira turma, um sentimento de: eu quero trabalhar lá pela proposta que têm! Eu ouço de muitos doutores e do pessoal do exterior que vêm pra cá. Quando eu relato os projetos de ensino, pesquisa e extensão que se tem aqui no Curso de Direito e a prática efetiva e a construção social e a quantidade de cidadania que se apresenta na prática de cada um, os estrangeiros ficam abobados de como isto é possível. E eu já ouvi a seguinte frase de um estrangeiro que é: Lá vocês realmente colocam na prática tudo aquilo que a gente discute na teoria. Então, me dá muita honra assim, de trabalhar neste espaço, principalmente por saber que é um espaço em construção e que isso, em alguma medida, tem o rosto das pessoas. E a forma democrática que a Ana e a Vanessa gerenciam o Curso que tudo é decidido em colegiado. Nós não temos nenhuma decisão que se tome arbitrariamente, ao menos as administrativas, mas em termos de gestão de curso de participação dá pra dizer que isso é, efetivamente, uma construção coletiva. Inclusive, há agora a proposta de revisão dos PPC's em função do Centro Universitário... Universidade. Todos os professores estão mobilizados, cada um em sua área e cada um que tem mais de uma área. Por exemplo, eu que sou da área da Filosofia e do Direito Civil. Então, as pessoas estão discutindo isso, pensando isso, trazendo proposta de como seria melhor do que vir em algum lugar, de que efetivo têm... eu estou muito orgulhosa. Eu sou muito suspeita, porque eu gosto muito disso, sou

apaixonada pela docência, não tem outra coisa que eu faria na vida. Na verdade, é isso que eu sinto. Eu sinto lá fora nas pessoas que vem fazer seleção, a pergunta é: por que escolheram? É porque a proposta de inclusão social e direitos humanos. Então assim, é muita coisa que já ganhou status na sociedade por isso.

3.10 Que é o diferencial do curso em relação aos outros?] [...] aos outros. E é uma formação difícil porque o Direito é uma área competitiva e uma área que nós temos dois pólos: ou forma o competidor nato, capitalista e, ou ser melhor e ponto ou forma um solidarista, alguém que tem responsabilidade social e uma ciência de transformação. Sou suspeita.. Mas eu confio...

COLETA DE DADOS ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistada: Prof^a Vanessa Chiai Gonçalves

Formação: Bacharel em Direito, Especialização em Política e Mestrado em Ciências Criminais

Experiência Profissional: Atualmente atua como professora e apóio da Coordenação do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista , exerceu a função de conselheira penitenciária do Estado do Rio Grande do Sul. Têm experiência na área do Direito Penal e Processual Penal, atuando principalmente nos seguintes temas: relações de gênero, assédio sexual, criminologia crítica e suas vertentes, política criminal e execução penal.

Tempo de Atuação na Educação Superior: 4 anos

Curso de Direito

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

1 CURRÍCULO

1.1 Em relação ao currículo, tu estás no Curso há bastante tempo? Desde 2004.

Comecei em 2004 no CESUPA, fiquei um semestre lá e depois vim com a turma toda na metade de 2004.

1.2 Pensando esses processos de organização no CESUPA, chegaste a participar de alguma discussão inicial do Curso? Não, discussão inicial não.

Peguei as modificações aqui.

1.3 Em relação a essa rediscussão no IPA, na tua percepção, quais são os parâmetros que orientam a organização do currículo do Curso hoje? Como o Curso foi fundado por um penalista, que é bem na minha área, César Roberto Bittencourt, ele tinha como ideal construir um conhecimento crítico, não só o

conhecimento dogmático normal, mas o conhecimento crítico. Formar alunos que tivessem condições de avaliar a realidade, de formular um pensamento diferente, transformador.... esse é o ideal inicial do currículo, quando veio para o IPA. O curso foi muito interessante porque se aliou essa preocupação em formar o pensamento crítico, o aluno que tem condições de avaliar a realidade com a inclusão social que é uma característica muito própria do IPA. Então, assim, foi muito aceito por todos os profissionais que vieram de lá. Acho que nós somos em oito ainda, daquela etapa do CESUPA, que continuam no IPA hoje. Então, foi muito interessante, porque aliou uma preocupação teórica com uma preocupação prática, projetos de extensão, pesquisa originaram a partir de então, depois que a grande característica do IPA que diferencia das outras instituições aqui em Porto Alegre. É isso, nós não estamos preparando para concursos, preparando para passar na prova da OAB, temos essa preocupação teórica dogmática, mas principalmente em formar o aluno transformador.

1.4 Em relação às diretrizes curriculares, o que tu poderias apontar? Nessa discussão, qual foi a influência? Bom, em relação a extensão eu penso que a pesquisa, por exemplo, na casa ainda é muito incipiente. No curso nós temos só um projeto de pesquisa vinculado ao Celso que é doutor em história. Veio do CESUPA também mas que não é formado em Direito. Então, como nós temos doutorandos em Direito mas não temos doutores em Direito, a nossa participação a pesquisa ainda é muito frágil. Participação na extensão foi muito significativa quando o professor Cetrulo começou a assumir essa parte, o Curso de Direito nas reuniões de extensão tinha, assim, quatro projetos que era um número bastante significativo perto de outros cursos. Então houve a intervenção no sistema prisional. Acabou inspirando a idéia de se fazer o curso de Serviço Social dentro do presídio saindo de um projeto de extensão que era nosso. Depois a inclusão social por meio do acesso a justiça, atendimento a unidades carentes, resgate de cidadania, o pescar que é maravilhoso porque também trabalha com esse resgate cidadania dos jovens aprendizes vinculados a Fundação Pescar e, depois, por fim, o projeto que agora acabou por ausência de pessoal para levar a diante, que era o Direito de Propriedade, discutindo então, a participação dos movimentos sociais. Então eu penso que assim, o IPA influenciou demais o Curso nesse resgate, nessa perspectiva de inclusão. Mas o

Curso ajudou muito o IPA também. Foi o primeiro que saiu assim para dar conta dos princípios da Instituição. Então, eu penso que esse é um aspecto interessante.

1.5 E nesse processo de rediscussão do Curso, quando veio para o IPA, que se

deu em 2005? Eu participei assim, a partir de 2005/2, foi quando eu passei a compor o Colegiado de Curso houve realmente uma reformulação do currículo no primeiro momento com a preocupação de adequar as novas diretrizes do MEC que, por exemplo, os nossos Cursos lá no CESUPA, eles tinham 30hs, as disciplinas, 30hs ou 60hs e aí, aqui no IPA, se reformulou para 36hs e 72hs conforme o número de créditos. Muitas disciplinas não constavam no currículo original do CESUPA como, por exemplo, nem todas as Sociologia, a Antropologia, a Psicologia que hoje são recomendações do MEC. Então, em termos de currículo, de projeto pedagógico, com certeza houve um avanço muito significativo. Quais são os pontos negativos do nosso PPC que a gente precisa reformular? Os estágios, nós temos 5 semestres de estágio. Isso tem um ponto positivo, mas um ponto negativo. O que acontece é que, na prática, os alunos não se comprometem tanto. Vão ficar dois anos e meio fazendo estágio no grupo. Então, assim, os professores enlouquecem os orientandos de estágio, porque daqui há pouco são eles que estão advogando com os clientes porque não contam com o comprometimento dos alunos. E eu penso que é desnecessário, né? Avaliando outras instituições, ele acaba se descomprometendo. No início entra muito empolgado no Estágio I e no Estágio II daqui há pouco.. Aí eu estou com o TCC para fazer, estou com as optativas para dar conta e ele vai se desestimulado e, ao final, assim, é bastante difícil manter os estagiários comprometidos. Os processos, acabam que os nossos professores assumem uma responsabilidade ainda maior porque nós temos 500 clientes, mais de 300 alunos, todo aquele ambiente do Cruzeiro. É muito coisa e, comparando com outros currículos de outras instituições, me parece que é um tempo: 1 ano e meio de estágio, três semestres estava muito bom.

1.6 Tu já falaste de outras instituições. O que poderias apontar como diferencial entre o Curso de Direito do Centro Universitário e os cursos de outras instituições que tu conheces? Diferencial. Bom, primeiro o corpo

docente, é um corpo docente jovem, que num primeiro momento precisa mostrar, o conhecimento. Mas porque um curso jovem? Porque havia toda uma política institucional de contratar mestres e doutores. Ou se tu pega um profissional mais antigo ele não faz mestrado, ele não faz doutorado. Não havia essa cultura, a cultura da pós-graduação do Direito é muito recente. Então, nós vamos encontrar pessoas jovens, mas ao mesmo tempo pessoas engajadas nas últimas discussões, muito atualizadas. As aulas elas dinâmicas o que não é uma característica dos Cursos de Direito. Eu, por exemplo, tive, fiz meu curso em uma Universidade Federal. Então, era o professor que chegava lá com a sua fichinha amarelada, sentava na cadeira e ficava falando, aula meramente expositiva. Aqui não, nós temos um dinamismo muito maior, nossas aulas são muito interessantes. Nós, às vezes, perdemos eventualmente algum aluno para a PUCRS e para ULBRA por outros motivos e, de repente, a gente recebe o pedido de retorno, porque não gostaram da qualidade das aulas. Não agüentaram a chatice de uma aula de Direito que já é pesada formato tradicional. Para além de toda essa preocupação em formar o aluno transformador que critique a realidade das normas não fique só reproduzindo esse conhecimento.

