

3

Dos Currículos aos Projetos pedagógicos

3.1

Sobre currículo

“O educador não pode apenas apontar um caminho. Precisa dizer claramente como se toma esse caminho. Não só. O educador precisa também fazer o caminho que estiver apontando ao educando.”⁸

Quando pensamos no termo currículo, duas idéias nos vêm à mente: um conjunto de disciplinas escolares ou um conjunto de eventos, cursos e experiências adquiridas na vida profissional. A etimologia nos mostra que currículo traz a idéia de caminho, percurso. No caso do currículo escolar, significa o caminho a ser percorrido pelo aluno. Este caminho sempre é parte de uma seleção feita por alguém, ou a visão de algum grupo acerca do que deva ser o conhecimento ensinável. Este, segundo Young (*apud* SILVA, 1999), incorpora determinados valores e interesses, nasce de uma determinada realidade e traz consigo as dificuldades e problemas de quem o construiu, assim como a direção que o orienta. A respeito disto, Kramer afirma:

Uma proposta pedagógica (ou curricular) expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas (KRAMER, 1997, p. 21).

Segundo Veiga-Neto (*apud* MAIA, 2003), o termo currículo foi utilizado pela primeira vez na penúltima década do século XVI, na Universidade de Leiden (Holanda) e, logo a seguir, em Glasgow (Escócia), representando um conjunto de assuntos estudados pelos alunos ao longo do curso, surgindo na transição da Idade Média para a modernidade. Na língua portuguesa, segundo Houaiss (2002) foi usada pela primeira vez em 1899 por Candido de Figueiredo no Novo Dicionário da Língua Portuguesa em Lisboa.

⁸ Moacir Gadotti prefaciando a obra Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola de autoria de Paulo Roberto Padilha.

Para Silva (1999), um dos marcos significativos da discussão sobre o currículo teve início no ano de 1918, nos Estados Unidos, com o lançamento da obra de Bobbitt intitulada “The Curriculum”. Nesta época, diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos da educação de massa de acordo com suas diferentes visões. Assim, a pergunta chave quando se falava em currículo era: deve-se formar um trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral e acadêmica à população? (MOREIRA, 1999; SILVA, 1999).

Segundo Oliveira (2002), no Brasil, o primeiro número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos editada pelo INEP continha um artigo de Lourenço Filho intitulado “Programa Mínimo”, que enfatizava a importância da elaboração de currículos e programas que considerassem as necessidades sociais e as capacidades individuais. No entanto, de acordo com Moreira (1997, p. 101), o primeiro livro-texto sobre currículo no Brasil foi de autoria de João Roberto Moreira, se intitulava “Introdução ao estudo da escola primária”, e procurava apresentar o “estado da arte do campo do currículo e superar as incompatibilidades entre ideologias divergentes”.

A temática Currículo vem assumindo nas duas últimas décadas um espaço de grande visibilidade na pauta educacional, tendo sofrido, segundo Moreira (2002), uma diversificação das influências teóricas, a partir de 1970, produzindo-se com regularidade crescentes produções científicas acerca do tema. Segundo o autor, em 1985, durante a realização da Oitava Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), criou-se um Grupo de Trabalho específico sobre currículo e, já em dezembro deste mesmo ano, realizou-se a primeira reunião de seus membros durante o 1º Seminário Nacional de Currículo. O tema mostra-se presente nas publicações científicas e nos fóruns de educação nas mais variadas áreas, inclusive na saúde.

Inicialmente, o conceito de currículo limitava-se a nada mais que uma lista de conteúdos que deveriam ser ministrados na escola. Só na década de sessenta do século passado, foi compreendida melhor a legitimidade desta lista, e as razões de

sua definição por longo tempo, como algo estático, que deveria ser seguido sem questionamentos. Assim, Michael Apple, explicita que:

O Currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2000, p. 53).

