

Flexibilização curricular: cenários e desafios

Coleção Pedagógica

6

2^a
edição

Antônio Cabral Neto
(organizador)

Flexibilização curricular: cenários e desafios

Coleção Pedagógica n. 6

Flexibilização curricular:
cenários e desafios

Antônio Cabral Neto
organizador



Natal, 2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Reitor: José Ivonildo do Rêgo

Vice-Reitor: Nilsen Carvalho F. de Oliveira Filho

Diretor da EDUFRN: Enilson Medeiros dos Santos

Editor: Francisco Alves da Costa Sobrinho

Capa: Olavo Oliva

Coordenação de revisão: Risoleide Rosa

Editoração eletrônica: Marcus Vinícius Devito Martines

Supervisão editorial: Alva Medeiros da Costa

Supervisão gráfica: Francisco Guilherme de Santana

Catálogo da publicação na Fonte. UFRN/Biblioteca Central “Zila Mamede”
Divisão de Serviços Técnicos

Flexibilização curricular: cenários e desafios / Antônio Cabral Neto
(organizador). – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2004.

122 p. – (Coleção Pedagógica; n. 6)

1. Ensino superior. 2. Extensão universitária. 3. Currículo. 4. Projeto político-pedagógico. I. Cabral Neto, Antônio. II. Título.

ISBN
RN/UF/BCZM

2004/31

CDD 378
CDU 378

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN
Campus Universitário, s/n – Lagoa Nova – 59.078-970 – Natal/RN – Brasil
e-mail: edufn@editora.ufrn.br – www.editora.ufrn.br
Telefone: 84 215-3236 – Fax: 84 215-3206

SUMÁRIO

Apresentação, 7

Antônio Cabral Neto

A Universidade e a flexibilização curricular:
dilemas e desafios a enfrentar, 19

Rosalba Pessoa de Souza Timoteo

A importância da extensão universitária na estruturação
dos novos currículos, 31

Ilza Araújo Leão de Andrade

Atividades curriculares de extensão em comunidades:
uma estratégia de flexibilização, 41

Francisca Nazaré Liberalino

Flexibilização curricular na graduação: uma experiência
de interação entre a universidade e a comunidade, 57

Maria Dalva Araújo

Projeto Político-Pedagógico do Curso de Farmácia:
os caminhos da mudança, 71

Maria Cleide Ribeiro Dantas de Carvalho

Mirza Medeiros dos Santos

Projeto Político-Pedagógico de História:
breve relato e reflexão, 95

Raimundo Arrais

APRESENTAÇÃO

A flexibilização curricular é considerada, no atual contexto, como um componente essencial na organização dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Essa centralidade do aspecto da flexibilidade curricular decorre das exigências criadas face às transformações que vêm se processando, no âmbito da sociedade, nas últimas décadas e que vão influenciar no perfil dos profissionais demandados pela sociedade.

O sistema de automação industrial organizado com base na eletromecânica e que operava à base da divisão do trabalho com tarefas simplificadas e rotineiras começa a apresentar sinais de crise no cenário dos anos 1970. Esse sistema de automação tinha por objetivo promover a produção em massa (produção padronizada) para o consumo em massa. Essa forma de organização da produção estava assentada em três pilares: a busca de custos baixos e decrescentes de produção; a oferta de produtos de forma ampla e ilimitada; o uso universal dos produtos (todos devem usar os benefícios das inovações tecnológicas).

Nesse momento, verificam-se avanços tecnológicos consideráveis tanto no que concerne aos processos quanto aos produtos. Podemos lembrar como marcas desse período os avanços nas indústrias química, metalúrgica, mecânica, automobilística, petroquímica e siderúrgica.

No que concerne à organização do processo de trabalho na indústria, podemos destacar que foi nesse período que, de forma mais sistemática, foram introduzidos na linha de montagem os princípios gerenciais do taylorismo e do fordismo.

Com essas mudanças, a força de trabalho foi submetida aos princípios gerenciais acima referidos e passou por um intenso disciplinamento, assim como o aprimoramento tecnológico e organizacional do trabalho levou a uma expansão intensiva da indústria.

Uma das marcas da referida forma de organização da produção, como assinala Harvey (1993)¹, era a rigidez. Ela se fazia presente nos investimentos em capital fixo de larga escala e de longo prazo, em sistemas de produção em massa que impediam a flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Estava presente, também, na organização dos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho e na formação profissional.

São ingredientes concernentes à crise do citado padrão de acumulação o início da escassez de mão-de-obra qualificada, o aumento dos salários médios da mão-de-obra, o aumento dos custos da produção (custos ascendentes) e o começo da deterioração da produtividade. A referida forma de organização da produção não consegue mais ampliar os níveis de produtividade e a produção industrial começa a ter sinais visíveis de ineficiência econômica. Começa a se antever a crise de energia principalmente do petróleo. As matérias-primas tornam-se escassas ao redor do mundo. Era portanto necessário criar novas condições de produção e de acumulação. As bases anteriores estavam em processo crescente de esgotamento.

A resposta à crise do padrão de acumulação capitalista, delineada nesse momento, incluiu investimentos consideráveis nas inovações tecnológicas, nos materiais e nas formas gerenciais. A microeletrônica, e principalmente a informática, é a base de todas as descobertas importantes desse momento. Ela potencializa de modo substancial a utilização da informação porque permite o armazenamento de informações em larga escala. A biotecnologia se desenvolve de forma intensiva, o que permite o incremento da produtividade agrícola. Os materiais são também modernizados. Nesse campo se processam novas combinações de fibras sintéticas que propiciam as condições para ultrapassar as limitações impostas

¹ HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

pelos recursos naturais e ampliar a utilização desses recursos (PELIANO, 1990²; HARVEY, 1993).

A modernização propiciada pela incorporação de novas tecnologias e novos materiais ao processo de trabalho vai produzir resultados quantitativos e qualitativos em relação à mão-de-obra. Há uma redução substancial na mão-de-obra ocupada e por conseguinte na massa salarial paga aos trabalhadores. A robotização da produção reduz significativamente o uso de mão-de-obra de forma extensiva. As novas tecnologias, ao substituí-la, criam as condições objetivas para a economia de tempo, energia e do próprio trabalho.

O novo padrão de acumulação engendra também uma nova forma de organização do trabalho, ou seja, um novo modelo gerencial. As características da automação fundada na base eletroeletrônica não exigem mais uma linha de montagem tradicional como a requerida na automação baseada nos princípios da eletromecânica. Os novos modelos gerenciais organizam o trabalho por ilhas de produção. Não é mais necessário adotar a divisão do trabalho fundada nos princípios do taylorismo /fordismo. Nessa lógica, não há mais lugar para o trabalhador que executa apenas uma única tarefa na feitura de um produto. O trabalho individual é substituído pelo trabalho em grupo, de modo que o trabalhador pode desempenhar várias atividades conexas ou correlatas.

Ocorre dessa forma uma flexibilização da produção. A automação com base na eletroeletrônica cria as condições necessárias para a flexibilização e integração da produção. Os vários setores são integrados nas chamadas ilhas de produção. Procura-se, no âmbito das empresas, conforme realça Machado (1994)³, formas para reduzir os custos de capital e as necessidades do capital

² PELIANO, José Carlos. *Automação e trabalho*. Conferência proferida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN em abril de 1990 (texto mimeografado).

³ MACHADO, Lucília Regina de Souza. Educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, Celso et al. (Orgs.). *Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

circulante. Dentre as principais iniciativas podem ser citadas: a diminuição de estoques; a redução dos tempos gastos com a fabricação e comercialização de produtos; a melhoria na qualidade da produção; a flexibilização da produção para atender, ao mesmo tempo, mercados distintos e a montagem de uma organização mais leve e ágil nas respostas às necessidades emergentes.

Dessa forma, a flexibilização tecnológica permite a organização do trabalho em equipes que executam um conjunto de funções integradas na busca de reunificar o trabalho antes parcelado e diversificado. Os novos instrumentos se caracterizam pela flexibilidade e capacidade de múltiplas combinações, dando origem a diferentes opções integradas e passam a responder por funções novas como monitoramento, controle e operações lógicas (MACHADO, 1994).

As inovações organizacionais trazem formas mais participativas, integradas, grupais, descentralizadas, autônomas, envolventes e flexíveis, chegando a constituir patamares superiores que favoreçam o aperfeiçoamento do trabalho humano. Entretanto, a autora realça que isso não significa, necessariamente, que elas sejam, por isso mesmo, democráticas.

As mudanças em curso, no âmbito da produção, criam novas necessidades no que concerne ao perfil do trabalhador. Nesse cenário, surgem novas necessidades e desafios pertinentes ao aperfeiçoamento profissional, ao domínio de novas especialidades, à mudança nas atividades, à requalificação dos trabalhadores e à redistribuição da força de trabalho pelos ramos de atividades da economia (MACHADO, 1994; ANTUNES, 1999⁴).

Temos, conforme nos lembra Machado (1994), uma nova forma de integração social no trabalho que traz em si um tipo de racionalidade de caráter sistêmico denominado pela autora como sistemofatura. O núcleo central e irradiador desse sistema é o processamento rápido, intenso e confiável da informação e o

⁴ ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. *Anais da XXII Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG, 1999.

elemento integrador é o próprio tempo exigido pelos equipamentos que processam as informações, com a tendência de se definir o tempo real para todas as operações, o que significa garantir a imediata resposta às demandas apresentadas e simultaneidade de condutas.

Para atender às demandas do citado modelo é necessário ter abertura, criatividade, motivação, iniciativa, curiosidade, vontade de aprender e de buscar soluções, mas também deve-se demonstrar cooperação, responsabilidade, organização, equilíbrio, disciplina, concentração e assiduidade.

É preciso demarcar que no atual momento as informações têm assumido cada vez mais um papel estratégico. Todas as atividades humanas necessitam se apoiar em uma base de informações confiável e, se possível, cada vez mais completa.

Como assinala Machado (1994), não se trata de desenvolver apenas a capacidade de usar as informações e de com elas produzir melhor. Não basta saber aplicar conhecimentos, dominar praticamente procedimentos, empregar habilidades específicas e instrumentais, encontrar soluções tecnológicas disponíveis para objetivos determinados.

A formação do trabalhador, nesse cenário, tende a exigir níveis mais aprofundados de formação geral. Trata-se de desenvolver capacidades de inovar, de produzir novos conhecimentos e soluções tecnológicas adequadas às necessidades sociais, o que exige muito mais do sistema educacional. O processo formativo passa a exigir o desenvolvimento de habilidades intelectuais gerais e fundamentais ao emprego de estruturas lógicas inerentes a métodos e teorias. Requer o domínio prático de procedimentos que permitam, além do uso, a produção de instrumentos necessários à realização de fins previamente definidos, segundo as cadeias causais objetivas, das quais é expressão o conhecimento científico (MACHADO, 1994).

Nessas circunstâncias, a capacidade de inovar sintetiza competências desenvolvidas pelo domínio de conhecimentos e

habilidades científico-técnicas, sociais e metodológicas, dentro de um sistema de relações sociais e técnicas, que favoreça o despertar da consciência e dos valores emancipatórios do ser humano, tais como autonomia e liberdade.

A universidade, nesse contexto, como agência formadora de recursos humanos para atuar em todos os níveis da sociedade, deve enfrentar os desafios postos pelas atuais transformações operadas no âmbito da sociedade. Conforme explicita o FORGRAD⁵ (2004, p. 12), o papel da universidade no que concerne à formação do aluno, visando à sua inserção no mundo do trabalho, necessita de uma redefinição que possibilite acompanhar a evolução tecnológica que determine os contornos do exercício profissional contemporâneo.

O FORGRAD realça, ainda, que, em um contexto de profundas, rápidas e constantes mudanças, já não mais se concebe um exercício profissional homogêneo ao longo do período de inserção no mundo do trabalho. A graduação, portanto, não deve voltar-se à perspectiva de uma profissionalização restrita e técnica, mas propiciar o desenvolvimento de competências a longo prazo e a construção de uma relação com o conhecimento que leve à efetiva leitura e ação críticas sobre seus fundamentos.

Nas atuais circunstâncias, trata-se de propiciar, ao futuro profissional, o domínio sobre os modos de produção do saber e estabelecer uma base sólida para a aquisição contínua de conhecimentos específicos, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a habilidade de aprender e recriar permanentemente.

Nessa realidade recortada por complexas relações e pela necessidade de redimensionar o papel da formação no âmbito das universidades é que se coloca a tarefa inadiável de se conceber um Projeto Político-Pedagógico para os cursos de graduação. Aqui mais uma vez cabe reforçar o posicionamento, já assumido no âmbito da

⁵ FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. *Política Nacional de Graduação*. Manaus: EDUA, 2004.

política nacional de graduação definida pelo FORGRAD, que realça a necessidade de uma articulação entre o Projeto Pedagógico dos cursos e o Projeto Institucional.

Com relação ao Projeto Pedagógico dos cursos, chama-se a atenção para a necessidade da adoção de valores que se sintonizem com as dimensões científicas (epistêmicas), pedagógicas, bem como com aquelas que se relacionam com o respectivo exercício profissional no contexto das complexas demandas da sociedade. Nessa lógica, os cursos de graduação, em seu projeto, como bem destaca o FORGRAD, devem contemplar a especificidade das áreas do conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica peculiar às diferenças culturais e os valores regionais produzidos por ele, sempre no amplo contexto da Instituição de Ensino Superior (IES) que lhe confere identidade.

A organização curricular como um aspecto basilar do Projeto Pedagógico deve possibilitar uma dinâmica curricular ancorada em uma relativa liberdade e flexibilidade. Essa organização, como realça o FORGRAD, inclui a permeabilidade em relação às transformações que ocorrem no mundo científico e nos processos sociais, a interdisciplinaridade, a formação sintonizada com a realidade social, a perspectiva de uma formação continuada ao longo da vida, a articulação teoria-prática presente na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Sob essa lógica, a flexibilização curricular assume, no Projeto Político-Pedagógico, uma importância central. Ela é parte inerente à proposta de reforma curricular.

A flexibilização curricular não tem uma justificação em si mesma. O seu significado está na relação que estabelece com o Projeto Político-Pedagógico do Curso. Sob esse ponto de vista, o processo de flexibilização não pode ser entendido como uma mera modificação ou acréscimo de atividades complementares na estrutura curricular. Ele exige que as mudanças na estrutura do currículo e na prática pedagógica estejam em consonância com os princípios e com as diretrizes do Projeto Político-Pedagógico, na perspectiva de um ensino de graduação de qualidade.

Na flexibilização dos currículos, evidencia-se a importância de se buscar e de se construir uma estrutura curricular que permita incorporar outras formas de aprendizagem e formação presentes na realidade social. Isso não significa, no entanto, que deva ser subtraída à instituição formadora sua responsabilidade quanto ao significado que essas experiências incorporadas devam ter para o processo formativo (FORGRAD, 2004).

Com essa abordagem, a flexibilização curricular substitui o modelo de grade por uma nova estrutura que possibilita ao aluno participar do processo de formação profissional; rompe com o enfoque unicamente disciplinar e seqüenciado a partir de uma hierarquização artificial de conteúdos; cria novos espaços de aprendizagem; busca a articulação teoria e prática como princípio integrador (conectar o pensar ao fazer); possibilita ao aluno ampliar os horizontes do conhecimento e a aquisição de uma visão crítica que lhe permita extrapolar a aptidão específica de seu campo de atuação profissional e propicia a diversidade de experiências aos alunos.

Não se trata, todavia, de formar profissionais dóceis para um mercado de trabalho incerto. Mas, como diz Marilena Chauí (1999)⁶, é necessário formar profissionais críticos para compreender as novas relações de produção e de trabalho e as exigências por elas colocadas.

Dentre os princípios já discutidos e consensuais nos debates realizados no âmbito do FORGRAD sobre a flexibilização curricular, podemos destacar os seguintes:

- a) A organização da estrutura curricular deve ser resultado da discussão coletiva desenvolvida no âmbito do Projeto Político-Pedagógico e deverá contemplar um núcleo que caracterize a identidade do curso e em torno do qual se

⁶ CHAÚÍ, Marilena. A universidade operacional; a atual reforma de Estado ameaça esvaziar a instituição universitária com a lógica de mercado. *Caderno Mais*, Folha de S. Paulo, set. 1999.

construa uma estrutura que viabilize uma formação mais generalista e que aproveite todas as possibilidades e todos os espaços de aprendizado possíveis;

- b) O Projeto Político-Pedagógico deve fornecer as bases para a flexibilização curricular do curso;
- c) Disciplinas e atividades complementares devem expressar a articulação das concepções político-pedagógicas que orientam a flexibilização curricular;
- d) As atividades complementares devem contribuir para a flexibilização curricular, mas não devem ser consideradas o único meio para realizá-la;
- e) Desenvolvimento de ações pedagógicas ao longo do curso que permitam a interface real entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de que se possam produzir novos conhecimentos, a partir de processos investigativos demandados pelas necessidades sociais;
- f) O colegiado do curso é o fórum privilegiado de concepção e implementação da flexibilização;
- g) Implantação de uma sistemática de orientação acadêmica (tutoria);
- h) Definir e regular formas para a avaliação de saberes prévios adquiridos em outros espaços de aprendizagem, além do espaço da academia, conforme os princípios da flexibilização.

Como uma resposta às demandas colocadas pelo atual contexto são, também, criados os delineamentos legais para respaldar juridicamente a implementação da flexibilização curricular. Dentre as principais orientações podemos realçar aquelas previstas nos seguintes instrumentos:

- a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) em seu Capítulo IV, que trata da educação

superior, deixa antever a necessidade de a universidade estar articulada com as novas demandas da sociedade. No Art. 53 fica estabelecido que as universidades terão autonomia para fixar os currículos de seus cursos, considerando as particularidades das instituições e as diretrizes gerais pertinentes. Portanto, a flexibilização curricular decorre do exercício concreto da autonomia universitária;

- b) Plano Nacional de Educação (regulado pela Lei 10.172 de janeiro de 2001). Esse plano define em seus objetivos e metas que se devem estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem;
- c) Os Pareceres do CNE 776/97 e 583/2001 ressaltam, entre outros aspectos, a necessidade de: assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos; os cursos de graduação serem desenvolvidos, por meio de diretrizes curriculares que se afastem da idéia de formação como mero instrumento de transmissão do conhecimento; uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada.

Os delineamentos apresentados trazem implícita uma nova visão de formação profissional que rompe com a perspectiva formativa requerida pelas demandas próprias do modelo fordista de organização da produção, no qual a formação profissional

centrava-se na especificidade e na delimitação de competências e habilidades. Formava-se um profissional para operacionalizar um tipo de atividade particular. Hoje, exige-se que o profissional tenha ampla competência e domine um variado leque de habilidades. É necessário desenvolver a capacidade do aluno de buscar, problematizar e criar novos conhecimentos. Isso implica a construção de uma nova relação com o conhecimento expressa na tríade ação-reflexão-ação.

Em acordo com essa visão formativa, a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD – define, em seu Plano de Gestão para o período 2003-2007, como um de seus objetivos, “criar as condições para promover um ensino de graduação de qualidade, que possibilite a formação de profissionais com competências e habilidades necessárias ao atendimento das demandas do processo de desenvolvimento científico e tecnológico e da área de trabalho e à participação cidadã na construção de uma sociedade democrática” (Plano de Gestão, p. 7).

No que concerne especificamente à organização curricular, propõe-se intensificar o assessoramento na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de graduação, adotando os novos marcos norteadores que incluem, necessariamente, a flexibilização como um de seus princípios.

A PROGRAD, para cumprir o seu papel de articuladora desse movimento de atualização pedagógica dos cursos de graduação, busca fornecer elementos teóricos e práticos para subsidiar os profissionais envolvidos na complexa função de adequar os currículos de graduação às novas demandas formativas.

É nesse cenário, portanto, que se insere o volume VI da *Coleção Pedagógica* da UFRN. Os textos publicados neste volume buscam sistematizar subsídios basilares para orientar o debate do tema relativo à flexibilização curricular. Os textos contemplam uma reflexão em dois níveis. Um, mais geral, discute os princípios, o significado e a importância da flexibilização curricular; o outro, mais específico, relata resultados de experiências particulares de

reformulação curricular e de atividades específicas vivenciadas em disciplina ministrada em cursos de graduação.

Pela pertinência do tema abordado, este volume da *Coleção Pedagógica* se constitui em uma contribuição para todos aqueles atores que estão envolvidos na desafiadora função de coordenar e promover a reformulação curricular dos cursos de graduação, para adequá-los às novas demandas contextuais.

Natal, julho de 2004

Antônio Cabral Neto
Pró-Reitor de Graduação

A UNIVERSIDADE E A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: DILEMAS E DESAFIOS A ENFRENTAR

*Rosalba Pessoa de Souza Timoteo**

As reformas educacionais brasileiras, ocasionadas pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, tomaram como exigência o estabelecimento de alguns princípios voltados ao ensino superior, mais especificamente às reformas curriculares e à construção dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de graduação das universidades brasileiras.

Dentre esses princípios, encontra-se o da autonomia universitária que possibilita a adoção de alternativas acadêmicas flexíveis, diferentes das praticadas até então, bem como a decisão político-institucional de optar por um projeto que venha a atender os anseios e as expectativas da comunidade acadêmica e da sociedade em geral. Lê-se, no documento do FORGRAD, que qualificar a autonomia, nesses termos, é “contrapor-se tanto à tradição normativa e autoritária do Estado brasileiro em relação ao ensino superior, quanto à percepção tecnocrática e corporativa da sociedade, para a qual a realidade social se segmenta segundo a ótica dos interesses de corporações profissionais” (COUTINHO; MARINO, 2003, p. 106).

A universidade, enquanto espaço de produção e reprodução do conhecimento, assume a missão transecular de conservar, regenerar e gerar novos saberes, idéias e valores, a partir do reexame, atualização e transmissão dos mesmos, disso residindo a necessidade de manter a autonomia e exercer a sua missão, sem que se submeta à ameaça de adaptação à sociedade ou querer

* Professora do Departamento de Enfermagem da UFRN; Doutora em Educação; Membro da Base de Pesquisa Educação em Enfermagem.

que a sociedade se adapte a ela. Nesse sentido, deve estar atenta tanto à adoção de posturas rígidas e inflexíveis, que desconhecendo a cultura da sociedade passa a impor a sua cultura como a legitimamente verdadeira, quanto à posição antagônica, que a transforma apenas em um dispositivo institucional para o ensino das profissões e transmissão/aperfeiçoamento dos conhecimentos, dada a incorporação que assume das demandas e requerências do mundo técnico-científico e da sociedade em geral.

Edgar Morin, em seu livro *Complexidade e transdisciplinaridade* (1999, p. 11), adverte para a “forte pressão sobreadaptativa que pretende conformar o ensino e a pesquisa às demandas econômicas, técnicas e administrativas do momento, aos últimos métodos, às últimas receitas do mercado”, a qual ocasiona a separação/fragmentação do conhecimento e do próprio homem, relegando, a segundo plano, a cultura humanista e o ensino geral. Para ele, essa sobreadaptação nunca representou sinal de vitalidade da universidade, ao contrário, simboliza o anúncio de “senilidade e morte”, pela perda da sua capacidade de inventar e criar o novo.

