



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
DOUTORADO EM ENSINO

**MUDANÇAS NO CURRÍCULO E NO ENSINO: PERCEPÇÕES  
DOCENTES DE UMA FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DO  
INTERIOR DE MINAS GERAIS**

Luiz Fábio Antonucci Filho

Lajeado, junho de 2021

Luiz Fábio Antonucci Filho

**MUDANÇAS NO CURRÍCULO E NO ENSINO: PERCEPÇÕES  
DOCENTES DE UMA FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DO  
INTERIOR DE MINAS GERAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari, como parte da exigência para obtenção do título de Doutor em Ensino.

**Linha de Pesquisa:** Ciência, Sociedade e Ensino

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Angélica Munhoz  
**Coorientador:** Prof. Dr Rogério José Schuck

Lajeado, junho de 2021

## RESUMO

A presente tese de doutorado buscou investigar a implantação do processo de mudança curricular na Instituição de Ensino Faculdade Presidente Antônio Carlos de Visconde do Rio Branco, do Estado de Minas Gerais, a qual se denominou de currículo modular. Tal mudança teve como causa principal a construção de uma estratégia de redução de custos, capaz de viabilizar a sustentabilidade financeira da instituição em tempos de crise no ensino presencial privado. Por sua vez, a referida crise foi provocada pela expansão do ensino à distância e pela necessidade de adequação do papel do ensino superior a um tempo ágil e dinâmico, com forte tendência ao ensino na modalidade à distância. Como metodologia de investigação foi utilizada a hermenêutica, sendo realizada entrevistas semiestruturadas com os professores da referida instituição. Os resultados mostraram que, na compreensão dos docentes entrevistados, a efetivação do currículo modular na IES se faz necessária pelos seguintes motivos: possibilita a permanência da instituição no mercado competitivo de ensino presencial; reforça um currículo mais dinâmico, flexível e global, com a perspectiva da interdisciplinaridade e destaque para alguns elementos transversais. Contudo, a implantação desse processo de mudança curricular também trouxe interferência nas relações pedagógicas dos sujeitos envolvidos. Isso porque o currículo modular trouxe menos dias de aulas presenciais, maior carga horária de ensino pela modalidade virtual de aprendizagem, demissões de professores e funcionários, menor ênfase em competências e fundamentos teóricos, menor contato interpessoal entre os sujeitos envolvidos e um foco maior no ensino prático e profissional, voltado ao mercado de trabalho. Emerge do presente trabalho importantes proposições quanto ao ensino superior, tais como: a) a necessidade de elaboração compartilhada do currículo com maior participação dos envolvidos; b) uma maior capacitação docente para o enfrentamento das realidades do ensino na atualidade; c) a consolidação da modalidade híbrida de ensino com utilização maior da modalidade à distância. Conclui-se que, de variados modos, as mudanças curriculares alteraram a vida institucional, assim como a vida pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos no processo institucional.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Currículo. Reorganização. Percepções docentes.

## ABSTRACT

This doctoral dissertation aims to investigate the implementation of curriculum changes, which have been called modular curriculum, in Faculdade Presidente Antônio Carlos de Visconde de Rio Branco, a Higher Education Institution located in the state of Minas Gerais. The main cause of this change was the formulation of a strategy to lower costs in order to support the financial sustainability of the institution in times of crisis in private face-to-face education. Such crisis was caused by the expansion of distance education and the need to adapt the role of higher education to this agile and dynamic time, with a strong inclination towards distance education. Hermeneutics was adopted as research methodology, and semi-structured interviews were performed with professors of that institution. The results have shown that, from the interviewees' perspective, the effectuation of the modular curriculum at the higher education institution was necessary due to the following reasons: it enables the institution to remain in the competitive face-to-face education market; it strengthens a more dynamic, flexible and global curriculum, with the possibility of interdisciplinarity and an emphasis on some transversal elements. However, the implementation of these changes in the curriculum has also interfered with the pedagogical relations of the subjects, as the modular curriculum has led to a decreased number of face-to-face classes, an increased workload in online classes, dismissal of professors and other employees, less emphasis on theoretical foundations and competences, fewer interpersonal contacts among the subjects, and an increased focus on practical and professional learning intended for the labor market. Important propositions have emerged from this study regarding Higher Education, such as: a) need for sharing the curriculum construction with more participation of the subjects; b) better professor training to face the realities of teaching in the current time; c) consolidation of a hybrid education modality, with a larger scale use of distance education. This study has led to the conclusion that, in several ways, curriculum changes have reshaped the institutional organization, as well as the personal and professional lives of the subjects involved in the institutional process.

**Keywords:** Higher Education. Curriculum. Rorganization. Professors' perceptions.

**LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional da Educação Superior
FUPAC	Fundação Presidente Antônio Carlos
FUPAC VRB	Faculdade Presidente Antônio Carlos de Visconde do Rio Branco
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Ensino Tecnológico e Profissional
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos

## SUMÁRIO

<b>1 CONTEXTUALIZAÇÃO</b> .....	<b>8</b>
1.1 Amarrações iniciais .....	8
<b>2 A UNIVERSIDADE E O ENSINO SUPERIOR</b> .....	<b>16</b>
2.1 Os papéis da universidade e do ensino superior .....	16
2.2 Os principais desafios do ensino superior em nosso tempo .....	23
2.3 As diversas perspectivas da autonomia universitária em face do currículo no ensino superior.....	27
2.4 Fundamentos, complexidades e prática da avaliação e regulação do ensino superior .....	35
2.5 Influências dos instrumentos de avaliação na organização curricular e no ensino....	45
2.6 Aprofundamento conceitual e histórico das diretrizes curriculares no ensino superior .....	51
<b>3 ENSINO, DOCÊNCIA E CURRÍCULO</b> .....	<b>58</b>
3.1 Da fragmentação dos saberes aos saberes transversais .....	58
3.2 Teorias e concepções curriculares.....	66
3.3 A construção do ofício docente no ensino superior .....	74
<b>4 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>80</b>
4.1 Percurso histórico e as mudanças curriculares em uma faculdade do interior de Minas Gerais.....	80
4.2 O Plano de Desenvolvimento Institucional da FUPAC VRB e suas concepções .....	85
<b>5 METODOLOGIA E INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>91</b>
<b>6 REDES LANÇADAS AO MAR: UM MERGULHO NAS ANÁLISE DOS CONTEÚDOS</b> .....	<b>95</b>
6.1 Desmontagem e unitarização do texto .....	98
6.1.1 As percepções docentes nas entrevistas com os professores .....	99
6.1.1.1 O papel da educação superior no Brasil e os desafios percebidos na vivência dos docentes .....	99
6.1.1.2 Diferenças entre o ensino superior público e privado.....	102
6.1.1.3 Principais fatores para o processo de mudança curricular da IES .....	104
6.1.1.4 Implicações e/ou consequências da implantação do currículo modular.....	107
6.1.1.5 Currículo, matrizes sequenciais e geminação de disciplinas .....	110
6.1.1.6 As políticas públicas na construção dos currículos do ensino superior.....	113
6.1.1.7 A interdisciplinaridade no processo de mudança curricular .....	115
6.1.1.8 Benefícios e dificuldades na implantação do currículo modular .....	118
6.1.1.9 A atuação docente, a relação professor e aluno e a organização dos sujeitos em sala de aula.....	121
6.1.1.10 A mudança curricular na estrutura organizacional e administrativa da IES ..	124
6.2 Categorias de análise e suas relações com o todo .....	126

<b>6.2.1</b>	<b>Percepções dos docentes sobre a modificação do papel do ensino superior na atualidade .....</b>	<b>129</b>
<b>6.2.2</b>	<b>As políticas públicas do MEC e a integralização curricular na visão dos entrevistados .....</b>	<b>130</b>
<b>6.2.3</b>	<b>Causas e consequências do currículo modular nas falas dos professores .....</b>	<b>132</b>
<b>6.2.4</b>	<b>Mudanças curriculares e implicações geradas nos sujeitos envolvidos e no ensino praticado.....</b>	<b>133</b>
<b>6.3</b>	<b>Novas compreensões surgidas a partir das percepções docentes .....</b>	<b>134</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>138</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>142</b>
	<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>152</b>
	<b>.....</b>	<b>155</b>

# 1 CONTEXTUALIZAÇÃO

## 1.1 Amarrações iniciais

### Como é por dentro outra pessoa

Como é por dentro outra pessoa  
Quem é que o saberá sonhar?  
A alma de outrem é outro universo  
Com que não há comunicação possível,  
Com que não há verdadeiro entendimento.

Nada sabemos da alma  
Senão da nossa;  
As dos outros são olhares,  
São gestos, são palavras,  
Com a suposição de qualquer semelhança  
No fundo.  
*(Fernando Pessoa)*

Traduzir um sentido representa o esforço de compreender uma trama, seus detalhes e circunstâncias. Descrever as palavras e interpretá-las em um todo. Entender o enredo em que se envolvem temas, conceitos e discursos. Retirar significados. Poder interpretar as coisas com maior proximidade da realidade. Entender a formação, as implicações práticas e como se desenvolvem os processos. Compreender os sentidos representa estar em ação e perceber o movimento histórico das coisas, mas também entender os contextos envolvidos. O currículo é um fenômeno imerso nesse contexto. O entendimento das alterações no modo de vida e na organização dos sujeitos, a partir das mudanças curriculares, da forma como atualmente se organizam os currículos e seu regime acadêmico e das percepções que emergem dos docentes em termos de ensino, transformou-se, nos últimos anos de minha vida profissional, em uma de minhas principais preocupações na atuação no ensino superior privado. Em síntese, despertou

em mim a vontade de entender as consequências geradas pelas mudanças curriculares e qual ensino está sendo produzido a partir disso, compreendendo os sentidos, os reflexos provocados em termos de ensino, mediante a percepção dos professores de uma faculdade de ensino superior do interior de Minas Gerais. Despertou também o interesse em compreender melhor o papel do ensino superior na atualidade e a missão da universidade diante das transformações tecnológicas, políticas, econômicas, culturais e sociais, mudanças estas que têm impactado, em especial, o ensino superior privado.

Trata-se de olhar os olhares presentes e de compreender como hoje as faculdades privadas estão inseridas nesse contexto de transformação, sofrendo múltiplas interferências e buscando balancear as decisões de cunho econômico com suas consequências pedagógicas no ensino. Isso porque o ensino superior privado, principalmente de pequeno e médio porte, passa por uma grave crise financeira, que exige a tomada de decisões gerenciais. Essas decisões têm provocado mudanças no processo curricular, tendo em vista a sobrevivência econômica. Currículos antes realizados com base em disciplinas isoladas com pré-requisitos agora passam a ser integralizados de modo flexível, no que tem sido denominado de currículo modular<sup>1</sup>. As alterações provocadas nos currículos, na percepção dos docentes envolvidos nesse processo, ajudam a perceber consequências e sentidos no processo de ensino. Diante desse contexto de alterações e mudanças mencionadas, é importante refletir sobre quais as consequências pedagógicas percebidas com a implantação de um novo regime curricular.

Por esse motivo, para iniciar o presente texto, escolhi a poesia de Fernando Pessoa, símbolo de força e vontade de alcançar sentidos em meio a tantas influências e possibilidades. Encontrar palavras que produzam sentidos diante de um contexto de multifacetadas formas de ser. Símbolo também da dificuldade de ponderar e sopesar uma gama enorme de situações que nos levam a entender, ora em uma direção, ora em outra. Às vezes, em uma direção contrária; em outras, em uma direção complementar. Mas quais sentidos produzimos a partir de tais processos?

Entender o outro e seus olhares. Aprofundar, internalizar, estar por dentro das perspectivas presentes, são objetivos que nos provocam a poesia de Fernando Pessoa. Tentar

---

<sup>1</sup> Usa-se o termo *currículo modular* nesta tese de modo específico e típico, haja vista ser uma terminologia utilizada no processo de mudança curricular na Faculdade Presidente Antônio Carlos de Visconde do Rio Branco, Minas Gerais. Nessa perspectiva, entende-se por currículo modular a implantação de parte do ensino presencial na modalidade à distância somado à quebra dos pré-requisitos disciplinares, o que possibilita a geminação de turmas em períodos e anos diferentes numa mesma sala de aula. Essa modalidade foi denominada na instituição por uma consultoria especializada, que passou a organizar o currículo desse modo, conforme discriminado acima, desde 2018. A implantação do currículo modular ocorre a partir de um banco de disciplinas e não mais de forma linear e sequencial, sendo que todos os requisitos legais são cumpridos.

aproximar e compreender os múltiplos significados presentes nas experiências práticas e cotidianas do docente. Essas experiências tão complexas não seriam uma oportunidade de a gestão acadêmica aproximar-se desse universo vital à realização do ensino e do currículo? Oportunidade de haver uma comunicação, a partir da compreensão dos significados e percepções docentes, entre a missão universitária e o ensino superior proposto nos tempos atuais?

Olhar para as práticas docentes pode ajudar-nos a compreender como se desenvolve o processo de ensino em uma dada instituição. Os olhares alheios fornecem uma complexidade de perspectivas, que auxiliam a entender melhor tais práticas e os reflexos que elas têm na formação docente, assim como na realização dos currículos na instituição. Trata-se de ter a chance de rever conhecimentos e práticas já existentes, agregando novos valores e experiências a esses processos.

No entanto, será mesmo possível identificar uma unidade em meio a tantas multiplicidades? Como rastrear e escavar a fundo os sentidos presentes no processo histórico de desenvolvimento curricular no ensino superior, suas adaptações atuais, suas formas de integralização em relação ao papel do ensino superior e à missão da universidade no contexto atual?

A inquietação filosófica surgiu logo cedo em minha vida escolar. Com posição sempre duvidosa com relação a pensamentos fechados, unilaterais ou acabados, desde jovem, interessei-me por reflexões complexas. Daí a necessidade interior de compreender os sentidos presentes, de esmiuçar o desenvolvimento de processos práticos que têm se refletido em minha vida profissional nos últimos 10 anos. As complexidades com que me deparei e ainda me deparo na observação de tal fenômeno também são resultados da autenticidade com que desde jovem lidei com as questões do mundo. Meu ingresso na universidade coincide com minha introdução ao pensamento filosófico e científico. Coincide também com meu engajamento na vida política estudantil, pois, desde adolescente, me coloquei na posição de questionar para entender os diversos significados que compõem os enredos da vida social. Compreender representa entender os variados sentidos que compõem as coisas diante do contexto histórico e cultural em que estão inseridas.

Fui aprovado no curso de Direito no ano de 2001. Embora sem vínculo direto com a área da educação, desde minha entrada, o desejo profissional que predominava era trabalhar com ensino superior, era ser professor universitário. Assim, busquei formar meu currículo com essa perspectiva. Em um primeiro momento, interessou-me a área da pesquisa científica, com o projeto sobre a autonomia e o papel das universidades na educação brasileira, sendo agraciado

com uma bolsa pela FAPEMIG no Departamento de Economia Rural em 2003. Esse tema está relacionado diretamente com as inquietações que atualmente suscitam a análise e o entendimento do processo de implementação de mudanças curriculares em cursos de graduação superior, a partir da percepção dos sujeitos envolvidos. Depois, realizei uma pesquisa a respeito da ponderação de princípios e valores democráticos, investigando a justiça, a democracia e como tais conceitos se articulam com os valores de igualdade e liberdade nos fenômenos político, social e jurídico. Esse projeto foi financiado pelo CNPq no Departamento de Direito em 2004. Minha dedicação acadêmica era grande. Até o fim do curso, ainda fui monitor e participava internamente no Departamento de Direito como representante estudantil dos órgãos colegiados e Diretório Acadêmico.

Terminava uma fase em meados de 2006. Essa trilha percorrida marcou minha história com novos sentidos, o que resultou em minha atuação profissional até os dias atuais. Com um currículo basicamente voltado à academia, envolvi-me com a sala de aula e tornei-me docente em 2007. Inicialmente, fui professor substituto na disciplina de Teoria Geral do Estado, no curso de Direito da mesma universidade onde me formei; mais adiante, tornei-me professor das disciplinas de Ciência Política, Direito Tributário, Noções de Direito, Sociologia e Filosofia da Educação, e Direitos Humanos na faculdade onde hoje sou também diretor.

Como direcionei minha vida profissional para o lado acadêmico, ingressei no mestrado no ano de 2008, na linha de Filosofia do Direito. No entanto, em vários momentos, atraiu-me o debate sobre o processo de formação e execução curricular no ensino superior, principalmente por desejar que minha prática como gestor e docente se tornassem mais eficazes e gerassem mais resultado em termos de formação humana e profissional. Tudo isso analisado e percebido a partir do papel de destaque do ensino superior e das instituições de ensino superior na formação humana.

A experiência como diretor administrativo e pedagógico de uma instituição de ensino superior (IES) veio em 2011, sendo que ocupei essa função até 31 de dezembro de 2020. Como diretor e professor, nesses anos de gestão acadêmica, percebi uma série de fenômenos que confirmam as inquietações acima expostas. Nestas funções é que comecei a dedicar-me à compreensão das estruturas e componentes conceituais do credenciamento de cursos e da própria faculdade. Aumentaram minhas ligações com o papel burocrático exercido mediante análise das diretrizes curriculares de curso e dos reflexos da gestão universitária na formação discente e docente. A definição dos currículos, o processo de ensino na educação superior, a missão universitária e o papel da educação superior, assim como o ensino virtual e o papel reservado às disciplinas de formação geral, instrumental e técnico-profissional e as relações dos

currículos com as realidades profissionais e humanas, foram apenas algumas das áreas que passaram a integrar meu exercício profissional.

Sabe-se que existe um controle estatal federal no processo pedagógico do ensino superior e na formação dos currículos. Exemplos disso são as exigências de colocação de temas transversais nos programas de disciplinas e a obrigatoriedade de uma série de regulamentos e coeficientes para obtenção de notas satisfatórias nas avaliações do MEC, conforme delimita o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, responsável pela autorização e credenciamento de cursos e instituições de educação superior (acesso em <http://inep.gov.br/instrumentos>) (INEP, 2021). Essas são apenas algumas questões que comprovam claras interferências no processo de formação curricular pelo Ministério da Educação. Isso também se transformou em um tema presente e inquietante, na medida em que traz consequências diretas ao tipo de profissional e de sujeito que está sendo formado e ao modo como o processo de ensino se desenvolve na educação superior. A execução e a implementação dos currículos têm consequências diretas no modelo de ensino que está sendo proposto, uma vez que o currículo é um elemento primordial para que se chegue aos objetivos e ao papel da educação superior, permitindo uma formação técnica, profissional, cognitiva e também humana dos sujeitos discentes.

Toda essa trama de relações presentes nas universidades produz reflexos na práxis dos professores, no currículo do ensino superior e também no modo de vida dos demais sujeitos envolvidos. Tais circunstâncias fizeram-me interessar-me por um doutorado na área de ensino. Em 2016, fiz a avaliação para entrada no programa; sendo aprovado, decidi encarar o desafio de compreender o currículo no ensino superior privado, em meio a uma série de mudanças no processo de formação, execução e integralização curricular, a partir da percepção dos docentes. Com a abordagem desse tema, reforça-se a busca de uma melhor compreensão de minha prática profissional, permitindo-me também avaliar as influências desse novo processo vivido na Faculdade onde ainda sou professor e fui diretor até final de dezembro de 2020. O desenvolvimento desta temática também poderá ajudar a compreender esse processo em outras faculdades e universidades. No entanto, o foco na faculdade em que atuo faz parte de um aperfeiçoamento profissional e institucional.