1.7 Em relação a função social do curso: tu falastes sobre a extensão que é uma questão forte no Curso. Mas pensando na proposta do Curso, tu entendes que o Curso atende as necessidades da cidade, da Grande Porto Alegre? Eu entendo que sim, que atende, temos muita coisa para melhorar, precisamos de uma participação mais efetiva nas comunidades, entendeu? Dois projetos nossos de extensão acabaram cancelados e eu vejo, assim, que se houvesse um engajamento maior entre os vários cursos, o Curso de Direito e os outros cursos da Instituição, nós teríamos resultados melhores. Vou dar um exemplo: nós tínhamos, no ano passado, um projeto de extensão que era Direito de Ter Família. Na verdade eu e a Neila tínhamos pensado em organizar ele vinculado no Serviço Social com o Direito. No Direito, eu já fazia parte dos Direitos Humanos do preso que é o “meu filho” na casa. Eu tinha uma preocupação em tentar resgatar um vínculo familiar das presas e dos presos. Enfim, mas como a gente tinha espaço físico no IPA, dentro da Penitenciária Feminina era mais fácil. Então, qual era a idéia: fazer isso tudo social e vir o

conhecimento do Serviço Social delas, em primeiro lugar das alunas do Serviço Social do IPA e, depois, para outras presas e, depois, ir até a casa delas buscar, resgatar vínculos, que eu acho um trabalho maravilhoso, que contribui para o egresso do sistema, para se sentir mais aceito socialmente. E foi um projeto que me frustrou muito. Por isso que depois no final eu até pedi para sair, porque nós acabávamos tendo dificuldade de falar a mesma língua porque havia assim... eu sou muito ansiosa. Então, eu já queria sair com as alunas para ir pelas casas. Enfim, acabou que se fez um estudo social das presas e não se chegou até as famílias. Passou o ano e não teve essa efetividade. Assim, eu não tinha o conhecimento técnico para isso e, ao mesmo tempo, tem aí também uma outra questão: as alunas do Serviço Social estavam no início do curso. Elas não tinham uma base teórica. Eu acho que talvez é uma coisa que a gente pode, de repente, pensar.

1.8 E nessa perspectiva do desenvolvimento dos estágios dos projetos, tu pensas que o perfil do egresso do Curso atende ao que a cidade precisa?

Eu penso que sim, a gente vai agora com a integralização do curso com a primeira turma formada no final do ano. A gente vai ter uma visão mais precisa das competências que eles adquiriram. Mas eu penso que, pelo o que eu conheço da turma do 10º semestre, embora seja uma turma polêmica, uma turma muito queixosa, muito complicada, eles saíram com uma visão diferente. A gente observa no curso, durante o curso, por exemplo: aula de Direito Penal, uma boa parte quer pena de morte. Aí tu começa a trabalhar com leituras. Porque aí eu vinculo a parte dogmática da execução penal do Direito Penal III, por exemplo, é o meu xodó das disciplinas com a leitura do Michael Foucault, prisões, da miséria, discutindo política de tolerância zero. Discutindo a violência das prisões. Discutindo quanto esse Sistema é complicado, reproduz violência e aí, chega ao final, depois, levamos para visitar os presídios via projeto. Chega ao final, já tive muitos casos de alunos me procurarem e dizerem “professora, eu mudei o meu pensamento”. Acho que até o papel social para além da formação profissional. Então, assim, acho que eles conseguem sair com uma visão diferente. Questão dos movimentos sociais, assim como a gente tem alunos do MST, por exemplo, temos alunos extremamente radicais, de qualquer tipo de movimento social. Aí, de repente, no final do curso, a gente percebe que eles já

estão conseguindo conversar. Que a polícia militar já conversa com o invasor dentro da sala de aula, que eles já conseguem chegar a um entendimento. Pelo o que eu vejo, assim, eu pego as turmas da metade – 4º/5º semestre - eu já vejo, assim, um amadurecimento muito interessante. Acho que a gente vai contribuir no mínimo para formar cidadãos mais comprometidos. Quanto a competência, penso que tem no Direito em si, penso que tem, mas a primeira turma vai nos dar uma visão melhor.

1.9 Nesse processo de rediscussão do curso como é que tu percebeste o envolvimento? Como o grupo de docentes organizou a participação da comunidade acadêmica na discussão do PPC?

Olha, realmente em relação a isso não me parece que tenha havido uma participação mais efetiva. Via com a comunidade acadêmica mesmo. Via aquelas reuniões que fazíamos com os representantes de turma porque como o diretório acadêmico, diretório central dos estudantes é caótico, são sempre dois grupos competindo para saber quem é a legítima representatividade dos alunos, é muito baixa. Então, o que nós tivemos foram representantes de seis [alunos] num Colegiado de Curso ajudando a construir isso. Nós tivemos e, é claro, as reuniões com os representantes de turma. Com certeza, opinaram, participaram efetivamente do processo de Reconhecimento [do Curso] no ano passado interessantíssimo. Elogios mil do corpo docente, elogios mil para a proposta institucional. Então, foi muito boa a participação dos alunos, muito engajados, assim como se estivessem assim, “vamos vencer uma batalha”. Todos se sentindo parte, comprometidos com aquilo. No projeto foi realmente dois representantes discentes, do Colegiado que faziam parte das discussões e, eventualmente, os representantes de turma. Fazíamos reuniões, mas o corpo docente é que teve a participação fundamental. Nós fazíamos grupos por áreas temáticas para discussão: um do Direito Civil, um grupo do Direito Penal, grupo do Processo.

1.10 Nessa perspectiva de mudança paradigmática do Curso, como é que se insere a metodologia de ensino? Que parâmetros vocês têm buscado para orientar a metodologia de ensino? Já falaste um pouco da busca pelo diferente... Bibliografias atualizadas, discussões atuais, discussões assim muito novas, muito recentes, que a gente não observa em outras instituições: uma

preocupação muito forte com a técnica em detrimento da prática. Em relação com a metodologia o dinamismo das aulas, eu penso que é uma grande característica do nosso curso como ministrar as aulas, como envolver os alunos.

1.110 que tu poderias destacar em relação a essas metodologias, as dinâmicas utilizadas? Dinâmicas: a gente não tem como fugir muito das aulas expositivas, mas, assim, por exemplo, já é um acerto entre os professores e nós temos um grupo, eu o Jéferson, o Moretto, nós sempre nos utilizamos como exemplos nas questões e aí quando a turma está se desviando um pouco eu vou usar o exemplo do assédio sexual que eu pratiquei contra Rodrigo Moretto. Então, a gente brinca muito com os alunos e utiliza os nomes dos professores. O Jéferson, por exemplo, brinca que quando dá aula de sucessões, que o Moretto foi deserdado pelo pai porque o pai teve a decepção de enxergá-lo vestido de Drag Queen num carro alegórico. Então, assim é uma brincadeira e depois os alunos vão e contam para o professor: o Jéferson disse que você estava em cima de um carro alegórico. Claro, corpo docente jovem tem essa característica, então ... **consegue sair da seriedade (Clarice)** e começa a fazer relação e aí eles ficam lembrando o exemplo. E eu usei esse do assédio sexual era uma calúnia, então a outra era a professora Simone que havia me caluniado: afirmou que eu estava praticando assédio sexual contra o professor Moretto. Aí um outro já gritou: E Moretto quis? Então, nós brincamos muito e a gente estabelece relações entre as disciplinas. Como nós nos conhecemos e somos sempre os mesmos professores daquelas disciplinas, então eu já sei quando eu vou trabalhar ascendência, descendência no Direito Penal: “Pô vocês aprenderam com o Jéferson lá no Direito. Ah, sim professora! Vocês aprenderam com o Moretto. Eu acho que é assim uma aula mais divertida, mas que possibilita uma relação interdisciplinar. A interdisciplinaridade vinculando com outras disciplinas, vocês aprenderam isso aqui com Prof^o Jéferson. Que relação isso tem com a minha disciplina? Estabelecendo relações. Eu utilizo muito seminários, debates. Uma técnica que achei interessante: peço a leitura de um livro no primeiro dia de aula, aí eles têm que me entregar uma ficha de leitura com a visão crítica sobre o pensamento do autor. E a gente faz um círculo na aula para debater o livro. E eu faço avaliação oral também das participações. Enfim, então é uma técnica que outros professores também têm adotado. E eles adoram porque eles

aprendem mais e ouvem o pensamento do colega, a manifestação do professor. Debate livre sobre a obra, então, é uma técnica que considero interessante. O que eu não utilizado muito, eu particularmente, os outros professores utilizam, é o Power Point, pelas dificuldades de conseguir o material. Temos professor que tem o próprio e ele leva para aula e chega todo aparelhado. Já é conhecido entre os alunos por causa disso. E eu não gosto muito de utilizar retro-projetor que, penso, dá sono. Então, eu uso o quadro, eu uso muito o quadro.