Corroborando com esse pensamento, Almeida (2002) afirma que a universidade tem sido concebida como produtora de conhecimento e formadora de especialistas, e que talvez tenha chegado o momento de se refletir sobre esta concepção, pois são reflexões deste tipo que farão a diferença no projeto de universidade.

Ainda a esse respeito, Boaventura de Sousa Santos, analisando sobre a missão da universidade e suas principais finalidades – a investigação, o ensino e a prestação de serviço –, alerta para o caráter contraditório que existe entre elas, considerando que as mesmas, explodindo numa multiplicidade de outras funções, requerem condições que se colidem ou se contrapõem, dificultando as suas realizações e gerando crises internas à academia. Nesse sentido afirma Santos (1997, p. 189):

A função de investigação colide freqüentemente com a função de ensino, uma vez que a criação do conhecimento implica a mobilização de recursos financeiros,

humanos e institucionais dificilmente transferíveis para as tarefas de transmissão e utilização do conhecimento [...] No domínio do ensino, os objetivos da educação geral e da preparação cultural colidem, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional ou da educação especializada, uma contradição detectável na formulação dos planos de estudos da graduação e na tensão entre esta e a pós-graduação. O acionamento de mecanismos de seleção socialmente legitimados tende a colidir com a mobilidade social dos filhos e filhas de famílias operárias tal como a formação de dirigentes nacionais pode colidir com a ênfase na prestação de serviços à comunidade local. Qualquer destas contradições e quaisquer outras facilmente imagináveis criam pontos de tensão, tanto no relacionamento das universidades com o Estado e a sociedade, como no interior das próprias universidades enquanto instituições e organizações.

Assim, a investigação e a pesquisa, na maior parte das vezes desarticuladas do ensino, visam a atender, prevalentemente, as normas e prioridades estabelecidas pelos órgãos de fomento ou agências financiadoras estatais ou não, vinculando a produção do conhecimento aos interesses da ordem vigente. De outra forma, devido a essas mesmas normas e padrões de avaliação, orientados pela lógica da produtividade e do custo-benefício, a investigação na universidade sofre a emblemática distinção entre a validação da investigação básica e a validação da investigação aplicada, bem como a classificação das universidades em centros de investigação em graus diferenciados, para a destinação de recursos financeiros também diferenciados. Isso implica menor oportunidade aos estudantes que pleiteiam experiências nas atividades de iniciação científica, decorrentes do menor número de bolsas e de recursos destinados aos estudos e pesquisas, assim como às bases e núcleos que lhes dão sustentação.

Por sua vez, o ensino centrado em conhecimentos enciclopédicos e científicos privilegia a disciplinaridade, o pragmatismo, a

fragmentação e a superespecialização do saber, que sobrepuja à capacidade autônoma, reflexiva e criativa do estudante, tornando-o mero receptor da ação transmissora do professor. Essa relação autoritária, longe de representar uma condição propícia ao aprendizado, reproduz a dominação e reprime a competência do estudante de construir o próprio conhecimento em bases interdisciplinares, problematizadoras e resolutivas, que o capacite a fazer a leitura da vida e do mundo e a promover mudanças em sua cotidianidade.

E, mesmo quando a universidade faz opção por programas ou atividades de extensão, muitas vezes, estas são reduzidas a ações assistencialistas, prestação de serviços ou ligações com o setor produtivo, gerando muito mais uma relação de concessão do que de troca e parceria. Essas se transformaram em ações de aplicação técnica, antes de serem aplicações edificadoras do saber científico, pois se configuraram como prestação de serviço a outrem, a despeito da prestação que traria ao ensino e à própria universidade.

Dessa forma, a despeito do aparente mobilismo demonstrado na realização das diversas atividades – ensino, pesquisa e extensão – desenvolvidas na universidade, esta, a rigor, capitula de sua autonomia para tornar-se subserviente, passiva e dependente dos interesses individuais e coletivos originados no interior da própria universidade, ou advindos de grupos sociais que detêm o poder político sobre os recursos financeiros.

Essa discussão torna-se de extrema importância para o presente texto, principalmente quando se tenta estabelecer um debate acerca dos temas indispensáveis à renovação/atualização da vida acadêmica, por entender que ele poderá ser objeto de novas reflexões sobre a missão da universidade que reconheça a produção do conhecimento, a transmissão da cultura e a formação profissional, movidas não só pelo desejo de atender ao mundo acadêmico-científico, mas orientadas pela (re)ligação e pela lógica das relações indissociáveis entre a academia e o mundo social-real. Dessa forma, e somente a partir desta perspectiva, se admite refletir sobre a flexibilização curricular, como estratégia que possibilita a (re)organização e a relação dialógica entre os diversos saberes.

A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: CAMINHO PARA REPENSAR A UNIVERSIDADE

Nos últimos anos, a universidade vem sofrendo contínuas críticas, ora derivadas da sua pouca atuação na resolução dos problemas da sociedade e na mobilização dos seus conhecimentos em favor de classes menos favorecidas, ora pelo distanciamento, isolamento ou omissão de suas responsabilidades sociais, traduzidos, via de regra, pela opção em favor dos interesses das classes dominantes ou de uma prática excludente e elitista.

A proposta, que hoje se requer da formação universitária, corresponde à de um ensino de graduação voltado para a construção do conhecimento radicalmente direcionado pela crítica e pela criatividade, o qual não pode orientar-se apenas por uma estrutura curricular fixa, disciplinar, seqüenciada e conteudista, que freia as possibilidades da ação, reflexão e interação do estudante, mas de um ensino que prevê a permanente intermediação com a realidade, a contínua e profunda articulação da teoria com a prática e a oportunização e valorização de experiências e vivências sociocultural e científica dos discentes, em situações reais, de forma a prepará-los dentro de múltiplas competências¹ que os capacitem a reconhecer, interpretar e resolver os problemas específicos de sua área de atuação, mas também as situações gerais inerentes ao contexto global/local.

Tal pressuposto corresponde ao que vem sendo proposto pelo FORGRAD (COUTINHO; MARINO, 2003, p. 106), em sua orientação à construção dos projetos pedagógicos dos cursos superiores, os quais deverão contemplar: “a permeabilidade às transformações, a interdisciplinaridade, a formação integrada à realidade social, a necessidade da educação continuada, a articulação teoria-prática e a indissociabilidade entre ensino,

¹ As competências aqui referidas reportam-se às discussões efetivadas por NÚÑEZ; RAMALHO (2002).

pesquisa e extensão”, como dimensões articuladas entre si e reunidas em um projeto pedagógico, que traduz as concepções e múltiplas dimensões de cada curso a partir do projeto institucional global.

Essa atitude apóia-se na perspectiva de projetar a universidade em outras bases paradigmáticas que se posicione frente às soluções dos problemas de forma crítica, que religue o pensamento simplificador ao complexo e articule o conhecimento compartimentalizado ao contexto, às múltiplas dimensões e à interdisciplinaridade.

Consiste, inclusive, questionar-se sobre a própria vitalidade e potencialidade que alguns mecanismos possam exercer no movimento reformador da universidade, como é o caso da autonomia e da flexibilização curricular. É interrogar-se sobre que força é capaz de mobilizar a ação transformadora nas mentes, nas intenções e nos gestos dos que fazem a academia, quando estes alicerçam os seus trabalhos em bases inflexíveis, rígidas e cristalizadas? Como assegurar a realização do movimento de flexibilização de modo a impulsionar a adoção de uma nova cultura universitária que valorize novas práticas e novos saberes no interior dos cursos?

Pois, antes de constituir-se em dispositivo legal que normatiza ou possibilita o aproveitamento do esforço do estudante, em atividades eletivas, implica também um processo educativo, cujas ações de ensino, pesquisa e extensão promovam a perspectiva da renovação no interior da instituição, mediante a cultura da avaliação permanente e da crítica à própria instituição e à sociedade. E que possa, ao mesmo tempo, acompanhar as constantes transformações da realidade e assegurar a construção de alternativas e novos atores comprometidos com a missão institucional, mas também com a realidade mundial, nacional e local.

Nesse quadro de rupturas, a flexibilização curricular, aliada ao respeito à diversidade de sujeitos e práticas, é decorrente do exercício concreto da autonomia universitária, da flexibilização do seu espaço/tempo físico e pedagógico, da re-organização da gestão

pedagógica e administrativa, da re-orientação da produção do conhecimento, da melhoria das condições de trabalho e infraestrutura destinada aos seus professores, funcionários e estudantes (COUTINHO; MARINO, 2003).

Torna-se, portanto, indispensável à construção curricular a partir de uma nova filosofia institucional, que atenda não só às demandas da sociedade tecnológica moderna, mas também àquelas que estimulam o exercício da dimensão criativa e emancipadora da existência humana, o que se concretiza a partir da compreensão e da ligação entre os princípios filosóficos e os operacionais, que nortearão a elaboração e a implementação dos projetos político-pedagógicos da universidade e dos seus respectivos cursos.

Nesse sentido, o grande desafio a ser enfrentado é compreender a “flexibilização curricular”, o que consiste no estabelecimento de amplo debate acerca do tema, considerando as suas implicações dentro e fora da academia. Sendo uma iniciativa institucional, esta deverá agregar as atividades constituintes da universidade, e contar com a participação de diversos atores sociais, conformando uma prática de criação coletiva, na qual todos exercitem a sua capacidade de negociação, articulação e solidariedade. Tal debate deverá prever desdobramentos no âmbito de cada curso, cuja adesão de professores, alunos, funcionários e representações de segmentos sociais o consolidará não só enquanto espaço privilegiado de elaboração, avaliação e reorientação de projetos pedagógicos específicos, mas também de discussão acerca das políticas e diretrizes voltadas à formação profissional.

Tal perspectiva supera a condição de “currículo como artefato”² meramente técnico e burocrático, para reconhecê-lo como produto moldado pelos condicionantes políticos, históricos e sociais vinculados às formas de organização e relações de poder existentes

² O termo toma como referência as discussões desenvolvidas na coleção pedagógica, n. 2 da EDUFRN, organizada por ALMEIDA, 2000.

na sociedade. E, por ser resultante da construção coletiva, revela contradições e conflitos decorrentes das concepções e interesses diversos que movem a subjetividade humana. Daí por que deve ser compreendido como um processo político e pedagógico, pois indica, a um só tempo, a intenção explícita de qual projeto educacional se quer para a formação universitária e a opção consciente de que os seus elementos não são neutros, e que, enquanto tal, exige dos atores envolvidos o entendimento e a decisão de enxergá-lo dessa forma.

É preciso, portanto, que os atores, quer institucionais, quer coletivos ou individuais, se despojem das estruturas preconcebidas, das relações de poder e das disputas ideológicas, para promoverem uma cultura coletiva interpretativa da realidade na construção de uma nova postura mais humilde, mais equitativa e mais humana.

No interior da universidade isso só será possível pelo exercício cotidiano do diálogo entre gestores, professores, funcionários e alunos, superando as barreiras hierárquicas administrativas e científicas, as relações de dominação e poder no fazer pedagógico, a omissão ou cinismo do burocratismo e o ceticismo/maniqueísmo juvenil, o que leva à reavaliação do papel e da identidade institucional de cada um desses atores na construção de um novo conhecimento.

Nessa perspectiva, a flexibilização acadêmica reveste-se de valor estratégico que pode estar direcionado a pelo menos dois momentos da ação: um voltado à gestão acadêmica e outro ao projeto pedagógico do curso, o que implica, para o primeiro, a adoção de um conjunto de mecanismos de gestão, capazes de romper a prática dissociativa existente, na construção de novas relações institucionais, na qual se destacam:

- A revisão da legislação acadêmica vigente, com vistas a garantir a flexibilização institucional, bem como a atualização da mesma considerando os novos paradigmas norteadores da ação acadêmica;

- A avaliação da estrutura organizacional da universidade, visando a sanear algumas instâncias centralizadoras de recursos e poder, e oportunizar a autonomia e democratização das relações administrativas e pedagógicas na instituição;
- A valorização e o apoio às iniciativas que promovam a interface entre as diversas áreas do conhecimento, buscando aproximar experiências e sujeitos oriundos dos diversos espaços intra e interinstitucionais;
- A busca de estratégias de articulação e interação entre as atividades fins da universidade, fortalecendo a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão;
- O resgate do papel do colegiado do curso, enquanto fórum legítimo de discussão e instância de deliberação e implementação da flexibilização curricular e do Projeto Político-Pedagógico do curso;
- A garantia das condições e recursos necessários para que os cursos possam desenvolver uma formação social e profissional diversificada, em todos os turnos de funcionamento;
- A adoção da política de “tutoria acadêmica” destinada a todos os colaboradores do ensino superior, pertencentes ou não aos quadros funcionais da universidade, como estratégia de interação educação-trabalho.

Quanto à flexibilização curricular, esta exige, antes de tudo, a compreensão do currículo como o conjunto de princípios e diretrizes intencionalmente traçados, os quais levam em consideração as conjunturas gerais e locais, as relações sociais existentes, as possibilidades e estratégias que asseguram ao

processo de formação a sua finalidade esperada. Dessa forma, flexibilizar o currículo ou o Projeto Político-Pedagógico pressupõe:

- Permanente avaliação e atualização do Projeto Político-Pedagógico a partir de referências e conceitos que lhe dão sustentabilidade, bem como respeitando as diretrizes nacionais que fortalecem a adoção de um novo paradigma educacional;
- Respeito à diversidade de conhecimentos e experiências, embora se explicitem as opções epistemológica, metodológica ou ideológica do Projeto Político-Pedagógico, o qual orientará a escolha das atividades realizadas dentro e fora da instituição de ensino;
- Superação do pensamento cindido entre ciência, arte, humanidades e conhecimento, pela revalorização dos saberes não científicos e rejeição do caráter excludente do cientificismo;
- Concepção de aprendizagem para além dos espaços e tempos formais, considerando as idiosincrasias, interesses específicos e capacidades intelectuais e sociais do estudante, o que lhe oportuniza direcionar o seu processo formativo, dentro das possibilidades e ritmo que seja possível;
- Reconhecimento de que o aprendizado não ocorre de forma linear e nem está centrado exclusivamente na capacidade cognitiva do professor, mas constitui um processo de colaboração, interação e aquisição/produção/troca de conhecimento entre os envolvidos no processo;
- Implementação de uma política de qualificação permanente dos professores e funcionários técnico-administrativos, com vistas ao cumprimento da missão institucional e da viabilização dos propósitos do Projeto Político-Pedagógico do curso;

- Adoção de um comportamento investigativo e crítico por parte de professores e estudantes que estimule a atitude reflexiva, questionadora, problematizadora e analítica do conhecimento e do próprio mundo;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentamos anteriormente, a flexibilização não sofreria a ameaça reducionista de ser entendida apenas como uma modificação de uma ou outra ação isolada; ou da adoção do aproveitamento de atividades, hoje consideradas “extracurriculares”; ou ainda na alteração dos dispositivos legais/operacionais que as referenda. Certamente, esses elementos são importantes, mas não constituem tudo.

A flexibilização curricular, muita mais do que isso, deve apontar para o processo de ruptura e superação da lógica tradicionalmente residente nas instituições de ensino superior, tornando-se, assim, o eixo impulsionador de um outro cenário institucional, traduzido pela associação da qualificação acadêmica com o compromisso ético-profissional, e de novas posturas dos atores que a compõem – professores, funcionários, gestores e estudantes. Uma nova realidade que acena para a qualidade institucional orientada pelo projeto de construção da cidadania, da valorização social e da reconstrução do ideário de universidade que todos esperam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. Reforma do pensamento e extensão universitária. In: LIBERALINO, Francisca Nazaré (Org.). *XXVI Fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras – regional Nordeste: Reforma do pensamento, extensão universitária e cidadania*. Natal: EDUFRN, 2002. p. 13-36.

ALMEIDA, Maria Doninha de (Org.). *Currículo como artefato social*. Natal: EDUFRN, 2000. (Coleção pedagógica, n. 02).

COUTINHO, Roberto Quental; MARINO, Jacira Guiro (Orgs.). *Fórum de pró-reitores de graduação das universidades brasileiras: Resgatando espaços e construindo idéias: de 1997 a 2003*. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2003.

MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN, 1999.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. Competência: uma reflexão sobre o seu sentido. In: OLIVEIRA, Vilma Q. Sampaio de (Org.). *O sentido das competências no Projeto Político-Pedagógico*. Natal: EDUFRN, 2002. p. 12-32. (Coleção pedagógica, n. 03).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA ESTRUTURAÇÃO DOS NOVOS CURRÍCULOS

*Ilza Araújo Leão de Andrade**

A FORMAÇÃO DO CIDADÃO

A universidade sempre foi uma instituição chave para o desenvolvimento da sociedade. Como instituição produtora de conhecimento é a partir das pesquisas que se desenvolvem em seu interior que são criadas novas tecnologias e novos instrumentos de atendimento às necessidades fundamentais da vida social. É através de sua atividade educacional que se prepara a mão-de-obra necessária ao desenvolvimento da sociedade mas, sobretudo, que são formados cidadãos.

A formação da cidadania é, cada vez mais, uma missão da universidade, principalmente em sociedades onde a cultura societal e política tem a marca da desigualdade, da dependência e da não-participação, da maioria da população, nas decisões que orientam o seu futuro. Assim, cabe à universidade a tarefa de transmitir os ensinamentos necessários mas também os valores formadores de novas atitudes diante da vida coletiva. Valores que se baseiem na responsabilidade e no compromisso com a sociedade, no engajamento e na busca da liberdade e da justiça social.

A formação integral que a universidade pode e deve oferecer àqueles que nela ingressam deve ser capaz de transformar os indivíduos em homens novos, comprometidos com o seu tempo e com aqueles que lhes rodeiam. No entanto, a responsabilidade da universidade com a formação cidadã não se esgota no trabalho realizado nos bancos universitários. O caráter elitista do acesso à

*Pró-Reitora de Extensão Universitária da UFRN.

universidade deve ter como contraponto uma ação multiplicadora que estenda a sua influência e seus ensinamentos até os limites da realidade social que lhe serve de cenário.

É justamente isso que garante a dimensão da universalidade da instituição, que a diferencia de outras instituições de ensino superior cujo papel se encerra na formação de profissionais para o mercado de trabalho. A tríade ensino-pesquisa-extensão, que serve de sustentação ao fazer universitário, guarda em sua plenitude a responsabilidade da formação integral.

A extensão universitária é hoje concebida como o “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (Plano Nacional de Extensão 2000-2001).

Esta atual concepção da extensão universitária é resultado de um longo processo de discussão sobre o fazer universitário e foi sendo construída através dos tempos, na medida em que a universidade ampliava o seu raio de ação, em virtude do crescimento das áreas demandantes do seu trabalho.

No Brasil a extensão universitária aparece atrelada à idéia de serviço e tem uma concepção essencialmente assistencialista. Nem todas as áreas da universidade faziam extensão, uma vez que esta restringia-se aos cursos da área da saúde, pela possibilidade da prestação de serviço à população mais carente, e ao curso de Serviço Social, naturalmente voltado para as questões da comunidade. Através das atividades da prática forense, nos cursos de Direito, pouco a pouco a extensão vai se incorporando como necessidade nessa área, pela dificuldade de acesso da população mais carente às instituições do poder judiciário.

Nesse quadro, as áreas de formação tecnológica estavam naturalmente fora da atividade extensionista, assim como os cursos das áreas biológicas. Uma certa cisão se fazia entre os que produziam ciência e tecnologia (pesquisa) e os que prestavam

serviços de natureza social (extensão). Mundos mutuamente excludentes e sem possibilidade de conexão.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte foi uma das instituições pioneiras da extensão universitária em nosso país. O seu pioneirismo esteve diretamente vinculado à criação de uma estrutura de prestação de serviços na área de saúde – o Centro Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC. Localizado numa região do estado com frágil estrutura sanitária, o CRUTAC contava com um complexo de serviços que incluía hospitais regionais que serviam de campo de estágio obrigatório para os alunos de alguns cursos da área da saúde.

Dentro dessa mesma filosofia foram implementados os primeiros projetos de ação comunitária universitária em diferentes regiões do Brasil. Projetos como o RONDON levavam ao interior do país milhares de jovens universitários que deveriam prestar serviços às comunidades carentes, o que lhes garantiria um aprendizado a mais em sua formação. A extensão vai pouco a pouco aparecendo como um recurso importante da formação, gerando uma certa confusão entre as idéias de extensão e estágio.

Dessa forma, a extensão vai cada vez mais se afirmando como prestação de serviços e/ou estágio, numa perspectiva de ação complementar às atividades de ensino totalmente descolada das atividades de pesquisa. Essa realidade tornava a extensão uma atividade menor, menos qualificada, e o professor que fazia extensão realizava uma atividade de nível acadêmico inferior. Caricaturando a situação, o pensamento dominante era de que “quem sabe, pesquisa, quem não sabe, ensina e faz extensão”.

Os anos 1990 foram fundamentais para a redefinição da extensão universitária no Brasil. O avanço de algumas áreas de conhecimento, a ampliação da intervenção da universidade nas mais diferentes direções, e a crescente consciência política da responsabilidade social das universidades, principalmente das instituições públicas, foi pouco a pouco requalificando a extensão universitária.

Hoje, a extensão é vista como uma atividade universitária essencialmente acadêmica, diferenciando-se das práticas assistencialistas que deram origem à atividade na universidade brasileira. Concebida como o conjunto de ações que estabelecem a relação da universidade com a sociedade, a extensão deve ser vista como a síntese entre o fazer universitário e a realidade social, interligando processos educativos, produção e aplicação de conhecimentos, numa dinâmica que interliga ensino e pesquisa de uma forma engajada socialmente.

A extensão é o mecanismo mais eficiente de aproximar a instituição universitária da sociedade ao seu redor, funcionando como o meio mais eficiente de ampliar o acesso à universidade, de milhares de cidadãos que a ela não têm acesso pela via do ensino formal. Mas a extensão é também a possibilidade da síntese teoria e prática, da experimentação social, elementos fundamentais para uma formação acadêmica referenciada na realidade social, nas suas necessidades, na sua singularidade. À formação teórica, essencial para dar fundamentos sólidos ao fazer universitário, deve ser adicionada à possibilidade da prática social que se realiza através da extensão.

Essa relação teoria e prática viabilizada pela extensão possibilita uma troca de saberes que tem como consequência a produção de um conhecimento de novo tipo, resultante do confronto teoria/realidade, conhecimento científico/saber popular, que é apropriado pelo estudante universitário de uma forma crítica e engajada socialmente, enriquecendo a sua formação.

Entendida dessa forma a extensão deixa de ser vista como a terceira função da universidade (junto com o ensino e a pesquisa) para tornar-se o “cimento” que deve unir, de maneira consistente, aquelas duas outras funções, num fazer universitário marcado pelo diálogo com a realidade social.