Para Goodson (*apud* MACEDO, 2000, p.132), “o currículo tem sido tomado como normas legais e documentos prescritivos determinados por contextos sócio-políticos e econômicos”. Ainda, segundo o autor, o currículo foi inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua liberdade em sala de aula, afirmando ainda que o estilo de vida do professor, dentro e fora da escola, tem impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa, uma vez que as experiências de vida e o ambiente sócio-cultural são ingredientes-chave da pessoa que somos (GOODSON, 1992; 2007).

A respeito destas experiências de vida, Sacristán (*apud* MARTINS, 2008, p.14) afirma:

La práctica educativa, incluso la escolar, es sustancialmente un producto social, tiene origen histórica y se enraíza en la experiencia de la colectividad [...] que son los profesores, aunque tiene muchos componentes de tradición profesional [...] El conocimiento catalogado como científico disponible sería incapaz por sí sólo de fundamentar todo el modelo educativo dentro de un sistema escolar complejo.

Segundo Forquin (1993), o currículo pode designar não somente aquilo que é formalmente prescrito no programa, mas aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula. Este autor se interroga a respeito do que acontece no interior das salas de aula, nas interações entre professores e alunos, o que o leva a diferenciar entre o que ele chama de currículo formal (prescrito oficialmente), currículo aprendido (aprendido pelos alunos), e currículo ensinado (aquilo que os docentes ensinam ou creem ensinar).

De acordo com Fernandes (2008), Perrenoud, tem uma visão semelhante à de Forquin ao afirmar que o processo que ocorre nas escolas, a fim de que os saberes sejam ensináveis (transposição didática), acontece em três fases: fase do currículo formal (programas, metodologias e meios de ensino), fase do currículo

real (processo em que os saberes a ensinar são transformados em ensinados) e fase em que os saberes ensinados são adquiridos pelos alunos.

Na área da saúde, com o desenvolvimento de especialidades cada vez mais ínfimas em relação ao corpo humano, constantemente vemos professores contratados para ensinar apenas parte do conteúdo das disciplinas, e disputando saberes com outros especialistas com idéias contrárias às suas, ou tentando impor o seu conhecimento como o único válido. Curiosamente, o termo "disciplina" segundo Maia (2003), vem da expressão latina *discere pueris* (aquilo que se diz ou ensina às crianças), indicando seu caráter prescritor e limitante. Este autor afirma a respeito desta situação:

Tomando como cenário a formação na saúde, o crescimento de determinados serviços hospitalares, por exemplo, acompanha-se, em um determinado momento, da busca de uma inserção da área no currículo da instituição. Disso resultam currículos que incluem disciplinas de subespecialidades ou voltadas para métodos diagnósticos específicos na graduação profissional (MAIA, 2003, p. 105).

Esta fragmentação reflete na precoce especialização do estudante, que na área da saúde inicia-se na graduação, resultando na escolha pelo aluno de determinados conteúdos (em detrimento de outros) e a opção por atividades (estágios) em áreas específicas.

Moreira (2001, p.68) concebe o currículo como “todas aquelas experiências organizadas e que se estendem em torno do conhecimento escolar, incluindo, os planos, experiências e relações vividas por professores e alunos no processo de ensinar e aprender conhecimentos”.

Segundo Neves, N.; Neves, F. e Bitencourt (2005), na era Medieval, as primeiras escolas de medicina, tinham um modelo de ensino baseado no estudo e recitação dos textos hipocráticos e galênicos. Com a evolução do estudo da anatomia, especialmente na escola de Pádua com Versalius (1514-1564), e posteriormente com o desenvolvimento da anatomia patológica com Morgagni (1682-1771) e Virchow (1821-1902), da microbiologia com Koch (1843-1910) e Pasteur (1822-1895) e da fisiologia com Claude Bernard (1813-1878), o estudo da medicina se modificou para incorporar também estes conhecimentos oriundos destas áreas básicas para embasar a prática desta nascente medicina científica.