1.12 Nessas dinâmicas, de que maneira essas atividades que vocês usam são apropriadas ou não aos objetivos do curso? Eu penso que estão bem apropriadas nas metodologias utilizadas, as pessoas procuram fazer uma aula diferente, cada um cria uma técnica, a gente conversa muito, somos amigos, na verdade o corpo docente, conversamos muito, aí um descobre uma técnica que deu certo que passa para os outros e eles começam a adotar também na minha prova por exemplo eu utilizei uma técnica do Moretto que deu muito certo, fazer uma cola lícita, eles querem fazer uma prova com consulta, não prova com consulta vocês vão perder tempo procurando no caderno coloquem tudo o que vocês puderem em uma ficha aquilo vocês podem utilizar manuscrito, aí eu comecei utilizar essa técnica aí eu vi que o rendimento dos alunos foi melhor do que se a prova fosse com consulta se obrigavam estudar fazendo a cola então já é conhecido que a Vanessa faz cola lícita no Direito Penal III, Direito Penal IV não tem.

2 AVALIAÇÃO

2.1 Bom, já entramos na avaliação, então. Dentre estas questões na avaliação, como é que tu percebes esse movimento? Quais os parâmetros, os fundamentos para pensar avaliação e como é que vocês têm organizado no curso? Bom, nós temos assim como política, fazer com que os professores tenham vários instrumentos de avaliação. Não utilizem só a prova, enfim. Então, normalmente, os professores fazem trabalhos e provas. Às vezes a prova, claro, valendo mais que o trabalho. Então, pelo menos, umas quatro avaliações durante o semestre são feitas. Entre trabalhos e provas, pelo o que a gente tem acompanhado na análise dos diários. Mas, a preocupação é essa: aliar o

trabalho com a prova. Eu, particularmente, prefiro utilizar a prova para avaliar a parte técnica, dogmática e o trabalho para construir esse pensamento crítico. Então, é seminário. Sempre vai ter seminário o que gera o polígrafo. Eles têm que, um elemento da avaliação é a criatividade, não é só o conhecimento ou só conteúdo. Então, já tive trabalhos maravilhosos: tenho em casa um DVD que uma turma fez. Tinha um aluno do grupo que tinha uma locadora. Então, eles pegaram a parte dos suplícios, das penas do livro e, aí, eles fizeram um filmezinho, um vídeo. Editaram tudo com várias cenas de pena morte. Da idade média, fogueira. Hoje, a injeção letal. E, aí, trocando as imagens com partes do livro e as imagens do antes e do hoje. A mesma pena de morte, a mesma crueldade, mas disfarçada, quer dizer, uma leitura mais crítica que fizeram em cima do texto. E, ao final, uma música da Carmina Burana colocada. Foi lindíssimo. Eu até apresentei na semana acadêmica isso. Eles apresentaram na semana acadêmica. Foi muito interessante. Depois tive uma outra, em outra turma, uma aluna que desenhava com carvão e cartolina. Então, ela desenhou as gravuras do livro. Àquela árvore torta da ortopedia, tentando ser consertada. Maravilhosos desenhos. Também foram expostos na semana acadêmica. Numa outra turma ele imitaram. Pegaram a parte do ECA. Então, eles imitaram uma aula de uma professora repressiva. Fizeram um teatro muito interessante. A que fez a professora, que é a Vivian, ela é professora de ensino fundamental. Então era cômico: ela com uma reguinha, assim, batendo. Só faltava bater nos alunos com aquela régua, então demonstrando como é a disciplina então foi muito interessante. Eu tive experiências fantásticas. Eu digo que uma boa parte da avaliação é a criatividade: não me venham aqui com umas folhinhas, ler. Mas pelo que eu vejo assim cada professor tem uma técnica. Então, eu ouço. Claro, sei falar mais de mim né? O que eu faço, mas eu vejo assim que vários professores utilizam esse tipo de metodologia.

2.2 Em relação à avaliação, dos critérios de avaliação. Primeiro, tu falastes dos instrumentos. E os critérios de avaliação? Existem parâmetros do Curso ou tu percebes que cada um acaba encaminhando seus critérios de avaliação? Cada um tem uma liberdade de encaminhar os critérios. Qual é a preocupação que nós temos? Em verificar sempre se não estão sendo feitas

apenas duas provas por semestre. Se a avaliação está sendo diversificada com os instrumentos e uma preocupação muito grande na transparência, porque a maior causa de reclamações para a gente é o que a pessoa que acha que pode aplicar aqui técnicas de pós-graduação. Então, por exemplo, olha vão ser de cinco a dez trabalhos, vão ser de duas a quatro provas. Às vezes, esse professor, já tivemos um caso específico, beneficia os alunos com essa quantidade de avaliações que fazem no final. Só que o que ele se estressa durante o semestre com os alunos inseguros, porque não sabem se vai ser cinco, se vai ser dez. Porque eles jogam com isso. De certa forma, eles têm direito de jogar com isso: olha só eu quero fazer um trabalho eu já sei que vou ter redução de nota. Mas é uma opção que eu tenho e não é de cinco a dez. Aí hoje eu passo o trabalho para a semana que vem. Então, assim falta de transparência: não constar as avaliações no primeiro dia no plano de ensino é um problema com certeza acabar indo na coordenação de curso reclamando na ouvidoria. Então, a preocupação é com a transparência dos instrumentos e dos critérios de avaliação. Nem que não seja uma coisa absurda fora da realidade. Tem que considerar a realidade do aluno. Nosso aluno é um aluno trabalhador. Aluno que não tem tanto tempo de estudar. Outra coisa, numa época nós acabávamos, com essa história de fazer trabalho, em cinco disciplinas que o aluno estava cursando, ele tinha que fazer uma leitura, sei lá... de 10 livros fora da matéria teórica. Então, nós começamos a conversar entre nós do semestre quando fazemos reuniões de professores. Sempre os professores do semestre se reúnem, também para, por exemplo, Direito Penal III é no mesmo semestre de Sociologia Jurídica. Então, tanto eu como o Celso, a gente trabalha a mesma obra. A Sociologia é o viés do Direito, né? Então procurar facilitar um pouco a vida do aluno nesse sentido, estabelecendo relações entre as áreas, né? Não enchendo o aluno de leituras que ele não vai conseguir da conta.

2.3 Em relação à avaliação do curso: como tu percebes? Como o grupo se movimenta, como se pensa dentro da própria avaliação institucional? Olha os professores como eu falei, eles são muito unidos. Então, quando se refere à avaliação e, como foi o ano passado o reconhecimento, todos se mobilizam, eles são muito envolvidos, todos se sentem parte do projeto do Curso. Desde o início

ajudaram a construir. Na verdade é um curso novo. Essa é a grande novidade: um curso novo, um curso jovem. A gente ajuda a construir, tem um pouquinho de cada um. Então, eles se sentem muito envolvidos com isso. Claro que agora com essa política de 40hs, os professores de 40hs estão sempre muito sobrecarregados. Então, assim, a gente percebeu nesses últimos meses que houve uma queda na produtividade. Mas sempre que são chamados a participar, participam. Então, assim, eu percebo que há, assim, um envolvimento entre os professores. Os nossos 40hs, eles têm 20hs em sala e eles têm, normalmente, 4hs de orientação de TCC e 16hs no Núcleo de Prática Jurídica que, como eu disse, com alunos que não se comprometem muitas vezes. Eles.... está vencendo o prazo, o aluno não fez e aí o professor tem que sair fazendo a defesa do cliente. Então, assim, é um trabalho extremamente estressante, a tensão entre o aspecto pedagógico e o atendimento à comunidade. Claro que não se vai deixar a comunidade na mão, mas aí o professor fazendo, qual é o elemento pedagógico disso, né?

2.4 O Núcleo de Prática Jurídica tem essa característica de que o docente acaba por ter dois papéis, é isso? Sim advogada e professor. Então é estressante. Eu sei porque eu trabalhei lá o ano passado. Então, assim, é bem estressante para a gente, porque muitas vezes a gente tinha que levar para casa. Agora mudou porque mudou também tudo lá: a coordenação. Então, a Karen está tentando organizar o trabalho de uma outra forma e estão fazendo uma construção coletiva de equipe, de sentimento de equipe. Então eu já noto que já estão bem menos estressados. Porque, no início, era um colapso uma revolta generalizada. Então, foi difícil segurar. Mas é por essa característica daqui a pouco eles estavam trabalhando mais ainda que tinham as 16hs para cumprir lá no atendimento e daqui a pouco tinham um prazo vencendo. O aluno não fez e aí eles tinham que sair correndo e fazer a peça para entregar. Então, era uma loucura. Isso já foi bem amenizado. Vai ser mais ainda se a gente conseguir propor uma modificação do projeto, reduzi-lo um pouco. Quem sabe, porque são dois semestres de Direito Civil I, não tem porque a demanda lá é Direito de Família, um semestre de Direito Civil Geral. Outra coisa, outro semestre só para família. Mas não aparece outras coisas só aparece Família,

então é uma análise de mercado até. O outro de Penal, temos muita execução. Depois Trabalho Previdenciário que seria o quarto e o quinto é Civil de novo. Já fez, já vivenciou três semestres então pode ser um para Civil ou dois para Civil, que é a maior demanda, um para Penal, um para Trabalho, um para Civil e para Penal, Previdenciário.