As universidades e faculdades de ensino superior têm um papel muito decisivo na sociedade atual, onde a crise ética, econômica e social exige que a educação cumpra seu papel na formação profissional e também na formação humana cidadã. Uma gestão eficiente e democrática das IES é conquistada a partir das reflexões sobre as mudanças curriculares por que passam as universidades, principalmente as privadas (MASETTO, 2018). Além disso,

quando avaliamos o funcionamento dos currículos e nos preocupamos em relacioná-los ao processo de ensino, temos uma maior possibilidade de melhorar as práticas administrativas e pedagógicas, pois assim podemos avaliar gargalos e construir um ambiente mais próximo da realização do papel da educação superior. Também se aprimoram os processos decisórios e o funcionamento gerencial da instituição, permitindo aumentar sua qualidade e atingir melhores indicadores.

Pensar os currículos é uma das oportunidades de se garantir maior autonomia para que as universidades possam organizar seus quadros de disciplinas e assim permitir novas estratégias frente à sua sustentabilidade financeira e pedagógica, mesmo que essa seja apenas uma das facetas do currículo. Pensar os currículos em seu modo de construção e aplicação, para uma melhor organização das disciplinas e de seu processo de integralização, não apenas promove o cumprimento das diretrizes curriculares, como também possibilita atingir os objetivos propostos pelo ensino superior estabelecidos nos currículos. Com maior entendimento do processo pedagógico e de seu modo de fazer, tem-se uma maior concretude organizacional, capaz de oferecer subsídios para que as instituições cumpram seu papel decisivo nos tempos atuais (MASETTO, 2018).

Sob essa perspectiva, justifica-se, na atualidade, não só buscar entender a necessidade de formação humana e teórica, a partir de conteúdos clássicos e filosóficos, mas também procurar a necessária formação técnica e profissional, que exige conteúdos práticos e aplicados profissionalmente (NUNES, 2012). Ou seja, permitir uma valorização do conhecimento, que pode ser útil na construção do mercado, sem perder de vista a construção de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária. Diante disso, nada mais significativo que repensarmos as práticas curriculares a partir do olhar docente (SILVA, 2010).

Frente ao exposto, é importante delimitar o problema da pesquisa. Quais são os sentidos percebidos pelos docentes da Faculdade Presidente Antônio Carlos de Visconde do Rio Branco, Minas Gerais, a respeito das mudanças curriculares ocorridas a partir de 2018, com a implantação do currículo modular? Quais as implicações dessas mudanças no modo de fazer docente e no ensino da Faculdade Presidente Antônio Carlos de Visconde do Rio Branco, Minas Gerais?

A fim de pensar tal problemática, apresenta-se a seguinte tese: as mudanças curriculares provocaram alterações no ensino, na organização dos sujeitos envolvidos no processo e no currículo, alterando o cumprimento do papel da instituição de ensino superior, sua forma de atuação institucional, seu ensino praticado, o oferecimento de seus serviços e, conseqüentemente, o seu processo pedagógico.

Quando menciono a forma de atuação institucional, refiro-me a seu modo de ofertar os serviços educacionais dentro do setor privado, seus enfoques curriculares e a maneira como toda legalidade educacional impacta em uma prestação operacional de serviços educacionais. Esse processo acaba por gerar uma reorganização dos sujeitos envolvidos, na medida em que mudanças curriculares representam mudanças de professores no quadro funcional, novas formas de sala de aula e novas modalidades de ensino, dentre outras modificações.

Algumas questões norteadoras tornam-se importantes para auxiliar na compreensão do processo de mudanças curriculares: como os currículos estão sendo formados historicamente na educação superior? De que modo a quebra dos pré-requisitos, a falta de uma sequência na realização das disciplinas, bem como as geminações entre disciplinas podem interferir no processo de ensino em sala de aula? A integralização curricular em regime de módulos com geminações de disciplinas pode afetar o processo pedagógico a partir de alterações provocadas no ensino e nos sujeitos envolvidos? Como se dá, nesse cenário, o processo de regulação das políticas públicas emitidas pelo MEC em termos de Diretrizes Curriculares e Instrumentos de Avaliação?

Assim sendo, o objetivo da pesquisa, em uma perspectiva geral, é compreender os significados atribuídos pelos docentes ao processo de mudança curricular ocorrido a partir de 2018 na Faculdade Presidente Antônio Carlos de Visconde do Rio Branco. Trata-se de entender esse fenômeno, de colocar em pauta os sentidos observados a respeito do processo de mudança curricular e, assim, compreender os modos de atuação e implicações atribuídos ao ensino na referida faculdade.

De forma específica, objetiva-se: a) Compreender o processo de formação dos currículos e seus modos de integralização no ensino superior a partir da Faculdade Presidente Antônio Carlos de Visconde do Rio Branco; b) Identificar se e como as reestruturações curriculares influenciam as práticas de ensino desenvolvidas em uma IES de Minas Gerais, no que se refere à sua missão e ao seu papel institucional; c) Aproximar os referenciais estudados e as propostas de mudanças curriculares realizadas, a fim de compreender como se relacionam essas mudanças; d) Analisar o processo de regulação exercido pelo Ministério da Educação e a emissão de políticas públicas no que tange ao ensino superior e às definições curriculares.

Diante de tais objetivos, pretende-se olhar para as mudanças curriculares no ensino superior privado, mais especificamente, para as mudanças curriculares ocorridas no ensino superior da Faculdade Presidente Antônio Carlos de Visconde do Rio Branco. Além disso, a investigação poderá possibilitar reflexões sobre o papel do ensino superior em determinada realidade histórica, assim como as suas articulações nas regiões em que se desenvolve.



## 2 A UNIVERSIDADE E O ENSINO SUPERIOR

### 2.1 Os papéis da universidade e do ensino superior

Velejamos ainda mais, percorremos mais caminhos. Para fazer um bom percurso, é preciso seguir em frente e mirar os horizontes possíveis, e, para isso, é necessário iniciarmos a travessia navegando por um importante rio do desenvolvimento do pensamento, a universidade. Nesse sentido, um dos caminhos principais desta árdua tradução e compreensão dos significados é o entendimento do papel das instituições e da educação de ensino superior. Vai-se avistando, ao longe, o mar, e a navegação vai fluindo por entre rios mais caudalosos, que aceleram a viagem.

Para José Ortega y Gasset (1999, p. 23), “a universidade não se limita a uma missão, mas assume várias, todas se integram no papel institucional de impulsionar a cultura à altura do seu tempo”. Com base nesse pensamento, percebe-se que o ensino superior tem um papel decisivo na construção do conhecimento, da cidadania e da formação técnica e profissional, o que resultaria em uma nação mais próspera e democrática.

Entretanto, será mesmo que as universidades têm cumprido o seu papel? O ensino superior atualmente existente é satisfatório, do ponto de vista da formação técnico-profissional, humana e cidadã? Essa função integradora, acima descrita, provavelmente sofre maior abalo com a predominância de uma formação especializada, que relativiza o poder de avaliação sistêmica e global do sujeito que aprende (MORIN, 2002). Mesmo assim, é difícil atribuir a apenas um elemento a responsabilidade por um suposto não cumprimento do papel da educação superior. Evidentemente, a universidade encontra desafios no tempo atual para consolidar-se como um repositório da liberdade e do conhecimento e como instrumento para geração de desenvolvimento econômico e humano.

Para Bonifácio Andrada (2007, p. 14), “a universidade constitui um espaço de preocupação com o saber, com a procura de conhecimento”. O autor preconiza alguns objetivos para o ensino superior, destacando, dentre eles, promover o estímulo ao saber, o ensino profissional, a pesquisa científica, a formação integral do ser, a fomentação da cultura e o retorno desse saber para a sociedade.

Trata-se de tornar culto o homem, de ensinar-lhe a conquista de seu espaço pelo conhecimento e o exercício de sua autonomia com inteligência tal que seja capaz de pensar a realidade e de exercer com primor sua profissão. Não se deve confundir esse pensamento com uma visão elitista da universidade, que deve ser vista como um centro específico de formação humana ampla, tanto no sentido técnico e profissional, quanto no sentido humano, cidadão, indo além dos problemas econômicos. Assim esclarece Ortega y Gasset (1999, p. 113-114, grifo do autor) a respeito da missão primordial da Universidade:

- 1°) entender-se-á por Universidade *stricto sensu* a instituição onde se ensina ao estudante médio a ser um homem culto e umas disciplinas de cultura e um bom profissional;
- 2°) a Universidade não admitirá qualquer impostura em seus usos, isto é, que só pretenderá do estudante aquilo que pode ser exigido;
- 3°) evitar-se-á por conseguinte, que o estudante médio perca parte de seu tempo fingindo que vai ser um cientista. Para este fim será eliminado do centro da estrutura universitária a pesquisa científica propriamente dita;
- 4°) as disciplinas de cultura e os estudos profissionalizantes serão oferecidos pedagogicamente racionalizados – de uma maneira sintética, sistemática e completa – não da forma que a ciência abandonada a si mesmo preferiria: problemas especiais, “fragmentos” de ciência, ensaios de pesquisa;
- 5°) o lugar que o candidato ocupa, na condição de pesquisador, não influirá na eleição do professorado, mas sim seu talento sintético e suas qualidades como professor;
- 6°) a Universidade será inexorável em suas exigências para com o estudante, se o rendimento de sua aprendizagem for reduzido ao *minimum* em quantidade e qualidade.

Vale lembrar que a universidade, como a conhecemos hoje, se consolida na Modernidade. A formação de uma identidade moderna ocorre com a ruptura da tradição teocêntrica e desenvolve-se com eventos marcantes para a consolidação dessa fase, tais como, renascimento cultural e comercial, mercantilismo e nascimento do sistema capitalista, formação dos estados nacionais e reforma religiosa. A Modernidade representa o momento de supervalorização da racionalidade instrumental, da técnica, do movimento de industrialização, do predomínio das ciências físico-matemáticas, que se consolidam com o movimento Iluminista e suas revoluções liberais dos séculos XVIII e XIX. Segundo Habermas (2000, p. 5),

O conceito de modernização refere-se a um conjunto de processos cumulativos e de reforço mútuo: à formação de capital e mobilização de recursos; ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho; ao estabelecimento do poder político centralizado e à formação de identidades nacionais; à expansão dos direitos de participação política, das formas urbanas de vida e da formação escolar formal; e à secularização de valores e normas.

A Modernidade sustenta uma crença preponderante no cientificismo, na razão, no mercado, na busca pela ordem e pela sistematização, e no progresso – alguns dos valores em meio aos quais a universidade se desenvolveu e se fortificou. No entanto, o insucesso do pensamento moderno, comprovado mediante as grandes guerras mundiais, o colapso do sistema

capitalista na geração de grandes desigualdades e o desencanto com o modelo de progresso técnico e científico modernos levaram a um profundo processo de fragmentação dos valores sociais e culturais, do qual o conhecimento e o saber sofreram interferências diretas (TAYLOR, 2010). Todos esses fatores levaram a uma crise da Modernidade a partir de meados do século XX.

O ensino superior também sofre as influências dessa crise. Para cumprir seus objetivos, precisa ser capaz de ultrapassar a visão especializada das ciências, abrindo-se a uma visão mais global e holística dos fenômenos do mundo (MORIN, 2010). Importante salientar, então, que a visão moderna, baseada na transmissão de conteúdo, em um modelo de pensamento parcial e disciplinar, não mais corresponde às expectativas deste novo tempo. Exigem-se dos docentes e da estrutura curricular uma maior flexibilidade e metodologias capazes de provocar envolvimento e eficácia no ensino pretendido em um ambiente heterogêneo (GIL, 2012).

É preciso considerar as pressões para as mudanças e as direções apontadas para elas quando se discute o papel esperado da universidade. A universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 173).

As influências das relações de mercado baseadas no padrão econômico, imediatista, produtivo, global e privado marcam hoje a formação acadêmica, principalmente das faculdades e universidades particulares. A especialização é uma realidade, e os conteúdos das disciplinas voltam-se a formar sujeitos inteligentes profissionalmente, preparados tecnicamente e capazes de construir uma liderança no mundo do trabalho (MORIN, 2002). Trata-se de uma visão operacional de formação educacional baseada na realidade prática. Porém, essa predominância prática não pode transformar-se em um absolutismo, mesmo que apresente alguns benefícios característicos. Esse processo não pode deixar de lado a formação humana e crítica, necessária à dinamicidade de um mundo sempre em transformação.

O barco atravessa águas menos calmas, e nota-se uma turbulência futura, que marca o cenário do ensino e da educação com diversas ideias e perspectivas. Uma das características mais marcantes da Modernidade é seu antropocentrismo, com a valorização da autonomia do sujeito racional, em uma tentativa de fundamentação do agir humano fora do contexto teocêntrico. Conseqüentemente, esse contexto influirá decisivamente na educação.

A viabilização dessa expectativa, de acordo com o clima mecanicista predominante, pressupõe um domínio técnico sobre a educação, do mesmo modo como um mecânico domina a construção de uma máquina. A comparação entre planejar a educação e construir uma máquina indica que se precisa apenas de poder e saber, para conduzir o

processo educacional, conforme eram os preceitos que dominavam o modo de fazer ciência. Nos termos de Helvétius, o arquiteto da nova construção moral é o filósofo, que tem o suficiente conhecimento da razão e pode planejar o desenvolvimento correto da virtude. A nova educação é um problema de construção, que pode ser feita sem o desígnio divino, porque o homem aprendeu a empregar as leis da natureza de modo planejado e eficaz (HERMANN, 2001, p. 39).

Podemos verificar isso em grande parte dos currículos atuais do ensino superior. Não se pode dizer que haja um abandono das disciplinas de formação geral e humana. O que há é uma redução de sua carga horária e uma priorização de disciplinas que correspondam aos interesses predominantes na sala de aula, tanto dos alunos, que almejam melhorar de vida e crescer no mercado de trabalho, quanto dos professores, a maioria bacharéis sem formação pedagógica que reproduzem seu processo de formação anterior (GIL, 2012). Dessa forma, há claros problemas de formação humana e crítica no que diz respeito às heranças de outros ciclos de formação. Esse fato acaba por dificultar a aprendizagem dos conteúdos e uma formação atualizada do discente condizente com as necessidades sociais, éticas e de trabalho do mundo atual. Nesse sentido, o Relatório da Universidade de Yale, escrito em 1828, já trazia uma importante contribuição sobre a especialização profissional, tão patente nos dias de hoje como critério de formação nas universidades.

Quando um homem dá início à prática de sua profissão, as energias de sua mente devem ser dedicadas principalmente aos deveres próprios do ofício. Mas, se seus pensamentos nunca exploram outros assuntos, se ele jamais circula pelos vastos domínios da literatura e da ciência, haverá certa estreiteza em seus hábitos de pensamento, uma peculiaridade de caráter que por certo o marcarão como um homem de opiniões e conhecimentos limitados (YALE, 1828, *apud* VIDE EDITORIAL, 2016, p. 57).

Daí a necessidade de um aprofundamento crítico no ensino superior. A relegação dos princípios e das teorizações a segundo plano, em disciplinas que têm suas cargas horárias reduzidas ou mesmo excluídas, é uma afronta às necessidades curriculares de formação de um sujeito que efetivamente pensa o que faz (MORIN, 2002). Isso tem provocado um estreitamento do papel das faculdades e universidades. É importante lembrar que o papel da universidade está ligado a um conhecimento mais sistematizado e elevado do que o mero pragmatismo da vida. Os currículos sofrerão tais impactos e também o papel que a universidade exercerá.

À universidade cabe tratar o conhecimento/ciência, transformando-o em saber escolar, fazendo com que a síntese apresentada nas disciplinas em ação interdisciplinar seja traduzida ao nível de apreensão dos alunos e efetivada em práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem. Para isso, impôs-se uma mudança nas formas de organização de seus currículos que supere as características da ciência fragmentada (justaposição de disciplinas, organização hierárquica, pré-requisitos, disciplinas básicas e profissionalizantes, teóricas e práticas), herdadas do modelo napoleônico, e avance para processos interdisciplinares e para integração disciplinar, com base na complexidade dos fenômenos que constituem seus objetos de estudo e apontam para uma abordagem temática (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 225).

Vale novamente ressaltar um trecho trazido pelo Relatório de Yale (*apud* VIDE EDITORIAL, 2016), que nos auxilia na compreensão da importância de um conhecimento teórico e prático indissociável no ensino atual. A ênfase em aspectos meramente teóricos ou meramente práticos não resolve as necessidades de nosso tempo, o qual requer um ensino técnico, profissional, mas também crítico e humano.

Estamos longe de acreditar que se deva ensinar somente teoria em uma faculdade. Ela não pode ser efetivamente ensinada, salvo em conexão com exemplos práticos. Estes são necessários para despertar o interesse pelas instruções teóricas e particularmente importantes na demonstração da aplicação de princípios (YALE, 1828, *apud* VIDE EDITORIAL, p. 64).

Mais adiante, o mesmo texto enfatiza a necessidade da relação entre ensino superior e mundo do trabalho.

Trazer os princípios da ciência à aplicação prática pelas classes laborais é a função dos homens de educação superior. Foi a separação de teoria e prática que desmereceu ambas. Apenas sua união pode elevá-las a sua verdadeira dignidade e valor. O homem de ciência está normalmente disposto a adotar um ar de superioridade quando observa as opiniões limitadas e parciais do simples artesão. Este último, por sua vez, ri das asneiras práticas do primeiro. As falhas na educação de ambas as classes seriam remediadas ofertando-lhes um conhecimento de princípios científicos, preparatório para a prática (YALE, 1828, *apud* VIDE EDITORIAL, 2016, p. 65).

É preciso, pois, investir em conhecimentos dinâmicos, interdisciplinares, construídos de modo dialógico e participativo junto dos alunos (ANASTASIOU, 2015). As oficinas, os laboratórios e as metodologias diferenciadas contribuem para um currículo integrado e significativo. Dessa forma, espera-se um maior engajamento do discente, com mais motivação e também atualização para as questões de nosso tempo. Isso porque a passividade dos discentes e uma apatia generalizada diante de conteúdos transmitidos são o maior risco da educação no cumprimento de seu papel. Disso, pode resultar uma educação bancária, baseada na receptividade dos conteúdos, sem participação ativa dos sujeitos, imersos em suas realidades histórico-culturais, que devem ser levadas em conta (FREIRE, 1970).

Outro ponto a destacar é que cresce, na sociedade contemporânea, a tendência de que os próprios alunos tenham total liberdade na construção de suas disciplinas curriculares nos cursos superiores. Ressalta-se que não há uma exigência do MEC em determinar as disciplinas que serão cursadas, nem mesmo a ordem de integralização curricular, sendo isso de autonomia e construção da própria IES (MASETTO, 2018). Tudo isso desde que resguardadas a preocupação com as competências a serem trabalhadas e a adequação das diretrizes curriculares, o que está estreitado com a tendência contemporânea de flexibilização curricular.

Em jogo com tais ideias de flexibilização curricular, está o pensamento de oferecer maior autonomia na criação de um currículo personalizado. Mais uma vez, o relatório da

Faculdade de Yale de 1828 traz essa preocupação em seu bojo, embora o assunto seja recente e atual. A regionalização e a personificação dos currículos aparecem como uma possibilidade, na atualidade, de concretizar um currículo flexível e adaptado aos interesses pessoais de quem aprende.

Pergunta-se, por que se deve exigir de todos os estudantes de uma faculdade que deem os mesmos passos? Por que não permitir que cada um deles escolha as disciplinas que mais lhe agrada, a que seus talentos inerentes se mostrem mais adaptados, e que estejam mais intimamente relacionadas à profissão que pretende exercer? (YALE, 1828, *apud* VIDE EDITORIAL, 2016, p. 69).

Mesmo assim, cabe à universidade oferecer disciplinas gerais consideradas fundamentais para a formação dos sujeitos. “Quando uma turma se familiarizou com os elementos comuns das diversas ciências, então é o momento apropriado para que se separem e se dediquem a seus estudos prediletos” (YALE, 1828, *apud* VIDE EDITORIAL, 2016, p. 70). De acordo com Andrada (2007, p. 28),

[...] a pretensão maior da universidade é alcançar o saber nos seus pontos mais altos, naquilo sobre o que mais se consegue teorizar, naquilo que de mais se consegue abstração científica, até mesmo sobre o que mais se consegue filosofar, mas sem se afastar da realidade social e de suas exigências concretas.