Os currículos das profissões da saúde, tiveram uma forte influência de um estudo realizado por Abraham Flexner (1866-1959), educador contratado pelo governo americano para estudar as 155 escolas médicas dos Estados Unidos e Canadá em 1910. Um documento de 363 páginas (conhecido como relatório Flexner) elaborado pelo pesquisador apontava as deficiências dessas escolas e soluções, entre elas que o ensino médico deveria ser feito dentro de Hospitais-Escola.

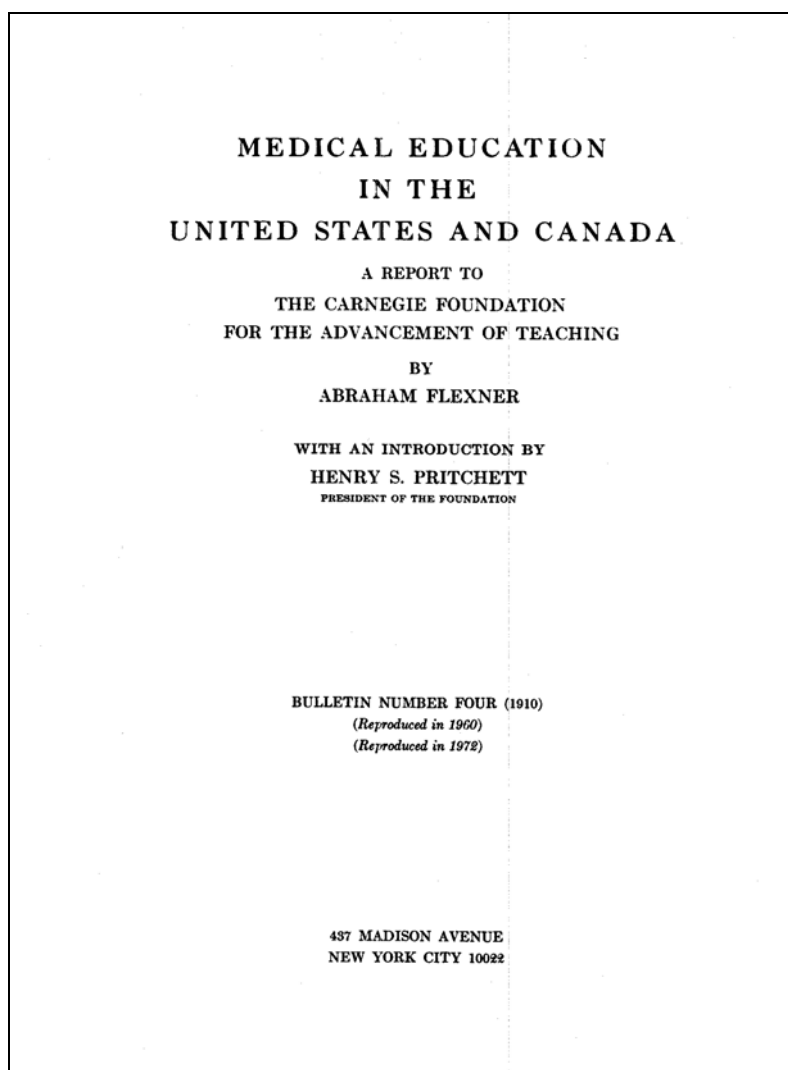


Figura 1: Cópia da capa do relatório Flexner elaborado em 1910

O que Flexner propôs foi inicialmente adotado pela Faculdade de Medicina da Universidade John Hopkins em Baltimore. Nesta instituição, o ensino médico era precedido por um ensino básico (científico) a cargo de renomados

investigadores e ocorria em laboratórios especializados onde o aluno aprendia anatomia, fisiologia e patologia e cuja formação clínica acontecia em hospitais universitários por professores do mais alto gabarito clínico.

O relatório Flexner foi responsável pelo fechamento de várias destas escolas médicas nos anos seguintes por não terem condições adequadas de ensino e levou ao financiamento de várias outras para se adequarem ao modelo da John Hopkins, o que resultou na promoção da educação médica americana, por conseguinte, para uma posição de destaque até hoje no mundo.