2.5 Qual a contribuição da Avaliação Institucional para a contribuição do Curso? Penso que é importante. Mas não tem contribuído tanto porque falta tempo para gente sentar e avaliar os dados. Então, assim, acho que agora está havendo toda uma tentativa de acesso aos dados, inclusive os dados financeiros, saber se o curso é deficitário, superavitário com maior transparência administração, da Direção da casa com os cursos. Então, é uma coisa que eu percebo que está mudando. Mas o que eu sinto em relação à Instituição, em muitos aspectos, é que ela se aparelha burocraticamente até porque tem que dar respostas ao MEC disso. Muito bem, só que nós acabamos entrando numa roda viva cumprindo os prazos burocráticos e a gente não senta para avaliar o que fizemos. Acho que isso falta de um modo geral, falta no curso e falta na Instituição, a gente fica cumprindo..... ah! O relatório do projeto de extensão, mas ninguém senta para avaliar: ele é produtivo, ele não é produtivo está dando resultados. Coloca-se lá no relatório, mas eu penso que as discussões em relação a qualidade os trabalhos acabam se perdendo um pouco por esse volume de trabalho burocrático que todos tem na estrutura enxuta do IPA.

2.6 E a avaliação on-line? A avaliação on-line, aí a gente entra, eu entro e faço o que tem que fazer na avaliação on-line. Eu tenho que entregar meu lattes atualizado. Então eu vou lá agendando as coisas e, de repente, a gente não pára ... afinal qual é o resultado disso? Por exemplo, eu mesma, não tive acesso, nunca soube, eu sei pelo os que os alunos me dizem o que eles pensam de mim. Eu não sei o que apareceu na avaliação institucional.

2.7 Tu nunca entraste na intranet? Uma vez eu entrei com Ana Paula, a gente foi entrar lá para ver. Aí eu disse: ai Ana deixa eu ver. Aí a gente entrou, mas não sei o que foi, se caiu do ar. Eu sei que a gente não conseguiu ver. Mas é uma

coisa assim, depois eu vejo e eu já estou aqui há três anos e até agora eu só sei o que chega diretamente. Não sei como é que os alunos enxergam minha metodologia.

2.8 Vocês têm feito um movimento através de uma ficha de avaliação para discussão com os alunos da avaliação dos docentes. Fala um pouquinho....

Foi uma idéia. Alguns professores faziam, mais de uma vez. Aí então houve a idéia de se começar a fazer de uma maneira mais generalizada. Porque nós começamos a fazer o ano passado nos conselhos de classe que ajudaram muito é quase uma terapia do grupo, o conselho de classe.... a gente identifica que têm alunos problemáticos em todas as disciplinas, que o problema não é com o professor em si. Então, é um momento privilegiado nesta Instituição os conselhos. Decidimos que os conselhos deveriam ser feitos antes, estavam sendo feitos muito no final do semestre. Aí não adiantava nada, não tinha como mudar nada no final aí se adotou, então, em uma reunião de professores e tal, foi avaliado, votado essa ficha de avaliação. Por essa ficha eu já tenho uma idéia como os alunos enxergam a minha aula. Desde o semestre passado, a gente faz: aplica os instrumentos, recebe depois nós mesmos fazemos a leitura, enfim dos pontos positivos e negativos de cada turma mais apontados e fazemos o relatório. Encaminhamos para a Coordenação de Curso o relatório sobre as impressões. Mas, como eu disse as impressões são excelentes. Eu fico até, isso que eu digo vocês não precisam se identificar. A relação que os alunos têm com os professores no nosso curso é fantástica. Eles adoram os professores. Então, eu só vejo elogios, por exemplo, os meus. É por isso que agora eu comecei a descobrir, porque pela a avaliação institucional, não acessava, realmente e a horas eu queria ler. Aquele grilinho: deixa eu ver a avaliação, agora não deu agora, eu não consegui entrar. Vai deixando para depois. Com esse instrumento, foi bom porque aí de uma outra forma, a gente conseguiu perceber a avaliação. Eles têm adoração e, ao mesmo tempo, não viraram campeões de e-mails na ouvidoria. Porque é da característica do aluno de Direito ser mais contestador. Eles tinham muitas reclamações de CAE, financeiro. Eles tinham reclamação da coordenação. A gente ainda observa os vícios do tipo: professora Vanessa, eu preciso conversar para saber sobre os aproveitamentos. Eu que faço os estudos de currículo, a eu queria falar com a

professora Ana Paula, mas não encontrei. Aí eu respondo dizendo: a Ana Paula está aqui sempre, nos horários de atendimento. Quanto a tua pergunta, a resposta é essa. Eles se acostumaram a uma certa desorganização né? As fragilidades que existiam e aí eles nem procuraram nada. Aí eles vêm com essa desculpa, mas daí já receberam a resposta no ato. Não tem furo mais pela tendência que isso reduz, vai modificando a cultura.

3 PEDAGOGIA

3.1 Eu queria voltar à questão da pedagogia. Sobre a capacitação pedagógica na Instituição. Esses espaços organizados na instituição para capacitação pedagógica do docente. Como é que tu percebes? Muito válidos, há pouco nós tivemos uma discussão em grupo do colegiado que alguns professores não sabiam nada da temática de gênero, quando nós temos uma Cátedra de Gênero na casa. Então, aí vamos fazer um curso de capacitação sobre gênero. Aí as ofertas da Instituição. A Instituição se esforça muito para chegar até o professor também. Problemas, falta de tempo. As pessoas não têm tempo de assistir o DVD. E me ocorreu agora, assim, de gênero foi recente né? Para além do seminário, mas foi muito válido e surgiu a idéia de uma... A própria Virgínia verificou na reunião que os alunos não sabem o que é gênero, porque nós começamos a discutir a minha Dissertação de Mestrado tem a ver com a temática de gênero que é sobre assédio sexual. E aí nós nos olhamos assim, eu a Ana Paula a Virginia: como vocês não sabem? Ah, mas não é também em relação aos homens? Não, é uma discussão histórica, as categorias históricas. Precisa entender um pouco disso. Então, aí, nós percebemos, a partir da discussão do grupo, que havia falha em relação a esse aspecto.

3.2 E houve participação do corpo docente nesse curso? Eu penso que sim, me parece que o professor que viu os cálculos ... não me lembro quantos foram, mas foram alguns.

3.3 Se tens algo sobre o curso que tu gostarias de falar e eu não te perguntei, fica a vontade, pode ter algum aspecto importante... Aspecto importante do curso, penso que é isso assim: os alunos quando entram acabam se apaixonando pelo curso, gostam muito.... estabelece uma excelente relação professor X aluno. Enfim, uns professores são extremamente dedicados, não são cansados. Uns estão no auge estão muito empolgados muito interessados e temos alunos extremamente contestadores. Temos vários problemas de alunos porque numa turma de 60 alunos, nós temos 58 maravilhosos e 2 assim com problemas de drogas. Professores que nos relatam que um chegou embriagado na aula, outro vinha armado para aula também. Então, assim, é incrível, sempre digo: nós temos uma massa de burocratas que procurou o curso, nós temos um grupo de idealistas que procurou o curso que são maravilhosos, mas nós temos um percentualzinho de pessoas extremamente problemáticas que querem encontrar no Direito uma forma de justificar suas atitudes. Então, é da característica do curso. Eu ministrei aula no Serviço Social a diferença que eu percebi assim foi gritante né? As vezes é aquela coisa de colegião assim, conversinhas paralelas, turma só de mulheres. Aí tinha que ficar chamando atenção, mas, assim, a exigência era muito menor. Eles, por exemplo, fizeram a prova, na semana que vem não estão perguntando se o professor corrigiu ou se perguntam, o professor não corrigiu.... ah vou trazer na próxima semana. Ah tudo bem! Os nossos não, eles tocam a faca no pescoço, muito exigentes é uma característica de quem procura o curso de Direito. Então, certamente, nós sempre vamos ser os campeões da ouvidoria. Traz mais responsabilidade para o professor.

COLETA DE DADOS ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado: Ana Lucia Xavier Frigerio

Formação: Atualmente cursando o 8º semestre do curso de Direito

Experiência Profissional: Assessora de um juiz no Fórum Central de Porto Alegre.