Isso não significa que todos tenham que saber as mesmas coisas, mas que há um conjunto de conceitos e técnicas importantes construídos ao longo do tempo que são fundamentais à compreensão dos problemas em geral. É certo que tais conhecimentos perfazem um processo de construção, não se podendo afirmar uma verdade absoluta e invariável. Logo, a universidade também não pode fechar-se em torno de um dogmatismo universal. É importante que ela pense as realidades locais, específicas e regionais, dadas a pluralidade e a complexidade do tempo atual, que exige estratégias também diferenciadas e específicas.

Assim sendo, a universidade deve também ser pensada como centro de formação técnica e profissional. Ela é o local da formação humana, da inteligência e do relacionamento social. O estudo das competências profissionais exige especialização, profundidade, indução e aplicabilidade prática. Já as competências de formação intelectual e humana exigem extensão, dedução e construções teóricas capazes de aprimorar a reflexão lógica e crítica. Como permitir uma interligação desses saberes? A especialização exagerada dos saberes apresenta-se como um dos empecilhos para uma formação humana, crítica, que efetivamente compreenda os problemas e a realidade (MORIN, 2002). Esses dois polos precisam articular-se a todo instante para permitir uma formação plena. A especialização é tão importante quanto a universalização. A especialização garante o aprimoramento do particular, do profissional, do prático. Já a universalização permite uma formação integral do sujeito em suas humanidades, na cultura e

na ética social. Resta ao currículo balancear essas e outras perspectivas para que atinja suas finalidades precípuas.

O ensino superior não deve desconsiderar o mérito da formação mais geral dos sujeitos. Porém, os números precisam ser avaliados quantitativa e qualitativamente. Esse problema é ainda maior nas instituições privadas, que, além da preocupação pedagógica, precisam sustentar-se financeiramente. Esse é mais um ponto de equilíbrio necessário ao ensino superior que enfatiza outro grande problema na educação básica enquanto nível de formação elementar, haja vista que muitas das vezes os alunos chegam à universidade com déficits de aprendizagem anteriores. Lidamos com jovens que, muitas das vezes, não veem mais utilidade prática no ensino das artes, da filosofia e da ética. E qual será a razão disso? Provavelmente, nossas políticas educacionais têm depreciado essas áreas, não lhes dando o devido destaque nos currículos. Disciplinas com predominância reflexiva são encaradas como um atraso e um fardo. Assim, em mais uma oportunidade, antecipa-nos o Relatório de Yale (*apud* VIDE EDITORIAL, 2016) o que parece aludir a um problema de nossa época:

Outra séria dificuldade com que temos de lidar é a impressão que se incute na mente de uma parte de nossos estudantes, vindos de todas as partes do país, de que o estudo de qualquer coisa que não apreciem instintivamente, ou que demande um esforço vigoroso e constante, ou ainda que não esteja diretamente relacionada às atividades profissionais que pretendem seguir, não tem utilidade prática alguma. Eles, é claro, permanecem ignorantes daquilo que pensam não valer a pena aprender. E causa-nos preocupação perceber que, não apenas os estudantes, mas seus pais também parecem, em regra, mais interessados no título de uma educação que na substância (YALE, 1828, *apud* VIDE EDITORIAL, 2016, p. 89).

É, no mínimo, intrigante e fortemente relacionada com os tempos atuais essa menção de um relatório americano de 1828. Envolver mais os discentes na construção do conhecimento é um dos desafios do ensino superior na atualidade. A opção pelo caminho material, imediatista, com facilidades de ordem prática, pode levar a uma destruição da capacidade crítica. Forçar as universidades e faculdades a uma educação produtivista e técnica pode levá-las a uma perda de espaço na geração de conhecimento crítico (MORIN, 2002).

Outro fator importante de ser avaliado é a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a partir da Lei nº 10681, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), cujo objetivo é regulamentar o processo de fiscalização e credenciamento das atividades de faculdades e universidades – tópico que será mais bem aprofundado em capítulo posterior. Diante desses mecanismos de controle e regulação, há riscos de que muitas IES priorizem uma visão meramente legalista de cumprimento das diretrizes curriculares do ensino superior e da legalidade de modo geral. Esse é um dos maiores desafios da educação superior contemporânea – existir como ferramenta não apenas formal, mas material; ser não somente

forma, mas produtora de pensamento. Como exemplos, podemos citar a incorporação de conteúdos de filosofia, ética, sociologia, política e multiculturais. Tais conteúdos não devem ser agrupados de maneira formal, com vistas a atender às exigências legais, sob pena de transformarem-se em mero cumprimento de regras. É preciso avaliar a possibilidade de dar às universidades e faculdades maior liberdade na construção dessas disciplinas. Em muitos casos, o excesso de disciplinas e as exigências de aprovação acabam por retirar a possibilidade de construção de um conhecimento mais significativo. No entanto, não se deve esquecer que o mundo não é fragmentado, mas complexo, integral e holístico (MORIN, 2010). O excesso regulatório desse sistema provoca feridas à autonomia universitária e engessa a construção do saber, embora tenha sido construído com importantes avanços e intenções (ANDRADA, 2007).

O constante controle e a intervenção do Ministério da Educação, a partir de suas burocracias, podem alterar o funcionamento e a autonomia nas instituições (ANDRADA, 2007). Portarias, Diretrizes, Instrumentos de avaliações e outras legalidades são exemplos claros de intervenções na autonomia universitária, seja na organização do currículo, seja em seu quadro funcional e processo avaliativo. Esses fatos interferem em sua missão e podem atrasar o processo de desenvolvimento da educação superior (NUNES, 2012).

São variados os desafios que universidades e faculdades, públicas e privadas, enfrentam na condução do ensino superior – desafios de ordem estrutural, econômica, ético-cultural e pedagógica, e também de definição dos currículos e de sua flexibilidade. Em tempos de crise econômica do ensino superior privado presencial de médio e pequeno porte e de profundas mudanças sociais, é necessário compreender como esses desafios se colocam em nosso tempo e como podemos atravessá-los.

## **2.2 Os principais desafios do ensino superior em nosso tempo**

Não há certeza nesta caminhada, apenas encontros, reencontros e entendimentos. Compreender os significados e consequências que as mudanças provocam nas pessoas e nas instituições é algo que se conquista mediante reflexão e na imersão junto do outro. Entre diversos desafios que envolvem o ensino superior, enfatiza-se a necessidade de repensar a relação professor - aluno e as consequências trazidas pelas mudanças curriculares na prática do ensino.

A tarefa da educação é inserir as crianças e os jovens tanto no avanço civilizatório, para que dele usufruam, como na problemática do mundo de hoje, por intermédio da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização, do desenvolvimento de habilidades e atitudes. Portanto, sua tarefa é garantir que se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções. Apropriar-se dessa riqueza da civilização e dos problemas que essa mesma civilização produziu. É nessa contradição que se inserem as demandas por educação, fenômeno e prática complexos, porque historicamente situados (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 97).

As concepções deterministas de conhecimento, baseadas no modelo matemático newtoniano-mecanicista difundido na Modernidade, não respondem aos principais desafios contemporâneos da educação superior (SCHUCK, 2011). Um sistema lógico perfeito, fechado, que desconsidera as realidades empíricas em sua maior parte não permite uma compreensão completa da realidade atual à qual estão submetidos os sistemas educacionais. Por esse motivo, é necessário repensar as práticas pedagógicas a partir da crítica da razão moderna como modelo insuficiente para responder aos objetivos educacionais atuais.

Contemporaneamente têm crescido as críticas a tal modo de se relacionar com o conhecimento, que busca na noção pós-cartesiana do saber o sujeito racional onipotente, que quer ter a primazia do pensamento como exclusiva na produção do saber. A crítica que se coloca está justamente nessa contradição, ao percebermos que tal modelo não consegue dar conta de seus pressupostos, a saber, o domínio da razão sobre a totalidade do saber (SCHUCK, 2011, p. 1).

No processo de definição das finalidades do ensino superior, há sempre um espaço aberto, exatamente porque a razão do sujeito pensante não é capaz de capturar toda a extensão problemática do objeto, suas mudanças e variações. A rígida separação entre sujeito e objeto, que se apresenta como um dos paradigmas da razão moderna, não é a via para criarmos e debatermos os sentidos para o ensino superior contemporâneo. Outras formas de saberes, até mesmo dissociados da escola e da universidade oficial, também se apresentam como retratos da cultura e da tradição, sendo importantes na compreensão do papel da educação, sob pena de criarmos uma uniformidade metodológica incompatível com a diversidade das salas de aula (MASETTO, 2018).

Compreender esses elementos pedagógicos presentes na sala de aula a partir das mudanças curriculares corresponde a uma importante forma de enxergar o papel da universidade, do professor e do ensino superior no contexto contemporâneo. A disciplina absoluta e o controle do tempo e do espaço da sala de aula, o exercício do poder de modo direto ou sutilmente autoritário e, em alguns casos, até mesmo ideológico, os ambientes de isolamento entre o que está dentro da escola e o que está para fora da escola, bem como a falta de

balanceamento entre uma formação intelectual, prática e social do educando, são desafios que merecem reflexões (ZAMBONI, 2016).

No texto “Os meninos”, de Lopes e Veiga-Neto (2004), é feita uma análise do comportamento de três crianças dentro de uma sala de aula. Interessante notar que suas representações físicas estão demarcando a riqueza de complexidades em que está envolvida a sala de aula, com sua marca de pluralidade e diferença.

No seu afã de ensinar as crianças a permanecerem tranquilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena – ou seja, ensiná-las a ocupar disciplinadamente um lugar e um tempo a elas destinados –, a escola moderna e os saberes pedagógicos que a sustentam contribuíram decisivamente para a fabricação do sujeito moderno. Mas, como acontece em qualquer processo social, tal fabricação teve – e continua tendo – inúmeras falhas. Por mais que se tenha querido tornar a escola moderna universal e obrigatória, imensos contingentes humanos foram e continuam sendo deixados de fora dela (LOPES; VEIGA-NETO, 2004, p. 237).

A Modernidade apresenta determinadas características que marcarão definitivamente o modo de organização social e ético dos indivíduos na contemporaneidade. Pode-se apontar, como principal característica da época moderna, a formação de um pensamento racional instrumental, que criará normas, colocando os indivíduos em um determinado padrão.

Na contemporaneidade, os padrões passam a ser problematizados, de maneira a se perceber a necessidade de respeito às variadas concepções multiculturais. O ensino superior imerge nesse imenso desafio de ofertar uma educação para todos, criando uma base comum, sem ao mesmo tempo padronizar comportamentos e ações. Cai por terra a ideia de uma ordem social relativamente homogênea, para surgir um ambiente plural, heterogêneo e diverso. Nesse processo, o ensino superior passará por fortes mudanças, sendo exigido da universidade e do professor um papel ativo no respeito às diferenças de aprendizagem, o que requer diferentes formas de atuação no ensino. Os métodos pedagógicos sofrem constantes reavaliações e devem ser ajustados aos novos preceitos éticos de um educando mais conectado às tecnologias, com acesso a uma gama imensa de informações; seus direitos devem ser respeitados, no sentido de criar-lhe acesso a uma formação livre, democrática e consciente (MASETTO, 2018). Um dos maiores desafios do ensino superior nos dias atuais é concretizar uma aprendizagem que dê conta dos variados sentidos presentes na sala de aula e nas universidades. Eis o desafio docente preponderante.

Outro importante desafio do ensino contemporâneo é lidar com políticas internas de inclusão e efetivá-las. Incluir não só do ponto de vista dos portadores de necessidades especiais, mas com o reconhecimento das dificuldades de aprendizagem e dos diferentes contextos sociais, econômicos e culturais com que se lida no ambiente da sala de aula (MASETTO, 2018).

A questão da acessibilidade tem sido abordada de forma bastante severa como condicionante à legalização de cursos e credenciamento de faculdades no MEC (MEC, 2019a). Entretanto, esse plano de acessibilidade, além de ser compreendido como algo formal, deve ser visto como instrumento para dar acesso ao conhecimento de maneira ampla e permitir que seja irrestritamente estendido aos indivíduos no seio do ensino superior (MORIN, 2002).

Ainda existem entraves estruturais. Na gestão educacional pública, esses entraves referem-se à necessidade de reformulação das políticas públicas e estruturação física dos espaços escolares. No ambiente privado, os desafios vão além da questão de estruturação física. Trata-se de equilibrar gestão pedagógica e econômica ao ponto de permitir avanços de aprendizagem (ANDRADA, 2007), ou seja, a crise financeira à qual está sujeito o ensino superior de pequeno e médio porte produz uma série de mudanças para manutenção das atividades, o que evidentemente provoca consequências no tipo de ensino que está sendo ofertado, na organização da gestão interna e no próprio currículo elaborado.

Também cabe lembrar que a universidade e o professor têm passado por constantes reformulações, com impactos metodológicos no que se refere à implementação das tecnologias de informação dentro dos ambientes acadêmicos pedagógicos e uma maior flexibilidade curricular (MASETTO, 2018). Na atualidade, as informações são gerenciadas em tempo real. Assim, também alunos e professores têm amplo acesso a todo tipo de informação com uma agilidade enorme. A flexibilidade não pode ser compreendida para reduzir direitos ou amesquinhar o processo educacional na redução do poder de compreensão dos conteúdos ou da capacidade crítica que a educação deve estimular. A universidade terá que se adequar a essa reformulação geral, usando esses instrumentos, criando novas plataformas virtuais de aprendizagem e motivando alunos e professores a aprenderem por meio dessas tecnologias, o que se refletirá na reformulação de seus currículos.

Importante aqui registrar os impactos provocados pela pandemia de Covid-19 no ensino superior. A partir de meados de março de 2020, as IES, que até então ofereciam ensino presencial, foram autorizadas a instituir aulas remotas *online* para continuarem a fornecer os serviços educacionais. A Portaria n° 544, de 16 de junho de 2020 (MEC, 2020b), estendeu até 31 de dezembro de 2020 a possibilidade de oferta na modalidade *online*. Dessa forma, as instituições passaram a oferecer aulas em que os professores permanecem ativos e, de modo personalizado, lecionam para os alunos. Ocorre aí uma mudança paradigmática, em que os currículos e a forma de atuação docente tiveram que se adaptar, tendo em vista conter a disseminação do vírus ao evitar aglomerações.

Vale dizer que não se trata da modalidade a distância, e sim da modalidade *online* remota. A Portaria autorizou que até mesmo as disciplinas práticas e os componentes curriculares práticos, como os estágios, desde que não vedados pela Diretriz Curricular do Curso, pudessem ser oferecidos no regime remoto ou de teletrabalho. Difícil prever as consequências e as alterações no processo de ensino e nos próprios currículos. No entanto, essa é uma amostra de como as influências externas e sociais resultam em novas configurações no processo de ensino.

Em síntese, o desafio da educação superior é lidar com os contextos sociais e econômicos de maneira a permitir um ensino de qualidade. As mudanças curriculares podem significar uma oportunidade de aperfeiçoamento ético e de desenvolvimento intelectual e tecnológico dos discentes, e não apenas uma redução de gastos que venha a diminuir a capacidade crítica dos sujeitos.

### **2.3 As diversas perspectivas da autonomia universitária em face do currículo no ensino superior**

E sigo na batalha para entender também os contextos, as legalidades e os movimentos em que o problema está inserido – ora navegando em águas claras e tranquilas, ora envolto em tempestades turvas. No entanto, seguindo em frente, na busca pelo mar e seu universo de possibilidades.

Um Estado Democrático de Direito deveria garantir a liberdade e a dignidade de seus cidadãos; não considerar o indivíduo abstratamente, mas na concretude de suas relações sociais, possibilitando seu pleno desenvolvimento material e espiritual. É com base nesses preceitos éticos que deve fundar-se um sistema educacional efetivamente preocupado com as exigências de liberdade de pensamento e de desenvolvimento humano por meio da educação. Assim, consolida-se legalmente a educação superior nos tempos atuais como instrumento de promoção do aprimoramento ético e intelectual, visando à construção de capacitação profissional para operacionalização do sistema econômico e social (NUNES, 2012).

No entanto, na última década, as universidades e faculdades vêm passando por um processo de reforma e mudanças em suas estruturas organizacionais, tanto do ponto de vista econômico, quanto na perspectiva de gestão e mudanças curriculares. A competitividade do

mercado privado e a escassez de recursos públicos têm provocado mudanças significativas na ordem interna e externa das instituições de ensino superior.

A autonomia universitária, consubstanciada no artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, [2021]), embora garantida legalmente, tem se manifestado de forma peculiar, com reorganizações curriculares e interferências de origem mercadológica que acabam por redefinir o papel das Instituições de Ensino Superior Privadas e seu modo de atuar. Mercado é compreendido aqui à luz da crítica neoliberal, ou seja, como um instrumento de reforço aos elementos de produtividade, competitividade e índices de mensuração de resultados na educação, o que pode gerar uma educação acrítica e desarticulada dos contextos sociais que a envolvem (SILVA, 2010).

O processo de desregulação e a facilitação da abertura de faculdades e cursos de ensino à distância, bem como a forte crise econômico-financeira iniciada em 2014, que atingiu principalmente as faculdades isoladas e os centros universitários de pequeno e médio porte, têm levado a uma redução do poder de competitividade dessas organizações privadas e, conseqüentemente, à tomada de decisões que alteram seu modo de organizar-se. Importante, portanto, refletir sobre a relação existente entre a autonomia universitária conferida constitucionalmente e o papel de regulação curricular exercido pelas Diretrizes do MEC, em face das mudanças curriculares. Interessa-me mais, por vínculo ao objeto desta pesquisa, entender tal processo no setor privado ou nas universidades comunitárias em especial, em pequenas e médias faculdades presenciais que, para sobreviverem, estão recorrendo a mudanças profundas em seu funcionamento curricular e organizacional. Evidentemente, essa questão leva a conseqüências na forma de organização docente e, assim, no próprio processo pedagógico em termos de ensino.

O termo *universidade comunitária* refere-se a um conjunto de IES mantidas por pessoas jurídicas, sem fins lucrativos; embora regidas pelo direito privado, mantêm parcerias com o setor público no oferecimento de bolsas e destacada responsabilidade social. Essas instituições compõem o ensino superior privado e passam por transformações e reestruturações curriculares semelhantes às das instituições que buscam lucro. Devem, por isso, ser consideradas nesta pesquisa como objeto, ainda mais que a Faculdade investigada é uma fundação sem fins lucrativos.

Aqui é importante fazermos uma reflexão. O setor privado possui instituições educacionais voltadas para o lucro, que funcionam como empresas. Outras instituições, ainda que privadas, como institutos, associações e fundações, são sem fins lucrativos, buscando em seu estatuto um objetivo social e de caráter público, qual seja, ofertar educação com a finalidade

de manter suas atividades em funcionamento, sendo evidente seu caráter social. O termo *instituições comunitárias* é uma apropriação do sul do Brasil para essas instituições de ensino superior que vislumbram um fim não lucrativo no desempenho de suas funções, possuindo parcerias com o setor público e privado para manutenção de suas atividades. Embora esse termo não seja utilizado pela Fundação e Faculdade que são objetos desta análise, por analogia, pode ser aplicado, haja vista que têm a mesma natureza jurídica e almejam objetivos educacionais voltados ao social.

O Ministério da Educação auxilia-nos na compreensão do termo *Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES)*:

São consideradas ICES as organizações da sociedade civil brasileira que possuem, conforme previsto na Lei nº 12.881/2013, cumulativamente, as seguintes características: (i) estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; (ii) patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; (iii) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título; (iv) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; (v) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão; (vi) possuem transparência administrativa, nos termos dos artigos 3º e 4º da Lei nº 12.881/2013; e (vii) preveem a destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênere.

