

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

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

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

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

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

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

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

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

1. REVISITANDO A HISTÓRIA DO PROJETO...

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

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

Isto leva a uma primeira e importante constatação:

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

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

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

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

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

Segunda constatação:

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

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

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

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

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

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

Terceira constatação:

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

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

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

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

Ele era o eixo para tudo.

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

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

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

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

Não foi sem dificuldades que chegamos à quarta constatação.

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

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

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

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

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

Do conflito, nasceu a quinta constatação:

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

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

Onde não há tensão, não há possibilidades!

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

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

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

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

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

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

Sétima constatação:

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

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

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

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

Definiu-se a necessidade de:

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

Oitava constatação:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Estes revelam seu potencial altamente político, mobilizador da comunidade.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aparecem como desafios emergentes:

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

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

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

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

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

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

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

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

Décima constatação:

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

4. A TÍTULO DE CONCLUSÃO

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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