Curso de Direito

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

1 CURRÍCULO

1.1 Em relação ao currículo, o que tu observas do currículo em termos de parâmetros orientadores, o que mais te chama a atenção na organização curricular do teu curso de direito? A minha turma teve aquela dificuldade da troca para o IPA, ainda estamos perdidos no currículo considero que ainda a Instituição não conseguiu estabelecer um currículo padrão e se conseguiu quem vem vindo não consegue se enxergar porque a gente tem cadeiras atrasadas que existiam. A gente tem cadeiras que deixaram de existir e que fizemos em troca o nome de cadeiras onde a Instituição não se preparou para fazer essa adequação inclusive estou brigando com o CAE porque eu fiz Filosofia Geral e foi mudado para Introdução a Filosofia ou contrário e não reconhecem a minha cadeira como cadeira do curso. Mas eu penso assim, quando entrei para o IPA o objeto de Direito do IPA foi o que mais me apaixonou, acho que quando uma Instituição de Ensino que é nova que tem como proposta um Direito voltado para cidadania, para o homem, eu considero que são secundárias, meus colegas discutem muito, brigam muito, mas eu acho que temos que começar enxergar a instituição como possibilidade dela se tornar um exemplo de escola. Uma escola só se torna exemplo fazendo experiências, então não tem como a gente não passar por isso, até porque o IPA não tem história na área do Direito, não tinha qualificação administrativa para isso, foi uma coisa que foi sendo

adequada, acho que tem um ganho que é o quadro de professores um quadro extremamente especializado com algumas dificuldades pedagógicas. Acho também que não adianta ser super, hiper qualificado numa área e esquecer da questão pedagógica que o aluno precisa disso. Mas o currículo, acho que é uma questão de adequação e vai demorar um tempo. Penso que eles têm que pensar na prática do aluno, por exemplo, semestre passado nós fizemos uma cadeira de processo de laboratório junto com a área de execução de processo onde a exigência do laboratório não era compatível com a execução da cadeira de Processo Civil. Então o aluno se sentiu muito perdido a falta da consistência do saber do conhecimento para enfrentar a cadeira que estava sendo colocada, e o professor que foi colocado também é novo na Instituição entrou com uma metodologia que ele avaliava como excelente. Eu também considero a metodologia dele excelente se nós tivéssemos um aporte técnico ou aporte de conhecimento, mas não tínhamos. Então a turma patinou muito, brigamos muito com ele. Eu acho que o currículo se adapta, mas a Instituição tem que escutar mais o aluno, a administração do curso, a coordenação tem que avaliar mais de perto essas questões com alunos que têm a capacidade.

- 1.2 Nessa adequação que o IPA fez no currículo não houve a participação efetiva dos alunos?** Não, eu considero que não, não vi, não escutei, não tomei conhecimento e isso que sou uma pessoa participativa estou sempre perto dos professores, não vi, não ouvi, não fui questionada e não conheço nenhum colega que tenha sido chamado para fazer essa avaliação do currículo, acho que faltou isso. Assim como a gente tem aquele aluno que termina o 2º grau, faz o seu vestibular, não sabe muito bem o que quer, mas a gente tem alunos que, na minha turma mesmo, é uma turma de gente adulta de 30, 40, 50, 60, 70 anos. Então são pessoas que tem um outro engajamento não estão ali por estar e eu não sei de alguém que tenha sido convidado a fazer esta avaliação e até porque essa adequação foi feita de currículo de 6º semestre e nós não conhecíamos. Vou te dar outro exemplo, quando nós entramos na faculdade, Criminologia, por uma questão curricular de sobra de horário, nós tivemos no 1º semestre, mas eu hoje tenho certeza que se eu tivesse criminologia como era para ter agora, era outro engajamento, tipo de pesquisa, outro tipo de estudo, outra visão da cadeira que a gente perdeu muito, mas é aquilo que eu digo se

perdeu lá, mas se ganhou outras coisas, são as adequações que tu tens que fazer.

1.3 Como é que tu identificas essa proposta do curso com a missão e os princípios da Instituição? Tu percebes isso?

Enxergo. Uma das coisas bem claras para mim é a questão do IPA enquanto vinculado a Igreja Metodista, enquanto as missões humanitárias não poderiam ter sido mais adequado ao desenvolvimento do próprio Direito dentro do IPA, penso que a Instituição pecou em não pensar de uma forma melhor, dar mais tempo ao seu crescimento, quando o IPA decidiu se tornar um Centro Universitário. Um exemplo, as coisas poderiam ter sido mais devagar até por uma condição física, de conforto ao aluno, mas na missão acho que está perfeito, aquele IPA em que estive em 1975, quando eu fiz o curso de Educação Física é aquele envolvimento da comunidade, o servir ao próximo e acho que isso é uma coisa que continua perceptível dentro do IPA. A questão das bolsas, ao fornecimento das cotas universitárias. E uma das coisas que mais me chamou atenção no dia do vestibular quantos negros fazendo as provas, me surpreendeu. Que bom, mas como é que esse povo vai pagar, não é o povo negro porque eu sou funcionária pública estou me aposentando tenho um salário pequeno em relação ao mercado, mas grande em relação a maioria das pessoas. E eu ficava fazendo conta de como é que vou pagar a faculdade, eu vejo isso que é o IPA, essa oportunidade. Vieram àquelas denúncias de favorecimento de bolsas. Não sei muito como é que foi encaminhado a resposta que a gente tem no site. É de que foram feitas algumas investigações não sei se isso realmente aconteceu. Esse é o IPA, para mim é muito importante, não chegar numa PUC e tu és o número 5.950 não consegue conversar com os professores, tu tens uma identidade dentro do IPA.

1.4 E o currículo, tu já estás quase no final? Quando eu tirei agora meu atestado para tirar a carteira da OAB para estagiar que eu olhei, falta pouco.

1.5 Em relação ao currículo toda essa questão que tu percebes na Instituição tu acreditas que esse curso tem um olhar? Ele oferece para a cidade um profissional que a cidade precisa? Sem nenhuma dúvida, mas eu acho que

não adianta o curso oferecer as pessoas que têm que entender isso e as pessoas precisam se engajar nesse objetivo. Então que têm alunos que já vêm com a sua construção de cidadania de pessoa, institucional voltado para essa linha de atuação chega lá entra e vai embora. Agora têm pessoas que não vão conseguir nunca a enxergar isso da forma que eu enxergo alguns colegas mesmo. Uma análise que venho fazendo desde que eu entrei no curso: penso que tem que haver algumas alternativas de construir o cidadão, não é sem vínculo do curso, mas com coisas que consigam mexer com essas pessoas com os alunos, pois quando tu pegas a área penal, que é uma área que gosto muito, quando tu fazes garantias humanas, de direitos humanos, as pessoas hoje têm a visão que o bandido é bandido, que ele tem que sofrer. Toda a construção curricular do IPA te mostra que não é assim, que a criatura que matou, matou por algum motivo tem que ser respeitados os direitos humanos, ele tem que ir para a cadeia e que lá dentro ele tem que receber uma oportunidade de um crescimento e desenvolvimento. Só que para mim não é nada diferente de que eu penso a vida inteira, não é novidade. Só que têm pessoas que não pensam assim. Para mim esse elo que está faltando no desenvolvimento da capacidade daquelas pessoas de começarem a construir a sua visão de mundo diferente do que temos hoje. A gente não vai querer que todo mundo tenha a mesma. Mas para mim só está faltando essa vírgula, uma sensibilização, pois a gente tem colega que não consegue enxergar, bandido é bandido, e isso irrita o professor, isso irrita o aluno que não tem essa visão. Traz atrito para dentro de aula, cria um espaço de tensão dentro de aula, a questão do Direito Constitucional onde tu trabalhas todos os valores de cidadania, tu trabalhas todos os valores de construção de um País melhor, um Estado melhor. E têm pessoas que têm um muro a sua frente. Elas não vão conseguir nunca passar para o lado de lá do muro. Só que isso é espaço de tensão, o caminhar do curso com essa missão e com esses objetos é espaço de tensão e algumas vezes é muito sério, têm professores que chegam a levantar e ir embora de aula porque não conseguem agüentar aquelas aberrações, não consegue trabalhar isso, tem que ter um espaço de sensibilização e tolerância, a construção de um profissional diferenciado, porque o quadro é muito qualificado todo mundo tem estudo, todo mundo

conhece, todo mundo tem as suas convicções, mas ainda está faltando a adequação de como enfrentar esse aluno que não pensa igual a gente.

2 PEDAGOGIA

2.1 Pedagogia: como é que tu percebes essa interação professor-aluno e a metodologia que eles vêm utilizando? Eu sou uma pessoa muito exigente, eu acho assim, eu, aos 50 anos, não admito um professor me fazer levantar às 7h30min da manhã, colocar uma lâmina no retroprojetor, ler a lâmina, desligar e ir embora. Isso acontece no IPA, o professor, acho que não tem muito tempo para preparar a aula, vou te resumir: precisa melhor qualificação Pedagógica para o professor, como dar a aula, como desenvolver melhor o conteúdo, porque no meu entendimento, quando tu dá uma aula com o assunto que o aluno gosta é fácil, muito fácil, porque conforme a maneira que tu dá essa aula tu inclusive incentivas esse aluno a pesquisar a ler na biblioteca, pegar um livro levar para casa, agora quando tu dá uma aula de um assunto que é desconhecido do aluno, o aluno não gosta, não é que não gosta mas não é do seu grande interesse, ele se restringe aquela coisa e perde porque nenhum professor consegue dar o conteúdo completo numa cadeira que no próximo semestre estarão sendo exigidos coisas que tu terias que ter pesquisado, estudado e não foste incentivado para isso pela forma da metodologia da pedagogia do professor. Todos eles têm excelência de conhecimento, todos, inclusive qualquer questão que tu vais conversar com qualquer um dos professores fora da sala de aula, numa dúvida, vou te dar um exemplo: - perguntar sobre “penal” para o professor de “constitucional” ele consegue me dar quase a mesma resposta do que se eu fosse conversar com o titular da cadeira, a mesma coisa ao contrário, só que a metodologia de aula fica devendo.