A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Na medida em que a extensão deixa de ser uma função complementar na dinâmica da vida universitária e passa a ser um elo significativo das demais funções (ensino e pesquisa), ela se insere como atividade necessária na formação universitária. No entanto, esta ainda não é uma realidade observável na grande maioria das instituições de ensino superior. Mesmo nas universidades, é grande o número de alunos que passa pela instituição sem qualquer contato com a atividade extensionista e muito pouco contato com a atividade de pesquisa, a não ser de forma indireta. Dessa maneira, a universidade não garante aos seus alunos a formação universitária na concepção exata da palavra. Reproduz o velho modelo das faculdades isoladas, voltadas unicamente para as atividades de ensino, numa reprodução um pouco mais qualificada da experiência do Ensino Médio.

É preciso pensar a formação universitária numa concepção de universalidade e amplitude, que deve ultrapassar a mera transmissão formal de conhecimentos teóricos. A universidade deve ser capaz de capacitar os indivíduos para produzirem conhecimento novo e colocarem esse conhecimento à disposição da sociedade. Para isso deve ir além dos espaços formais da sala de aula e dos laboratórios para experimentar e testar o conhecimento produzido no laboratório da sociedade, aprendendo com ela num processo dialógico de troca de saberes e de sentidos.

Entretanto, instituições universitárias brasileiras ainda não estão preparadas para trabalhar com essa nova concepção de formação. A estrutura curricular dos cursos, na sua maioria, ainda reflete a rigidez da visão tradicional do ensino universitário, que concebe o processo de formação como o encadeamento de disciplinas (com conteúdos fechados e preestabelecidos), distribuídas em uma carga horária obrigatória que deve ser totalizada num período também definido a priori. Em alguns casos, o excesso

de disciplinas e a quantidade de horas a elas destinada impedem o aluno de ter uma verdadeira vivência universitária.

A URGÊNCIA DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

Os anos 1990 foram marcados, no meio educacional, pelo debate acerca da busca de um modelo de estruturação da educação brasileira que fosse mais adequado às tendências de uma sociedade em transformação e que possibilitasse uma educação mais condizente com as questões de nosso tempo. Durante alguns anos, especialistas, professores em geral, políticos, debruçaram-se na formulação de uma nova lei que servisse de base para as mudanças que o ensino brasileiro, nos diferentes níveis, demandava. A Lei de Diretrizes e Bases para a educação, em sua versão definitiva, foi promulgada em 1996.

Uma das grandes novidades da nova LDB foi justamente a quebra da estrutura fechada e pesada dos currículos tradicionais, a possibilidade de introdução de novas matérias e conteúdos e o aproveitamento, na contabilidade da carga horária obrigatória, de atividades de diferentes naturezas, realizadas durante o processo formativo.

Na universidade essa novidade possibilitou a validação, em termos de créditos/carga horária, de atividades externas à sala de aula, como atividades de pesquisa, produção científica e extensão universitária, num reconhecimento da importância desse tipo de trabalho para a formação integral do aluno. Hoje é impossível não reconhecer que o aluno que tem vivências extraclasse, principalmente na pesquisa ou na extensão, é um aluno diferente: mais maduro, mais seguro, mais apto para o desempenho das futuras funções profissionais.

Um currículo que tenha essa abertura possibilitará não somente a incorporação da participação dos estudantes em projetos de extensão, mas também fará com que as disciplinas assumam uma nova concepção.

[...] o ensinar e o aprender estarão interligados, tendo como ponto de partida a análise de situações existentes no cotidiano da sociedade, ou no interior de instituições públicas ou privadas. Os alunos confrontarão tais situações com os conhecimentos científicos que favoreçam a compreensão daquele cotidiano, dando base para o traçar de alternativas de atuação que contribuam com aquelas realidades, possibilitando o ir e vir da teoria e criando novas oportunidades de formação acadêmica cidadã (Documento da Comissão Especial do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras).

A despeito dessa nova possibilidade contida na LDB, no âmbito das universidades as mudanças ainda ocorrem em um ritmo muito lento. A flexibilização curricular depende da formulação de um Projeto Político-Pedagógico que sirva de base e fundamento para as mudanças e esse processo tem tido dificuldades de operacionalização, pela ausência de um debate criativo que seja capaz de apontar caminhos. Afinal *pensar um currículo flexibilizado implica (re)pensar a própria universidade e sua política educacional*. Supõe uma mudança nas concepções rígidas e tradicionais que estruturam o ensino universitário e no perfil do profissional que se quer formar.

Concretamente, a inserção da extensão universitária nos novos projetos de curso passa por pelo menos duas possibilidades. A primeira delas diz respeito à criação de “disciplinas de extensão” e a segunda, à contabilidade do tempo despendido em atividades de extensão, na carga horária do curso, segundo procedimentos definidos em cada Projeto Político-Pedagógico.

No primeiro caso, temos em algumas universidades brasileiras, experiências pioneiras, como a desenvolvida na Universidade Federal da Bahia através da criação do componente curricular denominado Atividade Curricular em Comunidade – ACC, extensivo a todos os alunos da UFBA, ingressos a partir de 2001, com no míni-

mo 60 horas e 04 créditos. As ACCs consistem em propostas de trabalho na comunidade, nas mais diferentes áreas, podendo envolver, ao mesmo tempo, atividades de pesquisa e extensão, sob a orientação e o acompanhamento direto de um professor.

A ACC tem características comuns às demais disciplinas: obrigatoriedade, carga horária, creditação e propósito acadêmico. Diferencia-se, entretanto, pela liberdade na escolha das temáticas, na definição de programa e na experimentação de procedimentos metodológicos, bem como pela possibilidade de assumir um caráter renovável a cada semestre ou de comportar a continuidade da experiência por mais de um semestre (Proposta de criação da atividade curricular em comunidade – UFBA).

Os conteúdos da ACC abrangem todas as áreas de conhecimento cobertas pelos cursos de graduação da UFBA e são trabalhados numa perspectiva inter e transdisciplinar, focalizando temas que vão da melhoria da saúde ao resgate da preservação e identidade cultural, passando pelo combate ao trabalho infantil e à violência, geração de emprego e renda, preservação do meio ambiente, melhoria da educação básica, dentre outros temas.

Na UFRN a primeira experiência nessa direção foi concebida na área da saúde. Sob a denominação Saúde e Cidadania, o projeto SACI é hoje uma realidade no currículo dos cursos de: Medicina, Odontologia, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição e Biologia, na área da saúde; e Psicologia, na área humanística. Essa disciplina é oferecida todos os semestres e o engajamento dos alunos é resultante de uma escolha. A observação dos dados relativos à sua evolução no tempo, a partir de sua criação, em 1999, demonstra o aumento significativo da procura da mesma, por parte dos alunos. Atualmente ela se desenvolve na zona oeste da cidade, uma área que abrange 05 bairros incluídos em uma situação de pobreza, violência e marginalidade. As atividades são desenvolvidas

nos postos de saúde, nas escolas, nas associações, nas igrejas, e são planejadas segundo as necessidades de cada localidade.

A segunda possibilidade é ainda mais flexível que a primeira. Consiste no aproveitamento da carga horária utilizada para realização de atividades extraclases, na integralização dos créditos exigidos em cada curso. A participação em projetos de extensão universitária, eventos, cursos extracurriculares, projetos de ação voluntária, empresas-júnior, e outras atividades dessa natureza, realizadas pelo aluno na condição de bolsista ou voluntário, podem agora integrar o currículo dos alunos, desde que o Projeto Político-Pedagógico do curso assim estabeleça.

Essas novas possibilidades abrem espaço para que a extensão universitária ganhe uma nova condição, na formação dos alunos. A atividade extensionista passa a ser considerada como uma possibilidade importante e o incentivo do seu aproveitamento no currículo do curso criará a possibilidade de um número bem maior de alunos adquirir experiência de extensão, ampliando a sua vivência universitária.

REFERÊNCIAS

FÓRUM DE PRO-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Comissão Especial. *Indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão e a flexibilização curricular*: uma visão da extensão.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Extensão. *Proposta de criação da Atividade Curricular em Comunidade*. Salvador, 2000.

ATIVIDADES CURRICULARES DE EXTENSÃO EM COMUNIDADES: UMA ESTRATÉGIA DE FLEXIBILIZAÇÃO

*Francisca Nazaré Liberalino**

As constantes mudanças econômicas, sociais e políticas, que consubstanciaram o modelo produtivo atual, impõem mecanismos de organização flexível, aperfeiçoamento da base técnico/tecnológica e aprimoramento dos objetos e instrumentos no mundo do trabalho, fato que tem desafiado o campo da formação profissional a dar respostas. Nesse sentido, buscam-se outros eixos e estratégias que conduzam a prática pedagógica ao atendimento de demandas requeridas pelo atual contexto mundial e nacional.

Não podemos, contudo, interpretar tais questões apenas pela via da adequação à exigência de mercado, sob a ameaça de tornarmos o processo de formação profissional refém da racionalidade econômica. Esse “novo” diz respeito também a um diálogo, a uma polifonia de idéias e a uma nova forma de pensar a produção e difusão do conhecimento e da cultura. É necessário transcender essa tendência economicista e mercantilista da educação e assumir uma postura de ousadia no sentido da formulação de projetos políticos e pedagógicos transformadores, os quais devem transpor a noção empresarial do alcance de metas e idealização de produtos para obtenção de lucros. Como afirma Ferreira (2000, p. 27) “definir-se, por um ou outro significado, é uma opção política. Cabe à comunidade universitária buscar clareza suficiente para o encaminhamento político a ser dado ao seu projeto pedagógico”.

* Francisca Nazaré Liberalino é Enfermeira, Professora do Departamento de Enfermagem da UFRN, ex-Pró-Reitora Adjunta de Extensão Universitária da UFRN, na gestão 1999-2003, e, atualmente, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), na UFRN.

A esse respeito Maturana (1998, p. 16) nos provoca: “O que queremos com a educação? O que é educar? Para que queremos a educação? [...] Que país queremos?” Trata-se, portanto, de buscar as conexões existentes entre o fenômeno que queremos compreender e o seu ambiente. Abdicar da ortodoxia, das fáceis respostas finalistas e completas.

Estas perguntas geradoras de preocupações e desafios nos remetem a tentar descobrir respostas acerca do papel social da ação educativa universitária. Dentre elas, as que mais nos inquietam: o que estamos fazendo para garantir a vivência dos estudantes em relação aos problemas e prioridades das populações que circundam a universidade? Como disseminar a idéia de que, sendo parte da sociedade, eles têm o dever de refletir sobre ela, implicar-se e comprometer-se? Como potencializar a energia dos estudantes e professores e fortalecer a auto-estima da comunidade universitária? Como fazer para que o estudante viva o seu tempo de formação não apenas como objeto, paciente e passivo, da exposição ao saber acadêmico, mas que possa recontextualizá-lo e dar-lhe significado?

Como fazer para que a sociedade reconheça na universidade uma instituição indispensável ao seu desenvolvimento, responsável, não só para lhe devolver bons profissionais, mas também pela produção de conhecimentos voltados para a solução de muitos dos seus cruciais problemas?

A situação e as preocupações dos estudantes de hoje mudaram. Hoje, os estudantes se encontram no dilema de escolher entre o que deles se pede, que é preparar-se para competir no mercado profissional, e o ímpeto de sua empatia social, que os leva a desejar mudar uma ordem político-cultural geradora de excessivas desigualdades, que trazem pobreza e sofrimento material e espiritual. A diferença entre preparar-se para devolver ao país o que se recebeu dele [...] e preparar-se para competir no mercado de trabalho é enorme (MATURANA, 1998, p.13).

É em tom de pesar que Maturana descreve essa situação. Essa coincidência de propósitos individual e social, para ele, não pode existir porque a competição, como fenômeno humano, é um processo de negação do outro. É preciso que a educação universitária possibilite uma formação que comprometa o futuro profissional com uma inserção na sociedade de forma dialógica, não apenas como um bom técnico, mas como um cidadão, capaz de associar-se ao outro e posicionar-se de forma crítica, o que se contrapõe a esta atual tendência.

No período em que estivemos colaborando na gestão da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, de maio de 1999 a maio de 2003, pudemos constatar, nas reuniões formais e informais com coordenadores, professores e estudantes integrantes das equipes de trabalho dos grandes programas de extensão existentes na época, que essas inquietações eram lugar-comum. O mesmo se verificava nas reuniões do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras¹, realizadas, anualmente, em nível nacional e, semestralmente, na Região Nordeste. Esta preocupação básica, focalizada com muita frequência e pertinência ao longo desses quatro anos, nos incentivou a propor algumas possibilidades de superação.

O primeiro desafio a enfrentar é no campo das concepções sobre o papel social da universidade pública. Como fazer para que a instituição universitária ou de ensino superior passe a considerar a extensão não como uma terceira função, como algo à parte (quando não se está fazendo ensino e pesquisa), ou apenas como uma prestação de serviços à comunidade, uma mera transferência

¹ O Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras foi criado em 1986, como uma instância articuladora de uma política nacional para a extensão universitária, por iniciativa dos próprios gestores universitários. Participam desse fórum os Pró-Reitores, Diretores, Coordenadores e demais dirigentes de Departamentos de Extensão das Universidades e Instituições de Ensino Superior públicas brasileiras.

de tecnologia ou difusão do saber acadêmico para a comunidade, considerada sempre como um elemento externo? Como levar a universidade a experimentar o seu poder de envolver professores e estudantes no desejo de conhecer, descobrir, criar, refletir, compartilhar, produzir e avaliar resultados, numa efetiva interação com o mundo que a cerca? Desvendá-la com possibilidade real de interagir? Como viver, academicamente, uma experiência prática de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a produção cultural, junto aos outros setores da sociedade, sem perder a sua identidade de instituição produtora de ciência, da alta cultura?

A idéia que nos parece extremamente pertinente é a da implementação de uma proposta de atividade curricular que seja desenvolvida em comunidades. Isso implicaria, de imediato, a ignição de uma oficina de novos formatos acadêmicos e, a médio prazo, a obrigatoriedade de um (re)planejamento de cada curso superior, em direção a estabelecer prioridades acadêmicas e sociais, além de uma saudável imersão dos estudantes nas respectivas realidades de suas futuras áreas de atuação.

Um processo dinâmico, um movimento ao qual Almeida (2002, p. 7) denomina de “campo de respiração da academia, lugar de diálogo entre o saber científico, e os conhecimentos não-científicos, fatos portadores de sentido de futuro”, correspondente à inovação ou reforma do pensamento na universidade.

A utilização de novos espaços de ensino e aprendizagem não é apenas uma questão de missão social, mas uma atitude estratégica para a abordagem de temáticas emergentes das culturas e identidades locais, uma orientação pedagógica já demandada desde os primórdios da educação universitária, no mundo e no Brasil. Hoje, elas são requeridas muito mais como necessidades de estudos transversais e interdisciplinares, para fazer face à demasiada fragmentação do conhecimento e ao distanciamento do processo ensino-aprendizagem da realidade social concreta.

Propostas do gênero podem vir a representar uma mudança significativa para a universidade como um todo, inclusive para a

elevação da auto-estima de professores e alunos, mesmo levando em conta o período atribulado que a instituição atravessa, face às exigências de projetos dominantes que se voltam para as demandas e iniciativas do mercado.

De acordo com Lima (2002), não é incomum que docentes qualificados, que dedicam boa parcela de suas carreiras a trabalhos junto a lideranças populares, em favelas, em bairros periféricos ou áreas de invasões, vejam seus feitos julgados como de validade científica, no mínimo, duvidosa, por parte de comitês acostumados à contabilidade de um determinado padrão de excelência.

O que se propõe, portanto, é a criação do componente referencial que mobilize a flexibilização na estrutura dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de graduação. Tal componente pode configurar-se como um núcleo, área, programa, projeto ou qualquer outra denominação que se pretenda em cada curso, ao qual vamos nos referir, a título de identificação neste texto, como *Atividade Curricular de Extensão em Comunidades*, em que os estudantes, orientados por professores da universidade, pudessem desenvolver experiências de extensão, promovendo o intercâmbio, a re-elaboração e a produção de conhecimentos sobre a realidade e sobre alternativas de transformação desta, numa relação dialógica e de parceria com profissionais, líderes ou grupos dessa comunidade.

Uma atividade pedagógica que articule o ensino, a pesquisa e a produção cultural, através da extensão universitária, com outros setores da sociedade, num movimento ao qual Germano (1999, p. 4) denomina de “qualificação acadêmica e social dos estudantes”.

Do ponto de vista da comunidade não universitária, ao interagir em parceria com os cursos da universidade, esta teria a oportunidade de ampliar seu acesso aos produtos e serviços gerados na academia, ou seja, usufruir da contribuição que a troca entre o saber acadêmico e o conhecimento da tradição tem a oferecer na identificação, análise e enfrentamento dos seus problemas.

Do ponto de vista da academia, esse movimento de “idas e vindas” resultaria em oportunidades de conhecimento da realidade a ser enfrentada pelos futuros profissionais: a descoberta de novos saberes que podem estabelecer diálogos com a prática empírica e a ciência; a compreensão do caráter multidisciplinar e omnilateral dos problemas ou situações da realidade, superando a visão tradicional – unilateral, fragmentada e fragmentária –, das disciplinas fechadas em “grades curriculares”; e finalmente, a compreensão do conhecimento como ferramenta de transformação.

Trata-se, portanto, de uma prática que pretende a construção da cidadania do estudante e a sua implicação com o compromisso social de uma universidade pública: colocar o conhecimento a serviço das parcelas da população que dele são privadas.

A referida *Atividade Curricular de Extensão em Comunidades* viria ainda a cumprir, de forma responsável, com a necessária flexibilização dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos universitários. Nesse sentido, além dos objetivos acadêmicos, específicos, de cada área de formação profissional, os cursos passariam a incluir nos seus objetivos, principalmente:

- Intensificar o contato da universidade com os demais setores da sociedade na busca do cumprimento do seu compromisso social.
- Promover maior aproximação entre os currículos e a vida real da sociedade
- Contribuir para a formação ética do profissional, favorecendo o desenvolvimento de uma atitude, tanto questionadora como proativa, diante dos desafios e limites impostos pela nossa realidade social.
- Fortalecer a indissociabilidade entre as funções essenciais da universidade (o ensino, a pesquisa e a extensão), contribuindo para a melhoria da qualidade, acadêmica e social, dos alunos e egressos dos cursos de graduação

- Propiciar a descoberta de novos objetos de investigação em contextos diversos, diferentes do meio acadêmico, e a experimentação de alternativas metodológicas de trabalho comunitário e de ensino-aprendizagem.
- Promover, de forma compartilhada, a avaliação de situações, a reflexão sobre problemas, a busca criativa de soluções e a implementação de ações, estimulando a problematização como atitude de interação com a realidade.

QUE FORMATO ESSA ATIVIDADE PODERIA ASSUMIR NA UNIVERSIDADE?

Ao se inserir como um componente da estrutura curricular, nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de graduação, a *Atividade Curricular de Extensão em Comunidades* atenderia aos princípios e pressupostos por eles estabelecidos e estaria orientada por sua intencionalidade, organicidade e propósito acadêmico – exigiria planejamento, definição de carga horária e fluxos, corpo docente, avaliação etc. –, semelhante a qualquer outra atividade neles previstas. Diferenciar-se-ia, entretanto, de disciplinas, pela liberdade na escolha de temáticas; pela definição de programas diversificados; pela interação efetiva com outros setores da sociedade; pela oportunidade de experimentação de procedimentos metodológicos inovadores; ou pela possibilidade de assumir um caráter renovável a cada semestre, podendo ainda comportar a continuidade da experiência por mais de um semestre. Teria uma certificação, como atividade de extensão universitária e, ao mesmo tempo, poderia ser creditada no histórico escolar, como qualquer outra atividade de ensino.

Distinguir-se-ia do estágio curricular obrigatório (atividade vinculada academicamente à universidade) ou do estágio não-obrigatório (atividade, opcional, vinculada a um contratante/

conveniada, externo), pois, essa experiência não objetivaria nem o exercício pré-profissional num campo específico de trabalho, nem o desenvolvimento de competências específicas, obtidas no processo de formação, oportunidade que é comumente viabilizada só ao final dos cursos. Em sendo um componente flexível, a *Atividade Curricular de Extensão em Comunidades* estaria aberta até aos alunos recém-ingressantes nos cursos. Aliás, o ingresso de alunos, precocemente, na área prática, tem-se revelado uma forte contribuição ao desenvolvimento da consciência crítica e ao compromisso ético de solidariedade.

Não deverá ser confundida com o trabalho final de curso de graduação ou com a coleta de dados em pesquisas de campo, tampouco ser confundida com prestação de serviços ou mesmo ser caracterizada como atividade assistencialista. Porquanto, visa a promover de forma compartilhada, essencialmente, a avaliação diagnóstica sobre situações; a reflexão sobre problemas; a busca criativa de soluções; e a implementação de ações, acompanhadas, sempre, de avaliação (de processos e de resultados), inclusive, do seu impacto sobre a realidade e sobre o próprio processo ensino-aprendizagem.

Sua natureza deve ser teórico-prática, interdisciplinar e transdisciplinar, um trabalho de campo a ser desenvolvido de forma contínua, sistemática, reflexiva, no contexto real de vida das comunidades. Uma “práxis”, nos moldes aos quais se reporta Paulo Freire em suas diversas obras. Portanto, não poderá ser reduzida à categoria de uma disciplina que tenha um momento de aplicação prática.

Além disso, essa natureza peculiar exigirá uma cooperação entre docentes, técnicos e estudantes de diferentes cursos numa interação, efetiva, com grupos das comunidades. Dessa forma os estudantes, com a orientação de um professor, poderiam:

- a) Desenvolver atividades pedagógicas de intercâmbio de conhecimentos entre a universidade e a população local: ministrar cursos, promover eventos, ciclos de estudos e

debates, oficinas, seminários, exposições, concertos, espetáculos, mostras, feiras, campanhas, formação de agentes multiplicadores ou promoção de grupos artísticos, entre outras;

- b) Conhecer realidades específicas, a partir de levantamentos, pesquisas de campo, diagnósticos e projetos comuns, colaborando no encaminhamento de soluções de problemas;
- c) Vivenciar práticas profissionais de forma cooperativa, multissetorial e interdisciplinar, em situações concretas, demandadas pela população, acompanhando, apoiando e assessorando projetos comunitários em desenvolvimento;
- d) Desenvolver atividades artísticas ou de resgate da memória cultural e da história das comunidades;
- e) Agregar aspectos qualitativos de interesse ou necessidade da população nas ações promovidas pelo poder público, ou por organizações da sociedade civil, que venham a fortalecer as capacidades dos atores sociais para um protagonismo ativo na comunidade.
- f) Aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver.

A continuidade permitida pela inserção dessa atividade nos currículos irá preparar o caminho para que a realidade das comunidades se transforme em realidade acadêmica, promovendo, simultaneamente, um permanente processo de experimentação metodológica na universidade, em direção à oxigenação do próprio Projeto Político-Pedagógico. Representará, pois, na prática, um espaço dialógico para a permanente reconstrução dos saberes

O CAMPO DA AÇÃO, AS BASES DA AÇÃO, OS CONTEÚDOS E A RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA

Para a realização de *Atividades Curriculares de Extensão em Comunidades* poderiam ser utilizados espaços disponíveis nas próprias comunidades (escolas, igrejas, associações, sindicatos, unidades de saúde, centros sociais, clubes, cooperativas, espaços culturais, domicílios e outros) ou espaços (locais, horários e turnos) na própria universidade, diferentes dos que já são utilizados formalmente, ou habitualmente, pelos cursos.