Somente as IES que fazem parte do Sistema Federal de Ensino ou que já tenham protocolado pedido de migração para o Sistema Federal de Ensino estarão aptas a requerer a qualificação de ICES.

Além disso, para obter a qualificação de Instituição Comunitária de Educação Superior, as IES deverão cumprir os requisitos previstos na Lei 12.881/2013, bem como na Portaria MEC nº 863, de 3 de outubro de 2014, publicada em 6 de outubro de 2014 (MEC, 2020a).

É válido notar que, na antiguidade grega, se encontram as primeiras agremiações educacionais do ocidente. A agremiação de Pitágoras, a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles são exemplos das preocupações dessa comunidade com a formação moral do caráter e com a preparação racional para o conhecimento (REALE, 1999). Entre os romanos, nota-se a formação de uma estrutura educacional denominada de *ateneu*, que sofre forte abalo com o crescimento da cultura cristã, mas que foi criada com o objetivo de prover instrução juvenil por parte dos sábios e poetas (RANIERI, 1994).

Tais fatos mostram-nos que a ideia de universidade como centro de autonomia do conhecimento, em sua essência, é política. Isso pode ser compreendido historicamente, na medida em que também aponta para o que se tornaria o ensino superior. Com a descentralização do poder, por volta dos séculos XI e XII, houve profunda reestruturação política no continente europeu. Denotam-se, como consequência dessas modificações, a delegação de poderes e o desmembramento do poder imperial, que a partir do século XIII entra em derrocada. Com a

descentralização do poder, não restou à Igreja e aos setores detentores do poderio social outra opção senão reconhecer a formação feudal, que conservava poderes locais e descentralizados autônomos. Assim, há um choque entre poder feudal local e poder geral imperial. É nesse contexto político que aparecem as primeiras universidades, ou seja, junto com a necessidade de maior liberdade de determinados grupos para se organizarem. Nesse mesmo cenário, permanecem vivos os reinados, que se constituem como uma verdadeira força autônoma, mais tarde dando origem aos estados soberanos (RANIERI, 1994).

Esse novo poder social tem novas configurações jurídicas, que oferecem uma capacidade própria de regular-se sem ser necessariamente superior à própria ordem. O império passa a caracterizar-se como uma realidade decadente, aumentando o poder dos senhores feudais, da Igreja e dos próprios reinados.

Assim, a partir do século XIII, em razão da instauração dos grandes reinos no continente europeu – os quais, do ponto de vista da estrutura interna de poder, se organizam por meio de ordenamentos com contornos estatais – as instituições e franquias feudais vão sendo progressivamente sufocadas pelo poder ascendente do rei, perdendo expressão e conteúdos efetivos (RANIERI, 1994, p. 20).

Os reis garantem autonomia às cidades, e emerge uma nova classe social, denominada de burguesia. Há, nesse período, todo um fortalecimento do poder local, regional, com estatuto próprio. É em tal cenário que surgirão as universidades como instâncias autônomas e centros de saber, o que proporcionará mais tarde o renascimento cultural e intelectual (RANIERI, 1994). As primeiras universidades surgem com o apoio da Igreja na consolidação do método escolástico de ensino e preocupadas com problemas e realidades regionais. Já no século XIII, mestres e alunos unem-se em torno de um ideal mais totalizante, universal e sistêmico de educação, criando-se as universidades com poderes mais desvinculados da Igreja e com maior autonomia. As primeiras universidades surgirão na Europa, destacando-se as de Bolonha, Paris e Oxford, e manterão forte conteúdo de autonomia, mesmo em face da retirada dos poderes dos reis e da Igreja (BITTAR, 2001).

Na era moderna, a emancipação cultural e filosófica das universidades resta declarada, porém, com fortes intervenções estatais e controle governamental, próprios da formação de estados centralizadores, baseados em uma gestão hierárquica e vertical. Nesse contexto histórico, percebem-se as origens da educação superior e das universidades atuais, regidas principalmente por necessidades plurais, dinâmicas e contraditórias de nosso tempo (ORTEGA Y GASSET, 1999). Em um ambiente com necessidade de afirmação democrática e de crescimento material e espiritual dos homens, o ensino superior consolida-se como esperança para uma sociedade melhor. Ainda que deficitária em seu processo de formação profissional e

humana, a educação superior goza de prestígio e possibilidade para cumprir seu papel na sociedade contemporânea.

As universidades e faculdades estão submetidas, na atualidade, a uma forte concorrência e competitividade. Para manterem-se em funcionamento, em muitas ocasiões, precisam reformular a maneira de prestarem o serviço educacional, principalmente no que se refere às instituições privadas. Isso acaba por gerar mudanças curriculares, com vistas a atender às suas necessidades de sustentabilidade financeira.

A compreensão do percurso histórico do ensino superior leva-nos a perceber quais as características que deram origem ao pensamento universitário, destacando-se a autonomia como um dos seus elementos primordiais. Na contemporaneidade, tem havido uma redefinição dos papéis do ensino e da educação superior, em face de controles estatais e de necessárias mudanças organizacionais. Os conflitos e desafios do setor público e privado são distintos, embora ambos os setores passem por redefinições e mudanças. Nas instituições de ensino superior privado, leva-se em conta a necessidade de tomar medidas que garantam o cumprimento da legislação, a qualidade pedagógica do ensino e a sustentabilidade financeira para continuidade da prestação de serviços. As universidades podem ser caracterizadas como uma categoria histórica que atende a determinadas finalidades, tendo em vista o conhecimento, a pesquisa da verdade, a liberdade criadora, a renovação do saber, o ensino e transmissão da cultura e o desenvolvimento pela ciência e pela tecnologia. A universidade é, por conseguinte, guardiã do processo cultural de uma coletividade (FERREIRA, 2002).

Diante dos desafios que o ensino superior tem enfrentado, talvez um dos mais significativos seja lidar com novas formas de organização administrativa e curricular, que mudam as relações de trabalho e provocam alterações no modo como as coisas são feitas. As facilitações legais para abertura de cursos e polos à distância, bem como a necessária incorporação da tecnologia em salas de aula, são exemplos práticos de como a educação presencial privada sofre forte concorrência e precisa adaptar-se a esse novo contexto, ofertando qualidade e preços mais acessíveis.

Os termos *qualidade, eficiência e indicadores*, dentre outros, são claras referências ao processo de mercantilização por que passa o ensino superior no contexto neoliberal. Não podemos antecipadamente assumir seus significados como negativos ou prejudiciais à educação superior. Da mesma forma, não podemos deixar de remeter suas análises nesse contexto a uma busca unilateral pela sustentabilidade econômica, desconsiderando o papel crítico de formação ética e intelectual do ensino superior. A supervalorização do aspecto econômico e financeiro

no cenário privado pode levar à falta de uma formação plena do sujeito e assim mitigar o papel do ensino superior (CHAMPANGNATTE, 2016).

Os modelos presenciais, vide Instrumento de Avaliação do MEC (MEC, 2019a), têm a possibilidade de aproveitar 20% de disciplinas à distância, porcentagem essa que agora foi recentemente modificada para 40%. Isso significa, que da totalidade de disciplinas oferecidas no ensino presencial, conforme as diretrizes curriculares, 40% pode ser ofertada na modalidade à distância por meio de um ambiente virtual de aprendizagem. De fato, isso implica uma melhor sustentabilidade financeira, mas reorganiza e desmantela o processo de ensino presencial, sendo reduzidos os dias de aula com professor na sala de aula. Isso, por sua vez, acarreta redução do quadro docente e mudança na organização curricular, com exclusão de determinadas disciplinas e inclusão de outras. As percepções dos elos que compõem a universidade – docentes, discentes e técnicos administrativos – precisam ser analisadas a fim de que se tenha noção dos problemas e melhorias possíveis, para que a universidade continue atingindo sua missão.

A incorporação de disciplinas realizadas via portal virtual dentro dos cursos presenciais leva a uma diminuição das cargas horárias, e geralmente esse processo ocorre com a redução das cargas horárias das disciplinas teóricas ou do núcleo básico e fundamental dos cursos. Pode haver, assim, uma redução da formação humana e crítica dos discentes, uma vez que as primeiras disciplinas a serem retiradas são Filosofia, Português, Ética, Ciência Política e Sociologia, dentre outras. Além disso, disciplinas que até então possuíam maior carga horária são divididas para que determinados conteúdos e habilidades continuem sendo trabalhados (FUPAC, 2019).

Algumas universidades privadas e comunitárias também têm passado por mudanças curriculares. O currículo tem sido alterado em sua forma de integralização, passando de disciplinas seriadas e sequenciais para disciplinas flexíveis, dinâmicas, em uma concepção holística que permite entradas periódicas e junção de turmas. Nesse modelo, não há uma sequência linear, mas um currículo inovador<sup>2</sup> (MASETTO, 2011) e flexível que permite cursar disciplinas em distintos períodos do curso. Essas são demonstrações de uma autonomia pedagógica que fornece liberdade para o ensino superior regular-se e estabelecer sua organização curricular do modo que mais lhe convém. É certo que o MEC interfere nessa

---

2 Segundo Masetto, (2011, p. 49), “uma inovação curricular parte de sua Contextualização na Sociedade Contemporânea: procura identificar os novos cenários históricos, políticos, culturais; as ciências e a tecnologia nesse mundo; os valores e problemas que assolam as comunidades de adultos, de jovens, de crianças nas próximas décadas, no Brasil e no mundo. Esta contextualização permitirá definir o perfil do profissional competente e cidadão, explicitando as características que se elegem visando à formação de profissionais tais como hoje exigem a sociedade, as carreiras profissionais, o avanço das ciências e da tecnologia e sua responsabilidade social”.

liberdade e a regula a partir de Diretrizes Curriculares, que precisam ser cumpridas, e também com a adequação aos instrumentos de avaliação, que estabelecem indicadores para organização desse processo (NUNES, 2012).

Lidar com esses e outros desafios é o maior enlace das instituições atuais, com vistas a propor um ensino que gere impacto na transformação cultural do povo a partir de uma formação reflexiva e questionadora, mas ao mesmo tempo mantendo-se sustentáveis em um mercado em mutação.

As universidades e faculdades de ensino superior têm um papel crucial e são importantes no desenvolvimento social e econômico de um país, estado ou região.

Esta importância avulta consideravelmente na sociedade atual, quando as nações lutam pelo desenvolvimento, planejando uma sociedade com base no bem-estar social. Dentro deste contexto, as Universidades como instituições de conteúdo específico de ensino, organizadas com um determinado espírito, com direitos e obrigações definidas, com estatuto próprio e destinadas à educação em nível superior, representam um papel capital na liderança pelo desenvolvimento social, político e econômico de uma nação (TÁCITO, 1997, p. 873).

Por esse motivo, a Carta Magna de 1988 (BRASIL, [2021]) garantiu às universidades autonomia em diversas perspectivas. Como um local da contradição, do choque de ideias e da pluralidade, a autonomia é necessária para que possa gerar resultados a partir de um forte embate crítico e de currículos adaptáveis às necessidades regionais. Embora, na sociedade atual, tenham se percebido determinadas tendências no ensino superior, com predomínio de certos discursos (ZAMBONI, 2016), isso está longe de coadunar-se com a raiz histórica e a missão do ensino superior, que exige liberdade e diversidade para constituir-se como ferramenta para o alcance efetivo de um nível superior de ensino e educação. A liberdade é, pois, fundamental ao desenvolvimento universitário e sua consolidação como instância privilegiada do pensamento. Dar autonomia não é conceder amplo e irrestrito poder para implementar ideais contra os legitimados pela Constituição Federal (BRASIL, [2021]). Dar autonomia significa dividir espaços, dar capacidade de autorregulação e permitir atuações com maior liberdade para consecução dos objetivos (RANIERI, 1994). Mesmo com fortes limitações e controle, nota-se que a autonomia universitária não é nem pode ser mera garantia formal da lei.

É dentro deste contexto de liberdade com responsabilidade de gestão que as universidades devem ser inseridas, não apenas como um organismo voltado à formação profissional técnica de nível superior. Se esta é sua imediata e cotidiana missão, porque dele depende basicamente o acesso a um estágio superior (mormente quando ambicionada a plenitude do domínio tecnológico como condição elementar do desenvolvimento econômico), não pode ser obscurecido, entretanto, o papel crucial das elites universitárias na revisão e difusão de valores culturais e na distribuição e avanços do progresso a todas as camadas da população (TÁCITO, 1997, p. 2014).

Esse conceito de autonomia para as universidades remonta à própria ideia de sua estrutura e funcionamento. No entanto, muitas funções que integram a missão universitária têm sofrido fortes limitações, seja no controle constante dos órgãos governamentais, seja nas restrições financeiras de toda ordem, o que acarreta a queda de número de alunos e mudanças de organização funcional. A ingerência público-estatal, com necessidade de investimentos cada vez maiores e forte fiscalização dos órgãos públicos, torna o controle rígido e inflexível, o que conseqüentemente provoca dificuldade de manter-se no competitivo mercado privado de ensino superior. Fato é que muitas faculdades e universidades estão fechando as portas e diminuindo a oferta de cursos presenciais privados (NUNES, 2012).

O artigo 207 da Constituição Federal edifica os pilares sobre os quais se funda a autonomia universitária. Ele traz o seguinte texto: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, [2021], texto digital).

A autonomia consubstancia-se a partir de uma suficiência de recursos econômicos, somada à livre organização científica e pedagógica, além da possibilidade de as universidades se organizarem, do ponto de vista da gestão, como estruturas livres capazes de incorporar métodos de gestão com o fito de sua sustentabilidade (TÁCITO, 1997).

A autonomia didática representa o conjunto de técnicas e formulações referentes ao ensino, incluindo as modificações e adaptações curriculares com base nas prioridades definidas pedagogicamente. Neste ponto, cabe uma importante reflexão. Primeiro, sobre a ingerência estatal, a partir das avaliações periódicas do Ministério da Educação, que acarretam alto custo financeiro para as instituições, e sobre o controle exercido pelas Diretrizes Curriculares na definição e organização dos currículos, tema a ser aprofundado mais adiante. Na prática, a autonomia está garantida pela possibilidade de, cumprindo-se as exigências legais, criar currículos específicos e regionalizados. Mas não estariam as Diretrizes curriculares promovendo um engessamento dessa organização curricular, impedindo o atendimento a demandas locais de ensino? A partir do entendimento da elaboração dos currículos e dos olhares que os docentes envolvidos têm sobre as mudanças que vêm ocorrendo no ensino superior presencial praticado, pode-se atingir maior qualidade (MASETTO, 2018). Vale destacar que o artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, [2021]) garante a pluralidade de concepções pedagógicas, sendo importante perceber quais são os limites dessas concepções na realidade do ensino superior.

A autonomia científica garante às universidades a possibilidade de pesquisarem problemas e buscarem conhecimento, o que é crucial para a ampliação do conhecimento e do saber. No setor privado, as pequenas faculdades enfrentam problemas para integrar os programas de fornecimento de bolsas e fomento público à pesquisa pelas instituições credenciadas. A pesquisa tem se transformado em mais um grande desafio de implementação nessas instituições de ensino superior privado e comunitário, pois estas têm um foco predominantemente prático e profissional.

Já a autonomia administrativa representa a organização funcional livre e democrática das universidades, que devem envidar esforços para uma gestão eficiente e dinâmica para cumprimento de suas funções, produzindo, inclusive, um direito próprio e específico. “Em outras palavras, a legislação universitária, no âmbito de sua competência, afasta a incidência de normas gerais, que não tenham a natureza diretivo-basilar, quando invadam sua esfera de incidência” (RANIERI, 1994, p. 125).

Por fim, a Carta Magna traz a figura da autonomia financeira e patrimonial, que significa a capacidade de gerenciar os recursos dessa ordem de acordo com as necessidades. A perda de autonomia econômico-financeira no setor privado, embora reforçada a autonomia pedagógica e administrativa para alteração dos quadros curriculares e de gestão, desemboca em uma significativa problemática, qual seja, entender até que ponto as modificações com fundamento na crise econômico-financeira têm alterado a qualidade do processo de ensino.

## **2.4 Fundamentos, complexidades e prática da avaliação e regulação do ensino superior**

Nosso olhar sempre sofre influências. Os sentidos se perdem, se criam novos sentidos, não se podendo perder de vista a realidade e o compromisso instituído. Interferências, burocracias, avanços e retrocessos. Não há caminhada sem abalos; não há caminhada sem pedra. O que importa é o que se faz com as pedras do caminho: serão obstáculos ou material para construção?

O ensino superior apresenta, conforme dados do Censo 2018 (INEP, 2019), um crescimento significativo no número de matrículas nos últimos dez anos, o que se modificou completamente com a pandemia de Covid-19. Além disso, as estatísticas deixam claro um aumento representativo nas matrículas nos cursos superiores à distância, sendo que, em 2018, aproximadamente 60% das matrículas dos cursos superiores de licenciatura eram na

modalidade à distância, em todo o país. Segundo o referido Censo, aproximadamente 85% das matrículas em geral ocorrem em instituições de ensino privadas ou particulares, sendo o restante em instituições públicas.

No entanto, esse crescimento significativo do número de matriculados não coincide com a oferta de ensino de qualidade, que possibilite ao egresso inserir-se em sua área no mercado de trabalho. Conforme dados do Censo 2018 (INEP, 2019), são ofertadas cerca de 10 milhões de vagas pelas instituições de ensino superior no Brasil, sendo que aproximadamente apenas três milhões são ocupadas efetivamente. Como se não bastasse, ainda convivemos com alto índice de evasão, desistência e cancelamento de matrículas, somado à dificuldade de preenchimento do número total de vagas. No ensino presencial privado, seja das universidades particulares, seja das comunitárias, a forte crise financeira tem gerado a necessidade de tomadas de decisão, tendo em vista a garantia de sustentabilidade financeira no oferecimento dos cursos de graduação (NUNES, 2012). Além disso, a oferta de vagas para o ensino superior concentra-se principalmente nas regiões sudeste e sul, que, juntas, oferecem mais de 60% das vagas para o ensino superior no país.

Segundo os mesmos dados do Censo 2018 (INEP, 2019), a evasão nas universidades particulares e comunitárias supera 55% por ano, sendo menor no setor público, que é de aproximadamente 45%. Um dado interessante a ser observado é que, de acordo com o presidente do Conselho Nacional da Educação, aproximadamente 80% dos profissionais formados em Administração e cerca de 50% dos egressos do curso de Direito não atuam nas áreas de formação (UFV, 2019). Isso avulta um problema substancial do ensino superior brasileiro, qual seja, a incapacidade dos currículos e da formação superior de serem compatíveis com as demandas de mercado e da sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais surgiram com esse objetivo. São referências normativas, referências legais e orientações gerais para o estabelecimento de um currículo que atenda às demandas sociais, científicas, culturais e econômicas da sociedade. O descompasso entre o currículo e a inserção dos profissionais licenciados ou bacharéis em suas áreas de atuação de mercado é um problema mais profundo, segundo o presidente do Conselho Nacional da Educação (MEC, 2019a). Em primeiro lugar, é preciso que o projeto pedagógico do curso esteja alinhado com as Diretrizes Curriculares, mas esse alinhamento necessita levar em conta uma articulação com as demandas e necessidades locais de onde a IES está inserida. Um planejamento institucional, alinhado com as realidades sociais e econômicas que envolvem a instituição de ensino, proporcionará a elaboração de um currículo que atenda também às demandas daquele mercado de trabalho. Do mesmo modo, o Projeto de Desenvolvimento

Institucional, PDI, deve conter as referências econômicas, sociais e culturais da região em que atua e servir de instrumento para essa prática. Nele, devem estar previstos as necessidades e o processo de inserção regional da IES, suas perspectivas de expansão e de implantação de novos cursos, tendo em vista a manutenção das atividades econômicas e educacionais da IES, assim justificando sua permanência.