A influência do Relatório Flexner foi grande no Brasil e a instalação da Faculdade de Medicina e Cirurgia e do Instituto de Higiene (financiadas pela Fundação Rockefeller), foi feita com base nos propósitos deste relatório. As demais instituições que surgiram posteriormente e as já instaladas foram se adequando ao modelo preconizado por Flexner. Com o surgimento das demais profissões da saúde, o modelo de ensino médico se estendeu para essas profissões. Este modelo tem sido criticado hoje por ter um caráter positivista, hospitalocêntrico e biologizante.

Muitos termos têm sido utilizados nos últimos anos quando se fala em currículo: matriz curricular ou grade curricular são os mais utilizados. Entendemos a matriz curricular como um dos elementos constitutivos do currículo. Este representa “as orientações que devem ser vistas como uma bússola que norteia os passos da educação, da instituição e do professor” (LIMA *apud* ARAÚJO, 2008, p.32) e, concordamos com MAIA (2003, p.126) quando este afirma que “mudanças curriculares são muito mais do que alterações na grade de disciplinas, acrescentando disciplinas ou reformulando suas cargas horárias”.

Um pouco antes da promulgação da LDBEN em 1996, outro termo passou a ser usado para designar o conjunto de elementos que norteariam todo o processo de planejamento educacional: Projeto pedagógico. Veiga (2008) afirma que o projeto pedagógico só existe com a participação de professores, técnicos e alunos e que estes devem se apropriar deste, uma vez que ele é mais do que uma formalidade legal, é uma reflexão sobre a educação superior. No entanto, a falta

de clareza acerca do Projeto pedagógico pode reduzir qualquer curso a uma matriz curricular, proporcionando sua implantação de forma burocrática, ou seja, cumprindo apenas orientações do poder central e da legislação. A participação coletiva de todos os envolvidos no processo educativo da escola na elaboração do Projeto pedagógico é que dá a legitimidade deste.

3.2

Projeto pedagógico: Uma construção coletiva

“Todo projeto pressupõem rupturas com o presente e promessas para o futuro” (grifo do autor – Gadotti, 1994).

A discussão coletiva para construção e implantação de um projeto pedagógico traz em seu bojo diferentes crenças, convicções e formas de ver o processo educativo. Esta não se faz sem rupturas nem sem promessas, conforme sinaliza Gadotti acima, exigindo por parte de quem participa do processo, reflexões acerca da relação entre a educação e o papel dela na sociedade.

Segundo Baffi (2002) vivemos a época da cultura de projeto em nossa sociedade, onde em nosso presente, procuramos antecipar para prever e explorar o futuro. Mas isso só faz sentido, se for para melhorar as condições de vida do ser humano. Segundo a autora, Fagundes afirma que o projeto é uma atividade natural e intencional que o ser humano utiliza para procurar solucionar problemas e construir conhecimentos.

Pereira (2008) afirma que a expressão Projeto pedagógico não é uma "novidade" instituída pela LDBEN, embora sua obrigatoriedade esteja mais explicitada nesta lei. Para a autora, Projeto pedagógico e Projeto Político Pedagógico não têm diferenciação naquilo que explicitam, sendo usados para designar o mesmo sentido de orientar, de dar direção a uma idéia, a um processo pedagógico intencional.

No sentido etimológico, o conceito de projeto vem do latim *projectu* – participio passado do verbo *projicere*, que tem o significado de “descrição escrita e detalhada de um empreendimento a ser realizado, uma idéia, um desejo, uma intenção de fazer ou realizar (algo), no futuro”. (Houaiss, 2002). Abbagnano (1998, p. 768) conceitua como “uma antecipação das possibilidades, isto é, qualquer previsão, predição, predisposição, plano, ordenação, predeterminação, etc.” Conforme assinala Barbier (*apud* ROSEMANN, 2007) projeto não é uma simples representação do futuro, é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma idéia a transformar em ato. Para Veiga (2008) uma vez que está contida esta intenção de fazer algo, ao mesmo tempo deve designar o que será feito assim, a palavra projeto significa tanto o que é proposto quanto o que será feito para atingi-lo.