Os conteúdos abrangeriam as diversas áreas de conhecimento dos cursos de graduação e seriam trabalhados, preferencialmente, de forma multissetorial, interdisciplinar e transdisciplinar.

Devem ser considerados, na seleção desses conteúdos, os perfis delineados nos Projetos Políticos-Pedagógicos dos cursos, as políticas e as experiências da própria universidade em atividades de extensão, as grandes áreas temáticas e linhas programáticas propostas no Plano Nacional/Regional de Extensão², e as demandas oriundas de setores emergenciais da comunidade. Esses elementos forneceriam as bases sobre as quais os cursos poderiam privilegiar, inicialmente, os conteúdos, os focos ou temas específicos estruturantes, ou seja, geradores ou portadores de mudanças.

² O Plano Nacional de Extensão Universitária é o documento base que orienta e estabelece as referências e diretrizes gerais, para a formulação da política de extensão universitária em todas as Instituições de Ensino Superior públicas brasileiras. Foi formulado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e aprovado em sua reunião anual, realizada em Natal, RN, em 1998, e lançado, nacionalmente, em sessão solene realizada em Brasília, em dezembro de 1999, ocasião em que foi publicado em sua primeira edição, com o apoio da SESU/MEC.

AS BASES LEGAIS

No tocante aos aspectos legais, esta proposta está ancorada nos estatutos e legislações pertinentes que apontam para tal possibilidade, restando apenas sua adequação às peculiaridades locais/regionais e a sua implementação na prática acadêmica cotidiana.

Art. 207 da Constituição Federal:

As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 43 da Lei 9.394 de 20.12.96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

A educação superior tem por finalidade:

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Plano Nacional de Extensão Universitária, do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, lançado no Ministério da Educação em dezembro de 1999:

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora

entre Universidade e Sociedade. [...] é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.

Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRN, 1999-2007:

Ampliar o acesso da população às suas atividades [...] Ampliar o leque de parceiros na busca de soluções para os problemas e demandas cruciais da sociedade. Desenvolver a formação acadêmica associando o máximo de qualificação técnica e o máximo de compromisso social.

E, finalmente, a política de reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos definida pela Pró-Reitoria de Graduação que prioriza, entre outras dimensões, a flexibilização curricular.

VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO

Existem algumas possibilidades de validação como atividade curricular que devem ser consideradas, conforme o processo histórico e grau de flexibilidade que os diferentes cursos apresentam. Aqui elas estão sugeridas numa seqüência que considera os possíveis limites institucionais, deslocando-se do menor para o maior grau de autonomia ou flexibilidade acadêmica que os cursos possam apresentar:

- a) *Matrícula, por opção individual ou por demanda de orientação acadêmica*, em “disciplina flexível”, ou seja, com as características anteriormente mencionadas. Nesse caso, teria que haver a oferta da atividade por algum Departamento, como complementar ou obrigatória, a ser aproveitada conforme a dinâmica interna do curso de origem dos alunos que nela se matriculem;
- b) *Atuação de alunos em projetos de extensão existentes e aproveitamento como atividade complementar*, registrado no histórico escolar, sem exigência de matrícula em disciplina específica. Nessa hipótese, o Colegiado do Curso constituiria uma comissão para avaliar o projeto de atividades e posteriormente validar e reconhecer a experiência realizada, mediante análise do relatório correspondente. Cabe a cada Colegiado de Curso regulamentar sobre critérios e formas de aproveitamento das atividades de ensino, pesquisa ou extensão, realizadas pelos alunos, como crédito equivalente junto à Pró-Reitoria de Graduação;
- c) *Programa ou Projeto de Atividade Curricular de Extensão em Comunidades*, específico, criado pela Pró-Reitoria de Extensão e apoiado pela Pró-Reitoria de Graduação que, embora não conste dos Projetos Político-Pedagógicos, possa ser normatizado pelos colegiados dos cursos, como atividade de natureza complementar ou obrigatória. A diferença em relação à modalidade anterior é que este programa representaria a materialidade da intenção institucional em induzir políticas e práticas de extensão, privilegiando determinadas demandas ou necessidades sociais, porém, articulando-as internamente à formação universitária;
- d) *Como Atividade Curricular de Extensão em Comunidades prevista na própria estrutura do Projeto Político-Pedagógico do Curso*. Essa seria a forma desejável, no

sentido de provocar mudanças efetivas na formação, dada a intencionalidade que lhe seria subjacente. Nesse caso ela comporia o núcleo das atividades ditas flexíveis, interativas ou interdisciplinares, integrando ensino-pesquisa-extensão em comunidades, e, estaria aberta a qualquer aluno que atendesse aos requisitos previstos em sua ementa (esta teria que ser, necessariamente, muito ampla). Nesse caso, haveria uma organicidade e dinâmica próprias, exigência de carga horária pré-fixada, docentes responsáveis pela coordenação/orientação/tutoria da atividade, e constaria do histórico escolar do aluno, conforme o previsto em sua resolução de implantação curricular. Os cursos podem prever mais de uma dessas atividades ao longo do seu fluxograma de integralização curricular.

Em qualquer uma das proposições, a atividade só poderá ser reconhecida como *Atividade Curricular de Extensão em Comunidades* se for realizada sob a responsabilidade de, pelo menos, um professor, o qual terá o papel de coordenar o projeto e orientar sua execução, assim como acompanhar e avaliar o desempenho dos alunos junto à comunidade e apresentar relatório às instâncias pertinentes, especialmente ao Colegiado do Curso ou comissão por ele designada.

Com exceção da primeira das modalidades, o aluno e demais participantes teriam direito à certificação como Atividade de Extensão (Programa, Projeto, Curso ou Evento), mediante o cadastro e registro da atividade na Pró-Reitoria de Extensão e posterior apresentação de relatório.

O aluno participante poderá receber certificado como colaborador, monitor, bolsista ou voluntário, conforme sua inserção na atividade. O professor, por sua vez, poderá receber a certificação como coordenador, instrutor, supervisor, orientador ou tutor, de acordo com o registro de sua inserção no projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem diversos entendimentos acerca da flexibilização curricular. É uma questão atual que, via de regra, é orientada por visões de mundo que conduzem a ação pedagógica em sentidos que podem estar pautados em uma outra concepção, qual seja, a dimensão técnico-especializada que aplica, com rigor, as regras que derivam do conhecimento científico às do mercado (haja vista as recentes experiências desenvolvidas nos chamados cursos sequenciais ou de formação de tecnólogos), ou, de outra ordem, as que se limitam a viabilizar projetos e políticas governamentais, estas, nem sempre voltadas aos interesses sociais, reduzindo a ação crítica de uma Instituição produtora do conhecimento à mera oferta dos produtos da tecnologia desenvolvida, à prestação de serviços de diagnóstico ou de assistência.

O que propomos é uma ação baseada na dimensão acadêmica, crítica e criativa, que toma decisões e constrói situações de aprendizagem a partir da práxis, ou seja, uma ação pedagógica que promova a articulação do pensar com o fazer, da universidade com os outros setores da sociedade, e, mais que isso, que estabeleça vínculos de partilha de saberes e promoção de alianças, na perspectiva de elaboração de projetos comuns.

A extensão nessa dimensão configura-se como um espaço legítimo de elaboração da crítica e transformação da cultura. Uma formação desenvolvida com rigor técnico e científico, porém, comprometida com a transformação da prática acadêmica fragmentada, rejunta saberes que potencializem a participação da universidade no processo das necessárias mudanças sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Reforma do Pensamento e Extensão Universitária. In: *FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, REGIÃO NORDESTE*. 26, 2002, Natal, Anais [...] Natal: EDUFRN, 2002.

BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. São Paulo. Editora da UEP: Paz e Terra, 1994.

CORREIA, Ovídio Valois. 1927-1984. *A extensão universitária no Brasil: um resgate histórico*; In: CRUZ, Marta Viera (Org.), São Cristóvão: Editora UFS, Fund. Oviêdo Teixeira, 2000.

FERREIRA, Maria Salonilde. A díade político-pedagógica. In: ALMEIDA, Maria Doninha (Org.) *Projeto Político-Pedagógico*. Natal: EDUFRN, 2000. p. 25-28. (Coleção Pedagógica).

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo. Cortez, 1999.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Ilhéus: EDITUS, 2001, 1993.

GERMANO, José Willington. *Isto é Extensão da UFRN*. Natal: UFRN, 1999. (texto de referência apresentado na Oficina de Planejamento e Diretrizes Políticas da Extensão – gestão 1999-2003, realizada em junho de 1999).

LIMA, Paulo Costa. ACC – Atividades Curriculares em Comunidades. In: *FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, REGIÃO NORDESTE*. 26., 2002, Natal, Anais [...] Natal: EDUFRN, 2002.

MATURANA, R. Humberto. *Emoções e linguagens na educação e na política*. Trad: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI, 1999-2008*. Natal: EDUFRN, 1999.

FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NA GRADUAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A COMUNIDADE

*Maria Dalva Araújo**

Início este artigo, resgatando os antecedentes da experiência institucional de flexibilização curricular na área da saúde na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), utilizando a estratégia de inserção dos alunos em atividades de extensão.

Nesse sentido realço uma experiência desenvolvida no âmbito do Projeto UNI-Natal¹, uma ação no campo da formação de profissionais de saúde, iniciada no ano de 1995 com a missão de: efetivar mudança no ensino da saúde na UFRN; construir mudanças no modelo de assistência e na prática dos profissionais das secretarias estadual e municipal de saúde; e promover o desenvolvimento comunitário para o autocuidado e o controle social sobre os serviços e políticas públicas de saúde.

O projeto, portanto, antecedeu a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que, no Capítulo IV – Da Educação Superior² –, previa como sua finalidade o estímulo ao conhecimento dos problemas da comunidade, com

* Médica, Mestre em Saúde Comunitária pela UFBA, Professora Adjunta e Chefe do Departamento de Saúde Coletiva da UFRN, Coordenadora do PESC – Programa de Extensão em Educação, Saúde e Cidadania, Tutora da SACI.

¹ Iniciativa financiada pela Fundação W. K. Kellogg, em seis universidades brasileiras, que compunham uma rede de vinte e três universidades latino-americanas, denominada Programa UNI.

² UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Estatuto e Regimento Geral da UFRN*. EDUFRN, 1998.

vistas à construção de uma consciência social e a prestação de serviços mais qualificados, como também a promoção de ações de extensão com a participação da população, “visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”.

O UNI-Natal desenvolveu uma programação em torno de alguns dos problemas que comprometiam a qualidade de vida das pessoas, tendo como público-alvo prioritário crianças e adolescentes. Numa ação conjunta, que envolveu os três segmentos – Universidade, Serviços de Saúde e Comunidade, identificaram-se problemas e trabalharam-se formas de encaminhamentos de solução, cujo processo promoveu mudanças no modelo assistencial, no Distrito Sanitário Oeste, fez a comunidade se reconhecer como sujeito ativo na promoção da saúde e a academia repensar suas práticas na área de ensino e extensão, sobretudo.

As Unidades de Saúde, as Escolas, os Conselhos Comunitários, e outros equipamentos sociais e comunitários nos bairros de Cidade da Esperança, Felipe Camarão, Cidade Nova, Bom Pastor e Guarapes foram o lócus de sua atuação.

Como resultado do trabalho efetivado no período de desenvolvimento do Projeto UNI-Natal (1995-2002) – tempo rico em idéias, problematizações, discussões, aprendizado, um verdadeiro laboratório social de inovações –, teve lugar, em cada segmento que o integrou, uma forma distinta e singular de institucionalização.

Nos Serviços de Saúde a contribuição se deu na organização dos Sistemas Locais de Atenção, levando a Secretaria Municipal de Saúde a priorizar para aquela área a implantação do Programa de Saúde da Família.

Na Comunidade, a participação popular, no controle social, assegurou a atuação marcante na criação de duas iniciativas de intersectorialidade: Fórum de Promoção da Saúde pela Qualidade de Vida (articulação entre a comunidade, equipamentos sociais locais e UFRN) e o Fórum Engenho de Sonhos de Combate a Pobreza (articulação ONGs, jovens das comunidades e UFRN).

Na UFRN, a atuação na formação/capacitação de profissionais de saúde deu lugar ao Projeto Educação Saúde e Cidadania (PESC), que viabilizou a experiência de flexibilização curricular, através de uma atividade complementar, cadastrada como disciplina – Saúde e Cidadania (SACI) – no Departamento de Saúde Coletiva, e a implementação do Laboratório Multiprofissional de Habilidades Clínicas para o ensino da saúde, que teve parte de seu financiamento assumida pelo Ministério de Educação.

A reflexão desenvolvida neste artigo centra-se na experiência, acima referida, apresentando a dinâmica e desdobramento desse processo para as instituições envolvidas.

A SACI COMO COMPONENTE DE FLEXIBILIDADE CURRICULAR

A SACI, como parte da estrutura curricular, assume a configuração de um processo ensino-aprendizagem voltado para o estímulo às práticas interdisciplinares, ao trabalho em equipe e a articulação ensino-serviço-comunidade, com características muito próprias das ações de extensão.

Para viabilizar a experiência como um componente curricular, o Departamento de Saúde Coletiva cadastrou-a como disciplina complementar, com quatro créditos e oferta semestral aos alunos dos primeiros semestres dos Cursos de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição e Odontologia, além de Psicologia.

Apoiada na Pedagogia da Problematização³, que cria as condições favoráveis para promover, ao mesmo tempo, a transformação individual e social, em situação grupal, a SACI tem favorecido o aumento da capacidade do aluno como participante e agente de transformação social, levando-o a reconhecer problemas, a fazer perguntas relevantes que o conduzam a uma busca de soluções adequadas.

³ BORDENAVE, Juan E. Dias. Alguns fatores pedagógicos. *Revista Interamericana de Educação de Adultos*, v. 3. n. 1-2, Brasília: OPS, 1983. p.145-163.

Seguindo os pressupostos da Pedagogia da Problematização, a SACI embasou as suas ações nos seguintes princípios básicos: articulação teoria/prática; interdisciplinaridade e multiprofissionalidade; formação orientada para a ruptura e saída do paradigma cartesiano para o da complexidade⁴.

Essa pedagogia propicia o aprendizado da ética do gênero humano como uma ciência com consciência, uma consciência planetária que considera a vida como fundamental; a convivência na diversidade, desenvolvendo condutas de solidariedade; o diálogo dos saberes entre o científico, o empírico, o da tradição, o do cotidiano; a abertura para o novo, utilizando idéias para a crítica das idéias; enfim, uma nova universidade com o fortalecimento do espaço público e da democracia.

Participam, no desenvolvimento da SACI, os tutores e consultores, que são professores da UFRN e técnicos dos Serviços de Saúde, tendo como colaboradores os agentes comunitários de saúde, lideranças comunitárias e gestores dos serviços e, como parceiros, em diferentes momentos, a Pró-Reitoria de Extensão Universitária, Núcleo de Arte e Cultura, Fórum Engenho de Sonhos, ONGs, Igrejas, Secretaria Municipal de Serviços Urbanos, Secretaria Municipal de Saúde do Natal, Centro de Controle de Zoonoses, Escolas locais e outros.

As atividades didáticas da SACI ocorrem fora do campus, nas comunidades e bairros periféricos de Natal, que compõem o Distrito Sanitário Oeste (Figura 1), tendo como ponto de apoio o serviço de saúde.

⁴ MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs.). *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.



Figura 1 – Áreas e bairros de atuação do Uni-Natal

Os alunos são matriculados na disciplina SACI em seus cursos de origem, mas para a realização das ações eles se integram em grupos interdisciplinares e multiprofissionais (GIMs), sob a orientação de dois profissionais (tutores), um docente e um técnico do serviço de saúde.

A pedagogia da problematização, representada esquematicamente, no Método do Arco⁵ (Figura 2) – adotada no desenvolvimento da disciplina –, permite estabelecer contatos interpares, conhecer a realidade sanitária local e os equipamentos sociais disponíveis, e, partindo da observação da realidade, destacar “pontos-chaves” para a discussão e negociação com a comunidade, o serviço de saúde, a escola do bairro, dentre outros, dando-se, então, a escolha do problema a ser enfrentado.

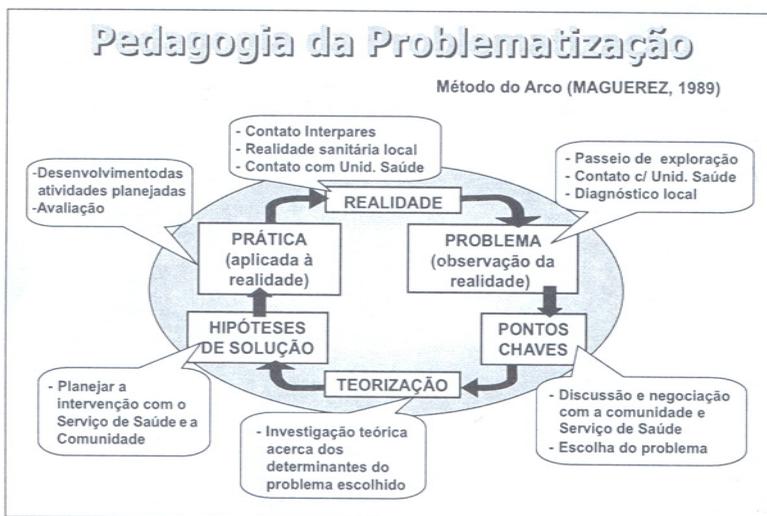


Figura 2 – Pedagogia da problematização

⁵ BORDENAVE, id., p. 149

A utilização desse método possibilita uma investigação teórica sobre os determinantes e condicionantes do problema escolhido, o que gera o estabelecimento de hipóteses de solução, de onde advém o planejamento da intervenção, em uma ação conjunta da Universidade, Serviços de Saúde e Comunidade, na perspectiva de uma prática transformadora da realidade.

Ao trabalhar com essa abordagem, a SACI conseguiu atingir os objetivos da experiência de flexibilização: debater as diferentes concepções de saúde, construindo o conceito de promoção e vigilância à saúde; aprender a identificar e priorizar problemas da comunidade, propondo alternativas de solução; desenvolver habilidades de comunicação e relações interpessoais no trabalho em equipe, interdisciplinar e multiprofissional, aprimorando o comportamento ético; e trabalhar com a comunidade em uma relação de autonomia e emancipação.

A execução das atividades planejadas, que, em geral, são as mais variadas possíveis, tem propiciado aos alunos, em parceria com instituições (Secretaria Municipal de Saúde, Secretaria de Serviços Urbanos, Secretaria Municipal de Educação), igrejas, e ONGs, o conhecimento de realidades, o encaminhamento de propostas de soluções, a promoção de eventos e, sobretudo, o reconhecimento do valor do “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a conviver”.

Percebe-se, a partir de alguns indícios, que esta proposta tem sido desencadeadora de algumas mudanças no pensar e no agir de importantes atores responsáveis pela atenção à saúde da população no Distrito Oeste, assim como tem influenciado, de forma significativa, na reformulação curricular dos cursos do Centro de Ciências da Saúde da UFRN, que, em seus Projetos Político-Pedagógicos, têm reservado espaço para experiências de flexibilização curricular. Destacamos alguns pontos em que avanços e dificuldades foram observados na evolução dos acontecimentos e nos resultados obtidos, até o momento, com relação ao plano institucional, ao campo da ação pedagógica, às bases de ação e aos papéis dos sujeitos.

NO PLANO INSTITUCIONAL

Coloca-se como uma proposta pertinente para formação de competências transversais e práticas interdisciplinares. Já é creditada como atividade curricular, flexível (complementar, embora alguns cursos a queiram como obrigatória). Favorece o exercício da práxis, a integração teoria/prática. Promove a integração ensino-serviço-comunidade e rompe com o individualismo e o corporativismo, incentivando o diálogo e a cooperação.

É crescente o número de alunos que se inscrevem na disciplina SACI. De 57 alunos, em 2000.2, chegou-se a duplicar em 2002.2 e tem se mantido em número superior a 100 alunos por semestre, sendo, infelizmente, também crescente a demanda reprimida, pois o número de tutores não é suficiente para atender a todos que solicitam matrícula.

NO CAMPO DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Considera-se avanço o fato desse espaço não ser entendido apenas como geográfico, mas como um conjunto de relações de forças (pessoas e instituições) que se aliam para uma ação transformadora da realidade.

Os alunos que participam são, preferencialmente, os que estão nos primeiros períodos dos cursos e essa inserção precoce tem se revelado como promotora de uma base ética, diferente da tradicional, na relação do futuro profissional-comunidade.

NAS BASES DA AÇÃO

São explicitados referenciais teóricos, interdisciplinares e transdisciplinares. Os conteúdos são selecionados a partir da análise da realidade. Os textos são recontextualizados nos espaços singulares de atuação prática.

Fez-se opção por metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os saberes são compartilhados e começam a ser valorizados igualmente: os científicos, os empíricos e os do cotidiano.

Entretanto, constatam-se algumas lacunas, tais como: a continuidade dos conteúdos e subtemas decorrentes, que deveriam ser trabalhados por outros professores e outras disciplinas ao longo dos cursos e, até o momento, não se tem a certeza da consideração desses pontos. Os tutores precisam ter contatos mais intensos com a pedagogia problematizadora em seu cotidiano, o que não tem ocorrido, pela não-utilização do método em outras disciplinas que lecionam.

Diante dessas dificuldades, se faz necessário estabelecer um suporte de orientação a distância, interagir em rede de informática, como forma de superar a carência de maior socialização das experiências, em outros espaços, dentro e fora da academia.

NOS PAPÉIS DOS SUJEITOS

É uma proposta de educação dialógica que se fundamenta num processo coletivo de trabalho, sendo forte a interação entre os sujeitos (tutores, alunos, técnicos dos serviços e comunidade).

As relações entre tutores, alunos, profissionais e comunidades são horizontais e democráticas, plurais e criativas.

Contudo, em se tratando de uma proposta em construção, algumas dificuldades precisam ser superadas, como, por exemplo, no campo da ação pedagógica e na constituição da identidade e interação entre SACI e os Projetos Político-Pedagógicos de alguns cursos. A opção metodológica problematizadora requer estruturas e normas mais flexíveis que as existentes, uma vez que estas últimas estão adequadas ao ensino tradicional (matrícula por disciplinas, cronogramas, horários, sistema de avaliação etc).

A redução progressiva do número de professores na universidade concorre para uma sobrecarga no trabalho dos tutores e para a existência de demanda reprimida, constituída pelos alunos que buscam matrícula e não conseguem pela falta de tutores. E alguns técnicos dos serviços resistem ao trabalho de tutoria, principalmente os médicos.