2.2 Você acha que ela não está adequada aos objetivos do curso? Não, não é isso, falta treinamento aos professores está adequada aos objetivos do curso todos têm conhecimento, mas está faltando metodologia por parte da docência.

2.3 Dessa atividades que vocês fazem o que tu poderias contar como tarefas ou projetos, enfim, atividades que tu consideras que contribuiu para tua formação? A questão do projeto de direitos humanos do preso, projeto pescar eu acho que essa é uma oportunidade que a Instituição dá para o aluno circular várias áreas, até porque quando a gente entra para a faculdade de direito a não ser algumas pessoas, ninguém sabe muito o que vai fazer nem a área que vai atuar, tem alguns que dizem “eu quero fazer concurso” mas concurso para quê? Juiz, promotor, não sei, eu quero fazer concurso para garantir a remuneração no final do mês. Esses projetos do penal são áreas, projetos que dão ao aluno a oportunidade de ir para uma vila atender a comunidade, divórcio, separação de reconhecimento de filho ter um contato com a comunidade lá na ponta não é aquele cara que monta um escritório cheio do dinheiro, talão de cheque para assinar, a questão da visita às penitenciárias, presídio central, também te dá a visão daquele discurso que preso tem que estar lá dentro mesmo, então tu vais lá no Central e olha o que é aquilo lá, a questão do núcleo que é uma obrigatoriedade curricular mas que tem, no meu entendimento, um diferencial que é o acompanhamento do professor, pelo menos eu tive não sei se os outros colegas tiveram, mas assim a orientação, fazer junto, trabalhar conflitos o aluno não tem aquela formação ainda de sentar na frente de um cliente e dar uma resposta para o cliente então o professor pega junto, ele orienta, está um nível de exigência bastante grande dentro do núcleo na questão da formação das peças, da busca da jurisprudência, da doutrina é um campo de pesquisa onde tu pegas a área de família que é a mais usada, então eu vejo, a oportunidade existe, poucos usam, os obrigatórios todo mundo usa reclamando que lá no Cruzeiro é longe, é muito frio, mas cada um aproveita a sua forma, a sua maneira, que vai buscar.

3 AVALIAÇÃO

3.1 Em relação a avaliação da aprendizagem, o que tu tens a falar?

Particularmente eu sempre tive muita dificuldade de ser avaliada, por exemplo eu fiz uma prova de direito família com 40º de febre não conseguia ler as questões e fiquei em depressão quatro dias, fui muito mal, eu nunca dei bola para nota mas a gente sabe que hoje o currículo é uma coisa que né... mas que acho que

avaliação tem que ser feita ela tem que treinar, eu sou muito contra aquela coisa de marcar, me dou muito mal em provas objetivas porque eu tenho uma dificuldade mas eu sei que treinamento para aquelas famosas provas da OAB tem que ser por aí, eu acho que em termos de avaliação é normal pedagogicamente eu acho que os professores pelo nível que têm poderiam inovar mais, acho que o professor Maurício trabalhou uma questão bem legal, interessante no 2º semestre, ele foi fazer uma prova oral dentro das limitações e quase matou 90% da turma, pessoas ficaram doentes, pessoas foram para o banheiro sem conseguir voltar para sala de aula o que eu acho que isso pode ser treinado durante o semestre, acho que tu até podes fazer a avaliação assim mas tem que dar o treino para as pessoas, mas foi muito interessante porque a gente sabe, eu como professora, a gente sabe que o aluno sempre arruma uma forma de passar, isso te leva lá na frente a ter problemas, e tu podes criar outras formas de avaliação onde tu consigas avaliar qual é o nível do aluno, eu sou uma pessoa que semana seguinte fiz uma prova de direito de família e tirei dez (10) porque eu sei a matéria, eu estudo duas horas por dia, todos os dias, minha mesa nunca mais saiu de livros, só que é aquela coisa assim, se eu for chamada para fazer uma prova oral, eu não vou tirar dez (10), mas eu sei do que estou falando e tem aluno que vai chegar lá no fim do curso e não vai saber o que está falando, acho que eles podem inovar, apresentação de trabalho de pesquisa, a Ana nesse semestre a gente fez um trabalho de pesquisa sobre habeas-corpus que eu achei fantástico, porque tu foi saber o que é um habeas-corpus, o professor chegou lá e escreveu no quadro: habeas-corpus é o remédio para a prisão cautelar, etc. o que será isso? Como é que isso funciona? Fica longe da realidade, e aí ela mandou fazer uma pesquisa, vamos trabalhar a inconstitucionalidade dos atos em definir ou não o habeas-corpus, metade da turma se apaixonou em ver quantos juízes fazem atos inconstitucionais na rua, com o ato da sua missão e conseguiram entender o eu quero na verdade aí tu fazes o vínculo e te garante que a minha turma de 70% o professor chega e pergunta o que é habeas-corpus sabem o que é; quando se pede o que são juízes legisladores, quem pesquisou sobre juízes legisladores sabe responder, agora aquele cara que contratou uma empresa para fazer o seu trabalho, e isso é prática e eu fico impressionada com o volume disso eu não sabia, mas as

peças que pesquisaram podem até não lembrar mas vão falar com certeza, então a avaliação está muito centrada na prova.

3.2 Esse semestre os professores construíram um instrumento de avaliação com os alunos, como é que tu avalia esse trabalho?

Eu achei interessante o instrumento bem críticas, bem sérias no sentido da aplicação do instrumento, não vou citar nomes, mas teve professor que grampeou a avaliação da prova, tu fazia a prova e fazia uma avaliação, eu falei isso alto e em bom tom ao professor, porque parece que cada um poderia usar a metodologia de aplicação, teve professor que fez como se fosse uma prova, então eu acho que o instrumento em si poderia ser mais esmiuçado, o que quer atingir aquela avaliação? Houve retorno comportamentais de professores de algumas coisas que foram apontadas, eu fiz uma avaliação séria, crítica e assinei, não só eu como alguns colegas, e alguns professores que mudaram seus comportamentos não sei se reflexos de avaliação porque ninguém disse: olha devido ao que apontaram que eu era uma pessoa.... que na minha dificuldade era essa, estou tentando mudar, não; acho que faltou objetividade o que eu quero com isso? Vai ser tabulado o resultado? Vai ser feita uma discussão com a coordenação e os outros profissionais em saber se essa avaliação chegou na coordenação ou ficou só no professor, foi mais um instrumento que o aluno teve que preencher como avaliação institucional, cansativa, algumas não se aplicam ali. Eu fiz aquela avaliação sem muito comprometimento, fiz lá no Núcleo, cheguei cedo, gráfico para mim eu não consegui entender, e desde o ano passado que a gente quer saber qual é o resultado da avaliação institucional? Vou te dar um exemplo: o Caio é um caos na Universidade, não existe pessoa que diga que está satisfeita com o Caio, não é com os funcionários, mas com o que foi feito, novos horários, mais pessoal, nós não vimos nada disso, eu queria conversar com a chefia lá e a resposta dos funcionários é que a chefia estava trabalhando de 11 às 7 horas da manhã e que não tinha possibilidade nenhuma de falar com ela, mas eu preciso falar, o trabalho que ela está fazendo treinando o pessoal é de 11 às 7 horas da manhã, os funcionários são maravilhosos têm paciência mas não resolvem os problemas da fila, porque não é o dia-a-dia, eu tenho 10 minutos de intervalo, entro às 7h30min. para a aula e saio às 11h e às 11h15min. eu tenho que estar no meu serviço. E não tem retorno o que tem ele não é a ouvidoria, a gente