Para obter um maior controle e constante aperfeiçoamento da qualidade do ensino superior, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pela Lei nº 10861, de 2004 (BRASIL, [2009]). Em seu texto, fica evidente que o referido sistema tem como finalidades a melhoria e a qualidade da educação superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, acadêmica e social, e, ainda, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades das instituições de educação superior (VERHINE, 2015).

O artigo 1º da Lei 10681 traz o seguinte texto:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, texto digital).

Assim, criou-se um processo de credenciamento e credenciamento das IES e também de reconhecimento e renovação de reconhecimento de seus cursos superiores. O tripé avaliativo da referida lei completa-se com a avaliação dos estudantes mediante o exame nacional conhecido como ENADE. O SINAES é formado por comissões de professores que realizam visitas *in loco* para apurar o processo acadêmico e pedagógico das instituições, atribuindo notas e verificando a compatibilidade destas com os respectivos instrumentos de avaliação. Em determinados casos, a IES pode ser dispensada da avaliação *in loco*, em função de notas satisfatórias (igual ou maior que nota 3) ou ser avaliada por meio de exames, conforme mencionado acima.

Importante entendermos como ocorre o processo de regulação. O conceito de regulação perpassa a própria concepção de Estado e de gestão de suas políticas públicas. “Tal regulação é caracterizada pela aplicação e acompanhamento de regras e normas de natureza obrigatória que são estabelecidas e fiscalizadas por uma agência pública legalmente constituída para tal

fim” (VERHINE, 2015, p. 605). Trata-se da tentativa do Estado de criar um padrão de qualidade, estabelecer parâmetros e cobrar a realização de determinadas metas, tendo em vista melhorar a qualidade do ensino enquanto serviço de utilidade pública.

A avaliação, por sua vez, é considerada um processo no interior da regulação relativa ao levantamento de informações para a posterior tomada de decisão. É na avaliação que se mede e se busca controlar indicadores de qualidade da educação superior. Como acima destacado, a avaliação da educação superior brasileira tem adquirido caráter supervisionista, não se consolidando como uma política educacional com caráter de orientação no processo educacional avaliativo. A compreensão de um processo de avaliação abrangente, educativo, que vá além da ideia de medir e julgar com base em indicadores, ainda é um processo em construção nos dias atuais. O foco principal das avaliações não está em analisar, fazer recomendações e ou oferecer subsídios para o setor.

A avaliação não se apresenta somente como prática produtora de juízos de fato, de coleta de informação, medida e controle de desempenho. Seu processo requer reflexão tanto sobre a prática quanto sobre o objeto e os efeitos da avaliação, o que só pode ser feito através de juízos de valor (NUNES, 2012, p. 393).

Para que compreendamos como se criou o SINAES, é importante entendermos a evolução legal que o antecede. A Constituição Federal (BRASIL, [2021]) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, [2019]) são importantes marcos legais que delimitam o papel do Estado na educação superior. A Constituição Federal, em diversos artigos, cria os princípios gerais que autorizam o Estado a estabelecer avaliação da qualidade das instituições públicas e privadas da educação superior. Já o artigo nono da LDB deixa claro o papel da União de “assegurar o processo nacional de avaliação de rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior”, de “assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior” e também de “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos de ensino” (BRASIL, [2019], texto digital). Ainda dentro da LDB, o artigo 46 trata das possíveis punições e sanções geradas a partir da avaliação, podendo resultar até em descredenciamento, redução de oferta de vagas, procedimentos saneadores e protocolos de compromisso a serem estabelecidos para a IES.

Antes mesmo da criação do SINAES, o Plano Nacional da Educação, instituído pela Lei nº 10172, de 2001 (BRASIL, [2009]), já estabelecia metas e correlatos processos de acompanhamento. Desse modo, foi criada toda a base e o ordenamento legais para um sistema nacional de avaliação da educação superior, mais tarde consubstanciado na Lei do SINAES.

O Decreto nº 9235 (BRASIL, 2017), revogando o Decreto nº 5773, de 2001, disporá sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos superiores de graduação do sistema federal de ensino. A Portaria nº 40, de 2007 (MEC, 2007), criará um sistema eletrônico que regulará o fluxo de trabalho do processo avaliativo em todo o território nacional de maneira pública e transparente, denominado de E-MEC.

A avaliação, então, consubstancia-se na coordenação da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES), entidade colegiada que, com a colaboração do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), avaliará os cursos, o desempenho estudantil – com o Exame Nacional da Educação Superior (ENADE) – e as próprias instituições de ensino superior. Já a Regulação é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), que atua em acordo com as políticas e diretrizes criadas pela Câmara Nacional de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, órgão também colegiado que desempenha um papel importante na definição de prioridades. Dentro do MEC, a regulação perpassa o controle da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Secretaria de Ensino Tecnológico e Profissional (SETEC) e da Secretaria de Educação a Distância (SEED) (INEP, 2020; VERHINE, 2015).

Salienta-se que, a partir de 2004, dois ciclos avaliativos importantes foram regulamentados e aperfeiçoados: o ENADE e a Comissão Própria de Avaliação (CPA), responsável pela Avaliação Institucional. O ENADE busca avaliar o desempenho estudantil em uma prova elaborada pelo MEC. Já a CPA é responsável por avaliar os professores e a própria instituição, considerando a instituição, seu quadro docente e suas estruturas físicas e pedagógicas, tendo em vista melhorar o desempenho institucional interna e externamente.

Em 2008, por meio da Portaria Normativa do MEC nº4 (MEC 2008), foi criado o Conceito Preliminar de Curso (CPC). Como as avaliações foram criadas para visitas *in loco* e o MEC não estava dando conta do volume de processos a serem regulados e avaliados, o CPC apresentou-se como uma forma de mensurar a qualidade dos cursos a partir de dados já existentes, compostos pelos indicadores do SINAES, somados aos dados colhidos pelos questionários do ENADE, o que compõe uma escala de notas de 1 a 5. Cursos que obtêm notas 1 e 2 precisam receber visita presencial *in loco*, sendo que as demais notas, 3, 4 e 5, podem garantir que o conceito do CPC seja firmado como o conceito do curso. Esse fato diminuiu consideravelmente as demandas de visitas *in loco*, tornando possível realizar o processo avaliativo (NUNES, 2012).

Outro conceito criado pela Portaria nº 12 do MEC de 2008 (MEC, 2008) foi o Índice Geral de Curso (IGC), que envolve médias ponderadas dos CPCs, dados do Censo da Educação

Superior e notas de programas oficiais de pós-graduação. As visitas foram regulamentadas, a princípio, para serem *in loco*. Notas inferiores a 3 ensejam protocolos de compromisso para realizar melhorias, sendo firmados entre a IES e o MEC. No entanto, visitas em poucos dias e feitas por poucos avaliadores podem não retratar a realidade institucional, vindo a prejudicar o desenvolvimento dos serviços prestados pela IES mediante possíveis sanções e restrições. Por isso, o IGC busca criar uma referência e um padrão contínuo, aplicável na discrepância entre a nota da comissão avaliadora *in loco* e o próprio IGC (VERHINE, 2015). Essa questão acaba também por diminuir o número de avaliações *in loco* e garantir maior estabilidade ao processo.

Portanto, a avaliação segue um determinado fluxo, que consiste em diversas etapas de construção da política pública de educação superior. Destacam-se as seguintes etapas:

1. A IES faz o protocolo do pedido do MEC por meio do E-MEC, sendo relevante mencionar que se trata do sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Portanto, isso comprova que a avaliação, pelo menos do ponto de vista operacional, está umbilicalmente relacionada à Regulação; 2. Após análise documental no âmbito das Secretarias do MEC, de documentos tais como PDI, Projetos de Cursos, documentos finais etc., é constituída Comissão de Avaliação por Despacho das Secretarias do MEC; 3. O processo é encaminhado ao INEP, órgão que nos termos da Lei do SINAES executa a avaliação; 4. A comissão faz a visita *in loco* analisando as dimensões de avaliação de acordo com o respectivo Instrumento de Avaliação, além de entrevistas com a Comunidade Acadêmica, produzindo um relatório circunstanciado e atribuindo o conceito a cada uma das dimensões avaliadas e ao conjunto de Avaliações; 5. A IES tem a prerrogativa de rejeitar a Comissão, situação em que o MEC deve compor nova Comissão; 6. O relatório da Comissão é então submetido à Diretoria de Avaliação do INEP que dá o de acordo, submetendo-se às Secretarias para continuidade do processo regulatório; 7. As Secretarias e a IES têm o prazo comum de 60 (sessenta) dias para impugnar o resultado da Avaliação (Portaria Normativa n° 40/2007) (NUNES, 2012, p. 400).

Toda essa discussão perpassa a estrutura organizacional do Estado, tanto na elaboração e reformulação quanto na gestão de suas políticas públicas. O predomínio de uma visão assistencialista e descompromissada como resultado da estrutura organizacional do poder público em nosso país acaba por refletir-se na forma como as instituições agem e controlam seus processos, em muitos dos casos, sem atingir os objetivos propostos (DALARI, 2003). Os objetivos têm o sentido de resolutividade, de atingir as metas almejadas, de gerar um determinado resultado. Compreender a avaliação da educação superior como política de Estado para atender a padrões de qualidade na educação, mesmo que a regulação seja entendida na variância das políticas de governo, é um avanço na estruturação de um complexo processo que exige aperfeiçoamento constante (VERHINE, 2015). Dessa forma, não cabe ao Estado apenas regular no sentido de controlar e supervisionar. Antes, é necessário oferecer condições para que o processo aumente sua qualidade, fornecendo elementos para reflexão e desenvolvimento. “Para superar a concepção e a prática de regulação como mera função legalista e burocrática, é

necessário construir uma outra lógica, com um outro sentido filosófico, ético e político: que a regulação não se esgote em si mesma” (NUNES, 2012, p. 394).

É preciso, pois, ultrapassar a concepção legalista e burocrática da regulação. Consolidar um sentido ético, político e educativo dos processos de avaliação e regulação como formas de atingir mais qualidade, envolvimento e desenvolvimento das ações institucionais e da própria atuação da IES como prestadora de serviços educacionais. Construir uma visão democrática, articulada, social e sustentável de educação superior, tendo em vista atingir seus objetivos finais na promoção da cidadania, da autonomia do pensamento, da ciência e da capacidade técnica e profissional (NUNES, 2012).

A avaliação da educação superior não deve ser considerada como uma afronta à autonomia das IES, nem pode ser interpretada como um fim em si mesmo. A avaliação precisa ser pensada não apenas como uma forma de controle de qualidade da educação pelo Estado, mas também como um instrumento de orientação para o cumprimento da missão institucional. Assim determina a Lei de Diretrizes e Bases, marco legal que também forma o processo avaliativo público, imputando-lhe um caráter flexível e democrático.

E esse campo de visão limitado, tecnicista, burocrático, faz com que as autoridades circunscrevam suas decisões à letra da lei, porque não possuem o itinerário necessário para dar à norma sua adequada interpretação à luz da flexibilidade inspirada na LDB e mesmo pelas práticas consuetudinárias, pois a Educação é regida muito mais pelo costume, que pela Lei, muito embora a própria LDB incentive romper com as coisas consagradas e buscar o novo, a experimentação. Acrescente-se a isso o fato de que a Constituinte só delegou à União, competência para editar normas gerais da Educação, a ser complementada e suplementada pelos respectivos sistemas de Ensino. Mas esse caráter geral se perde na profusão de normas regulamentares, que entram no ínfimo detalhe do objeto regulado, a ponto de estrangulá-lo (NUNES, 2012, p. 449).

Interferências constantes e demasiadas do órgão público no processo de regulação e avaliação podem, sim, desmanchar a liberdade institucional no cumprimento das regras e normas e, com isso, engessar o currículo e o processo de gestão da educação superior. É necessário, portanto, abrir espaço para uma maior participação de representantes dos discentes, dos docentes, dos servidores e da comunidade nos órgãos colegiados das IES e também nos conselhos nacionais, como CNE e CONAES (NUNES, 2012), objetivando um processo mais amplo e democrático de gestão dos problemas do ensino superior. Mesmo que interfira na realidade prática, é possível para a IES adaptar-se ao processo de avaliação e regulação do ensino superior, sendo momento oportuno de reflexão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais são um instrumento geral aprovado pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação na forma de pareceres que legitimam o Ministério da Educação a realizar a regulação e a avaliação da educação superior, intervindo

nos projetos pedagógicos de curso e, conseqüentemente, no próprio currículo das IES, quando não adequado ao desenvolvimento de suas atividades e práticas. As Diretrizes são “normas gerais, a serem regulamentadas pelas IES, observando o princípio da flexibilidade que a própria LDB institui” (NUNES, 2012, p. 436). Trata-se de uma exigência colocada no Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001) para estabelecer parâmetros a serem controlados e supervisionados por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Existe uma relação entre a prática curricular, que deve ser composta com base nas DCNs, e o processo de avaliação e regulação, que visa a adequar o papel dos cursos e das IES. O Parecer nº 776, de 1997 (MEC, 1997b), estabeleceu os objetivos e as funções das Diretrizes Curriculares Nacionais. Destaca o texto:

Entende-se que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Devem também pautar-se pela tendência de redução da duração da formação no nível de graduação. Devem ainda promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como a organização dos cursos em sistemas de módulos. Devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica. Finalmente, devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania (MEC, 1997b, texto digital).

Os cursos de graduação, portanto, devem orientar-se pelas Diretrizes Curriculares e funcionar como instrumentos de uma aprendizagem voltada aos desafios da atualidade no que se refere à realidade econômica, social e cultural.

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (MEC, 1997b, texto digital).

Portanto, encontram-se em choque aparente os princípios da autonomia didático-pedagógica, que garantem às IES liberdade de organização, conforme o artigo 207 da Constituição Federal, e o papel de controle e supervisão das políticas públicas emitidas pelo SINAES, que direcionam a tomada de decisões com base nos resultados avaliados. O papel de Estado-Avaliador (DIAS SOBRINHO, 2000) é marcante nesse processo. Em nome da qualidade do ensino superior, o Estado atua como regulador, interferindo no modo como a IES descreve seu currículo e estrutura suas práticas institucionais de educação e ensino. Vale apontar, porém, o artigo 53 da Lei de Diretrizes e Bases, que enfatiza:

No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízos de outras, as seguintes atribuições: [...]

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes [...] com parâmetros ou padrões – standard – curriculares que são referenciais curriculares detalhados e não obrigatórios (BRASIL, [2019], texto digital).

Nota-se que as Diretrizes interferem diretamente na oferta do ensino das IES e que o modo de integralização do currículo deverá estar de acordo com elas, sendo o resultado futuramente medido pelo ENADE. Além disso, o processo de avaliação interfere direta e indiretamente na composição dos currículos e na organização do ensino superior, influenciando na organização da gestão e das práticas docentes. Diretamente porque todo projeto pedagógico institucional e de curso, bem como as demais documentações e práticas de ensino, devem estar de acordo com os processos de avaliação. Indiretamente porque a organização do currículo e do funcionamento das rotinas relativas ao ensino também será relacionada aos instrumentos de avaliação do MEC e ao processo de avaliação do desempenho estudantil no ENADE (NUNES, 2012).

Especificamente no setor privado, a conquista positiva de tais indicadores é motivo de permanência e crescimento no mercado competitivo, pois boas notas representam uma boa prestação de serviço e são um sinal de qualidade da IES. A avaliação é feita tanto na IES quanto nos cursos que ela oferece. Em ambos os casos, é realizada por meio de Instrumentos de Avaliação (INEP, 2019). A avaliação de curso relaciona-se mais diretamente ao projeto pedagógico do curso, à formação dos egressos, à titulação de docentes, ao papel dos colegiados e ao Núcleo Docente Estruturante. Já a autoavaliação institucional é realizada pelos Relatórios da Comissão Própria de Avaliação, encaminhados de acordo com os ciclos, em que se busca, democraticamente, avaliar o processo de melhoria da instituição e de sua prática docente. A estrutura física e organizacional da IES, o papel de sua CPA, eventos de extensão e iniciação científica, o Atendimento Psicopedagógico, a Ouvidoria e a organização da biblioteca e dos setores que prestam atividades de gestão serão mais diretamente avaliados pela Avaliação Institucional da IES *in loco*, com instrumento de avaliação próprio (NUNES, 2012).

A avaliação institucional *in loco* é feita pela comissão nomeada, com base em 10 dimensões, que tratam da missão e do Plano de Desenvolvimento Institucional, das políticas de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão, da responsabilidade social, da comunicação com a sociedade, das políticas de pessoal, da organização e gestão da IES, da infraestrutura física, do planejamento e autoavaliação institucional, da política de atendimento aos estudantes e da sustentabilidade financeira (MEC, 2019a). Nesse momento, a preocupação do processo de avaliação é mais estrutural e de organização do quadro de gestão. São dimensões para avaliar o

modo como a IES se relaciona interna e externamente e a qualidade de sua prestação de serviço no ensino superior.

A avaliação de cursos preocupa-se com outras dimensões. Podemos citar a organização didático-pedagógica, o corpo social (docentes, discentes, coordenação do curso) e as instalações físicas no que tange à oferta do curso. A principal preocupação aqui é avaliar a formação dos egressos, o cumprimento das DCNs, o trabalho dos docentes com relação às competências e habilidades, a dinâmica de formação e execução do currículo, a interdisciplinaridade e a titulação dos docentes (MEC, 2019a).

Já a autoavaliação institucional é feita pela CPA, com base em ciclos avaliativos definidos pela legislação. A CPA, como vimos, é uma comissão autônoma composta democraticamente por diversos setores interessados na melhoria da qualidade da IES, tendo como objetivo central avaliar docentes (semestral) e a estrutura da IES (anual), no sentido de propor melhorias e funcionar como ferramenta de gestão para transformação da IES. As CPAs funcionam como instrumentos de implementação das políticas governamentais nas instituições, o que, em determinados casos, caracteriza um controle estatal por meio de relatórios construídos em modelos previamente elaborados pelos órgãos governamentais (NUNES, 2012).

Nota-se que todo processo avaliativo, seja de curso, seja institucional ou dos discentes, acaba por relacionar-se às práticas docentes, ao processo de gestão institucional e mesmo à organização do currículo. É considerada relativa a autonomia da gestão institucional para sua organização curricular, sendo que o processo deve seguir com aprovação dos órgãos internos competentes da IES e também ser realizado de maneira transparente e participativa.

Segundo o MEC (2019a, texto digital),

A instituição tem autonomia para alterar a grade curricular do curso, devendo esta alteração ser aprovada pelo colegiado superior da instituição, com registro em ata. Para tanto, alguns critérios devem ser observados, de acordo com a Portaria Normativa nº 40/2007:

- 1 – A grade curricular deve atender às orientações das diretrizes curriculares do curso;
- 2 – A instituição deve observar, no mínimo, o padrão de qualidade e as condições em que se deu a autorização do curso;
- 3 – A instituição deve afixar em local visível junto à Secretaria de alunos a matriz curricular do curso;
- 4 – As alterações devem ser informadas imediatamente ao público, de modo a preservar os interesses dos estudantes e da comunidade universitária, e apresentadas ao MEC, na forma de atualização, por ocasião da renovação do ato autorizado em vigor (Portaria MEC nº 40/2006, artigo 32);
- 5 – A instituição deve informar aos interessados, antes de cada período letivo, os programas do curso e demais componentes curriculares, duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições (Lei 9.394/96, artigo 47). Ressalte-se que o aluno não tem direito adquirido no que tange à grade curricular, ou seja, não é obrigatório que a grade curricular inicialmente proposta não se altere ao longo do curso.