Nos papéis dos sujeitos, as dificuldades se fazem presentes: alunos se ressentem de falta de tempo para cumprir com suas tarefas, pela sobrecarga de horas-aula na universidade. Alguns tutores têm atitudes diferenciadas na relação teoria-prática e na avaliação do desempenho do aluno. Falta maior envolvimento dos coordenadores para assumir a motivação do aluno. Ainda não se estruturou uma equipe de suporte pedagógico para tutores e técnicos e um suporte gerencial para facilitar a solução de problemas de infra-estrutura.

Durante os sete semestres (2000.2 a 2003.2) concluídos, nos quais a disciplina foi oferecida, o número total de alunos matriculados foi de 633 com uma taxa de evasão de 9,6%. Esta se deve, sobretudo, à evasão dos alunos dos cursos de Nutrição e Odontologia, que, segundo se avalia, enfrentam maiores dificuldades em virtude de, ainda, não terem reformulado os Projetos Político-Pedagógicos, não contando, por conseguinte, com respaldo para a criação de componentes curriculares flexíveis.

Nesse período (2000.2 a 2003.2), eventos de extensão como: o VI Congresso Ibero-Americano de Extensão (2001), o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão (2003), o V Seminário para Projetos de Extensão (2003) e o CIENTEC-UFRN (2002, 2003) contaram com a apresentação de trabalhos realizados por alunos e tutores da SACI nas suas atividades realizadas em diferentes bairros do Distrito Oeste.

De igual modo, trabalhos apresentados por professores em eventos internacionais, como: Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos – Havan-Cuba (2002), Internacional Conference on challenges of primary care-oriented health systems (2002), foram frutos das experiências vividas na SACI.

CONTRIBUIÇÃO DO PESC/SACI PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO DA SAÚDE

Semestralmente, têm sido realizadas avaliações, internas e externas, questionando alunos, tutores-docentes, profissionais dos Serviços de Saúde e agentes comunitários de saúde acerca da ação desenvolvida, e os resultados obtidos são indicativos de que a experiência de flexibilização vivenciada pela disciplina SACI tem bom êxito.

Na avaliação dos alunos, a SACI é considerada importante porque favorece: a discussão e o conhecimento do conceito ampliado de saúde (Qualidade de Vida), o trabalho multiprofissional e interdisciplinar, a aproximação com a realidade, a visão crítica das políticas de saúde (organização dos serviços, acesso, resolutividade, necessidades de mudança), a construção de vínculos afetivos, o trabalho em grupo (horizontalidade, respeito às diferenças entre pares e com a comunidade), uma nova visão da prática profissional (compromisso com mudanças, objeto de trabalho ampliado, protagonismo na construção do conhecimento, articulação saber acadêmico/popular, profissional cidadão e não só técnico), a percepção da necessidade de se trabalhar uma formação profissional integral (técnica, política, ética, humana), a integração da universidade à realidade social, participando da busca de alternativas.

Os tutores-docentes também avaliam a SACI ressaltando aspectos relativos à metodologia, ao planejamento, ao processo de desenvolvimento da disciplina e à avaliação.

Com relação à metodologia, enfatizam: o desenvolvimento de mecanismos de capacitação permanente dos tutores, a necessidade de maior domínio da pedagogia da problematização, pois se trata de uma metodologia que foge do modelo tradicional utilizado no sistema acadêmico atual, levando em consideração a opinião e leitura que a comunidade faz de seus problemas e formas de enfrentamento, a compreensão da necessidade de incorporação

de novas habilidades e conteúdos para o trabalho nas comunidades, além de vivenciar o cotidiano da comunidade com suas potencialidades e necessidades.

No que concerne ao planejamento, consideram relevantes: a construção coletiva com a participação de profissionais de diversos campos do saber e diferentes inserções institucionais (multiprofissionalidade e interdisciplinaridade), o planejamento contínuo e simultâneo.

No processo de desenvolvimento da disciplina, realçam os seguintes procedimentos: flexibilidade para incorporação das demandas dos serviços e da comunidade na operacionalização da disciplina, produção teórica com base nas experiências desenvolvidas para subsidiar a realização de ações de forma contextualizada e o processo de elaboração e/ou aperfeiçoamento dos Projetos Políticos-Pedagógicos para os cursos de Saúde na UFRN.

No que diz respeito à avaliação, os tutores-docentes dão ênfase ao desenvolvimento de mecanismos e critérios de avaliação, referentes ao desempenho do aluno, do tutor e do conteúdo programático compatível com a opção pedagógica.

O PESC/SACI, sob a avaliação dos profissionais dos Serviços de Saúde, é identificado como um elo entre o órgão formador e o serviço de saúde, possibilitando: a integração entre a equipe multiprofissional, a aproximação dos futuros profissionais com a realidade, uma vez que trabalham a partir de problemas identificados na comunidade, e as discussões na equipe sobre os problemas de saúde da comunidade induzem a Unidade de Saúde a participar do debate na saúde pública em conjunto com a comunidade.

Os Agentes Comunitários de Saúde avaliam positivamente a SACI, destacando os aspectos: troca de experiência entre a universidade e o serviço de saúde, diminuindo a distância entre as instituições; possibilidade de propiciar uma visão crítica da realidade (desnaturalizar o cotidiano); contribuição da disciplina para a abertura de discussões na comunidade sobre a articulação saúde e cidadania.

De um modo geral, as avaliações realizadas até o momento sobre a SACI permitem mencionar como avanços: o rompimento com a hierarquia e a verticalidade presentes nos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, sendo o aluno considerado sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, passando a ocupar uma posição mais crítica diante das metodologias utilizadas na academia, desenvolvendo habilidades para trabalhar em grupo com respeito às diferenças, partilhando emoções, construindo vínculos afetivos, transformando a disciplina em um espaço prazeroso de trabalho; a contribuição para a revitalização dos serviços de saúde, pela constituição de um espaço para o debate, convivência com alunos e a desnaturalização do cotidiano e de práticas já cristalizadas, enfim, a participação na construção de uma nova subjetividade entre orientadores, alunos, profissionais do serviço, mediada por um compromisso ético de transformação social.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE FARMÁCIA: OS CAMINHOS DA MUDANÇA

*Maria Cleide Ribeiro Dantas de Carvalho**

*Mirza Medeiros dos Santos**

BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE FARMÁCIA DA UFRN

A criação dos cursos de Farmácia no Brasil foi conseqüência da Lei 520 de 03 de outubro de 1832, da Regência, em nome do Imperador D. Pedro II, que os instalou para funcionar nas Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro. No entanto, somente em 1839 surgiu a primeira escola para o ensino exclusivo da farmácia no Brasil através da Escola de Farmácia de Ouro Preto, criada pelo governo provincial de Minas Gerais (AGUIAR, 1992).

No Estado do Rio Grande do Norte, a história do ensino farmacêutico está dividida em duas etapas: a primeira abrange o período que vai de 1920 a 1925 com a ESCOLA DE PHARMACIA DE NATAL, e a segunda de 1947 e até os dias atuais (AGUIAR, 1992).

A criação da ESCOLA DE PHARMACIA DE NATAL, instituída pela Lei Estadual 497 de 02/12/1920, e efetivada em 1923 através do Decreto 192 de 08/01//1923, instituiu um Curso de Farmácia com duração de três anos, cuja primeira turma colou grau em 1925. Saliente-se que esse foi o primeiro curso de ensino superior no Estado do Rio Grande do Norte (AGUIAR, 1992).

Em observação à Lei 570 de 01/12/1923, o curso de Odontologia foi anexado à ESCOLA DE PHARMACIA DE NATAL.

* Professoras do Departamento de Farmácia da UFRN.

Apesar da vontade e determinação dos seus idealizadores, a ESCOLA DE PHARMACIA DE NATAL enfrentou uma série de dificuldades, e em consequência desses obstáculos teve que fechar suas portas por cerca de 22 anos, terminando dessa forma a primeira etapa do sonho acalentado por um grupo de obstinados idealistas que tudo fizeram para manter viva a chama da Farmácia em solo potiguar (AGUIAR, 1992).

Em 1947 o ensino da Farmácia no RN foi reativado com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Natal, através do Decreto-Lei 682 de 03/02/1947 (AGUIAR, 1992).

A cronologia estabelecida em seguida demonstra a seqüência de acontecimentos pertinentes à evolução histórica do ensino farmacêutico no RN (AGUIAR, 1992).

1948 – Decreto-Lei 25.973 de 05/12/1948 – autorização para funcionamento dos cursos de Farmácia e Odontologia;

1949 – Aprovação do Regimento Interno e realização do primeiro vestibular;

1951 – Colação de grau da primeira turma;

1952 – Reconhecimento dos cursos de Farmácia e Odontologia pelo Decreto Federal 31.209 de 29/07/1952;

1958 – Criação da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE, que absorveu a FACULDADE DE FARMÁCIA E ODONTOLOGIA DE NATAL;

1960 – Lei 3.829 de 18/12/1960 – federalização da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, com desdobramento dos cursos de Farmácia e Odontologia e mudança do nome do estabelecimento de ensino para FACULDADE DE FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, através da Lei 3.727/1960;

1963 – Mudança Curricular;

1966 – Decreto 313 de 28/09/1966 – mudança do nome para FACULDADE DE FARMÁCIA E BIOQUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, pertencendo ao Centro de Ciências Aplicadas;

1970 – Mudança Curricular. Resolução 111/70 – CONSEPE de 18/10/70;

1974 – Decreto 74.211 – Reforma Cêntrica na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e nova mudança na denominação para CURSO DE CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS;

1982 – Mudança Curricular. Resolução 207/82 – CONSEPE de 05/10/82;

1986 – Mudança Curricular. Currículo A4 Resolução 037/86 – CONSEPE de 18/02/86;

1991 – Resolução n. 04 do Conselho Federal de Educação – mudança do nome do curso para CURSO DE FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE;

2000 – O Curso de Farmácia é avaliado pela primeira vez no ENC e recebe conceito A, sendo o único curso do Norte e Nordeste do Brasil a obter tal conceito;

2001 – O Curso de Farmácia é avaliado pela segunda vez no ENC e recebe conceito A, sendo o único curso do Norte e Nordeste do Brasil a obter tal conceito;

2002 – Mudança Curricular. Currículo 001/2002 – Resolução 017/2002 – CONSEPE, de 19/03/2002. Farmacêutico Generalista;

2002 – O Curso de Farmácia é avaliado pela terceira vez no ENC e recebe conceito A, sendo o único curso do Norte e Nordeste do Brasil a obter três conceitos A.

A REFORMA CURRICULAR 2002: UMA LONGA JORNADA

Ao longo da sua história, o Curso de Farmácia da UFRN realizou várias mudanças em seus currículos (1963, 1970, 1982 e 1986 e mais recentemente em 2002), visando fornecer ao aluno uma maior abrangência de conhecimentos inerentes ao desempenho do Farmacêutico nos mais variados campos de atuação no âmbito das suas habilitações.

Em 1990, iniciou-se o processo de discussão sobre o novo perfil para o profissional farmacêutico, antecedendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) e a formulação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Farmácia estabelecidos na Resolução CNE/CES n. 02 de 19/02/2002 (MEC, 2002). Após a implantação do Currículo aprovado em 1986 (Currículo A4, Resolução 037/86 – CONSEPE), observou-se que as mudanças ocorridas na sociedade, nas relações de produção e de trabalho e o grande avanço da ciência e da tecnologia exigiam um novo profissional farmacêutico.

A mobilização para uma nova reforma curricular, que contemplasse as mudanças necessárias para se formar um farmacêutico com um perfil mais adequado e preparado para os desafios e as incertezas que o novo contexto social lhe oferecia, teve início em 1990, logo após a conclusão da primeira turma formada pelo currículo implantado em 1986, quando foram constatados vários problemas e se chegou à conclusão de que as mudanças necessárias para solucionar essas dificuldades eram bastante profundas e envolviam muito mais do que um simples ajuste de carga horária ou inclusão ou exclusão de disciplinas.

O currículo aprovado em 1986 se distinguia pelo caráter tecnicista, especialista, desvinculado das questões sociais, além de ser extremamente rígido na proposta didático-pedagógica, na qual o conhecimento era centrado e veiculado através do professor e a seqüência cronológica das disciplinas não permitia a mínima flexibilização.

As mudanças vislumbradas estavam relacionadas à aceitação de um novo paradigma educacional que incluía: humanização da saúde, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, complexidade, flexibilização curricular e aprendizado compartilhado, ou seja, o aluno é co-partícipe na construção do seu saber, e o professor deixa de ser uma fonte inesgotável de saberes e passa a ser um orientador experiente para seus alunos, um facilitador que aponta os caminhos para a aquisição de novos conhecimentos. Com isso, estimula-se um aprendizado centrado no aluno, sendo o professor mediador e facilitador desse processo.

Na UFRN, as discussões em torno dessa reforma curricular se arrastaram por 12 anos, com períodos de intenso trabalho e outros de espera. A maior dificuldade talvez tenha sido sair da etapa do diagnóstico para a etapa de sistematização de uma nova proposta. Foi necessário vencer a inércia que remetia às mesmas discussões, o medo de errar, a resistência às mudanças, o descrédito de alguns e a apatia de outros.

O ponto máximo dessa reflexão coletiva coincidiu com a elaboração da proposta para as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Farmácia, consolidada em vários eventos dentre os quais a I e II Conferência Nacional de Educação Farmacêutica e o Fórum Nacional de Diretrizes Curriculares, promovidos pelo Conselho Federal de Farmácia. A proposta de Diretrizes Curriculares foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, cujo conteúdo foi integralmente acatado e aprovado, consubstanciando-se na Resolução CNE/CES n. 02 de 19/02/2002 que criou as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Farmácia. Em virtude da participação efetiva de vários docentes do Curso de Farmácia da UFRN nesses eventos, as discussões e reflexões sobre esse tema foram bastante enriquecidas e fundamentadas, embasando e subsidiando ainda mais as decisões a serem tomadas. Como as discussões sobre esse tema já eram uma constante na UFRN, os docentes do Curso de Farmácia deram uma forte contribuição nesses eventos, em decorrência do

amadurecimento de muitas idéias já buriladas ao longo dos anos que antecederam esses debates.

As mudanças que a classe farmacêutica desejava e que as Diretrizes Curriculares propuseram não poderiam ser ignoradas, pois alteram profundamente o perfil profissional a ser formado. Saem de cena as habilitações, cujo enfoque no medicamento, na análise de alimentos e no diagnóstico laboratorial era por demais tecnicista. Entra em cena o farmacêutico generalista, com formação voltada para a assistência farmacêutica, cujo âmbito abrange todas as áreas da atuação da Farmácia.

O atual currículo do Curso de Farmácia, implantado em 2002 (Currículo 001/2002 – Resolução 017/2002 – CONSEPE), teve seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) elaborado em consonância com as Diretrizes Curriculares aprovadas em fevereiro de 2002. Entretanto, a construção dessa nova concepção de formação foi fruto de uma longa reflexão, amadurecida nas discussões, na consciência das dificuldades a serem enfrentadas, mas animada e nutrida pela certeza de que os caminhos escolhidos eram os mais viáveis para a formação de um profissional preparado para enfrentar os desafios e incertezas de um mundo globalizado.

Esse Projeto Político-Pedagógico é, portanto, o resultado de todos esses anos de reflexão e trabalho, bem como do envolvimento dos professores que integram o Curso de Farmácia da UFRN, especialmente dos componentes da Comissão de Reforma Curricular que coordenou sua elaboração.

O grande desafio que instiga presentemente a comunidade acadêmica do Curso de Farmácia é a implantação desse Projeto Político-Pedagógico, é fazê-lo funcionar da maneira como se havia planejado e sonhado; é vê-lo concretizado a despeito de todas as dificuldades encontradas, sejam elas ideológicas, estruturais, administrativas ou pedagógicas, corrigindo-se os desvios de rumos que porventura ocorram durante a sua implantação.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE FARMÁCIA

Segundo André (2001, p. 188) o projeto pedagógico deve “expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender as diretrizes curriculares do sistema nacional de educação, bem como as necessidades locais específicas da clientela da escola”, Além disso, ele deve ser compreendido como a “concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade”.

O Projeto Político-Pedagógico dos cursos de graduação na UFRN deve ter como respaldo pressupostos teóricos e metodológicos que realcem tanto a formação ética quanto a competência técnica para enfrentar os desafios postos pelo mundo do trabalho, no contexto atual (CABRAL NETO, 2000).

A formação generalista do profissional estabelecida no Projeto Político-Pedagógico ressalta, como atribuições essenciais, a promoção e a proteção da saúde humana, desenvolvendo atividades associadas ao fármaco, ao medicamento e aos cosméticos, às análises clínicas e toxicológicas e ao controle, produção e análise de alimentos.

Além disso, o egresso do Curso de Farmácia da UFRN deverá ser um profissional com amplo conhecimento científico, capacitação técnica e habilidades para definição, promoção e aplicação de políticas de saúde, atuando como partícipe de equipe multiprofissional em todos os níveis de atenção à saúde, respeitando a legislação vigente e os princípios éticos da profissão.

A capacitação profissional do egresso deverá estar alicerçada no desenvolvimento de competências e habilidades para atuar com compreensão da realidade social, cultural, ambiental e econômica do seu meio. Esta atuação se fará através do exercício do pensamento crítico e juízo profissional; do gerenciamento; da análise de dados; da tomada de decisões e solução de problemas; da

comunicação oral e escrita; da construção do conhecimento e desenvolvimento profissional e da interação social. O farmacêutico deverá, portanto, compreender as diferentes concepções do processo saúde-doença, os princípios psicossociais e éticos das relações humanas e os fundamentos dos métodos científicos, atuando no sentido da transformação de realidades e benefício da sociedade, com a conseqüente melhoria da qualidade de vida da população.

O processo ensino-aprendizagem contido no PPP do Curso de Farmácia da UFRN tem como princípios norteadores: a construção da cidadania; a compreensão do processo saúde-doença; a reflexão sobre um modelo assistencial adequado às necessidades regionais; a integração entre ensino, serviço e comunidade; a integração entre teoria e prática; a ação e reflexão; a qualidade da assistência e o raciocínio investigativo.

É vital que o farmacêutico, seja qual for seu campo de atuação, tenha consciência do seu papel na sociedade como profissional e cidadão, que exerça suas funções com responsabilidade, ética e criatividade e que seja participante, e não somente observador, das transformações políticas e sociais que ocorrem de forma cada vez mais rápida no mundo globalizado. Para tanto, seu espírito crítico, sua capacidade de buscar informações e de se relacionar com outras pessoas deverá ser plenamente desenvolvida. Somente assim, ele estará sincronizado com as demandas da sociedade e do mercado e apto a realizar eficientemente as atividades inerentes à sua profissão.

O farmacêutico, como profissional da saúde, deve participar de equipes multidisciplinares, envolver-se na solução dos problemas e no desenvolvimento da sua comunidade, prestando uma assistência farmacêutica de qualidade e exercendo seu papel de multiplicador.

A flexibilidade curricular, a interdisciplinaridade, as metodologias ativas de aprendizagem, a prática como base da construção do conhecimento e as novas modalidades de avaliação são alguns dos recursos indispensáveis para a nova orientação da organização curricular.

ESTRUTURA CURRICULAR

Disciplinas

A organização da estrutura curricular contempla, inicialmente, 47 disciplinas obrigatórias e 16 complementares, com um mínimo de pré-requisitos exigidos, mas organizadas de tal forma a permitir uma integração vertical e horizontal entre elas (Estrutura Curricular em anexo). Essa organização poderá sofrer alterações à medida que as avaliações do projeto detectem pontos fracos ou que o corpo docente/discente evolua no sentido de aceitar outras formas de organização dos conteúdos.

As disciplinas obrigatórias somam 3.600 horas (240 créditos), representando 71,2% da carga horária total. Carga horária por nós considerada excessiva para disciplinas obrigatórias, porém necessária, uma vez que se está iniciando a formação generalista, e em se adotando uma carga horária menor poder-se-ia correr o risco de se ter uma diminuição na abrangência dos conteúdos da área farmacêutica. Serão destinadas 240 horas (16 créditos) para as disciplinas complementares, escolhidas pelo aluno, de acordo com seu interesse e formação desejada. Além das disciplinas complementares elencadas na estrutura curricular do Curso, o aluno poderá cursar outras disciplinas oferecidas pelos Departamentos Acadêmicos da UFRN.

O PPP do Curso de Farmácia enfoca a disciplina como um “meio” para se atingir os objetivos fins do currículo, contrariando os currículos anteriores, em que o professor, alçado da autoridade de “dono da disciplina”, criava um descompasso entre os objetivos do Curso e os objetivos da “sua” disciplina.

Estágios

O Estágio está dividido em sete etapas ao longo do Curso, constituindo-se em 20,4% de sua carga horária total. A vivência prática de situações reais propicia ao aluno momentos ricos para

aprendizagem por meio da integração dos conteúdos. Em decorrência desse fato, esses Estágios são distribuídos em graus de complexidade crescente, ao longo da estrutura curricular.

Como atividade curricular, os Estágios são desenvolvidos ao longo da formação acadêmica, destinando-se a essa atividade uma carga horária de 1.035 horas. Há que se dar condições para que o aluno, o mais cedo possível, possa entrar em contato com a realidade, tanto pela observação quanto pelo desenvolvimento de atividades em níveis crescentes de complexidade. Dessa forma, por força da realidade, o aluno é gradativamente desafiado a posicionar-se como profissional e a confrontar criticamente o que é ensinado com o que é praticado, seja do ponto de vista técnico científico, seja em termos éticos.

Os Estágios integram áreas temáticas propostas, desenvolvendo-se nas disciplinas práticas, farmácias hospitalares, de manipulação e comunitárias, nos laboratórios de análises clínicas dos hospitais e clínicas particulares, indústrias farmacêuticas e de alimentos, dentre outros.

No 1º período do Curso se desenvolve o Estágio I, com carga horária de 45 horas, cujo objetivo é permitir ao aluno uma visão panorâmica do âmbito profissional farmacêutico. As atividades se desenvolvem no campo de atuação do farmacêutico, através de visitas agendadas sob a coordenação de um docente, onde o aluno é levado a observar as atividades exercidas pelo profissional no cotidiano do seu exercício profissional. Como a profissão farmacêutica é multifacetada, há muito se vinha detectando a necessidade de, desde cedo, o aluno ter essa visão global do âmbito profissional, no intuito de permitir que as suas escolhas, no tocante às atividades complementares, fossem realizadas com mais critério e fundamento.

O Estágio II também tem carga horária de 45 horas e se desenvolve no 3º período do Curso. Tem como objetivo o desenvolvimento de atividades básicas integradas às rotinas de farmácias e laboratórios.

O Estágio III tem carga horária de 45 horas e se desenrola no 4º período do Curso. Esse Estágio permite inserir o aluno em projetos de extensão, desenvolvendo atividades junto a conselhos comunitários e escolas, visando a informação e discussão dos problemas da comunidade.

No 6º período do Curso se desenvolve o Estágio IV, também com 45 horas de carga horária. Os objetivos propostos para esse Estágio são a participação em projetos comunitários, desenvolvendo atividades de prevenção e educação para a melhoria das condições de saúde da população, prestando informações quanto ao uso adequado de plantas medicinais e alimentos, de doenças transmitidas por alimentos, como também orientação quanto à prevenção de doenças sexualmente transmitidas (DSTs), infecções parasitárias e câncer.