manda as coisas para a ouvidoria não consegue ter um retorno primeiro, 24 horas depois, mas a solução não vem. A instituição está pecando por organização deste sentido de atendimento ao aluno. A biblioteca é uma coisa, eu pelo menos em todas as avaliações dos professores e a própria avaliação institucional eu acho que não adianta ter um prédio maravilhoso, porque aquilo ali é uma obra-prima só que do direito não tem um código civil atualizado, mudou o código civil em 2005 e 2006, entraram novas leis e nós tivemos que trabalhar esse semestre sem um código civil atualizado e sem uma doutrina, a professora Clarisse se arrebatava porque não adianta tu pedires para o aluno pesquisar aí vira só inferno da Internet, mas aí tu entra na Internet, o aluno faz aquela coisa assim, não percebe que aquele artigo é inferior a lei, essas coisas interferem demais, tem que ter a biblioteca, o curso de direito é um curso que tem muitos alunos, não adianta ter obra de "Araquin" tem que ter no mínimo dez e mesmo assim dez é muito pouco, o livro do "Araquin" está custando no mínimo um salário mínimo e ele está na 13ª edição e daqui a seis meses ele não está valendo mais e eu não vou gastar 1 salário mínimo, não tenho condições financeiras para isso, aí tem lá 2004/2003 que pode pegar e colocar no museu porque não resolve mais o penal mudou não trazem notas novas, a gente tem assim, o investimento com a praça de alimentação que ficou muito legal, mas eu preferia ter livros na biblioteca, o campo de futebol; eu fiz natação quando a piscina não era coberta, os prédios estão com rachaduras, a gente olha e é legal tu veres o crescimento, vou voltar a observação no meu entendimento faltou tempo para uma melhor estruturação, um prédio melhor qualificado, uma obra melhor qualificada, nesse semestre eu estou no prédio "c" com os banheiros interditados, entupidos e aí eu acho que isso faz parte, não adianta eu ter uma Ana Paula como professora, um Moreto como professor se eu não consigo fazer "xixi" direito, entendeu? Com banheiro sujo, acho que não, se eu não consigo ter um livro na biblioteca que eu possa ler e estudar são coisas que se tem que colocar, o cuidado. E a história lá do Cruzeiro que é a reclamação de todas é uma coisa que tem que ser feita, investida de uma forma melhor, acho que está faltando estacionamento para estudante, a gente deixa o carro na frente, a gente sabe que o perigo do assalto está ali e a gente paga muito caro, no 2º ou 3º semestre nós fomos assaltados na parada do ônibus, a lotação passa, não tinha muito porque ir de carro, só que existe uma visão que todo mundo é rico no IPA,

todo mundo tem dinheiro, então isso chama essa marginalização para o entorno, só que eu acho que lá no Cruzeiro começa a acontecer a mesma coisa tu estais te expondo na rua, o estacionamento pela manhã não abre, não é problema meu, eu aluno pago oitocentos e poucos Reais por mês e estou pagando R\$ 2,50 por dia eu quero estacionar, não quero me expor ao descer do carro e ser assaltada, agora o Cruzeiro é aquela coisa, aquele frio mas é muito lindo, mas ele cumpre o papel de um núcleo naquele bairro, as pessoas começam a olhar de uma forma diferente, a acreditar.

COLETA DE DADOS ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado: Lizandra Pereira de Marchi

Formação: Cursando o 9º semestre do Curso de Direito no Centro Universitário Metodista .

Experiência Profissional: Funcionária Pública a 31 anos, exerce suas funções como técnica científica da Fundação Gaúcha de Ação Social. Professora de Educação Física.

Curso de Direito

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

1 CURRÍCULO

1.1 A tua percepção do curso... a tua vivência na verdade. Peço que tu fales da tua vivencia. Das coisas que tu já viveste no curso desde o CESUPA? Vieste do CESUPA, não? Vim!

1.2 E tu participaste nessa vinda de toda a discussão, do próprio ingresso de vocês aqui no IPA e também da discussão do curso... - Participei.

1.3 Queria que tu falasses um pouquinho desse processo. Desse processo? Bem; fui pego meio de surpresa lá no CESUPA. Porque eu não sabia para onde vamos e tal. E aí, quando nos comunicaram disseram que iam ouvir os alunos que os alunos seriam. Nesse processo que a gente vinha do CESUPA para cá, os alunos seriam ouvidos. Talvez tivessem algumas reivindicações que tivessem que ser feitas. Que a gente seria ouvido aqui. Aí eu participei, tivemos reuniões aqui no IPA. Tipo: que as nossas salas ficariam aqui no prédio A, esse tipo de... que o aluno não teria ensino Religioso, porque o nosso currículo não teve lá. Esse tipo de coisa que a gente participou; não sei se é isso.

1.4 Sim... Aí depois daquilo, um outro processo de rediscussão, tu chegaste a participar? Assim ó: o que aconteceu ? Eu disse lá: teve esse processo, mas eu acho que esse processo de nos ouvir foi meio prejudicial pros alunos do CESUPA. Eu que tenho essa visão, eu não sou... eu não sou daquelas pessoas

que têm saudades do CESUPA. Eu não tenho saudades do CESUPA porque que a vinda nossa para o IPA foi muito boa e eu acho que essas reivindicações que alguns alunos encaminhavam... eu acho que acabou afastando um pouco os alunos que vinham do CESUPA pros alunos do IPA. Eu acho que isso se observa, por exemplo, que os alunos do CESUPA estudam no prédio A! E os outros estudam no prédio C. Acho que essa... existe assim, talvez de leve, que as pessoas não percebam, mas existe uma separação. Acho que isso é prejudicial, eu me considero uma aluna do IPA, assim.

2. PEDAGOGIA

2.1 Em relação a proposta do curso, os objetivos do curso; como é que tu percebes essa proposta? É bem diferenciada, essa proposta é voltada para os direitos humanos que é bem enfatiza em todas as disciplinas; com exceção até... não vou dizer nem exceção, mas a gente procura ter uma visão crítica em todas as cadeiras; no administrativo, em tese teria, nessa visão do Estado ainda, se procura ter essa visão crítica. Eu acho que é muito importante; o trabalho com fórum, tem contado com alunos de várias instituições e é um projeto muito diferenciado. Eu conheço um projeto pedagógico, tanto do curso quanto da Rede Metodista. Alguns professores fizeram; introduziram isso de alguma forma para a gente perceber na disciplina. Eu acho que tem diferenciado e é bem levado a sério pelos professores, talvez alguns alunos não tenham percebido a importância.

2.2 Em relação à organização do curso, a organização das disciplinas, da forma como se dão as práticas, os estágios. O que tu terias pra falar? Assim ó: porque é um curso muito novo, eu acho que ele vai se ajeitando. Porque, é que têm algumas cadeiras, disciplinas que, para mim, seriam mais interessantes que tivessem duas ou três e menos de outras, porque eu pretendo fazer concurso público. Então, para mim seria interessante dois administrativos e não só... e talvez uma sociologia. Mas aí eu fico pensando: sociologia também tem essa importância. Então... não sei; as pessoas dizem: ah, é cinco anos! Talvez cinco anos e meio fosse o ideal, mas pra mim é ruim admitir, mas tem coisas que

é carente; que eu sei que vou sentir falta, porque o professor se organize, não consegue dar seu conteúdo. Em Direito Empresarial, são dois Direitos Empresariais e o professor não tem... por mais que o professor se esforce, até brinco com ela.. é a mesma que dá o Empresarial I e o Empresarial II; é a cadeira que a gente sairia até a meia noite se a professora pudesse. Ela sairia daqui a meia noite e entrava bem cedo, porque é muito conteúdo. Então, assim eu vou sentir depois que eu me formar, o que faltou assim, mas também a gente tem que entender que faculdade não esgota, né?

2.3 Exatamente! Ela começa uma trajetória. Bom, em relação às práticas e estágio, tu não falaste. Tu já estás no final do Curso, tu já passaste? Estou no Estágio IV. Eu acho muito importante; bem importante, muito importante. Porque a gente tem uma visão de funcionária pública. Eu trabalho no fórum, tem uma visão de juiz. Eu trabalho com juiz. Eu não tenho a visão do advogado e lá na prática a gente tem a visão do advogado, do sofrimento que o advogado tem, de atender as demandas, de saber ouvir. É o outro lado da moeda e muitos não sabem o que eles passam. Eu vejo, eu acho que o Curso tem também esse diferencial de ser obrigatório e as outras não. Não tem que eu sei. Eu acho muito importante, precisa da prática. Eu trabalhei dez anos no judiciário. Eu disse: o que eu quero fazer estágio; o que vão me exigir, assim.

2.4 O que eu vou fazer que já não fiz? [...] O primeiro é de resistência, mas eu mudei muitas coisas que pensava, depois do estágio. Principalmente em função de ver, assim, o outro lado do advogado, que é bem para ti ter mais... e sem contar o atendimento ao público, né? Nessa área a gente atende pessoas carentes assim...

2.5 No NAP? Não, não fiz no NAP, mas atendi várias pessoas carentes assim. Eu acho que, e mesmo nos outros projetos assim, eu acho que é muito interessante.

2.6 Considerando essa tua experiência nos estágios, nas práticas e, também no fórum, tu achas que o curso contribui para o que a cidade precisa? Não tenho dúvida... não tenho dúvida!

2.7 Em que sentido? Desse, de permitir o acesso às pessoas carentes que não tem acesso. Eu até; o que eu vejo, a nossa estrutura é muito pequena. A gente tem carência de material. Eu fico pensando assim que a carência, mesmo, será que algum momento a gente abusou do uso dos recursos que tinha naquele gasto? Eu não sei, mas às vezes. Tipo agora a gente está fazendo trabalho com ... é trabalho livre. Muita gente que chega. E eles não têm dinheiro nem para passagem. Eles não tem dinheiro pra fazer xerox e eu fico pensando: se eu tiver que atender alguém, eu vou tirar Xerox para essa pessoa, sabe, porque eu acho se a faculdade da um lado, não custa eu também.

2.8 Essa é a tua contribuição social? Sabe, às vezes, as pessoas, não vou atender, porque não. Eu acho muito interessante permitir esse acesso. Eu tenho visto assim: eu tenho recebido também o outro lado das petições do IPA e posso dizer que são.. a gente tem muito que acrescentar ainda porque a experiência é muito pequena, mas está.. eu já recebi resultado no fórum, eu consigo ver dos dois lados né...