Segundo Barbier (*apud* VEIGA, 2008) projeto é uma:

Palavra mágica e cheia de promessas que parece ocupar o essencial no campo da renovação das práticas sociais, mas que cobre conteúdos extremamente variáveis, pois é utilizada para designar tanto uma concepção geral da educação (um projeto educativo) como um dispositivo específico de formação (um projeto de formação propriamente dito) ou ainda uma démarche de aprendizagem (a pedagogia de projeto). (BARBIER *apud* VEIGA 2008, p. 15).

Segundo Diniz (2008) todo projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso todo projeto pedagógico de curso é, também, um projeto político por estar articulado ao compromisso de formação humana e sócio-política do cidadão. Segundo a autora, Saviani afirma que "a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (2008, p.1)

A respeito desta dimensão política do projeto pedagógico, achamos conveniente conceituar **política** para deixarmos claro que não se trata aqui de um ato ligado a intenções ou idéias de partidos políticos, e sim de um ato natural e necessário ao nosso dia-a-dia. Neste sentido, Chaui (*apud* PADILHA, 2008) nos informa que:

[a política] foi inventada como o modo pelo qual os humanos regulam e ordenam seus interesses conflitantes, seus direitos e obrigações enquanto seres sociais (...) como o modo pelo qual a sociedade, internamente dividida, discute, delibera e decide em comum para

aprovar ou rejeitar as ações que dizem respeito a todos os seus membros (CHAUI *apud* PADILHA, 2008, p. 19-20).

O processo de construção de um projeto pedagógico é coletivo, não individual. Deve ser planejado cuidadosamente, para que a dimensão política se cumpra, ou seja, para que os interesses conflitantes possam ser equacionados por todos os atores que compõem a esfera educacional da instituição. A este respeito Padilha (2008, p. 17) nos adverte que o planejamento não deve ser visto como “atividade a ser realizada apenas por pedagogos ou por supostos intelectuais especializados em pensar, a não ser que haja vontade política de se excluir segmentos comunitários da participação nesse processo”.

Para o autor, partindo-se do pressuposto de que a preocupação maior da escola é o melhor atendimento ao aluno, a construção do projeto político-pedagógico deve ser iniciada através de uma avaliação objetiva das necessidades e expectativas de todos os segmentos escolares, e de acordo com as condições reais e possibilidades da instituição, definir prioridades, partindo, assim que seja possível, para ações com vistas à sua implementação, não nos esquecendo da avaliação periódica da ação planejada com vistas a um redimensionamento das propostas (PADILHA, 2008, p. 76-77).

No entanto, Gadotti (2004) nos adverte a respeito das dificuldades para se instaurar o processo de construção de um projeto pedagógico democraticamente, citando entre eles, a pouca experiência democrática vivenciada pela nossa sociedade, a mentalidade que atribui aos técnicos a competência para planejar, a estrutura vertical do sistema educativo, o autoritarismo presente na prática educacional e o domínio das lideranças sobre a atividade política no campo educacional.

Vasconcelos (2009) aponta no processo de elaboração do Projeto pedagógico diversos fatores que podem interferir de forma a comprometê-lo parcial ou totalmente, citando o comodismo por parte dos sujeitos que não querem a desacomodação, o imediatismo daqueles que não querem “perder tempo” com discussões, o perfeccionismo daqueles que querem chegar a um texto extremamente preciso e correto, a falta de esperança/confiança na instituição, o

formalismo que tenta reduzir o Projeto a uma sequência de passos, a um documento sem vida, a mera reprodução do novo senso comum pedagógico, a interferência daqueles que acham que definir uma linha de trabalho para a escola é se “filiar” a alguma concepção corrente, a falta de experiência de caminhada comum enquanto grupo, de condições objetivas para encontros e do exercício democrático na escola.