O Estágio V tem 45 horas de carga horária e acontece no 8º período do Curso. Esse Estágio objetiva a valorização da atenção farmacêutica em atividades da farmácia comunitária e hospitalar, bem como em laboratório de análises clínicas.

No 9º período do Curso ocorre o Estágio VI, com carga horária de 90 horas, cujo objetivo é desenvolver atividades em diversos setores, envolvendo o medicamento, o alimento e as análises clínicas e visando a integração de conhecimentos adquiridos em várias disciplinas.

No 10º período do Curso se desenvolve o último Estágio, o qual recebe o nome especial de Estágio Supervisionado Farmacêutico. Esse Estágio tem 720 horas, das quais 360 horas são obrigatoriamente cumpridas em serviços de farmácia, enquanto que as 360 horas restantes são desenvolvidas em qualquer área escolhida pelo aluno, no âmbito das análises clínicas e toxicológicas, indústria farmacêutica, indústria de alimentos ou na própria área de serviços de farmácia onde foram desenvolvidas as 360 horas obrigatórias.

Conteúdos Transversais

Muitos conteúdos, como, por exemplo, os relacionados às Ciências Humanas e Sociais, o Inglês Instrumental, a Matemática, a Língua Portuguesa, a Informática e a Legislação Farmacêutica são abordados transversalmente para não sobrecarregarem nem o currículo, nem o aluno, com informações compartimentalizadas e sem vínculo com as matérias para as quais esses conteúdos são necessários. É o caso da Matemática, que tradicionalmente era estudada em disciplinas básicas em todos os Cursos de Farmácia.

Os conteúdos de Matemática são requisitos básicos em muitas áreas das Ciências Farmacêuticas, o que torna difícil reunir todos os elementos em um só momento do Curso, sem exemplos práticos. Assim, ao invés de uma nova disciplina, os elementos de matemática indispensáveis ao bom desenvolvimento da aprendizagem são introduzidos dentro do contexto para o qual sua aplicação é necessária. Na Disciplina de Farmacotécnica, por exemplo, a matemática é vista através de operações com decimais e regras de três. Na Tecnologia Farmacêutica, há a necessidade de se introduzir as operações com integrais e derivadas.

O mesmo é aplicável à maior parte dos conteúdos relacionados às Ciências Humanas e Sociais, os quais são abordados transversalmente nas atividades e disciplinas de cunho essencialmente prático, como os Estágios (principalmente os realizados na primeira metade do curso), atividades complementares, etc. Além disso, de acordo com o perfil do profissional delineado, o caráter humanístico deve ser referencial teórico-metodológico para todas as disciplinas do Curso. Esses conteúdos, portanto, permeiam cada área de Farmácia.

No caso de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à expressão escrita, o uso correto da língua é estimulado durante todo o Curso, com maior ênfase nos primeiros semestres, em que, a partir de trabalhos escritos pelos alunos, os professores têm condições de reforçar pontos problemáticos ou orientar aqueles que apresentem maior dificuldade. Do mesmo modo, é enfatizada

a importância da Língua Inglesa, como ferramenta necessária ao maior acesso às informações. Durante o curso, a Língua Inglesa é trabalhada através de leitura e análise de trabalhos científicos publicados em periódicos internacionais e através de pesquisa em sites da Internet. As disciplinas que utilizam esses recursos são escolhidas nas reuniões de planejamento.

O uso da Internet é estimulado em todas as disciplinas desde o início do Curso. A informática constitui-se, hoje, em uma ferramenta indispensável ao aprendizado e também em qualquer setor da vida profissional. Portanto, o aluno é incentivado desde o início do Curso a conhecê-la e aplicá-la.

Em relação à Legislação Farmacêutica, que nos currículos anteriores constituía-se em uma árida disciplina, abominada por todos os alunos em decorrência da falta de contextualização de seu conteúdo, agora é integralmente aplicada, paulatinamente, perpassando várias disciplinas. Exemplos disso podem ser constatados na Farmacognosia, em que é estudada a legislação sobre fitoterápicos; na Farmacotécnica, as Boas Práticas de Manipulação; na Tecnologia Farmacêutica e no Controle de Qualidade, as Boas Práticas de Fabricação, e assim sucessivamente.

O Colegiado do Curso de Farmácia tem papel fundamental no planejamento das estratégias utilizadas para a implementação desses conteúdos transversais, através de reuniões que antecedem os semestres letivos, estabelecendo as disciplinas em que tais conteúdos devem ser ministrados. Esse planejamento requer também a colaboração efetiva dos Orientadores Acadêmicos de cada turma, os quais ao final de cada semestre realizam a avaliação sistemática das disciplinas cursadas no período, identificando possíveis distorções, deficiências ou desvios de metas, as quais mediante planejamento estratégico devem ser prontamente corrigidas no semestre seguinte.

Atividades Complementares

A carga horária complementar das atividades de formação acadêmica do Curso de Farmácia compreende disciplinas complementares e atividades complementares, estando normalizadas na Resolução 01/2002 – CCF.

Essas atividades complementares são obrigatórias para a integralização curricular e perfazem um total de 180 horas distribuídas nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

São consideradas atividades de formação acadêmica de ensino a participação em projetos de monitoria de disciplinas que integram o elenco do Curso e a participação em seminários de integração, em que temas relevantes para a área de Farmácia são abordados, utilizando-se a interdisciplinaridade.

As atividades de formação acadêmica de pesquisa contemplam a participação em projetos de iniciação científica e a publicação de trabalhos em periódicos ou em anais de congressos.

É considerada como atividade de formação acadêmica de extensão a participação em seminários, palestras, congressos, conferências, encontros, cursos de atualização e similares. Além disso, a participação em estágios extracurriculares e a representação estudantil em colegiados de cursos, plenário de departamento e colegiados superiores são contabilizadas como atividades complementares.

Entende-se que a participação do aluno no fazer universitário é de grande importância para a sua formação. Os cursos de graduação têm como responsabilidade, além da formação profissional, a formação de cidadãos.

O Colegiado do Curso de Farmácia tem a função de avaliar, validar e registrar as atividades complementares comprovadas pelos alunos.

PESQUISA E EXTENSÃO

Um dos objetivos do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Farmácia é proporcionar o envolvimento crescente dos discentes nos programas de pesquisa e extensão, sincronizados com a política geral da universidade para essas atividades, visando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Na prática, está sendo utilizado o imenso potencial dos laboratórios dos Departamentos de Farmácia e de Análises Clínicas, onde são desenvolvidos inúmeros projetos de extensão e de prestação de serviços, além dos projetos de pesquisa referentes às bases de Pesquisa de Desenvolvimento de Medicamentos e Bioanálises.

A cada período, o aluno tem oportunidade de colaborar em alguma dessas atividades, de acordo com a necessidade do projeto e sua afinidade pelo tema do trabalho. Com isso, obtém a carga horária complementar em atividades de formação acadêmica, o que possibilita um melhor conhecimento em uma determinada área e aquisição de algumas habilidades específicas.

A inserção de um grande número de alunos nesses projetos leva a um maior dinamismo nessas atividades. Nesse sentido, está sendo criado um ciclo virtuoso, com um aumento significativo da produção científica, o que poderá contribuir para a melhoria da infraestrutura e a ampliação das atividades acadêmicas, possibilitando a exploração de espaços pouco ocupados pelos discentes e docentes do Curso de Farmácia.

A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE FARMÁCIA

A flexibilização curricular tem constituído, nos últimos tempos, um desafio na forma de conceber e desenvolver o currículo. Segundo Leite (1999), o princípio da realização pessoal como o direito inalienável de todo o indivíduo para escolher livremente diversas

trajetórias educativas implica o reconhecimento da existência de experiências de vida diversificadas, afastando-se da idéia de um único caminho para a formação.

A flexibilização curricular permite substituir o modelo de grade curricular por uma nova estrutura em que o aluno participa do processo de formação profissional de maneira que o ensino não se dê apenas na sala de aula, mas tendo a comunidade como colaboradora eficaz desse processo. A teoria e a prática não podem aparecer como princípios dicotômicos, além do que o ensino não pode ficar submisso a conteúdos descritivos, uma vez que a aquisição de novos conhecimentos contribui para uma visão crítica que permite ao aluno extrapolar a aptidão específica de seu campo de atuação profissional.

Ao se fazer uma análise comparativa entre o Currículo aprovado em 1986 (Currículo A4, Resolução 037/1986 – CONSEPE) e o atual Currículo do Curso de Farmácia (Currículo 001/2002, Resolução 017/2002 – CONSEPE), pode-se observar claramente uma significativa evolução no sentido da flexibilização curricular.

A flexibilização curricular concretizada no Currículo 001/2002 é evidenciada com mais ênfase nos seguintes aspectos:

1. Diminuição de pré-requisitos;
2. Diminuição de Disciplinas Obrigatórias;
3. Introdução de Disciplinas Complementares;
4. Introdução de Atividades Complementares;
5. Conteúdos Transversais;
6. Estágios Curriculares em níveis crescentes de complexidade.

Essa flexibilização tem importância fundamental no novo conceito de formação estabelecido como meta no PPP do Curso, permitindo que o aluno construa seu conhecimento de maneira mais

responsável, aprofundando áreas que lhe são afeitas, sem descuidar daquelas imprescindíveis ao conhecimento global da profissão farmacêutica.

Além disso, a flexibilização permite correções de distorções de ordem administrativa da burocracia acadêmica, muito freqüentes no currículo anterior, em que o estabelecimento de pré-requisitos, sem uma justificativa plausível, criava sérios obstáculos à integralização curricular.

DIMINUIÇÃO DE PRÉ-REQUISITOS

O Currículo aprovado em 1986 (Currículo A4, Resolução 037/1986 – CONSEPE) é o que se poderia chamar de currículo inflexível, engessado, porque todas as suas disciplinas, com exceção das do 1º período, possuíam pré-requisitos, muitos dos quais totalmente descabidos. Só para exemplificar, a disciplina Física Industrial oferecida no 9º período tinha como pré-requisito a disciplina Elementos de Matemática e Estatística oferecida no 1º período do Curso.

No Currículo 001/2002, buscou-se uma maior racionalidade na determinação dos pré-requisitos, de maneira que a estrutura curricular ficasse mais livre e que, dessa forma, possíveis desnivelementos pelos alunos pudessem ser melhor resolvidos.

DIMINUIÇÃO DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

De acordo com Húsen (1988), é pertinente se estar alerta para os perigos de uma escola que “obriga” todos ao mesmo, isto é, de uma formação acadêmica que trata os alunos, em si diferentes, como se todos fossem iguais.

A experiência tem demonstrado que atitudes como essa penaliza alunos pertencentes a grupos sociais e culturais mais afastados.

No Currículo aprovado em 1986, todas as disciplinas, sem exceção, eram obrigatórias. Nas discussões que precederam a

reforma desse currículo, partiu-se da suposição de que o aluno não saberia escolher que disciplinas eram mais adequadas à sua formação.

No Currículo 001/2002, tentou-se ao máximo minimizar as disciplinas obrigatórias presentes na estrutura curricular. No entanto, elas ainda representam 71,2% da carga horária total do currículo. Essa carga horária foi considerada excessiva pela própria Comissão de Reforma Curricular, porém as incertezas quanto à nova formação do farmacêutico generalista impeliram a Comissão a tomar essa decisão em nome da cautela, como foi referido anteriormente. No entanto, essa decisão poderá ser revista posteriormente, diante das avaliações que serão executadas durante a implantação do Projeto Político-Pedagógico.

INTRODUÇÃO DE DISCIPLINAS COMPLEMENTARES

Diferente do Currículo aprovado em 1986, no qual não existia uma única disciplina complementar, o Currículo 001/2002 oferece uma série de disciplinas complementares, além da possibilidade de serem inseridas outras de acordo com as necessidades verificadas pelo Colegiado do Curso.

O recurso das disciplinas complementares utilizado no novo PPP facilitará a introdução de conteúdos que venham reforçar determinadas áreas da abrangência curricular, sem aumentar a carga horária total do Curso e nem penalizar aqueles alunos que não tiverem interesse nesses conteúdos.

INTRODUÇÃO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES

As Atividades Complementares, inexistentes no Currículo aprovado em 1986, são um outro recurso no âmbito da flexibilização curricular que visa incentivar os alunos na participação de eventos, ensino, pesquisa e extensão, desenvolvendo habilidades gerais como a comunicação, liderança, tomada de decisões, além de ser uma excelente estratégia para se estimular uma educação permanente e atualizada.

CONTEÚDOS TRANSVERSAIS

No Currículo aprovado em 1986 tudo que se imaginava de conteúdos necessários ao aluno lhe era oferecido sob a forma de disciplinas obrigatórias.

O atual PPP do Curso de Farmácia vislumbrou uma alternativa inovadora para suprir determinadas carências específicas: a transversalidade de conteúdos. O Inglês Instrumental, a Matemática, a Língua Portuguesa, a Informática, a Legislação Farmacêutica e os conteúdos relacionados às Ciências Humanas e Sociais passaram a ser abordados transversalmente, não sobrecarregando o currículo, nem o aluno, com informações compartimentalizadas e sem vínculo com as matérias para as quais esses conteúdos são necessários.

ESTÁGIOS CURRICULARES EM NÍVEIS CRESCENTES DE COMPLEXIDADE

No Currículo aprovado em 1986, existia apenas um único Estágio de 360 horas no final de cada habilitação.

O novo PPP estabeleceu níveis crescentes de complexidade para 07 Estágios que são desenvolvidos, a partir do 1º período, durante todo o Curso.

Essa estratégia permite que o aluno comece desde o início do Curso a desenvolver habilidades gerais (comunicação, tomada de decisões, gerenciamento e administração, atenção à saúde, dentre outras) inerentes à profissão farmacêutica, assim como lhe dá oportunidade de entrar o mais cedo possível em contato com a realidade, pela observação ou pelo desenvolvimento de atividades que, por força da situação vivenciada, ele seja gradativamente desafiado a se posicionar como profissional.

A flexibilização estabelecida no atual PPP do Curso de Farmácia permite formar profissionais críticos que compreendam as novas relações de produção e de trabalho, que compreendam a necessidade contínua de buscar novos conhecimentos, além de conhecerem os caminhos pelos quais essa busca pode ser efetivada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. C. R. D. *História do Ensino Farmacêutico no RN*. Natal: Ed. Universitária, 1992, 202p.

ANDRÉ, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: A D. CASTRO; A. M. P. de CARVALHO (Orgs). *Ensinar a ensinar*. São Paulo, 2001.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. Acesso em: 12 mai. 2004.

CABRAL NETO, A. Notas para uma discussão contextualizada sobre o Projeto Político-Pedagógico. In: M. D. ALMEIDA (Org.) et al. *Projeto Político-Pedagógico*. Natal: EDUFRN, 2000, 40p. (Coleção pedagógica n. 1).

HÚSEN, T. *Nuévo análisis de la sociedade del aprendizaje*, Barcelona: Paidós, MEC, 1988.

LEITE, C. A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo*, n. 7 mai. Porto: Direção Regional de Educação do Norte. p. 20-26, 2000. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/~ciie/publs/artigos/dren.doc>>. Acesso em 10 mai. 2004.

MEC. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução CNE/CES n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/resolucao/0202Farmacia.doc>>. Acesso em: 12. mai. 2004.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FARMÁCIA, março de 2002, Resolução n.017/2002-CONSEPE de 19/03/2002.

ESTRUTURA CURRICULAR – CURSO FARMÁCIA

| | | | |
|-------------|---------------------------|--|--|
| UFRN | Centro: Ciências da Saúde | | |
| | Curso: Farmácia | | |
| | Currículo: 404F | | |

| Créditos | | Carga Horária | | Duração do Curso (em semestres) | | |
|--------------|------------|---------------|-------------|------------------------------------|--------|-------|
| Aula | 138 | Aula | 2040 | Mínimo | Máximo | Ideal |
| Lab. | 102 | Lab. | 1560 | | | |
| Est. | 23 | Est. | 1035 | 10 | 15 | 10 |
| Disc. Compl. | 16 | Disc. Compl. | 240 | | | |
| Ativ. Compl. | | Ativ. Compl. | 180 | | | |
| Total | 279 | Total | 5055 | | | |

| 1º SEMESTRE | | | | | |
|-------------|------------------------------|-----|-----------|------------|---|
| Código | DISCIPLINA | Ob. | Cr | CH | |
| FAR001 | Introdução a Farmácia | | 06 | 90 | - |
| DBG020 | Biologia Celular e Molecular | | 05 | 75 | - |
| MOR040 | Anatomia (MOR045/MOR044) | | 06 | 90 | - |
| MOR045 | Histologia (MOR040/MOR044) | | 04 | 60 | - |
| MOR044 | Embriologia(MOR040/MOR045) | | 03 | 45 | - |
| QUI070 | Química Geral e Inorgânica | | 04 | 60 | - |
| FAR002 | Estágio I | | 01 | 45 | - |
| | TOTAL | | 29 | 465 | |

| 2º SEMESTRE | | | | | |
|-------------|---|-----|-----------|------------|---------------|
| Código | DISCIPLINA | Ob. | Cr | CH | Pré-requisito |
| QUI071 | Química Analítica | | 05 | 75 | QUI070 |
| QUI072 | Química Orgânica I | | 05 | 75 | - |
| DFS020 | Fisiologia | | 06 | 90 | MOR040/MOR045 |
| DBF020 | Princípios Físicos Aplicados a Farmácia | | 04 | 60 | - |
| DBG021 | Genética | | 04 | 60 | DBG020 |
| FAR003 | Seminários em Farmácia | | 01 | 15 | - |
| FAR004 | Primeiros Socorros | | 02 | 30 | - |
| | TOTAL | | 27 | 405 | |

| 3º SEMESTRE | | | | | |
|-------------|---|-----|-----------|------------|---------------|
| Código | DISCIPLINA | Ob. | Cr | CH | Pré-requisito |
| DBQ023 | Bioquímica | | 08 | 120 | DBG020 |
| FAR005 | Princípios de Biofarmácia e Farmacocinética | | 03 | 45 | FAR001/DBG020 |
| QUI073 | Química Orgânica II | | 05 | 75 | QUI072 |
| QUI075 | Físico-Química Aplicada a Farmácia | | 04 | 60 | - |
| QUI076 | Química Analítica Instrumental | | 05 | 75 | QUI071 |
| EST236 | Tópicos de Estatística em Farmácia | | 03 | 45 | - |
| ACT030 | Estágio II | | 01 | 45 | FAR002 |
| | TOTAL | | 29 | 465 | |

| 4º SEMESTRE | | | | | |
|-------------|-------------------------------|-----|-----------|------------|---------------|
| Código | DISCIPLINA | Ob. | Cr | CH | Pré-requisito |
| PAT022 | Patologia | | 04 | 60 | DFS020 |
| DMP020 | Microbiologia Básica | | 05 | 75 | DBG020 |
| DMC021 | Parasitologia Básica | | 05 | 75 | - |
| DMP022 | Imunologia | | 04 | 60 | - |
| DSC002 | Saúde Pública | | 06 | 90 | EST236 |
| DBF011 | Farmacodinâmica | | 05 | 75 | FAR005 |
| ACT031 | Estágio III | | 01 | 45 | ACT030 |
| | TOTAL | | 30 | 480 | |
| 5º SEMESTRE | | | | | |
| Código | DISCIPLINA | Ob. | Cr | CH | Pré-requisito |
| FAR006 | Bromatologia | | 04 | 60 | DBQ023 |
| FAR007 | Farmacognosia | | 10 | 150 | FAR001/QUI073 |
| FAR008 | Química Farmacêutica | | 06 | 90 | QUI073 |
| ACT032 | Toxicologia | | 10 | 150 | FAR005 |
| | TOTAL | | 30 | 450 | |
| 6º SEMESTRE | | | | | |
| Código | DISCIPLINA | Ob. | Cr | CH | Pré-requisito |
| ACT033 | Bioquímica Clínica (FAR009) | | 06 | 90 | DBQ023 |
| FAR009 | Farmacologia Aplicada(ACT033) | | 08 | 120 | DBF011 |
| ACT034 | Imunologia Clínica | | 06 | 90 | DMP022 |
| FAR010 | Enzimologia | | 04 | 60 | DBQ023 |
| FAR011 | Operações Farmacêuticas | | 03 | 45 | - |
| FAR012 | Análises Bromatológicas | | 04 | 60 | FAR006/QUI076 |
| ACT034 | Estágio IV | | 01 | 45 | ACT031 |
| | TOTAL | | 32 | 510 | |
| 7º SEMESTRE | | | | | |
| Código | DISCIPLINA | Ob. | Cr | CH | Pré-requisito |
| FAR013 | Farmacotécnica | | 10 | 150 | FAR005/QUI075 |
| FAR014 | Cosméticos | | 04 | 60 | QUI073 |
| FAR015 | Gerenciamento Farmacêutico | | 04 | 60 | - |
| ACT036 | Hematologia Clínica | | 06 | 90 | DBG021/DBQ023 |
| FAR016 | Farmácia Hospitalar | | 06 | 90 | FAR011/FAR005 |
| | TOTAL | | 30 | 450 | |

| 8º SEMESTRE | | | | | |
|--------------------|--|-----|-----------|------------|-------------------|
| Código | DISCIPLINA | Ob. | Cr | CH | Pré-requisito |
| ACT037 | Parasitologia Clínica | | 06 | 90 | DMP021 |
| ACT038 | Citologia Clínica | | 06 | 90 | PAT022 |
| ACT039 | Microbiologia Clínica | | 06 | 90 | DMP020 |
| FAR028 | Estágio V | | 01 | 45 | ACT035 |
| | TOTAL | | 19 | 315 | |
| 9º SEMESTRE | | | | | |
| Código | DISCIPLINA | Ob. | Cr | CH | Pré-requisito |
| FAR017 | Tecnologia Farmacêutica(FAR018) | | 06 | 90 | FAR013 |
| FAR018 | Controle de Qualidade de Medicamentos (FAR017) | | 06 | 90 | QUI076 |
| FAR019 | Deontologia e Legislação Farmacêutica | | 03 | 45 | - |
| FAR020 | Farmacotécnica Homeopática | | 04 | 60 | - |
| ACT040 | Estágio VI | | 02 | 90 | FAR028 |
| | TOTAL | | 21 | 375 | |
| 10º SEMESTRE | | | | | |
| Código | DISCIPLINA | Ob. | Cr | CH | Pré-requisito |
| FAR029 | Estágio Supervisionado Farmacêutico | | 16 | 720 | 1º ao 9º Semestre |
| | TOTAL | | 16 | 720 | |
| 1º ao 10º SEMESTRE | | | | | |
| Código | DISCIPLINA | Ob. | Cr | CH | Pré-requisito |
| | Disciplinas Complementares | | 16 | 240 | |
| | Atividades Complementares | | | 180 | |
| | TOTAL | | 16 | 420 | |

| DISCIPLINAS ELETIVAS (COMPLEMENTARES) | | | | | |
|---------------------------------------|---|-----|----|----|---------------|
| Código | DISCIPLINA | Ob. | Cr | CH | Pré-requisito |
| FAR021 | Introdução a Biotecnologia | | 03 | 45 | DBG021 |
| FAR022 | Radioisótopos | | 03 | 45 | - |
| FAR023 | Metodologia da Pesquisa na Área Farmacêutica | | 03 | 45 | - |
| FAR024 | Métodos Instrumentais Aplicados a Análise de Medicamentos | | 03 | 45 | QUI076 |
| FAR025 | Produção de Medicamentos | | 03 | 45 | FAR013 |
| FAR026 | Controle Biológico de Medicamentos | | 03 | 45 | FAR013/DMP020 |
| FAR027 | Fitoquímica | | 03 | 45 | FAR007 |
| ACT041 | Biologia Molecular Aplicada | | 04 | 60 | DBG021 |
| DSC003 | Saúde e Cidadania | | 04 | 60 | - |
| ACT042 | Bioquímica Hormonal | | 03 | 45 | ACT033 |
| ACT043 | Imuno-hematologia | | 03 | 45 | DMP022 |
| ACT044 | Micologia Clínica | | 03 | 45 | - |
| ACT045 | Uroanálise | | 03 | 45 | ACT033 |
| ACT046 | Boas Práticas em Laboratório de Análises Clínicas | | 03 | 45 | - |
| ACT047 | Tópicos em Análises Clínicas | | 03 | 45 | - |
| QUI077 | Análise Funcional Orgânica | | 03 | 45 | QUI073 |

| | |
|---|---------------------|
| | Carga Horária Total |
| CARGA HORÁRIA TEÓRICA | 2040 |
| CARGA HORÁRIA PRÁTICA | 1560 |
| CARGA HORÁRIA TOTAL EM ESTÁGIO | |
| CARGA HORÁRIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO | 1035 |
| DISCIPLINAS ELETIVAS (Mínimo) | 240 |
| ATIVIDADES COMPLEMENTARES | 180 |
| TOTAL (em horas) | 5055 |

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE HISTÓRIA: BREVE RELATO E REFLEXÃO*

*Raimundo Arrais***

Não fosse isso e era menos
Não fosse tanto e era quase
(Paulo Leminski, 1980)

MUDA O MUNDO, MUDA O CURSO DE HISTÓRIA

O Projeto Político-Pedagógico do curso de História da UFRN, que entrou em vigor no primeiro semestre de 2004, resultou da necessidade imposta por um conjunto de mudanças que têm afetado o mundo contemporâneo, sob a forma de redefinição da ordem política em escala mundial, das bases da organização econômica e dos parâmetros das ciências, as quais têm sido levadas ao reexame na relação com o mundo e nas responsabilidades que lhes cabem em relação à sociedade humana. Desse modo, mudanças teóricas e mudanças nos métodos da História, como campo de conhecimento, têm acompanhado as novas demandas que a sociedade cria para o historiador, seja na pesquisa propriamente dita, seja no ensino.