Percebe-se claramente que, embora haja uma garantia legal de autonomia na construção e organização do processo de ensino e do próprio currículo, os procedimentos de avaliação acima referidos acabam por interferir nesse âmbito. A prática pedagógica docente e a formação do egresso serão norteadas pelo modo como a IES se relaciona com a legislação pertinente. Assim, o modo como a IES implementa as Diretrizes Curriculares, capacita e compõe seus quadros docentes e organiza em geral sua gestão do ensino superior sempre terá limites e influências dessas ordens.

## **2.5 Influências dos instrumentos de avaliação na organização curricular e no ensino**

Não há limite para o olhar se ele se mantém firme na missão e no objetivo que o orientam. Diante do exposto no capítulo anterior, nesta seção, busco mostrar algumas interferências diretas dos Instrumentos de Avaliação na organização do ensino e do currículo na educação superior. Para que tenhamos ideia de como ocorre a relação entre legislação, práticas de ensino e componentes curriculares, é preciso dar visibilidade aos indicadores que compõem o processo de avaliação da educação superior. Abaixo, cita-se uma série de textos extraídos de Instrumentos de Avaliação Institucional Externa (Modalidade Recredenciamento) e de Instrumentos de Avaliação de Cursos (Modalidade Renovação de Reconhecimento) para que possamos observar como tais relações se realizam dentro do processo pedagógico de ensino superior. Tais instrumentos aplicam-se a cursos e IES de ensino presencial e à distância de instituições públicas e privadas. O Instrumento de Avaliação Externa é de 2017 e tem como fundamento avaliar as IES.

Sendo assim, o presente instrumento é a ferramenta dos avaliadores na verificação dos cinco eixos, que contemplam as dez dimensões do SINAES. É importante ressaltar que os conceitos obtidos nas avaliações não garantem, por si sós, o deferimento do ato autorizativo, mas subsidiam as secretarias competentes do MEC em suas decisões regulatórias (INEP, 2019, texto digital).

No processo avaliativo, os avaliadores atribuem notas de 1 a 5, de acordo com o cumprimento dos indicadores. Utiliza-se aqui a referência de nota 5 nas citações para exemplificar as exigências mais completas dos Instrumentos de Avaliação.

O primeiro eixo do referido instrumento trata do planejamento e da avaliação institucional. Nesse aspecto, busca-se explicar o papel da Comissão Própria de Avaliação em seus mecanismos de avaliação, tendo em vista gerar participação acadêmica e funcionar como

ferramenta de gestão para as IES. Vislumbra-se, aqui, o papel de avaliar para transformar, ofertando poder aos diversos setores internos e externos para influir na gestão do ensino. Esse processo é imprescindível para que os órgãos internos, como Colegiado, Comitê de Gestão e Núcleo Docente Estruturante, possam colher informações como subsídios para propor ajustes e mudanças no processo de gestão e organização curricular do ensino praticado (NUNES, 2012).

O segundo eixo trata das questões referentes ao desenvolvimento institucional. A preocupação está em alinhar os valores e objetivos da instituição em ações práticas da IES no que se refere à responsabilidade social, à iniciação científica, ao empreendedorismo e ao desenvolvimento social e econômico regional. Desse modo, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) deve estar alinhado com as práticas pedagógicas de ensino. Assim destaca o indicador 2.3:

Há alinhamento entre o PDI e a política de ensino, considerando os métodos e as técnicas didático-pedagógicas, metodologias que favorecem o atendimento educacional especializado e as atividades de avaliação, o que se traduz nas práticas de ensino de graduação e de pós-graduação, com incorporação de avanços tecnológicos e com metodologia que incentiva a interdisciplinaridade, e a promoção de ações reconhecidamente exitosas ou inovadoras (INEP, 2019, texto digital).

Aqui há uma clara interferência no processo de elaboração curricular e na prática do ensino, haja vista que o instrumento recomenda o desenvolvimento de metodologias inovadoras que estimulem a interdisciplinaridade, ou seja, exige-se a articulação dos saberes. Estes devem estar previstos não somente nas matrizes curriculares, como também em iniciativas docentes enquanto estratégias de ensino que desenvolvam práticas inovadoras e conexão de saberes.

Neste ponto, salienta-se que, a partir de 2018, a Faculdade Presidente Antônio Carlos de Visconde do Rio Branco redefiniu sua política curricular, implantando o currículo modular, em que há uma quebra de pré-requisitos entre as disciplinas e a consequente possibilidade de geminação de turmas em momentos de integralização curricular diferentes nos cursos. Assim, disciplinas de períodos posteriores são antecipadas e oferecidas para períodos mais recentes. Essas geminações alteraram diretamente a política de ensino, bem como provocaram desdobramentos com relação aos estudantes e às práticas docentes.

Os NDEs dos cursos reúnem-se semestralmente, junto com uma consultoria especializada, e definem as disciplinas a serem ofertadas para o semestre seguinte. Não mais existe uma matriz curricular rígida e predefinida. Foi estipulada, por tais órgãos, uma matriz geral de acordo com as DCNs e a legislação pertinente. As estratégias de ensino e a maneira como se organizam a gestão institucional e a prática do ensino sofreram profundas mudanças a

partir de tais reestruturações curriculares. Como acima mencionado, essas mudanças têm reflexos pedagógicos a serem mensurados, mas têm como causa também a inserção do ensino privado, particular e comunitário em um competitivo mercado que exige tomadas de decisão para sustentabilidade da IES.

Em seguida, o Instrumento traz outra influência nas organizações curriculares das IES e na prática do ensino. Ele estimula o desenvolvimento de temas transversais entre os cursos e disciplinas existentes. Isso significa que, obrigatoriamente, para atender ao indicador, temas como meio ambiente, patrimônio histórico-cultural, direitos humanos e igualdade étnico-racial precisam ser desenvolvidos nas disciplinas e ações da IES. Assim retrata o indicador 2.4:

O PDI possui políticas institucionais que se traduzem em ações voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e em ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial, de modo transversal aos cursos ofertados, ampliando as competências dos egressos e ofertando mecanismos de transmissão dos resultados para a comunidade (INEP, 2019, texto digital).

Nesse sentido, tais geminações na FUPAC VRB, acima mencionadas, reforçaram o caráter prático dos cursos, permitindo a antecipação de disciplinas profissionais. Além disso, serviram de estímulo à interdisciplinaridade, uma vez que o currículo, por ser considerado de modo mais dinâmico e aberto, permite a construção de conexões mais visíveis entre as disciplinas.

Já o eixo 3 do Instrumento trata das políticas acadêmicas, trazendo pontos importantes a serem desempenhados, como ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação, iniciação científica, nivelamento, monitoria, bolsas e extensão social, acompanhamento de egressos, comunicação interna e externa, programas de atendimento ao discente e estímulo à produção discente, dentre outras questões. Aqui, é importante salientar a política de acompanhamento de egressos. As demandas sociais e econômicas da comunidade onde a IES está inserida, assim como as perspectivas do mundo do trabalho, interferem diretamente no tipo de currículo que está sendo proposto e nas mudanças necessárias para sua permanente atualização e êxito. Assim revela o indicador 3.1:

As ações acadêmico-administrativas estão relacionadas com a política de ensino para os cursos de graduação e consideram a atualização curricular sistemática, a oferta de componentes curriculares na modalidade a distância (quando previsto no PDI), a existência de programas de monitoria em uma ou mais áreas, de nivelamento, transversais a todos os cursos, de mobilidade acadêmica com instituições nacionais ou internacionais, e a promoção de ações reconhecidamente exitosas ou inovadoras (INEP, 2019, texto digital).

A atualização curricular é, pois, uma necessidade para que o curso de graduação atinja suas finalidades no que se refere à formação do egresso. Aqui merece reflexão outro ponto. A

implantação do currículo modular na FUPAC VRB permitiu uma revisão do quadro geral de disciplinas e, assim, uma maior adequação destas às realidades sociais e econômicas em que a instituição está inserida.

O eixo 4 trata das políticas de gestão, que devem levar em consideração a titulação docente, a capacitação contínua de seus servidores e docentes, a gestão democrática dos órgãos de decisão e também a sustentabilidade financeira da IES. Duas observações fazem-se necessárias no que tange ao ensino adotado na FUPAC VRB. Primeiro, a capacitação dos técnicos administrativos e professores no que se refere ao dinamismo curricular exigido na atualidade, com constantes alterações de matrizes, influência tecnológica e afinação destas com o mercado de trabalho. Para conquista de resultados interdisciplinares, é necessária uma formação docente contínua com desenvolvimento dessa temática. O segundo ponto a ser observado é a sustentabilidade financeira. As mudanças curriculares com a organização de matrizes flexíveis, que permitem junção de turmas e incorporação do percentual de ensino via portal virtual dentro do presencial, são algumas das alternativas que universidades privadas e comunitárias de educação presencial de médio e pequeno porte têm encontrado para lidar com a grave redução de recursos diante da crise econômica que o setor atravessa (NUNES, 2012).

O eixo 5 preocupa-se com a estruturação física da IES. Ele abrange a sala de aula, laboratórios de práticas didáticas, sala dos professores, auditório, biblioteca, atualização do acervo bibliográfico, espaços de convivência e alimentação, espaços para atendimento ao discente, disponibilidade de recursos tecnológicos inovadores, ambiente virtual de aprendizagem, instalações sanitárias adequadas, salas de apoio à informática, plano de atualização de equipamentos, infraestrutura física e tecnológica para CPA, dentre outros itens. Nota-se a importância dada à gestão do patrimônio e à presença de recursos tecnológicos diferenciados, exatamente porque a infraestrutura é condição para realização de um ensino de qualidade e de um currículo inovador. Nesse viés, o ensino oferecido pela FUPAC VRB passou por transformações, e viu-se a necessidade de articular-se com as inovações tecnológicas, o que provocou reflexos na prática do ensino e na organização curricular. Desse modo, enfatizaram-se mais os conhecimentos profissionais do curso, em prejuízo dos teóricos, e também se reforçou a tecnologia como estratégia de ensino nas salas de aula.

O Instrumento de Avaliação de Cursos também é de 2017, e sua última atualização tem três dimensões principais. A primeira dimensão é a organização didático-pedagógica. Nesta dimensão, são abordadas questões referentes a políticas de ensino, pesquisa e extensão, implantação dos objetivos do curso, compatibilidade do perfil do egresso com as DCNs do curso, relação metodológica entre teoria e prática, compatibilidade dos estágios obrigatórios,

atividades complementares, trabalhos de conclusão de cursos (quando obrigatórios) e as DCNs. Além disso, a dimensão 1 aborda questões de apoio ao discente, as tecnologias de informação e comunicação, a avaliação e o acompanhamento da aprendizagem. A preocupação central é permitir que o curso desenvolva um currículo apto a promover uma formação crítica, profissional e ética. Vale apontar, nessa dimensão, pelo menos três situações que envolvem diretamente o currículo. No indicador 1.2 do Instrumento, consta:

Os objetivos do curso, constantes no PPC, estão implementados, considerando o perfil profissional do egresso, a estrutura curricular, o contexto educacional, características locais e regionais e novas práticas emergentes no campo do conhecimento relacionado ao curso (INEP, 2019, texto digital).

Isso significa que o currículo deve alinhar as Diretrizes Curriculares ao contexto de formação local e regional, adaptando disciplinas, práticas e estratégias às realidades sociais e econômicas que circunscrevem a IES. Assim, as demandas da sociedade influem em tal processo de organização curricular, que necessita levar em conta tais particularidades na estrutura. Como salientado, a FUPAC VRB viu-se obrigada, na implantação desse novo regime, a reestruturar seu quadro de disciplinas, mantendo, no entanto, total adequação às DCNs.

No indicador 1.4, o mesmo Instrumento ressalta:

A estrutura curricular, constante no PPC e implementada, considera a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a acessibilidade metodológica, a compatibilidade da carga horária total (em horas-relógio), evidencia a articulação da teoria com a prática, a oferta da disciplina de LIBRAS e mecanismos de familiarização com a modalidade a distância (quando for o caso), explicita claramente a articulação entre os componentes curriculares no percurso de formação e apresenta elementos comprovadamente inovadores (INEP, 2019, texto digital).

Esse é um dos mais importantes indicadores dentro do referido instrumento, por evidenciar a articulação entre os saberes dentro do projeto pedagógico do curso. A flexibilidade de integralização curricular é uma permissão para estruturação curricular com liberdade. No caso da FUPAC VRB, ainda que o currículo não seja construído pelo discente de modo autônomo, nem se tenha optado pelo regime de crédito, comum nas universidades públicas, houve um avanço na conquista de maior flexibilidade com a chegada do currículo modular. Já a interdisciplinaridade é uma referência ao dinamismo do conhecimento a ser desenvolvido, que deve articular diversas áreas de conhecimento, de maneira a incentivar a aprendizagem de acordo com as realidades econômicas e sociais que envolvem a IES – tudo em compatibilidade com a carga horária final do curso delimitada pelas DCNs, o que também teve avanços com esse novo sistema, como acima comentado.

Logo adiante, no indicador 1.5, enfatiza-se uma interferência objetiva e clara na construção da estrutura curricular, com a inclusão de temas transversais ao longo das

disciplinas, assim como abordado no Instrumento de Avaliação externa. Os conteúdos curriculares devem promover:

[...] o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, diferenciam o curso dentro da área profissional e induzem o contato com conhecimento recente e inovador (INEP, 2019, texto digital).

Ponto importante para esta pesquisa é trazido pelo indicador do referido Instrumento de Avaliação, que se refere à construção de ambientes virtuais de aprendizagem com o uso de tecnologias de comunicação e informação. Soma-se a isso a autorização para que cursos presenciais tenham até 20% de suas horas ofertadas em regime à distância. Os dois fatos acima destacados provocam mudanças no regime curricular e alterações no processo de ensino. Esta última autorização de uso da modalidade via portal virtual dentro dos cursos presenciais é trazida pelas Portarias MEC nº 1134 (MEC, [2018]) e nº 1428 (MEC, 2018). Duas estratégias abrem-se para as IES: ou elas oferecem disciplinas completas por regime à distância, ou parte de todas as cargas horárias das disciplinas que integralizam o curso é oferecida com uso do ambiente virtual de aprendizagem.

Esta última situação é o que ocorreu na Faculdade Presidente Antônio Carlos de Visconde do Rio Branco, objeto desta pesquisa, em que a introdução de percentual via portal virtual em cada disciplina levou à redução de disciplinas presenciais. Os NDEs de curso buscaram manter a compatibilidade com as DCNs, e disciplinas teóricas foram extintas, sendo que muitas, que até então tinham carga horária maior, foram reduzidas pela metade para manter os conteúdos, competências e habilidades de determinadas áreas previstas na legislação pertinente. A introdução da tecnologia traz benefícios, mas também se apresenta como uma oportunidade de redução de custos, principalmente para o setor privado, que enfrenta grave crise econômica. Essa reestruturação curricular gerou mudanças no ensino e na formação discente (MEC, 2019a). Destaca o indicador:

As tecnologias de informação e comunicação adotadas no processo de ensino aprendizagem permitem a execução do projeto pedagógico do curso, garantem a acessibilidade digital e comunicacional, promovem a interatividade entre docentes, discentes e tutores (estes últimos, quando for o caso), asseguram o acesso a materiais ou recursos didáticos a qualquer hora e lugar e possibilitam experiências diferenciadas de aprendizagem baseadas em seu uso (INEP, 2019, texto digital).

A segunda dimensão do Instrumento de Avaliação de Curso traz uma série de indicadores referentes ao corpo docente quanto a seu regime de trabalho, experiências profissionais e titulação; também traz outras questões, referentes ao NDE, regimes de trabalho

do coordenador de curso, atuação do colegiado de curso e produção artístico-cultural, científica e tecnológica.

Nesta dimensão, é importante refletirmos sobre o papel e função do NDE dentro dos cursos superiores. O NDE tem a função de manter o projeto pedagógico de curso atualizado e afinado com as demandas da sociedade. Sua relação com a flexibilidade e a organização curricular é evidente. Cabe ao NDE não engessar as matrizes de curso e compreender o processo de ensino aprendizagem na formação do egresso. É o NDE que permite uma interação entre o currículo pensado, suas práticas de ensino, o processo avaliativo e o resultado desse ensino realizado ao longo do curso. Seu papel é crucial na permanente crítica às DCNs e na incorporação dos valores do mundo do trabalho ao currículo, para assim capturar as particularidades e peculiaridades da realidade social, econômica e cultural que cerca a oferta de determinado curso em uma dada IES (INEP, 2019, texto digital).

Por fim, a última dimensão do Instrumento de Avaliação relata aspectos relativos à infraestrutura física no que tange ao curso superior ofertado. São trazidas questões referentes ao espaço de trabalho para docentes, espaço de trabalho para coordenação, sala de professores, sala de aula, acesso ao laboratório de informática, bibliografias básica e complementar, laboratórios didáticos e específicos para cada área de conhecimento e ambientes profissionais vinculados ao curso. Nesse sentido, o foco do instrumento está em garantir as condições estruturais para que o curso desempenhe seu papel em uma formação eficiente de seus egressos. Deste modo, a reestruturação curricular na FUPAC VRB trouxe também outras necessidades de modificação física, com salas de aula mais adaptadas tecnologicamente, maior conforto e ergonomia pelo volume de discentes com as geminações de turma, a necessidade de construção de espaços interdisciplinares e também ambientes virtuais de aprendizagem.

## **2.6 Aprofundamento conceitual e histórico das diretrizes curriculares no ensino superior**

Para continuarmos a travessia e atingirmos nossos objetivos, uma parada se faz necessária. É preciso compreender a construção histórica, legal e conceitual das Diretrizes Curriculares Nacionais no ensino superior como um dos pilares da formação do currículo, haja vista que lhe impõe limites e estimula determinados aspectos, pois são políticas públicas governamentais.

Importante dizer que a ideia de um currículo mínimo surge no contexto que antecede o golpe militar de 1964, por meio da Lei 4024, de 1961 (BRASIL, [1996]). A concepção de currículo que predomina é profissionalizante, estática, fechada em grade curricular, com baixa autonomia das instituições para reformas e atualizações dos currículos. Além disso, a característica marcante desse modelo curricular é a da transmissão do conhecimento sob uma perspectiva tradicional, hierárquica e uniformizadora (FRAUCHES, 2008).

Em 1988, com a Constituição da República Federativa do Brasil, emergem novas concepções de autonomia universitária, bem como de desenvolvimento do ensino e sua prática. Diz o artigo 206 do referido diploma:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, [2021], texto digital).

No texto acima, percebe-se a possibilidade de um choque entre o currículo e as determinações das diretrizes curriculares, em face da atuação docente. A Constituição garante a liberdade no exercício profissional e a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas no ensino, sendo considerável a autonomia docente na prática profissional. Na verdade, estimula-se, assim, uma relação dialógica entre docente e discente, baseada na liberdade de ensinar e de aprender. Tais disposições legais não excluem os processos de controle, fiscalização e direcionamento a que o ensino superior está submetido, mas esse é um ponto que merece reflexão, dada a sua importância (LOPES; WEIZENMANN, 2019).

Apenas em 1996, com a criação da Lei 9394, denominada de Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, [2019]), será consolidada uma exigência legal para o surgimento de uma Diretriz Curricular Nacional para todos os níveis de ensino, dentre eles, o ensino superior. O Parecer 776 de 1997, do Conselho Nacional da Educação (MEC, 1997b), organizará as diretrizes curriculares nacionais. A concepção que surge direciona-se a uma formação humana geral, somada a uma formação profissional nos cursos superiores. Assim, nota-se uma maior preocupação com as demandas sociais e econômicas, que devem compor o currículo. “Antes da lei 9394/96, predominava uma legislação que determinava rigidez na organização das atividades acadêmicas, verificada pela fixação de mínimos curriculares” (LOPES; WEIZENMANN, 2019, p. 106). Surge, então, um currículo mais flexível, que permite maior

autonomia às instituições para reformarem e atualizarem suas competências e habilidades. Trata-se da busca de um currículo amplo, aberto, dinâmico, em que se deseja confrontar a teoria com a prática.