Assim, podemos afirmar que a prática de construção do Projeto pedagógico é sempre coletiva, requerendo um trabalho coletivo, de professores, profissionais da escola e comunidade e, que estes estejam envolvidos e comprometidos com a aprendizagem dos educandos e com a construção de um projeto educativo que atenda a este comprometimento. Segundo Veiga e Resende (2008) a legitimidade de um projeto pedagógico está intimamente ligada ao grau de participação desta comunidade.

A este respeito Vasconcelos (2005) afirma:

Mais importante do que ter um texto bem elaborado, é construirmos um envolvimento e o crescimento das pessoas, principalmente dos educadores, no processo de elaboração do projeto, através de uma participação efetiva naquilo que é essencial na instituição. **Planejar com** e não planejar **para**. (Grifos do autor). (VASCONCELOS, 2005, p. 26)

Dentro desta mesma linha de pensamento, Perrenoud nos diz:

A gênese de um projeto é uma questão de representações partilhadas⁹ daquilo que os atores querem fazer juntos. Se não fizerem esse trabalho no início, deverão fazê-lo a seguir, na primeira divergência grave, na primeira crise. Se uma equipe não é capaz de dizer, explicitamente, o que a mantém unida, ela se desfaz ou regride a um simulacro diante dos primeiros obstáculos. Ora, articular representações é não abrir um espaço de livre discussão **no** projeto e **antes** do projeto, escutar as propostas, mas também decodificar os desejos menos confessos de seus parceiros, explicitar os próprios e buscar acordos inteligentes (grifos do autor). (PERRENOUD, 2000, p. 84).

Segundo Masetto (2003), o Projeto pedagógico é o subconjunto mais importante do Projeto de Desenvolvimento Institucional de uma instituição de ensino, pois cabe a ele organizar e consolidar a programação das atividades acadêmicas do curso, definindo os perfis dos profissionais que se pretende formar, explicitando a sua marca, sua missão, sua visão de sociedade.

⁹ Representação partilhada é um termo usado por Moscovici em 1961 em seu livro *La psychanalyse – Son image et son public*, significando uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Segundo Stauffer (2007, p. 54-55) vários autores tem se debruçado em conceituar PPC, os quais listamos abaixo:

É um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os dois pólos... (SILVA *apud* STAUFFER, 2008, p. 54).

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados (NEVES *apud* STAUFFER, 2008, p. 54).

O Projeto Político-Pedagógico é o documento escrito e o instrumento de articulação entre os fins e os meios: ordena, realimenta e modifica todas as atividades pedagógicas, tendo em vista os objetivos educacionais. Ele considera o instituído (legislação, currículos, conteúdos e métodos) e também é instituinte da cultura escolar, pois cria objetivos, instrumentos, procedimentos, modos de agir, valores, etc (DE ROSSI *apud* STAUFFER, 2008, p. 54-55).

O projeto pedagógico explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola (VEIGA *apud* STAUFFER, 2008, p. 55).

O projeto político-pedagógico configura-se como um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira e por quem, para chegar aos resultados desejados (MARTINS *apud* STAUFFER, 2008, p. 55).

[...] o elemento balizador da autonomia administrativa, pedagógica, financeira e jurídica; é o instrumento que orienta e possibilita operacionalizar a autonomia na escola (CAVAGNARI *apud* STAUFFER, 2008, p. 55).

[...]o projeto pedagógico possui uma intencionalidade explícita, visto que ele deve partir da discussão coletiva dos problemas da escola e da busca de solução para os mesmos, a partir do compartilhamento de ações pelos vários segmentos escolares (SOUSA; CORRÊA *apud* STAUFFER, 2008, p. 55).

Como instrumento de planejamento educacional, é no projeto político-pedagógico que são definidas as prioridades e necessidades de uma unidade escolar, para o direcionamento de sua atuação rumo à qualidade de ensino (MOREIRA *apud* STAUFFER, 2008, p. 55).