Diferente do século XIX, quando, partindo de um arcabouço científico fundado na crítica documental, os historiadores acreditavam poder reconstruir uma Verdade, engajando sua ciência

* O Projeto Político-Pedagógico do curso de História decorreu de estudos e decisões coletivas. Contudo, como se é de esperar, não houve unanimidade de opiniões sobre todos os pontos tratados aqui. Alguns dos pontos que estão mencionados neste artigo transcendem o que foi estabelecido nesse projeto. São idéias cuja responsabilidade cabe a mim.

** Coordenador do curso de História – UFRN – Doutor em História Social (USP).

na tarefa de reconstrução da memória das grandes entidades (entre elas a Nação), nos dias de hoje o historiador, como se sabe, não é mais o monopolizador da memória da sociedade. No interior da própria disciplina desencadeou-se uma operação crítica, descontínua mas persistente, voltada para o exame da metodologia e das implicações políticas do ofício do historiador. O edifício rígido do cientificismo histórico do século XIX foi sendo corroído, no ritmo das transformações que iriam afetar, no século XX, todas as formas de conhecimento, organizando-as sob novos parâmetros¹. Nesse quadro de grandes unidades políticas desfeitas, utopias desacreditadas, certezas científicas relativizadas, como se situa o ofício do historiador?

Os historiadores, localizados no presente, têm procurado respostas para as perguntas que irrompem da sociedade contemporânea, tanto que se tornou quase um senso comum o postulado presentista de que o historiador leva para o passado as indagações do tempo e do mundo que o cerca. A sociedade mesma tem solicitado que ele desempenhe sua função. No Brasil, é inegável o interesse que, nos últimos anos, tem sido dedicado a assuntos ligados à História, o que se reflete numa indagação permanente sobre o passado do país, em domínios como os costumes, a política, a vida íntima, a mentalidade, a tecnologia, as instituições.

O enfoque do passado, por meio dos registros deixados pela sociedade, continua sendo o traço que distingue o objeto do historiador. Contudo, esse trabalho sofreu grandes mudanças nas últimas décadas. Os historiadores tendem a levar em conta, cada vez mais, as situações de instabilidade, e não só da ordem; as tensões, e não só a harmonia. Do mesmo modo, vão colocando em

¹ Para uma visão rápida da disciplina no século XIX, veja-se, por exemplo, CARBONELL, Charles-Olivier. *Historiografia*. Lisboa: Teorema, 1992, cap. IX "O século da História". A visão crítica do estado da história hoje, com o abandono dos grandes parâmetros, pode ser vista em DOSSE, François. *A história em migalhas*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

cena os diversos grupos sociais, ampliando seu interesse na direção dos indivíduos comuns, as diversas etnias, os grupos minoritários.

Modificou também, entre os historiadores, o modo de focalizar certos objetos inscritos tradicionalmente em seu campo de trabalho: o patrimônio, os bens materiais, por exemplo. Abandonando o culto ao documento e ao monumento, erguendo-os como repositórios de uma memória do passado, que deveria ser guardada em templos chamados museus ou institutos históricos, os historiadores passam a concebê-los como resultado de uma produção material e simbólica da sociedade.

Muitas aproximações têm sido feitas, desde pelo menos a segunda década do século XX, entre a História e as metodologias e técnicas empregadas por outras disciplinas, propiciando a formação de áreas que têm conquistado foros de cidadania plena na História, como a história serial e a história oral. Por outro lado, gêneros clássicos da historiografia, como a biografia, têm sido reabilitados, mas deixando de lado a exaltação dos indivíduos excepcionais, a vida dos “grandes homens”. Do mesmo modo, os historiadores têm-se dedicado à exploração de imagens (fotografia, cinema, vídeo, pintura etc.), e ao uso da computação – tudo isso refletindo-se inclusive no ensino de História, seja na introdução de novas experiências de pesquisa, seja no surgimento de novos materiais didáticos. Outras áreas da História foram consideravelmente reformuladas, em face da informatização generalizada e das possibilidades que se abrem hoje com os arquivos públicos e privados e, por outro lado, absorvendo conceituação mais refinada, operando com técnicas novas, como a arquivística histórica².

² Essas perspectivas da História podem ser acompanhadas por meio de publicações especializadas, como a Revista Brasileira de História, publicada pela Associação dos Professores de História (ANPUH), Revista Projeto História (PUC/SP), entre outras, além das publicações dos museus, arquivos públicos e instituições diversas consagradas ao trabalho com documentos. Para uma perspectiva atual dos estudos sobre museus, memória e patrimônio, ver *Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas*. (Org. Zélia Lopes da Silva). São Paulo: UNESP: FAPESP, 1999.

DA SITUAÇÃO ATUAL AO NOVO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Essa proposta curricular, na forma final que tomou, reproduz as vicissitudes de três anos de atividade da equipe de elaboração do Projeto Político-Pedagógico e, especificamente, do colegiado do curso de História: as mudanças conjunturais ocorridas no quadro docente, com a entrada de novos professores e o retorno de outros, afastados para qualificação – cada um desses fatos novos ia levando à retomada de caminhos, à abertura de novas perspectivas, introduzindo, às vezes, mais trabalho pelo acréscimo de novos pontos de vista e impondo de forma salutar a revisão de assuntos que pareciam solucionados³. As dificuldades não foram poucas: havia muitos pontos nos documentos oficiais do MEC que nos pareciam obscuros, havia indefinições na legislação, de modo que freqüentemente nos sentimos pisando em falso.

O senso de realismo que nos impusemos durante todo o tempo, no que diz respeito às condições específicas do curso de História da UFRN, exigia que tivéssemos, claro, respostas à pergunta: “Por que mudar?” As respostas, encontramos num conjunto articulado de razões que implicavam considerar a especificidade do aluno do curso de História da UFRN e as especificidades da disciplina História no mundo hoje. Para nós, professores, e, acredito, parte dos alunos, é impossível evitar a sensação de que alguma

³ Nesse quadro, deu-se o afastamento da então coordenadora, professora Fátima Martins, para cursar pós-graduação, seguindo-se a eleição de novo coordenador. Ela comandou a fase inicial, discutindo, com o colegiado, e com a comissão específica de elaboração, escolhida no colegiado. Na segunda fase, essa comissão foi constituída pelos professores Raimundo Arrais (coordenador), Aurinete Girão (vice-coordenadora), Wicliffe Costa e Almir Bueno. Fomos assessorados muito de perto, em todas as etapas, pela equipe pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação, formada, primeiramente, pelas professoras Vilma Sampaio e Heloísa Henê Marinho da Silva e, numa segunda fase, pelos professores Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva, Nostradamus Medeiros e Maria Carmosi de Souza Gomes.

coisa não caminha bem. E as causas dessa situação não podem mais ser remetidas unicamente ao surrado argumento de que declina a cada ano a formação intelectual dos estudantes que ingressam na universidade. Esse assunto precisa ser examinado com o grau de complexidade que ele exige. A vivência do dia-a-dia em sala de aula e nos corredores, as reuniões dos docentes, nos foros de coordenadores, nas plenárias de departamento, enfim, nas diversas instâncias administrativas, não deixam dúvida que estamos mergulhados numa rede de erros que tem contribuído muito para comprometer o desempenho do aluno: erros na estrutura curricular, erros na burocracia, erros na relação entre coordenações de curso e departamentos e, muito especialmente, erros na nossa prática docente.

A elaboração desse Projeto Político-Pedagógico foi precedido e acompanhado por duas ações, que nos auxiliaram no conhecimento da realidade sobre a qual desejávamos atuar. O primeiro foi a participação no Plano de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAIUB), que, em atividades de reuniões separadas com professores e alunos, e oficinas reunindo os dois segmentos, forneceu um diagnóstico de vários aspectos do curso, identificando problemas e colhendo sugestões. O segundo, uma série de questionários aplicados pela coordenação entre os alunos que acabavam de ingressar no curso, com a finalidade de conhecer seu perfil e suas expectativas. Esses questionários visaram a comparar os perfis dos alunos do turno matutino e noturno, permitindo que formulássemos conclusões sobre itens como “quem trabalha”, “onde”, e, ainda, se é professor, se não é, se atua em atividade diferente daquela para a qual está sendo formado e se deseja ser professor ou pesquisador. A partir desses diagnósticos podemos afirmar que, de algum tempo para cá, tem ocorrido alterações no perfil do aluno matriculado no curso de História.

Outra ação digna de nota consistiu na tentativa de retomar o conhecimento, e algum controle, por parte da coordenação do curso, dos estágios, identificando os locais, os alunos e as atividades que

eles desenvolviam nesses estágios, pois na atual situação nem todas as formas de estágio são levadas ao conhecimento da coordenação.

Por fim, direcionando a atenção para aqueles que se encontram na reta final do curso, procuramos submeter a uma análise qualitativa as monografias que o aluno realiza no último semestre do currículo. No conjunto, elas revelaram os temas de interesse predominante, as abordagens, as modalidades de fontes utilizadas. A pesquisa nos levou à conclusão de que houve uma substancial melhoria da qualidade das monografias, o que decorreu de várias medidas implantadas recentemente, entre elas o estabelecimento das orientações individuais e de bancas examinadoras. Serviu também para – na medida em que evidenciou uma demanda crescente dos alunos por fontes documentais, que esbarra no estado precário dos documentos da história do Rio Grande do Norte – chamar a nossa atenção para a responsabilidade da UFRN no que diz respeito à conservação e organização dos acervos que estão sob a guarda de instituições como Arquivo Público Estadual e Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte.

Esse Projeto Político-Pedagógico separa as duas modalidades (Licenciatura e Bacharelado), nos dois turnos, matutino e noturno, mantendo a oferta atual de 100 vagas no Vestibular (destinando 20 vagas para o Bacharelado e 80 para a Licenciatura). Por outro lado, praticamente permanece a carga horária do curso atual: de 2.830 horas passamos para 2.835 horas na Licenciatura e 2.580 no Bacharelado, o que equivale dizer que o tempo médio de duração do curso permanece o mesmo do currículo atual, ou seja, dez semestres.

Ele define como objetivo a formação de profissionais para atuar no campo do ensino (fundamental e médio) e da pesquisa histórica, entendendo esses dois campos segundo as exigências específicas do mundo contemporâneo, ou seja, pretendendo preparar o aluno para agir sobre uma realidade dinâmica, multifacetada, que passa a exigir uma postura aberta, interdisciplinar, guiando-se o profissional pelo entendimento da complexidade do mundo, dos limites do conhecimento, da necessidade do diálogo

do saber científico com outros saberes. Tanto no âmbito do ensino como da pesquisa, o curso visa a propiciar ao aluno os fundamentos teóricos da História, na qualidade de campo de conhecimento específico dentro das Ciências Humanas, as técnicas necessárias à atividade de pesquisa e o conhecimento pedagógico necessário à construção desse conhecimento com os educandos.

DE RITO DE INICIAÇÃO A CURSO VIVENCIADO

A composição curricular foi alterada. Tendo em vista as perspectivas de novas frentes de atuação, foram introduzidas na estrutura curricular disciplinas com a finalidade de fornecer os fundamentos teóricos e as bases metodológicas para a formação dos profissionais: a história oral, o patrimônio, a memória, a arquivística histórica, a historiografia, a conservação de documentos. Essas disciplinas darão condições ao profissional de história de atender a essa ampliação do campo de atuação do historiador na sociedade contemporânea. Elas fornecerão fecundos instrumentos na pesquisa histórica, e, igualmente, importantes instrumentos para as experiências com o ensino de história, no ensino formal ou fora dele. Elas permitem, por meio da extensão, a articulação com entidades, organizações e instituições diversas. Para mencionarmos um exemplo dessa possibilidade de integrar ações de pesquisa, ensino e extensão, lembraríamos os prontuários dos presos políticos da ditadura, guardados nos órgãos de repressão (DOPS – Delegacia da Ordem Política e Social).

Nessa estrutura curricular aprovada, o que esteve em causa, portanto, não foi, simplesmente, a substituição de umas disciplinas por outras. Nas inúmeras reuniões de colegiado, e nas ocasiões em que as discussões foram levadas para a plenária do departamento, parece ter ficado claro para a maioria dos docentes que não havia fundamentos para se defenderem direitos de precedência de uma disciplina sobre outra. Nesse ponto, cabe mencionar a indagação fundamental que atravessa esse Projeto

Político-Pedagógico: Afinal de contas, por que um conteúdo, por que tal ou qual ponto, seria mais relevante do que outro?

O que nos permite afirmar que devemos considerar mais relevante estudar História do Brasil do que História Medieval? Ou que a abordagem econômica é mais importante que a cultural? Considerando que os professores de História têm, tradicionalmente, fora e dentro da UFRN, colocado o peso de suas disciplinas nos conteúdos factuais, mesmo que imprimam em suas disciplinas um enfoque que designam de “crítico”, o que tem diferenciado essas disciplinas não são peculiaridades teóricas, mas o teor dos assuntos tratados em cada uma delas, os acontecimentos localizados dentro do corte cronológico. A verdade é que temos atuado a partir de uma divisão de trabalho fundada numa separação entre campos distintos: o das disciplinas “teóricas” e o das disciplinas “práticas”. Segundo essa divisão, no caso do Bacharelado caberia às disciplinas de caráter teórico ensinar os fatos, e ensinar alguma coisa de metodologia; já as disciplinas de caráter prático deveriam levar o aluno ao exercício de pesquisa. No caso da Licenciatura se dá a mesma coisa: por um lado se colocam os conteúdos “factuais” e as disciplinas teóricas; por outro, o conteúdo “como ensinar” trata-se de assunto, literalmente, “de outro departamento” (mais precisamente, o Departamento de Educação).

Não se sustenta uma tal divisão. Toda aula, a rigor, deveria ser uma distribuição em que entra um pouco de todos esses componentes: deve ser uma aula do que é comumente chamado “conteúdo”, uma aula de teoria, de historiografia, de como pesquisar e de como ensinar. Não podemos fundamentar a defesa da proeminência de disciplinas em função da suposta relevância dos conteúdos. Nenhum conteúdo é, em si mesmo, mais ou menos relevante e, por outro lado, não podemos acreditar que a formação do aluno dependerá da quantidade de conteúdo que lhe será ministrada. Lembre-se, a propósito, que a carga inesgotável de eventos sobrepuja em muito a capacidade humana de absorvê-los.

É preciso associar o conteúdo ao “como pensar” teoricamente, e ao “como fazer”, procedimento que deve ligar-se àquele princípio que tem sido chamado de “flexibilização curricular”, que percorre esse Projeto Político-Pedagógico, visível na composição das cargas horárias. Em termos de estrutura de horas-aula, se traduz no que se chama *Prática Como Componente Curricular*, *Atividades Acadêmico-Científico-Culturais* e *Estágio Curricular Supervisionado*. Dentro de um certo número de disciplinas obrigatórias foram introduzidos créditos que devem ser ocupados, na Licenciatura, com atividades práticas associadas à experiência do ensino e a novas formas de atuação do professor de História, e, no Bacharelado, com atividades de prática de pesquisa. Desse modo, estimula-se que a aprendizagem do aluno se enriqueça com experiências desenvolvidas no contato com a profissão e, na medida do possível, em contato com a realidade fora da sala de aula, proporcionando-lhe uma aprendizagem em contato permanente com a realidade sobre a qual irá atuar.

A orientação do atual currículo está fundamentada numa separação que contraria esse espírito: o bacharel absorve conteúdos ao longo do curso e, para a grande maioria dos alunos, somente no último semestre, aplica-os em sua monografia. Somente no final de quatro anos e meio ou cinco anos o aluno experimentará a oportunidade de despertar o gosto pela pesquisa. Temos aí um final de curso penoso, angustiante e pouco proveitoso para o aluno. Se esses alunos tivessem experimentado a pesquisa e o ensino ao longo do curso, quanto entusiasmo não o teria acompanhado no seu itinerário de cinco anos de curso!

O mesmo se dá com a licenciatura. Depois de cumprir, ao longo do curso, as disciplinas teóricas, e, separadamente, as de conteúdo, o futuro professor se dirige para realizar seu estágio final nas escolas. O resultado é o choque. Passado o choque, quando sucede de o aluno tomar gosto pelo ofício de ensinar, já é tarde, é hora de sair da universidade. A vocação, quando é descoberta, o é tardiamente.

A CADEIA DOS PRÉ-REQUISITOS

A atual estrutura curricular do curso de História está amarrada no sistema de pré-requisitos, do primeiro semestre até o último. Fixemo-nos no exemplo de uma dessas linhas, a das histórias gerais: no primeiro semestre, o aluno começa com História Antiga I, seguida da História Antiga II, História Medieval I, História Medieval II, História Moderna, História Contemporânea I, História Contemporânea II. Como vemos, 7 semestres encadeados, portanto, em que será consumida somente essa linha das histórias gerais. (Ver Anexo 1)

Submetemos à revisão esses pré-requisitos nas linhas de História Geral e de História do Brasil e História do Rio Grande do Norte (excetuando-se as disciplinas de natureza teórica, como projeto de pesquisa e monografia de final de curso) e eliminamos todos eles, apoiando-nos em argumentos de natureza teórica, metodológica e prática. (Ver Anexo 2)

De um lado, no âmbito das discussões teóricas travadas por historiadores hoje, e das pesquisas históricas, não há nada que sustente que a explicação do presente está situada no passado. O ponto de vista de que o único, ou mesmo o grande, sustentáculo da História como disciplina é o fato de que o hoje está contido no ontem e que a explicação do ontem está contida no anteontem e assim, até o início dos tempos, funda-se numa lógica rudimentar que se expressa pedagogicamente na memorização de datas e fatos dispostos numa seqüência cronológica. Esse ponto de vista transmite, ainda, a idéia de que haveria uma versão objetiva, dada para todos, que só resta ao historiador extrair e depositar nos livros, para que os estudantes assimilem. Inútil como instrumento de pesquisa, duramente criticado há décadas, ele revela, contudo, uma impressionante persistência.⁴

⁴ A crítica a essa arraigada visão do senso comum não é nova. Para nos limitarmos a uma referência da década de 1970, veja-se CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques (Org.) *História: novas abordagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

A história narra, é verdade, mas a narrativa hoje é entendida e praticada de modo distinto do modelo do século XIX. A pesquisa histórica opera com recortes teóricos precisos e se funda em conceitos, muitos dos quais transitam por outras ciências humanas. Os historiadores lidam não apenas com a narrativa dos eventos políticos, mas examinam, numa perspectiva diacrônica, fenômenos diversos relacionados às práticas sociais, às formas de sociabilidade, à memória, à religião, à natureza.

Se, por um lado, a manutenção dos pré-requisitos não encontra fundamentos sob o ponto de vista teórico, também não se justifica por argumentos de ordem prática, pois esse sistema tem sido um dos grandes responsáveis pela retenção dos alunos no curso. Como no departamento de História a oferta de disciplinas é reduzida, devido a fatores como encolhimento numérico do corpo docente e limitação de espaço físico, durante um semestre só é oferecida uma disciplina de cada um desses elos. Ou seja, se no primeiro semestre é oferecida a disciplina História Antiga I, no segundo será oferecida somente História Antiga II. Portanto, basta que o aluno sofra uma reprovação, ou “tranque” uma disciplina, para atrasar seu curso em dois semestres. Esse tem sido um fator que contribui consideravelmente para a retenção dos alunos no curso por um ano, às vezes mais.

ALÉM DA UNIVERSIDADE, A VIDA: O APROVEITAMENTO DE ATIVIDADES EXTRACLASSE

O Projeto Político-Pedagógico de História estimula o aproveitamento, nos itens *Prática Como Componente Curricular e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais*, das experiências que o aluno pode trazer em ações de fora da universidade, o que não ocorre no atual currículo. A validação dessas atividades como carga horária se dará mediante critérios definidos claramente pelo Colegiado do curso, que deverá reunir muito mais tarefas do que na atual situação. (Ver Anexo 3)

Algumas medidas, entretanto, transcendem a capacidade do colegiado ou do curso. Os estágios, por exemplo, precisam ser dinamizados, tanto na licenciatura como no bacharelado. Deve expandir-se a relação da universidade com a sociedade, incluindo aí instituições diversas e associações, abrindo campos da atuação para os alunos, com benefícios mútuos, para a sociedade e para a universidade. É preciso que se imprima mais agilidade nessas relações, de modo que as ações não sejam interrompidas ou não se arrastem, indefinidamente, sem resultados claros. A situação dos convênios da universidade com a rede pública de ensino é o triste exemplo dessas dificuldades, figurando, talvez, como o ponto mais delicado das licenciaturas da UFRN. A relação entre a universidade e as secretarias de educação, sujeitas a inúmeras dificuldades impostas pela burocracia, se nos períodos de normalidade apenas permitem uma atividade precária dos estágios nas escolas, o que não se dirá dos períodos freqüentes em que irrompem as greves de docentes e funcionários, levando à suspensão desses estágios e fazendo prolongar-se a dificuldade de conciliar o calendário universitário com o calendário da rede pública municipal e estadual?