2.9 Além dessa tua experiência dos dois lados, tu pensas que o advogado que sai daqui desse Curso; ele sai com uma perspectiva diferenciada? Ele consegue fazer uma prática diferenciada dos outros? Eu não sei se ele vai conseguir, porque isso é muito pessoal, mas o que eu posso te dizer é que a gente tem estrutura e os professores estão empenhados para que isso aconteça, mas é muito pessoal, eu vejo infelizmente.. eu vejo até com os colegas: tem muita gente que não valoriza essas oportunidades que estão tendo agora. Não vêem o estágio como um aprendizado para melhorar. Não conseguem sugar todo o potencial que o professor consegue passar. Assim, então, se eles não vão conseguir eu não sei, mas se eles não conseguirem, vão perder uma boa oportunidade. Eu adoro meus professores.

2.10 Então vamos falar em relação a metodologia que os professores usam no Curso. Como tu percebes? O que tu destacarias tanto de positivo quanto de negativo? Assim, eu tenho vários professores que deram disciplinas várias. A de Direito Administrativo foi a mesma de Direito Ambiental. A de Criminologia foi a mesma de Direitos Humanos. Assim, são vários: o de Empresarial, os dois.

Então, eu consigo observar assim, porque não se é porque eu participo das avaliações, que fazem. Procuro ser a mais honesta possível, eu consigo perceber que eles vem crescendo também com o curso. Tipo: tem determinado professor que usava metodologia de usar slide e aquilo era muito cansativo. No próximo semestre, ela mudou e fez diferente assim, sabe? E cresceu. Eu coloquei na última avaliação, deu para perceber, até na experiência do professor. A gente consegue perceber assim, eu vejo, nossa... eu procuro.. eu sempre indico. Não é por falta de vontade do professor que as coisas não funcionam. Se tem alguma coisa que da certo aqui.. sempre tem exceções. Sempre tem aquele que não sabe tanto. Talvez se tivesse mais experiência. Mas ainda eu prefiro um professor que tem menos experiência, mas que está estudando e que busca resposta para trazer no outro dia, do que aquele que é medalhão e a resposta que ele te deu é aquela e deu.

2.11 E dessas experiências com os professores, que tipo de prática tu destacarias que contribuem para tua formação? Essas coisas que tu vives dia a dia na sala de aula? Assim ó: é completamente individualista. Porque eu trabalhei 4 anos no judiciário muito com juiz e juiz tem essa visão individualista, não ouve muita gente e sempre individual e trabalha sozinho. Quando eu cheguei na faculdade, especialmente aqui no IPA, lá no CESUPA, não era tanto. Lá no CESUPA não tinha tanto trabalho em grupo, esse método que o professor usa de fazer ser mais solidário, sabe? Incentivar trabalho em grupo, tanto que trabalho individual, eu acho que, pra mim, foi um paradão, essa troca, de saber que se eu ajudar o outro, eu não vou estar tirando de mim. Na verdade, é eu que vou estar aprendendo, assim. Eu acho que isso que vou levar. Até eu já falei para alguns alunos lá na nossa sala: se eu levei uma coisa da faculdade, foi isso. Mas isso em função das exigências do professor: tem que fazer trabalho em grupo! Eu dizia, ai, para mim é um horror, assim, sabe, porque eu queria fazer na verdade era a minha...hoje...

2.12 Isso é um crescimento? Nossa, isso é muito!

2.13 Eu não sei se na sala de aula isso aparece de alguma forma, mas em relação aos espaços que o Centro Universitário oferece aos os professores

para discussão da prática pedagógica, tu já chegastes a ouvir alguma coisa, a perceber alguma coisa? De professores sobre a prática pedagógica?

2.14 É, que ele tenha capacitação para isso? Olha; na realidade não tenho muito tempo pra fazer isso, né? Mas nesse semestre; na disciplina de Direito Econômico, o professor em duas aulas... em duas aulas ele debateu o plano de ensino. Aí ele organizou o plano de ensino com por objetivos tanto do curso, quanto da Rede [Metodista de Educação] e tal. E a gente teve que fazer ficha de leitura. São coisas, no curso aconteceu tudo e mais isso. Mas a gente não se dá conta da onde vem. Assim, eu achei interessante, mas teve gente que não gostou, porque era muito grande, mas era interessante assim.

2.15 Ele te dá a visão do todo? Dá a visão do todo. Dá a visão do porque que determinadas cadeiras estão juntas e porque que todo o Curso é voltado para o Constitucional. Porque que atende, tem uma visão crítica. Porque as pessoas aí fora não tem, talvez vai sentir, porque num concurso público não vá exigir isso, mas eu acho que o crescimento tem, tem sim.

3 AVALIAÇÃO

3.1 Em relação à avaliação, como é que tu percebes a avaliação do aluno, na aprendizagem do curso nesse processo todo? Assim, via de regra, é coerente. Assim, porque eles cobram aquilo que eles deram. Por isso que eu te digo, sou muito suspeita pra falar, porque eu não fico ao final da minha nota; dou boa noite para o professor: Boa Noite! Às vezes dizem que o professor cobrou o que não deu. Não, ele cobrou o que ele deu. Talvez a pergunta que ele fez ele não perguntou assim: como é seu nome? Mas, assim, tem uns mais exigentes na correção e outros... Mas, é critério subjetivo do professor.

3.2 E os critérios? Eles chegam a discutir com vocês? Sempre. A gente fala sempre; é meio relativo, mas na maioria dos casos a gente faz no primeiro dia de aula. A gente faz um contrato social: como vai ser a avaliação? Sempre o aluno já sabe, no 1º dia de aula, como vai ser a prova, que grau de exigência, o que vai

cair; que tipo de prova é. Isso é sempre. Todas as disciplinas e aquele que não faz isso, a gente já conhece o professor e já sabe como a metodologia é. Eles são bem claros com relação a isso; não tem surpresa.

3.3 E em relação aos instrumentos de avaliação; como é que são na maioria das vezes? Tu falaste do trabalho em grupo. Os trabalhos em grupos também são usados na avaliação? Sim. Alguns trabalhos em grupos também são usados para avaliação; eles compõem a nota, né? Mas depende muito do professor. Assim, teve um professor do semestre passado que está dando aula nesse semestre, ele fez vários trabalhos em grupo assim. Assim e tu nem te dá conta. Tu vai fazendo aquele trabalho assim: assiste um filme, faz a crítica do filme. Assim tu nem te dá conta e no final do semestre está internalizado o conhecimento. Ele podia ter pedido “decoreba” e, no final, a gente nem lembraria. E tu tudo se fez limpinho assim, discutindo e aquilo internalizou da metodologia do professor isso compõe a avaliação. Tranquilo e sem dor. É.

Em relação a avaliação do curso. Tu participaste alguma vez, tu fizeste parte do colegiado? Não. Isso não. São as únicas avaliações que tão disponíveis na internet.

3.5 Avaliação Institucional. Fala um pouquinho, da tua percepção já que tu disseste que tu és assídua participante? Sou! Eles perguntam tudo, né? Assim ó: eu estou satisfeita com a Instituição, se queres saber. Tem problemas? Têm! O CAE é cheio, não tem como não ser cheio; são 10 mil alunos. Não tem como ele não ser cheio. É só tu se organizar de uma forma diferente. Eu nunca tive problemas de... O problema é que as pessoas gostam de reclamar sempre, né?

3.6 Tu falaste que nessa participação, uma das questões que tu percebeste foi a mudança do professor. Nessa avaliação tem a avaliação do docente, tem a tua auto-avaliação e da Instituição em si, da infra-estrutura. Tu percebes que essa avaliação tem alguma interferência, na melhoria do curso? Olha. Se tem, eu não sei. Mas as coisas têm melhorado durante... Não sei da relação direta. Se ela é um instrumento utilizado para isso. Mas, aparentemente, se tem

uma relação. Está melhorando. Assim, pelo menos é o que eu vejo na sala de aula. Posso te dizer assim: ah, eu avalei o professor que ele foi isso, isso e isso. Mas eu sei que não é todo mundo que não é muito honesto nessa hora, né? Não sei até que ponto isso é levado, mas eu vejo que todos tão imbuídos pra melhorar. Não sei assim.

3.7 Bom, eu te fiz várias perguntas. Mas, dentro dessas questões que eu te perguntei, que o que tu gostarias de falar do curso que eu não te perguntei? Que coisas importantes do curso tu consideras? Ah, eu acho que o mais importante do curso são os professores. Eu acho que eles, assim, que ... não sei assim ... eles que te fazem funcionar. Ah, não tem livro na biblioteca? Todo mundo reclama, isso deve ser freqüente nas avaliações. Mas o professor consegue superar isso, ele deixa material diferente no Xérox. Não sei, acho que os professores é que levam a instituição. É, não sei, mas eu vejo isso. Ah, às vezes eu fico pensando: tem tanta gente que parece que vai remando no Curso, né? Parece que não valoriza, assim, não sei.