Estabelece o Parecer 776/97 que:

As diretrizes curriculares constituem, no entender do CES/CNE, orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior. Visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, os relatores propõem a consideração dos aspectos abaixo estabelecidos, na elaboração das propostas das diretrizes curriculares: 1) assegurar, às instituições de ensino superior, ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; 2) indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdo específicos com cargas horárias predeterminadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos; 3) evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação; 4) incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; 5) estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; 6) encorajar o reconhecimento de habilidades, competências e conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar, inclusive os que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; 7) fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão; 8) incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (MEC, 1997b, texto digital).

Em seguida, o Edital n° 4 de 1997, formulado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC, 1997a), convocou as instituições de ensino superior para apresentarem propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais, que foram analisadas por uma comissão de especialistas, garantindo maior flexibilidade na organização curricular e a busca pela estruturação de perfis do egresso desejado, duração dos cursos, organização de estágios e atividades complementares, bem como a construção de competências e habilidades. Aqui, é importante sublinhar que aparece o termo *estruturação modular dos currículos*, com maior autonomia na organização dos componentes curriculares. Esse é o termo que a instituição investigada nesta pesquisa, FUPAC VRB, usa atualmente para simbolizar novas formas de organização curricular, no que consubstanciou as mudanças curriculares recentes. Assim destaca o texto do edital:

[...] para as IES, na organização de seus programas de formação permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, em vez de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As diretrizes devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade (MEC, 1997a, texto digital).

Em 2001, o Parecer n° 583 do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2001) traz os itens que as diretrizes devem contemplar, frisando:

- a) perfil do formando/egresso/profissional – conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado;
- b) competência/habilidades/atitudes;
- c) habilitações e ênfases;
- d) conteúdos curriculares;
- e) organização do curso;
- f) estágios e atividades complementares;
- g) acompanhamento e avaliação (MEC, 2020, texto digital).

Nesse parecer, existem importantes preocupações, como com a concessão de maior liberdade institucional para integralização curricular, a indicação de tópicos de ensino e aprendizagem para compor os currículos, o incentivo a uma formação geral e humana, o reconhecimento da importância de estudos fora do ambiente escolar e a exigência de uma maior articulação entre os componentes curriculares (LOPES; WEIZENMANN, 2019).

Também no ano de 2001, com a promulgação da Lei 10172 (BRASIL, [2009]), estabeleceram-se metas no Plano Nacional de Educação, com ênfase na necessidade de se estipularem as diretrizes curriculares nacionais e de garantir o atendimento às necessidades locais no processo de inserção regional das IES.

Já o Parecer n° 67 do Conselho Nacional de Educação (MEC, 2003) esclarece as diferenças entre o currículo mínimo, que engessava as propostas pedagógicas por meio da ideia de grade curricular, e as Diretrizes curriculares, deixando evidentes a flexibilidade das Diretrizes e a busca por um conhecimento geral e também profissional. Assim:

- 1) enquanto os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas;
- 2) enquanto os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componente curricular, até com detalhamento de conteúdos obrigatórios, as Diretrizes Curriculares Nacionais ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e os avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição de currículo plenos dos seus cursos;
- 3) enquanto os Currículos Mínimos muitas vezes atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional;

- 4) enquanto os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições, se propuseram mensurar desempenhos profissionais no final do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias;
- 5) enquanto o Currículo Mínimo pretendia, como produto, um profissional “preparado”, as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes;
- 6) enquanto os Currículos Mínimos eram fixados para determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada, as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ensejar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; e
- 7) enquanto os Currículos Mínimos estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais não se vinculam a diploma e a exercício profissional, pois os diplomas, de acordo com o art. 48 da Lei n.º 9.394/96, se constituem prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares (MEC, 2003, texto digital).

Crescem as preocupações com a formação de profissionais flexíveis, em permanente atualização. Com isso, o Parecer nº 210 do Conselho Nacional de Educação de 2004 (MEC, 2004) trará a obrigatoriedade de cumprimento das Diretrizes curriculares para todos os cursos superiores, sendo que, em 2007, serão aprovadas diretrizes específicas para cada curso superior.

Conseqüentemente, surgirão propostas heterogêneas de construção curricular no ensino superior, visando a atender às demandas da sociedade e do mercado de trabalho até mesmo em nível local. Com a inclusão da possibilidade de o ensino presencial adotar porcentagem considerável de ensino à distância, o processo de mudança curricular, em meio ao competitivo cenário privado de educação superior, também fará surgir inovadas formas de integralização dos currículos.

A criação de novos currículos acadêmicos pautados pela possibilidade de diversificação e inovação ganha força a partir da elaboração de documentos referenciais e orientadores, o que evidencia a existência de uma inter-relação entre as Diretrizes Curriculares e os novos processos pedagógicos pensados para as instituições de ensino superior (LOPES; WEIZENMANN, 2019, p. 113).

Tais mudanças, como já apontado, colocarão em xeque a profissão docente em meio às novas demandas socioeducacionais emergentes, fazendo-nos refletir sobre qual formação é adequada para responder a tais exigências. O modo como os docentes se apropriarão de tais direcionamentos em sua prática de ensinar responderá ou não aos desafios da atualidade.

Outras regulamentações ocorrerão nos próximos anos. Contudo, só recentemente, por meio do Parecer nº 334 de 2019 (CNE, 2019), é que serão aprovadas novas e importantes orientações sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. O contexto em que está envolvida esta nova reorganização das Diretrizes é de um ensino superior desconectado das realidades econômicas e sociais, com grande evasão e pouco criativo e inovador em termos de ensino-

aprendizagem. Além disso, tem-se concentração de matrículas no Sudeste, nos cursos de Administração, Direito, Ciências Contábeis e Pedagogia. O documento acima citado atribui uma causa importante a esse fracasso do ensino superior, qual seja, um diálogo quase inexistente dos currículos e das instituições com a indústria e a profissão.

Essas novas orientações preocupam-se em viabilizar um ensino cujos egressos tenham habilidade e competência para enfrentar os desafios contemporâneos de sua profissão. Assim sendo, considera-se a capacidade crítica e reflexiva possibilitada por um currículo interdisciplinar que leve em conta elementos sociais, políticos, econômicos, culturais, ambientais e éticos. Estabelece o artigo 5º como competências a serem desenvolvidas por esse perfil de egresso:

§ 2º As competências envolvem raciocínio, processos cognitivos, valores pessoais, julgamento e comunicação, aplicados na resolução de diferentes tipos de problemas e podem ser assim descritas: I - ser capaz de utilizar as técnicas adequadas de observação, compreensão, registro e análise das necessidades dos usuários, bem como interpretar seus contextos sociais, culturais, legais, ambientais e econômicos, concebendo soluções criativas e buscando o uso de técnicas adequadas, que sejam desejáveis pelos usuários; II - ser capaz de modelar fenômenos e sistemas sociais, biológicos, físicos e químicos utilizando ferramentas matemáticas, estatísticas, computacionais e de simulação; III - prever os resultados dos sistemas por meio dos modelos; IV - conceber experimentos que gerem resultados reais para o comportamento dos fenômenos e sistemas em estudo; V - verificar e validar os modelos por meio de técnicas estatísticas adequadas; VI - ser capaz de conceber e projetar soluções criativas, desejáveis e viáveis técnica e economicamente nos contextos em que serão aplicadas; VII - ser capaz de simular e analisar diferentes cenários para a tomada de decisões; VIII - aplicar conceitos de gestão para planejar, supervisionar, elaborar e coordenar a implantação de soluções; IX - ser capaz de se expressar adequadamente, de dominar os meios de comunicação existentes e manter-se atualizado em termos de métodos e tecnologias de comunicação disponíveis; X - ser capaz de interagir com diferentes culturas, mediante trabalho em equipes presenciais ou a distância, para facilitar a construção coletiva; XI - atuar de forma colaborativa em equipes multidisciplinares, tanto presencialmente quanto em rede, de forma ética e profissional; XII - reconhecer e conviver com as diferenças socioculturais nos mais diversos níveis em todos os contextos em que atua, sejam globais ou locais; XIII - ser capaz de compreender a legislação, a ética e a responsabilidade profissional e avaliar os impactos das atividades na sociedade e no meio ambiente; XIV - ser capaz de assumir atitude investigativa e autônoma, com vistas à aprendizagem contínua, à produção de novos conhecimentos e ao desenvolvimento de novas tecnologias, procedimentos e métodos; e XV - aprender a aprender novas competências e meios de ensino e aprendizagem, de modo que esteja apto a transmitir conhecimentos profissionais no exercício profissional. § 3º As competências gerais e as competências específicas devem ser organizadas a partir das especificidades de cada curso (FUPAC, 2018, p. 9).

A geração das competências acima relacionadas requer o uso de metodologias ativas e uma profunda conexão entre os saberes, tendo a interdisciplinaridade como o principal eixo do desenvolvimento inovador do currículo, em uma integração holística das habilidades a serem desenvolvidas. O art. 9º assim enfatiza:

As Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme esta Orientação, devem prever que as atividades do curso sejam organizadas a partir de blocos ou eixos capazes de expressar temas de aprendizagem relacionados às áreas básicas, específicas, práticas, interdisciplinares e transdisciplinares ao curso (FUPAC, 2018, p. 11).

Nota-se que uma das principais preocupações dessa nova orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais é o envolvimento das categorias profissionais e do mercado na busca por atividades de ensino que gerem uma aprendizagem efetiva e concreta.

### 3 ENSINO, DOCÊNCIA E CURRÍCULO

#### 3.1 Da fragmentação dos saberes aos saberes transversais

O risco da precarização do ensino, com a redução e junção de disciplinas em uma espécie de não adensamento epistemológico (PEREIRA; CLARO, 2012), é um problema perene na busca por um currículo amplo que dê conta dos movimentos complexos que envolvem o ensino superior.

Compreender brevemente o percurso a partir do qual se desenvolveu a noção de um ensino compartimentalizado, resultando também na ideia de um currículo disciplinar e fragmentado, pode ajudar-nos a perceber como se desenvolve o ensino superior na atualidade. Nesse sentido, é importante voltarmos ao pensamento grego e à trajetória histórica antes destacada, lembrando que foi marcada por uma unidade epistemológica, em que os saberes particulares e universais se encontravam articulados em uma totalidade (REALE, 1999). Mesmo no movimento pré-socrático, baseado no mito e na crença em deuses, até o movimento aristotélico, nota-se coerência na concepção de um conjunto de ações, não havendo ruptura entre ações individuais e o organismo social e cósmico (JAPIASSU, 1976).

Os ideais do estoicismo de uma ação humana global baseada na natureza, assim como o respeito civil aos direitos e o papel da coisa pública romana no período posterior, também remetem a um ideal cósmico de unidade social baseada em leis e valores. A época cristã, no período do Renascimento, corrobora a existência dessa unidade, a partir de um Deus único, onipotente e onisciente, que governa as ações humanas em sociedade (CAILLÉ; LAZZERI; SENELLART, 2004).

No Renascimento, com a crescente matematização das ciências e a compreensão do poder científico a partir da racionalidade humana, encontra-se em processo o nascimento da ciência moderna, com seus pressupostos de uma lógica científica, formal, dedutiva e apodítica, conforme conhecemos hoje. É claro o conceito de *mathesis universalis* trazido por Descartes (2008), defendendo a ideia de uma ciência universal capaz de explicar tudo. Para ele, o conhecimento possui uma verdade inteligível, que pode ser obtida pelo sujeito que conhece. Esse é o paradigma científico em que se funda o pensamento moderno.

Passando pelo movimento positivista<sup>3</sup>, pela Revolução Industrial e pela atual Revolução Tecnológica, a ciência e o pensamento consolidam-se a partir da fragmentação e da especialização de saberes (JAPIASSU, 1976).

Portanto, até o Renascimento, o homem, o mundo e Deus se unem em uma aliança íntima na unidade de um sistema de mitos e de ritos, de representações e de valores, que garante o equilíbrio do espaço mental e promete que o curso da história individual e coletiva chegará a um bom termo. O advento da ciência moderna, de Galileu a Newton, vai arruinar essa harmonia. Diferentemente do mundo das mitologias e das teologias, o universo científico deixa de ser uma morada segundo a escala humana, envolta por horizontes securizantes. A revolução galileana do mecanicismo, fundada sobre a aliança da matemática moderna e da física experimental, reduz o universo a um vasto conjunto de corpúsculos materiais, cujas ações e reações obedecem a leis precisas e rigorosas, cabendo ao sábio elucidá-las por procedimentos minuciosamente controlados (JAPIASSU, 1976, p. 18).

A educação e, por conseguinte, o ensino e o currículo estão inseridos nesse contexto. A unidade de pensamento dos saberes gregos, romanos e cristãos modifica-se para uma profunda fragmentação de técnicas e estruturas na época moderna. Assim sendo, essa fragmentação dos saberes levou a uma compartimentação das ciências, cada uma especializando-se em determinada área (JAPIASSU, 1976). “O crescimento das técnicas no sentido de uma especialização cada vez mais avançada parece realizar-se segundo a ordem de uma progressão geométrica, multiplicando sem parar as necessidades e os meios de satisfação destas necessidades” (JAPIASSU, 1976, p. 11). A universidade foi então sendo construída:

A universidade moderna, que se constitui no século XIX e se desdobra até os nossos dias, nasce com a universidade europeia. Para Trindade (1999), podemos destacar quatro modelos de universidade europeia: Medieval, do século XII até o Renascimento, constituída a partir das experiências de Paris e Bolonha e implantada em todo o território europeu sob a proteção da igreja romana, cuja essência é o modelo corporativo; a Renascentista, iniciando no século XV, sob a influência das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, que nasce nas repúblicas urbanas italianas e se estende para os principais países do centro e do norte da Europa; a Universidade do início do século XVII, marcada por descobertas científicas em vários campos dos saberes e pela filosofia das luzes, começa a institucionalizar a ciência, fundando as primeiras cátedras científicas e marcando os modelos que se institucionalizarão no século XIX; a Napoleônica, iniciando no século XIX, que vai marcar a universidade moderna, introduzindo uma nova relação entre estado e universidade (MUNHOZ, 2012, p. 12).

Pode-se dizer que os modelos universitários acima descritos influenciaram diretamente a universidade brasileira, ora impregnada pelo pensamento inglês de formar uma elite

---

<sup>3</sup> “O conhecimento positivo caracteriza-se pela previsibilidade; ‘ver para prever’ é o lema da ciência positiva. A previsibilidade científica permite o desenvolvimento da técnica e, assim, o estado positivo corresponde à indústria, no sentido de exploração da natureza pelo homem. Em suma, o espírito positivo instaura as ciências como investigação do real, do certo e indubitável, do precisamente determinado e do útil. Nos domínios do social e do político, o estágio positivo do espírito marcaria a passagem do poder espiritual para as mãos dos sábios e cientistas e do poder material para o controle dos industriais (COMTE, 1978, p. 20)”.

intelectual de cultura geral, humanística, ora instrumento de formação profissional para o mercado de trabalho, como se destacou no modelo francês, ou ainda, conforme o modelo alemão, funcionando com ênfase na pesquisa científica como busca da verdade (MUNHOZ, 2012).

Trabalho é compreendido nesta tese como instrumento de subsistência com fortes interferências das relações mercadológicas, tendo clara relação com a educação, haja vista que um dos atributos desta é formar mão de obra e capacitar os indivíduos para desempenho de competências e habilidades técnicas, mas não podendo reduzir-se tão somente a isso. Aqui é importante mencionar a crítica de Marx com relação ao trabalho (MARX, 1978). Segundo o autor, o capital tende a alienar o indivíduo, promovendo uma exploração econômica que acaba por retirar direitos e garantias e manter os sujeitos alheios à vida social, política e humana. Sua crítica estende-se à mercantilização dos sujeitos em um fetichismo da mercadoria (MARX, 1978).

Em meio a essas perspectivas, constituiu-se a estrutura curricular predominante do ensino praticado no Brasil, incorporando o paradigma de uma formação específica, disciplinar, que prioriza conhecer profundamente um objeto parcial de estudo, sem levar em consideração, muitas vezes, a noção do todo. “O esfacelamento das disciplinas será explicado, em boa parte, pelos preconceitos da mentalidade positivista: em uma perspectiva intelectual em que unicamente contam os observáveis, é inevitável que as disciplinas se apresentem separadas por fronteiras” (JAPIASSU, 1976, p. 34). Mas isso nem sempre foi assim:

As disciplinas não eram herméticas e indiferentes umas às outras. Pelo contrário, articulavam-se entre si, complementavam-se, formando um todo harmônico e unitário. Hoje, muitos séculos depois, renunciamos à concepção grega da *enkúklios paideia*. Mas ainda não encontramos uma fórmula de substituição. A anarquia cultural de nossas universidades também renunciou à concepção medieval que as entendia não somente como a comunidade de mestres e estudantes – *universitas magistrorum ac scholarium* –, mas também como a totalidade das perspectivas epistemológicas solidárias no espaço e na razão – *universitas scientiarum* (JAPIASSU, 1976, p. 47, grifos do autor).

O principal modo de concretização dos currículos foi sendo organizado por meio de disciplinas isoladas, compondo uma *grade curricular*, termo derivado do contexto da ditadura militar, que denota determinada concepção de ensino e educação. Isso está de acordo com os paradigmas de uma ciência cada vez mais fragmentada, dividida e separada por uma multiplicidade de conhecimentos específicos e desconectados de uma organização total, conforme destacado por Gallo (1995).

No ensino contemporâneo, sofremos excessiva compartimentalização do saber. A organização curricular das disciplinas coloca-se como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento

como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade. Uma das propostas de superação desta fragmentação tem sido a proposta de se pensar uma educação interdisciplinar, isto é, uma forma de organizar os currículos escolares de modo a possibilitar uma integração entre disciplinas, permitindo a construção daquela compreensão mais abrangente do saber historicamente produzido pela humanidade (GALLO, 1995, p. 1).

Dessa forma, o paradigma da especialização e fragmentação do saber invadiu todos os campos do conhecimento e também o ensino nas universidades. “A fragmentação, a homogeneização e a linearidade são racionalidades que muito contribuíram para a formação do Ensino Superior, pois produziram formas de ver e dizer o currículo” (MUNHOZ, 2012, p. 21).

Percebe-se que o fenômeno do ensino precisa ser pensado por uma lógica que vá além da lógica tradicional. A interdisciplinaridade, então, surge como uma das alternativas para minimizar o problema da fragmentação, na medida em que tenta recompor a unidade perdida e representar de maneira mais fiel a realidade humana e social.

Segundo Gallo (1995), existem dois paradigmas principais para se compreender como se desenvolve o conhecimento. O paradigma arborescente consolida-se como uma visão mecânica, aos moldes modernos cartesianos, em que o conhecimento é transmitido por meio de uma visão hierárquica, vertical ou horizontal, mas ligada a um tronco comum, donde advém o conhecimento superior. Trata-se da composição de unidades, conceitos, disciplinas, baseadas em premissas, em que a disciplinaridade predomina e a interdisciplinaridade aparece como uma tentativa de superação que mantém, porém, o mesmo status disciplinar existente. “O paradigma arborescente implica uma hierarquização do saber, como forma de mediatizar e regular o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento” (GALLO, 1995, p. 5). Esse paradigma surge da ideia de René Descartes (2008), fundada no racionalismo e na presunção de possibilidade de determinar objetivamente os aspectos da vida em geral. Trata-se de uma ciência baseada na demonstração e na objetividade conquistada pela racionalidade do sujeito cognoscente. Observa-se a busca racional por identificar princípios gerais da ciência, métodos infalíveis de conquista da verdade. Parte da presunção racional, capaz de identificar pelo intelecto a verdade naquilo que analisa. Assim esclarece o autor: “há um Deus, autor de tudo o que está no mundo, e que, por ser a fonte de toda verdade, não criou nosso intelecto com uma natureza tal que ele possa enganar-se no juízo que faz sobre as coisas percebidas muito clara e muito distintamente (DESCARTES, 2008, p. 235)”.