MUDAR O CURRÍCULO. CONSERVAR AS PRÁTICAS?

Sabemos que as mudanças estabelecidas nesse Projeto Político-Pedagógico exigem mudança de atitudes, modificação de hábitos arraigados e fortemente protegidos pela rotina institucional e corporativa. Essa reforma curricular resultou de decisões coletivas e é compreensível que muitos de seus pontos tenham obtido aceitação fácil, enquanto outros geraram discussões mais acaloradas; uns tenham sido recebidos com simpatia, outros foram aprovados sem contar com a convicção de todos. Não podemos deixar de observar que, no decorrer das discussões, em torno de certos pontos, alguns membros do colegiado pouco se manifestaram. Algumas vezes o silêncio de um professor pode ter significado a falta de convicção, mas outras vezes pode ter significado a rejei-

ção muda, acompanhada da esperança de que um novo currículo não traga, na prática, o desconforto de mudanças no mundo de sua sala de aula, em seus métodos de ensino, sua forma de avaliação, sua relação pedagógica com os alunos.

A constatação, já antiga, se impõe: é preciso colocar em discussão nossa atuação pedagógica. No que toca à prática do professor, muita coisa precisa ser modificada. É preciso aceitar nossa prática pedagógica como algo que diz respeito ao conjunto do curso; é preciso aceitar que realizamos um planejamento em função do qual todos devem atuar, e cujo objetivo final é a formação do aluno.

Os princípios desse Projeto Político-Pedagógico são incompatíveis com uma prática docente exercida a portas fechadas, que freqüentemente se fundamenta numa certa imagem de que os alunos são imaturos e que, por conseguinte, devem ser permanentemente tutelados, pois não têm capacidade de fazer escolhas, não têm discernimento para emitir julgamentos, nem participar das decisões ligadas ao curso.

Maturidade, entretanto, o aluno não recebe como um *kit* no final de curso. Ela tem de ser cultivada no cotidiano da universidade, estimulando no aluno as responsabilidades, desafiando-o a participar de discussões ligadas ao ensino e à avaliação, instigando-o a contribuir com os rumos das políticas do curso – tudo isso atua no sentido do seu amadurecimento profissional, preparando-o para as situações que deverá enfrentar ao deixar a universidade.

NÃO UMA FÓRMULA, MAS UM MAPA E UMA APOSTA

Como se afirmou antes, essa reforma curricular consumiu muito trabalho em estudos, redação, reuniões na equipe de elaboração, em operações aritméticas com as cargas horárias. Sua concepção foi coletiva, e sua execução, do mesmo modo, precisa ter o envolvimento de todos.

E, no final de tudo, o que temos é apenas um ponto de partida. Sua direção vai depender de como professores e alunos avançam, das direções que serão tomadas nas discussões teóricas e metodológicas, na nossa prática profissional, na política que deve nortear a prática docente. Se o Projeto Político-Pedagógico não é tudo, ele pode, com certeza, ajudar a desencadear ações, promover discussões que inspiram mudanças de atitude, não apenas nos alunos, mas também nos professores. Diga-se de passagem que, ao cabo desse período de envolvimento na elaboração dessa proposta curricular, remexendo e pesando tantos elementos da nossa prática de ensino e avaliação, chegamos ao final com a sensação de que nosso problema não é somente a formação do aluno, mas a nossa própria formação de professores.

Muitos dos pontos de partida dessa reforma curricular, fixados nos documentos do MEC, nós julgamos como necessários para enfrentar os problemas atuais da nossa graduação. Mas não esquecemos de assinalar, no texto desse Projeto Político-Pedagógico, a nossa ênfase na imperiosa necessidade da contrapartida de uma política educacional, incluindo o fornecimento de recursos humanos e materiais. Por vezes não pudemos deixar de esfriar o entusiasmo de nossos planos quando nos ocorria à mente o quadro das limitações relacionadas ao pessoal, à precariedade dos laboratórios, aos embaraços burocráticos que aprisionam o ato de ensinar, às dificuldades em que esbarramos quando projetamos construir uma cultura de avaliação e de auto-avaliação.

Que esse Projeto Político-Pedagógico será datado, forçosamente o será. Seria incompreensível que aqueles que estudam história e produzem conhecimento histórico desconhecem essa marca inscrita nas coisas, nas instituições, na sociedade e no indivíduo: a mudança. Assim como a História, esse Projeto Político-Pedagógico é filho de seu tempo. Ele resultou daquilo em que acreditamos numa dada conjuntura, e partiu dos erros e problemas que conseguimos identificar. Por outro lado, ele é a materialização das melhores res-

postas que fomos capazes de dar a esses problemas, com base numa avaliação realista da situação em que se encontra o curso de História da UFRN hoje, propondo mudanças que acreditamos poder assimilar. Trata-se, em conclusão, de um documento que testemunha o ponto até onde nossa esperança e nossa vontade puderam florescer, sob o peso das rotinas opressoras, num cenário de dificuldades desanimadoras.

REFERÊNCIAS

ARQUIVOS, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas. (Org. Zélia Lopes da Silva). São Paulo: UNESP: FAPESP, 1999.

CARBONELL, Charles-Olivier. *Historiografia*. Lisboa: Teorema, 1992.

DOSSE, François. *A história em migalhas*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

LE GOFF, Jacques (Org.) *História: novas abordagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

ANEXO 1
ESTRUTURA CURRICULAR HISTÓRIA (1988)
BACHARELADO/LICENCIATURA – MATUTINO/NOTURNO

| NÍVEL | Código | DISCIPLINA/ATIVIDADE | CR | CH | PRÉ-REQUISITOS |
|-------|--------------|---|-----------|------------|-----------------|
| I | DEH-001 | Introdução Ao Estudo da História | 04 | 60 | - |
| | DEH-002 | Pré-História | 04 | 60 | - |
| | DEH-003 | História Antiga I | 04 | 60 | - |
| | DEH-052 | Metodologia do Trabalho Científico | 04 | 60 | - |
| | DCS-001 | Antropologia I | 04 | 60 | - |
| | TOTAL | | 20 | 300 | |
| II | DEH-004 | História Antiga II | 04 | 60 | DEH-003 |
| | DEH-011 | História das Ideias Políticas e Sociais | 04 | 60 | - |
| | PSI-001 | Psicologia I | 04 | 60 | - |
| | DCS-029 | Sociologia I | 04 | 60 | - |
| | EDU-001 | Introdução à Educação | 04 | 60 | - |
| | TOTAL | | 20 | 300 | |
| III | DEH-005 | História Medieval I | 04 | 60 | DEH-004 |
| | DEH-019 | História de Arte | 04 | 60 | - |
| | EDU-009 | Psicologia da Educação III | 04 | 60 | PSI-001 |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | TOTAL | | 20 | 300 | |
| IV | DEH-006 | História Medieval II | 04 | 60 | DEH-005 |
| | DEH-012 | Civilização Ibérica | 04 | 60 | - |
| | DEH-020 | História de Arte II | 04 | 60 | DEH-019 |
| | EDU-314 | Estrutura e Funcionamento do Ensino 1º e 2º Graus | 04 | 60 | - |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | TOTAL | | 20 | 300 | |
| V | DEH-007 | História Moderna | 04 | 60 | DEH-006 |
| | DEH-039 | História da América I | 04 | 60 | - |
| | DEH-015 | História do Brasil I | 04 | 60 | - |
| | EDU-021 | Teoria da História | 04 | 60 | - |
| | EDU-123 | TAVE | 04 | 60 | - |
| | TOTAL | | 20 | 300 | |
| VI | DEH-008 | História Contemporânea I | 04 | 60 | DEH-007 |
| | DEH-040 | História da América II | 04 | 60 | DEH-039 |
| | DEH-016 | História do Brasil II | 04 | 60 | DEH-015 |
| | DEH-018 | História do Rio Grande do Norte I | 04 | 60 | - |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | TOTAL | | 20 | 300 | |
| VII | DEH-009 | História Contemporânea II | 04 | 60 | DEH-008 |
| | DEH-041 | História da América III | 04 | 60 | DEH-040 |
| | DEH-042 | História do Brasil III | 04 | 60 | DEH-016 |
| | DEH-044 | História do Rio Grande do Norte II | 04 | 60 | DEH-018 |
| | EDU-0121 | Didática II | 04 | 60 | EDU-001\EDU-009 |
| | TOTAL | | 20 | 300 | |
| VIII | DEH-043 | História do Brasil IV | 04 | 60 | DEH-042 |
| | DEH-045 | Pesquisa Histórica I | 04 | 60 | DEH-044 |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | TOTAL | | 20 | 300 | |
| IX | DEH-046 | Pesquisa Histórica II | 02 | 90 | DEH-045 |
| | EDU-238 | Prática de Ensino de História | 03 | 13,5 | EDU-121 |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | TOTAL | | 17 | 405 | |

ANEXO 2-A
ESTRUTURA CURRICULAR HISTÓRIA (2003)
LICENCIATURA – MATUTINO/NOTURNO

| NÍVEL | Código | DISCIPLINA/ATIVIDADE | CR | CH | PRÉ-REQUISITOS |
|-------|---------|---|-----------|------------|----------------|
| I | HIS0001 | Introdução a História | 04 | 60 | - |
| | HIS0002 | Métodos e Técnicas de Pesquisa | 04 | 60 | - |
| | HIS0006 | Pré-História | 04 | 60 | - |
| | HIS0007 | História Antiga | 08 | 120 | - |
| | | TOTAL | 20 | 300 | |
| II | HIS0005 | Teoria da História | 04 | 60 | - |
| | HIS0008 | História Medieval | 08 | 120 | - |
| | EDU0680 | Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação | 04 | 60 | - |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | TOTAL | 24 | 360 | |
| III | HIS0004 | Historiografia Brasileira | 04 | 60 | - |
| | HIS0009 | História Moderna I | 04 | 60 | - |
| | HIS0013 | História da América I | 04 | 60 | - |
| | EDU0682 | Organização da Educação Brasileira | 04 | 60 | - |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | TOTAL | 20 | 300 | |
| IV | HIS0003 | Metodologia da Pesquisa Histórica | 04 | 60 | - |
| | HIS0010 | História Moderna II | 04 | 60 | - |
| | HIS0014 | História da América II | 04 | 60 | - |
| | HIS0015 | História do Brasil Colônia | 04 | 60 | - |
| | EDU0681 | Fundamentos da Psicologia da Educação | 04 | 60 | EDU0680 |
| | | TOTAL | 20 | 300 | |
| V | HIS0011 | História Contemporânea I | 04 | 60 | - |
| | HIS0016 | História do Brasil Imperial | 04 | 60 | - |
| | HIS0019 | História do Rio Grande do Norte I | 04 | 60 | - |
| | EDU0683 | Didática | 04 | 60 | EDU0680 |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | TOTAL | 20 | 300 | |
| VI | HIS0012 | História Contemporânea II | 04 | 60 | - |
| | HIS0017 | História do Brasil República I | 04 | 60 | - |
| | HIS0020 | História do Rio Grande do Norte II | 04 | 60 | - |
| | EDU0995 | Estágio I | - | 135 | EDU0683 |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | TOTAL | 16 | 375 | |
| VII | HIS0018 | História do Brasil República II | 04 | 60 | - |
| | EDU0996 | Estágio II | - | 135 | EDU0995 |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | TOTAL | 16 | 375 | |
| VIII | EDU0997 | Estágio III | - | 135 | EDU0996 |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | TOTAL | 12 | 255 | |

ANEXO 2-B
ESTRUTURA CURRICULAR HISTÓRIA (2003)
BACHARELADO – MATUTINO

| NÍVEL | Código | DISCIPLINA/ATIVIDADE | CR | CH | PRÉ-REQUISITOS |
|-------|---------|------------------------------------|-----------|------------|----------------|
| I | HIS0001 | Introdução a História | 04 | 60 | - |
| | HIS0002 | Métodos e Técnicas de Pesquisa | 04 | 60 | - |
| | HIS0006 | Pré-História | 04 | 60 | - |
| | HIS0007 | História Antiga | 08 | 120 | - |
| | | TOTAL | 20 | 300 | |
| II | HIS0005 | Teoria da História | 04 | 60 | - |
| | HIS0008 | História Medieval | 08 | 120 | - |
| | HIS0024 | Memória e Patrimônio Histórico | 04 | 60 | - |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | TOTAL | 24 | 360 | |
| III | HIS0004 | Historiografia Brasileira | 04 | 60 | - |
| | HIS0009 | História Moderna I | 04 | 60 | - |
| | HIS0013 | História da América I | 04 | 60 | - |
| | HIS0025 | Arquivística Histórica | 04 | 60 | - |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | TOTAL | 20 | 300 | |
| IV | HIS0003 | Metodologia da Pesquisa Histórica | 04 | 60 | - |
| | HIS0010 | História Moderna II | 04 | 60 | - |
| | HIS0014 | História da América II | 04 | 60 | - |
| | HIS0015 | História do Brasil Colônia | 04 | 60 | - |
| | HIS0021 | Paleografia | 04 | 60 | - |
| | | TOTAL | 20 | 300 | |
| V | HIS0011 | História Contemporânea I | 04 | 60 | - |
| | HIS0016 | História do Brasil Imperial | 04 | 60 | - |
| | HIS0019 | Historia do Rio Grande do Norte | 04 | 60 | - |
| | HIS0022 | História Oral | 04 | 60 | - |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | TOTAL | 20 | 300 | |
| VI | HIS0012 | História Contemporânea II | 04 | 60 | - |
| | HIS0017 | História do Brasil República I | 04 | 60 | - |
| | HIS0020 | História do Rio Grande do Norte II | 04 | 60 | - |
| | HIS0023 | História Regional o Local | - | 135 | - |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | TOTAL | 20 | 375 | |
| VII | HIS0018 | História do Brasil República II | 04 | 60 | - |
| | HIS0026 | Pesquisa Histórica I | - | 90 | - |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | TOTAL | 12 | 270 | |
| VIII | HIS0027 | Pesquisa Histórica II | - | 180 | HIS0026 |
| | | Complementar | 04 | 60 | - |
| | | TOTAL | 04 | 240 | |

ANEXO 3
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE HISTÓRIA

RESOLUÇÃO n. 01/2004 – Colegiado do curso de História,
de 05 de fevereiro de 2004.

Dispõe sobre normas para aferição das 210 (duzentas e dez) horas obrigatórias de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (ACC) para os alunos do curso de História Licenciatura e Bacharelado.

O COORDENADOR DO CURSO DE HISTÓRIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE.

Faço saber que o Colegiado do curso de História, usando de atribuições e,

CONSIDERANDO a implementação do novo currículo do curso, que exige o cumprimento por parte dos discentes de 120 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (ACC);

CONSIDERANDO as diretrizes estabelecidas pelo novo projeto pedagógico do curso, que busca formar um historiador que articule a sua profissão às demandas sociais e culturais da sociedade;

CONSIDERANDO a necessidade de padronização das regras de contabilização da ACC, bem como a sua divulgação para professores e alunos do curso de História;

RESOLVE:

I. Aprovar os critérios para aferição das 210 (duzentas e dez) horas obrigatórias de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

(ACC) para os alunos do curso de História Licenciatura e Bacharelado que ingressarem no Curso a partir do 1º semestre de 2004.

II. A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Coordenação do Curso de História

Natal, 05 de fevereiro de 2004.

Professor Raimundo Pereira de Alencar Arrais
Coordenador do Curso de História

RESOLUÇÃO N. 01/2004 – CRITÉRIOS PARA AFERIÇÃO DAS ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS

Capítulo 1 Disposições preliminares

Art. 1 – Esta Resolução estabelece os critérios para aferição das 210 (duzentas e dez) horas obrigatórias de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (ACC) para os alunos do curso de História, Licenciatura e Bacharelado.

Capítulo 2 Aferição das horas de ACC

Art. 1 – o aluno poderá cumprir sua carga horária de ACC realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão. As atividades que serão computadas, bem como suas respectivas pontuações, são as seguintes:

I. ATIVIDADES DE ENSINO:

| Atividade | Pontuação (valores expressos em horas) |
|--|---|
| 1. Projeto de bolsa de monitora em disciplina ligada ao Departamento de História da UFRN | 60 horas pela atividade e mais 10 horas por cada semestre |
| 2. Projeto de monitoria em outro Departamento da UFRN | 30 horas pela atividade e mais 10 a cada semestre |
| 3. Projeto de monitoria voluntária no Departamento de História | 30 horas pela atividade e mais 10 a cada semestre |
| 4. Participação como docente em projetos de natureza educacional, tais como: redução do analfabetismo, educação de adultos, educação inclusiva, nas seguintes modalidades: | |
| 4.1. Curso de aperfeiçoamento (a partir de 180 h/a). | 180 horas |
| 4.3. Curso de atualização (a partir de 40 h/a). | 40 horas |

| | |
|---|----------|
| 4.4. Divulgação (a partir de 20 ha). | 20 horas |
| 4.5. Oficinas e minicursos (a partir de 3 h/a). | 3 horas |
| 5. Participação como auxiliar, assistente ou monitor em projetos de natureza educacional: | |
| 5.1. Curso de aperfeiçoamento (a partir de 180 horas). | 90 horas |
| 5.2. Curso de atualização (a partir de 40 horas). | 20 horas |
| 5.3. Divulgação (a partir de 20 horas). | 10 horas |
| 6. Produção de material didático-pedagógico, resultante de projeto ligado a uma instituição educacional pública ou privada: | |
| 6.1. Livro, vídeo ou disco. | 60 horas |
| 6.2. Texto ou artigo. | 30 horas |

Obs.: as atividades de monitoria poderão totalizar no máximo 100 (cem) horas de ACC.

II. ATIVIDADES DE PESQUISA:

| Atividade | Pontuação (valores expressos em horas) |
|---|---|
| 1. Bolsista de iniciação científica atuando em projeto de pesquisa registrado na UFRN. | 30 horas pela atividade e mais 10 horas por cada semestre. |
| 2. Voluntário em projeto de iniciação científica atuando em projeto de pesquisa registrado na UFRN. | 15 horas pela atividade e mais 5 horas por cada semestre. |
| 3. Participante em projeto de pesquisa, credenciado por órgão de fomento, vinculado a outras instituições. | 10 horas pela atividade e mais 4 horas por cada semestre. |
| 4. Trabalhos acadêmicos na área de História ou em área correlata, inéditos, publicados em <ul style="list-style-type: none"> 4.1. Periódico indexado internacionalmente. 4.2. Periódico indexado nacionalmente. 4.3. Periódico de circulação regional ou local. 4.4. Livro (co-autoria) que tenha sido aprovado por comissão editorial. | <p style="text-align: right;">40 horas</p> <p style="text-align: right;">30 horas</p> <p style="text-align: right;">20 horas</p> <p style="text-align: right;">40 horas</p> |
| 5. Produção de livro técnico, publicado na área de História ou correlata (autoria), que tenha sido aprovado por comissão editorial. | 60 horas |
| 6. Apresentação de trabalho em congressos ou atividades semelhantes. <ul style="list-style-type: none"> 6.1. de âmbito internacional; 6.2. de âmbito nacional; 6.3. de âmbito regional ou local. | <p style="text-align: right;">20 horas</p> <p style="text-align: right;">15 horas</p> <p style="text-align: right;">10 horas</p> |
| 7. Trabalhos completos publicados em Anais de congressos | 20 horas |

| | |
|--|----------|
| 8. Monografia premiada em concurso público | |
| 8.1. em âmbito internacional; | 60 horas |
| 8.2. em âmbito nacional; | 40 horas |
| 8.3. em âmbito regional ou local. | 20 horas |

III. ATIVIDADES DE EXTENSÃO:

| Atividade | Pontuação (valores expressos em horas) |
|--|---|
| 1. Participação em eventos acadêmicos na área de História ou em área correlata, tais como cursos, congressos, seminários, conferências | |
| 1.1. de âmbito internacional ou nacional; | 10 horas |
| 1.2. de âmbito regional ou local. | 5 horas |
| 2. Estágio na área de História ou correlata, realizado em instituição pública ou privada | |
| 2.1. de 60 a 120 horas; | 40 horas |
| 2.2. acima de 120 horas. | 20 horas |
| 3. Representação estudantil | |
| 3.1. nos colegiados superiores da UFRN; | 4 horas por plenária |
| 3.2. na Plenária Departamental e no Colegiado do Curso de História; | 2 horas por plenária |
| 3.3. membro eleito para o DCE da UFRN; | 4 horas por semestre |
| 3.4. membro eleito para o CA de História. | 4 horas por semestre |

| | |
|--|---|
| 4. Trabalhos específicos do profissional de História realizados em museus, arquivos, centros de documentação e semelhantes | 1 hora de ACC por cada hora de trabalho |
| 5. Participação em apresentações artísticas em instituições públicas ou privadas, tais como espetáculo de teatro, música, poesia, dança, exposição de pinturas e fotografias. As apresentações devem estar vinculadas a projetos acadêmicos ou sociais | 20 horas por montagem |
| 6. Promoção e/ou participação em atividades culturais regulares, tais como grupo de cinema e outros, em instituições públicas e privadas | 10 horas por semestre |

Capítulo 3 Computação das horas de ACC nos registros individuais dos alunos

Art. 1 – Para obterem o registro das horas de ACC, os alunos do curso de História deverão entregar à Coordenação do Curso, no prazo legalmente fixado a cada semestre, um relatório das atividades desenvolvidas com os respectivos documentos comprobatórios. Ressalta-se que cada documento só poderá ser contabilizado uma única vez, ainda que possa ser abrigado em mais de um critério.

Art. 2 – A cada semestre letivo o coordenador do Curso de História determinará, em consonância com o Colegiado do Curso, o período para entrega dos relatórios de ACC e a data da divulgação dos resultados.

Art. 3 – O Coordenador do Curso nomeará comissões para análise dos relatórios e os pareceres dos trabalhos das comissões serão votados no Colegiado do Curso.

Art. 4 – Após aprovada a computação das horas de ACC, o Coordenador do Curso fará as devidas anotações na Ficha Individual do Aluno e, em seguida, enviará os dados à Pró-Reitoria de Graduação para fins de registro no histórico escolar.

Art. 5 – O Colegiado do Curso de História poderá definir normas complementares para cada tipo de atividade, bem como exigir documentos que julgar necessários para computar horas de ACC.

Art. 6 – Só serão contabilizadas as atividades realizadas durante o período em que o aluno estiver vinculado ao curso de História.

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Oficinas Gráficas da EDUFRN
Editora da UFRN, em novembro de 2004.