Segundo Pereira (2008) no processo de construção de um Projeto pedagógico deve-se tentar responder a várias questões, entre elas as concepções de homem, de mundo, de sociedade, de educação, de universidade, de cidadão, de profissional, de conhecimento, e de currículo que ele trabalha, e qual é a relação teoria e prática?

Veiga (2008) cita que sete elementos básicos devem ser apontados em um Projeto pedagógico, as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação do processo.

Para a autora citada, o projeto pedagógico deve ser visto:

Como aquele que enfatiza a organização curricular, confere-lhe organicidade e permite que suas ações adquiram relevância. O projeto político-pedagógico [...] terá que fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo [...], analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros. (2008, p.13)

A autora elenca de acordo com Abric cinco funções para o projeto político-pedagógico (VEIGA, 2008, p. 57-58), a função politizadora (no que se refere à intencionalidade e ao comportamento das pessoas e da instituição), a função identitária (definição da identidade do grupo), a função epistemológica (conhecimento, compreensão e explicação da realidade educacional e social), a função inovadora (metodologia participativa que compromete todos na construção do projeto) e a função avaliativa (a avaliação é constante durante todo o processo, na qual se para, pensa e repensa os rumos que se seguem ou não).

Masetto (2003), diz ser necessário que o docente se envolva na construção do Projeto pedagógico e se sinta responsável pela formação de um profissional e não simplesmente um ministrador de disciplinas.

Segundo o documento orientador para elaboração dos PPC da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)¹⁰ elaborado pela Pró-Reitoria de Graduação, o Projeto pedagógico de Curso é o instrumento de concepção de ensino e aprendizagem de um curso, apresentando características de um projeto, no qual devem ser definidos os seguintes componentes: 1. Concepção do Curso; 2. Estrutura do Curso (Currículo, corpo docente, corpo técnico-administrativo e infra-estrutura); 3. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e do curso e 4. Instrumentos normativos de apoio (UFMG, 2008).

Para Frischknecht et al (2008) o PPC expressa os principais parâmetros para a ação educativa, fundamentando, a gestão acadêmica, pedagógica e administrativa de cada curso e, deve estar sintonizado com a visão de mundo, expressa no paradigma de sociedade e de educação regional.

¹⁰ Disponível no endereço eletrônico: <http://www.ufmg.br/prograd/arquivos/destaque/ppc.pdf>

Para o autor, o PPC deve garantir a formação global e crítica, como forma de capacitar os futuros profissionais para o exercício da cidadania, para a transformação da realidade, com respostas para os grandes problemas contemporâneos, devendo ser construído em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais, e em relação aos cursos da área da saúde com as Políticas Nacionais de Saúde.

Para o autor, é um documento de orientação acadêmica no qual constam, dentre outros elementos: conhecimentos e saberes considerados necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário, bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infra-estrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.

Em relação à disponibilização dos Projetos Pedagógicos, a matéria é institucional e deve estar normatizada no Regimento Interno de cada Instituição de Ensino Superior, devendo estar disponível para consulta em página eletrônica própria. Pelo disposto no art. 47, §1º, da Lei nº 9.394/96:

As instituições de educação superior informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições (BRASIL, 1996, p.21).

Este dispositivo é complementado pelo artigo 32 da Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 40, de 12 de dezembro de 2007, o qual afirma que as instituições deverão manter em página eletrônica própria, e também na biblioteca, para consulta dos alunos ou interessados, o Projeto pedagógico do curso e componentes curriculares, sua duração, requisitos e critérios de avaliação.

Em relação aos cursos de fisioterapia, o Parecer CNE/CES 1210/2001, afirma que:

Deverá ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem.

Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência.

As Diretrizes Curriculares e Projeto pedagógico deverão orientar o currículo do Curso de Graduação em Fisioterapia para um perfil acadêmico e profissional do egresso. Este

currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural.

A organização do Curso de Graduação em Fisioterapia deverá ser definida pelo respectivo colegiado do curso, que indicará o regime: seriado anual, seriado semestral, sistema de créditos ou modular (BRASIL, 2001b, p.7-8).