Segundo Descartes, a Filosofia é como uma árvore “cujas raízes são a metafísica, o tronco é a física e os galhos que saem desse tronco são todas as outras ciências, que se reduzem a três principais: a Medicina, a Mecânica e a Moral” (DESCARTES, 2008, p. 243). O

conhecimento, para Descartes, parte da ideia de uma hierarquia de saberes, com ramificação e dependência de uma parte em relação à outra. Parte da assunção de que existem uma superioridade e uma via rígida de conquista do saber, em um trânsito previsível entre as áreas de conhecimento. O ensino foi construído com base nesse paradigma, em um modelo linear e sequencial de currículo, que é produto de uma visão racionalista e positivista, como acima referido.

Um segundo paradigma apontado por Gallo (1995) é o da transversalidade. De acordo com tal perspectiva, o que predomina no conhecimento é o caos aparente, a criatividade, a interconexão dos saberes, que se colocam além de gavetas ou arquivos compartimentados. Trata-se de uma multiplicidade de possibilidades, um conjunto de relações heterogêneas, distintas, cuja mobilidade é marcante no fluxo de informações geradas em uma perspectiva predominantemente horizontal. Desse modo, não existe um tronco comum que conduz a algo mais essencial (raiz) ou mais superior (topo da árvore), mas uma transversalidade de conhecimentos, além, inclusive, da interdisciplinaridade (GALLO, 1995).

Nesta perspectiva, podemos afirmar que a proposta interdisciplinar, em todos seus matizes, aponta para uma tentativa de globalização, este cânone do neoliberalismo, remetendo ao Uno, ao Mesmo, tentando costurar o incosturável de uma fragmentação histórica dos saberes. A transversalidade rizomática, por sua vez, aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas (GALLO, 1995, p. 11).

Pensar um currículo transversal significa ultrapassar o modelo atual de compreensão do currículo, ofertando maior flexibilidade e contato com a experiência prática.

Implica reorganizar o currículo de forma a não mais considerá-lo como justaposição de conhecimentos envoltos em disciplinas, mas em áreas curriculares alargadas, com saberes articulados horizontalmente, além de uma articulação vertical que permita trazer a percepção do exercício da profissão. De igual modo, exige metodologias de aprendizagens participativas, cooperativas, uma reorganização do tempo e do espaço das ações discentes e docentes de forma alternativa, considerando as singularidades e, sobretudo, um trabalho de invenção cognitiva (MUNHOZ, 2012, p. 23).

A realidade, para ser bem compreendida, depende de uma análise global, total e articulada entre partes e o todo. E qual é o papel da educação e do ensino, senão permitir uma melhor compreensão da realidade? Os fenômenos do mundo contemporâneo apresentam-se de modo complexo, e apenas uma área de conhecimento, na maioria das vezes, não é capaz de explicá-los ou compreendê-los. Exigem-se, assim, articulação, diálogo e complementação de conhecimentos. A interconexão múltipla dos saberes apresenta-se, portanto, como uma ferramenta para o entendimento da complexidade e da profundidade atual dos fenômenos da realidade, com os quais o ensino e a educação estão preocupados.

Esse paradigma – denominado de complexidade – obriga a unir noções que se excluem no marco do princípio da simplificação e redução da visão moderna. A nova lógica então proposta inclui flexibilidade, dialogicidade, dialeticidade, pluralidade, e trata o erro, o relativo, a contradição e a ambiguidade, a criatividade como elementos constitutivos essenciais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 224).

São águas revoltas e caminhos tortuosos. Não há como prever os rumos da navegação. As bússolas desorientam-se, e os sentidos aparentemente se perdem, se modificam e se reestruturam. Trata-se de uma reviravolta na orientação da viagem. Vislumbra-se um cenário de rachaduras, de múltiplas interferências e possibilidades. Hermann (2001, p. 11) denomina de ruptura metafísica “o movimento que representa a queda do ideal iluminista no qual a fundamentação da realidade se dá uma razão transcendente, independente dos contextos histórico-culturais”. São características deste tempo o relativismo e o materialismo filosófico. Isso representa o surgimento de diversos valores, de uma pluralidade na vida social, de uma série de formas de pensar a realidade e do apego às circunstâncias históricas como instrumento de compreensão do real.

A departamentalização e a especialização dos conteúdos em disciplinas desconectam a parte do todo e são produtos desta época, e os currículos e o ensino têm seu potencial de compreensão da realidade reduzido (MASETTO, 2018). Isso acaba por alterar a qualidade do ensino em termos de formação humana crítica e também em termos de profissionalização. Podemos dizer que a múltipla conexão entre os saberes se apresenta:

- a) contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado em uma multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento;
- b) contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentalizada, dividida, subdividida, setorizada, subsetorizada, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a verdadeira vida sempre é percebida como um todo complexo e indissociável. Ao mesmo tempo, porém, contra essa própria sociedade, na medida em que ela faz tudo o que pode para limitar e condicionar os indivíduos a funções estreitas e repetitivas para aliená-los de si mesmos, impedindo-os de desenvolverem as suas potencialidades e aspirações mais vitais;
- c) contra o conformismo das situações adquiridas e das ideias recebidas ou impostas. (JAPIASSU, 1976, p. 43).

A compreensão dos fenômenos ensinados é facilitada pela articulação das diversas áreas que compõem o currículo, possibilitando ao discente analisar diversos pontos de vista e aumentar sua criticidade analítica. Há uma integração de conhecimentos, gerando novos conhecimentos. Isso não significa relacionar umas e outras disciplinas, mas permitir que o choque de conhecimentos possibilite uma compreensão mais completa e global do objeto de ensino (MASETTO, 2018). Nessa perspectiva, currículos inovadores com quebra de pré-requisitos, introdução de metodologias diferenciadas, integração entre conhecimentos, em uma

constante e antecipada reflexão profissional, configuram-se como tendências atuais no campo do ensino superior.

O conhecimento nem sempre precisa ser adquirido de forma lógica e sequencial. Muitas das vezes a ordem psicológica – que trabalha com o impacto, com o novo, com o conflito, com o problema, com o interesse, com a motivação – permite uma aprendizagem mais envolvente e compromissada.

O conhecimento se constrói em rede e não exclusivamente de forma linear, partindo de noções primeiras na história da ciência. Pode-se hoje não só na universidade, mas até no ensino fundamental e médio, aprender conceitos da física contemporânea partindo dos grandes problemas ou das questões mais interessantes para os alunos, envolvendo-os com eles e voltando-se, quando for o caso – às noções e teorias fundamentais (MASETTO, 2018, p. 49).

Não se trata de questionar a importância das disciplinas, nem de reduzir seu poder de atuação, mas de criar métodos que fortaleçam a integralidade do ensino. As disciplinas cumprem um papel diretivo dentro da organização curricular por representarem desdobramentos da complexidade das coisas. No entanto, elas não podem perder a conexão com o todo em um formalismo teórico. Se as disciplinas estão vinculadas a eixos ou macroáreas e se estas estão vinculadas ao objetivo do ensino e da educação traduzido nas Diretrizes Curriculares, podem servir como métodos para essa reintegração, principalmente porque, a partir daí, se realiza o próprio objeto estudado, aumentando a qualidade do ensino praticado por meio da conquista de uma visão abrangente e profunda (JAPIASSU, 1976).

Inevitável a relação entre a interdisciplinaridade e a busca por uma formação crítica do sujeito, partindo-se da ideia de que ela é um instrumento que leva à elaboração de um currículo mais completo e, conseqüentemente, de um ensino mais global. No entanto, como acima mencionado, a interdisciplinaridade, embora seja uma sofisticação epistemológica para compreensão do conhecimento e quebra da fragmentação, ainda não é suficiente para romper com o paradigma disciplinar. É importante enfatizar as contribuições advindas do pensamento transversal. O currículo só realizará seu projeto pedagógico de ensino crítico se de fato as experiências metodológicas estiverem articuladas para acontecerem na realidade prática do dia a dia em uma interconexão fluida, múltipla e aberta a novas possibilidades.

De uma maneira geral, os currículos tradicionais não dão conta de propor uma formação técnica, profissional e humana adequada no ensino superior. Por isso, têm surgido outras formas de estruturá-los e realizá-los. Essa discussão não está centrada no Brasil somente, pois é possível também observar que, “na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina, cresce a insatisfação com os atuais currículos tradicionais e disciplinares de formação de profissionais incompatíveis com as necessidades emergentes nas sociedades” (MASETTO, 2018, p. 13).

Segundo o autor, o currículo deve apresentar-se, em um primeiro momento, como um percurso para uma formação integral do sujeito em suas diversas competências e habilidades. Trata-se do ideal de construir habilidades que permitam a formação de acordo com as diversas necessidades humanas nos aspectos ético, profissional, social e cidadão (MASETTO, 2018). No entanto, a mera formação de disciplinas que buscam gerar esses reflexos na formação do sujeito tem obtido resultados ineficazes em termos de qualidade de ensino. Além disso, a rápida transformação social e o dinamismo do mundo recente não têm sido acompanhados pelos currículos. Exigem-se, assim, novas formas de pensar o currículo – e pensar o currículo envolve “um projeto que integra e articula as dimensões epistemológicas, políticas, culturais, éticas, estéticas, psicológicas e pedagógicas para que se realize o processo de aprendizagem e formação profissional” (MASETTO, 2018, p. 19). Portanto, trata-se de compreender o currículo como algo em construção, aberto e inovador frente às realidades mutantes da vida social.

Conforme salientado, existem outras formas de currículo, que têm surgido a partir do estímulo à interdisciplinaridade (JAPIASSU, 1976) e à transversalidade (GALLO, 1995), além da formação de um currículo a partir de escolhas dos próprios discentes, o que se tem denominado de currículos inovadores (MASETTO, 2018). Os currículos contemporâneos têm, é verdade, focado em uma formação mercadológica, preocupados com a atuação profissional (SILVA, 2010). Mesmo quando mesclam visões, há predominância da aplicação prática com profunda especialização, principalmente no ensino superior privado. Realmente, a teoria e a prática precisam estar imbricadas em uma relação indissociável (VASCONCELLOS, 2011).

Dantes os homens podiam facilmente dividir-se em ignorantes e sábios, em mais ou menos sábios e mais ou menos ignorantes. Mas o especialista não pode ser subsumido por nenhuma destas duas categorias. Não é um sábio porque ignora formalmente tudo quanto não entra na sua especialidade; mas também não é um ignorante porque é um homem de ciência e conhece muito bem a sua pequenínissima parcela do universo. Temos que dizer que é um sábio-ignorante, coisa extremamente grave, pois significa que é um senhor que se comporta em todas as questões que ignora, não como um ignorante, mas com a petulância de quem na sua especialidade, é um sábio (ORTEGA Y GASSET, 1929, p. 173).

Cada vez mais, a vida e o mundo tornam-se um ambiente holístico, transversal, exigindo um currículo dinâmico, flexível e autodeterminado (POMBO, 2005). O currículo necessariamente precisa integrar noções teóricas e práticas, competências voltadas à formação profissional e humana, a fim de cumprir seu papel de oferecer uma educação técnica e profissional e, ao mesmo tempo, preparar o discente para o pensamento superior e científico. Para isso, o ensino superior precisa repensar suas práticas: “vai ter que repensar as formas clássicas de articulação disciplinar, vai ter que reorganizar as suas divisões internas em faculdades e departamentos” (POMBO, 2005, p. 12).

Por esse motivo, é importante que compreendamos as principais teorias curriculares para percebermos suas características e seu modo de atuação.

### 3.2 Teorias e concepções curriculares

Segue-se mais ainda a navegação, olhando para dentro para ser para fora. Muitas teorias de educação buscaram, ao longo do tempo, definir ou prescrever um conceito de currículo. Saviani (2010, p. 25) identifica o currículo com “as ideias de unidade, ordem e sequência dos elementos de um curso, e, a elas subjacentes, as aspirações de se imprimir maior rigor à organização do ensino. Associa-se, portanto, à ideia de formalização, envolvendo plano, método”. Entendo que o currículo ultrapassa tal definição. Nesta pesquisa, são seguidos os conceitos trabalhados por Tomaz Tadeu da Silva (2010), para quem o currículo, mais do que uma simples enumeração de conteúdos e diretrizes a serem trabalhados em sala de aula pelos professores ao longo das diferentes fases da vida escolar dos estudantes, é uma construção histórica e também cultural que sofre, no decorrer do tempo, transformação em suas definições. Por esse motivo, para o professor, é preciso conhecer não só os temas concernentes ao currículo de suas áreas de atuação, como também o sentido expresso pela orientação curricular.

As teorias da educação que nortearam uma perspectiva mais tradicional de currículo focam em um ensino com vistas a transmitir conhecimentos, estimulando que o discente grave as informações passadas pelo professor e as repita sem questionamentos e discussões profundas, sendo o professor o protagonista do processo de aprendizagem (SAVIANI, 2010). Nessa perspectiva, há uma valorização das tradições, com a ideia de manutenção do *status quo* reproduzido pelo contexto escolar.

Além disso, valorizam-se a disciplina e a ordem como requisitos para o processo pedagógico de ensino. Para Saviani (2010), o ensino tradicional traz o professor como ponto de partida; o professor deve apresentar boa preparação e fazer a exposição das lições para os discentes, cuja participação é relegada a segundo plano. São elementos da perspectiva de um currículo tradicional: a avaliação, a eficiência, os objetivos previamente definidos, a padronização e a disciplina. Sendo o professor o centro do saber, os discentes veem a realidade como algo pronto e planejado, cujo conhecimento é adquirido por meio dos conteúdos transmitidos externamente com a função de formação individual do sujeito. A metodologia utilizada parte da postura do professor como centro de uma verdade universal, e o discente atua

como coadjuvante no processo de ensino e de aprendizagem das informações que lhe são transmitidas (GIL, 2012). Fica clara a verticalização nessa relação, em que o professor tem o papel de detentor do saber. Do outro lado, o aluno permanece predominantemente passivo, em uma educação centrada apenas na transmissão de conhecimento. A relação professor-aluno é desenvolvida de forma unilateral, podendo haver baixa interação entre os alunos (ANASTASIOU; ALVES, 2015).

No enfoque tradicional ou prático-artesanal, a finalidade do ensino é a de transmitir os conhecimentos diretamente vinculados às habilidades para fazer coisas ou objetos e aos modos, usos, costumes, crenças, hábitos, reproduzindo-os e, portanto, conservando os modos de pensar e agir tradicionalmente consagrados e socialmente valorizados. Nessa perspectiva ensinar se identifica como transmitir, de geração em geração, os valores, os modos de pensar, os costumes e as práticas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 183).

Ressalta-se que, apesar de uma ampla crítica na atualidade, o método tradicional fez importantes contribuições para a aprendizagem, com as estruturas de memorização e a organização do processo pedagógico com foco nos conteúdos. A disciplina, nesse sentido, não pode ser compreendida somente como um aprisionamento do corpo, mas como um meio de criar um ambiente propício ao conhecimento (ZAMBONI, 2016).

No entanto, um dos grandes problemas relativos à elaboração de currículos e métodos tradicionais é a constante reprodução dos contextos. Se não criarmos seres pensantes que critiquem e duvidem das questões colocadas como verdades, não construiremos o conhecimento e não formaremos seres reflexivos, mas apenas repetidores de informação. Segundo Freire (2011), se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade muda o que fizemos e o que fazemos.

Nota-se que existe uma relação direta entre a abordagem positivista, o currículo e o ensino tradicional. Isso porque partem da ideia de que existe uma fórmula, ou mesmo de que a ciência atingiu um status científico tal, que é possível reproduzir suas construções epistemológicas e repassar o conhecimento (SILVA, 2010). Busca-se, com isso, certo padrão previamente estabelecido, com perda do espaço de unidade do saber. Há, desse modo, uma especialização do conhecimento, com hierarquização dos saberes, que muitas vezes são construídos dissociados dos contextos culturais que os envolvem (JAPIASSU, 1976). Uma passagem sobre a perspectiva tradicional e sua visão da educação, do currículo e do ensino como técnica ligada à administração científica esclarece:

As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse

estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear em um exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra chave era eficiência (SILVA, 2010, p. 23).

Esse pensamento tradicional é denominado, segundo a autora Sandra Mara Corazza (2008, p. 3), como Neutralidade Iluminada, um tempo “em que os educadores acreditaram que eram simples mediadores ou da religião ou da ciência e que a sua missão era apenas transmitir conhecimentos, modos de ser, sujeito e valores, tidos como unívocos, eternos, universais”.

Na segunda metade do século XX, outras teorias surgiram com o objetivo de deslocar o ensino e os currículos para uma perspectiva mais social e política, uma relação direta com a sociedade e com a política. Buscou-se superar uma visão tecnocrática do currículo, passando-se para uma visão progressista. A perspectiva crítica surgiu como modelo teórico que busca contestar a teoria tradicional. Para Teitelbaum (2011), a educação precisa ser crítica, precisa convergir práticas educacionais e culturais com foco na ação da justiça e nos direitos para obter uma sociedade democrática, objetivando buscar mudanças e transformações. Nesta perspectiva, enfatizam-se os elementos de reprodução social e cultural, resistência, poder e ideologia, tendo a educação o objetivo de promover a emancipação, a libertação e a consciência.

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2010, p. 30).

Essas teorias buscam analisar as relações educacionais, o ensino e o currículo, relacionando-os a ideologias, discursos, diferenças entre autoridade e autoritarismo, e relações entre família e escola, dentre outras questões. O principal aporte teórico é de Paulo Freire (2011), que afirma que, além de promover o estudo do conhecimento e a aquisição de habilidades, a escola deve ser presente no papel da construção de sujeitos autônomos, críticos e com qualidades para lutar pela transformação da sociedade. Freire (1970) expõe a importância desses elementos no ensino ao afirmar ser necessário compreender que a escola está inserida no contexto da separação de classes, com suas contradições. Ele afirma que a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo é que fazem a transformação ocorrer na educação e, por conseguinte, na sociedade. Em meio a estas amplas relações de ensinagem, cabe compreender

as relações, pois, segundo o autor, nenhuma prática educativa ocorre no vazio – há sempre uma intencionalidade (FREIRE, 2011).

Entendendo-se esse processo, típico da abordagem marxista clássica, a superação da condição opressor e oprimido estaria mais próxima. A questão ideológica está presente no processo pedagógico por meio do currículo, que, segundo essa teoria, deve predominantemente ser analisado em uma perspectiva material e econômica, aos moldes de uma relação de trabalho mercadológica. “A ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar” (SILVA, 2010, p. 32).

A análise freireana representa uma crítica contundente ao modelo capitalista de educação. Paulo Freire faz uma crítica à educação bancária, que parte do pressuposto de que o professor é o centro do saber, criando-se uma relação hierárquica entre o educador e o educando. Para Freire (1970), a educação deve ser vista como uma oportunidade de quebra de um ciclo de poder e controle para emancipação e consciência dos sujeitos envolvidos. O conhecimento deve ser construído de acordo com as realidades sociais e culturais com que o processo pedagógico está entrelaçado, proporcionando maior atividade, participação e diálogo ao discente. Defendendo uma educação problematizadora, o universo de experiência dos envolvidos representa o foco principal do ensino e do currículo, que são construídos coletivamente (SILVA, 2010).

Esse modo faz-se presente também na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, quando este expõe a metodologia por meio da qual lhe é possível conhecer os temas geradores, dos quais vale o processo educativo. A pesquisa, vista por um olhar freireano, é uma forma de diálogo; é o diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, diálogo com intencionalidades políticas, mediatizado pelo mundo e motivado pelo fenômeno da pesquisa. E a práxis – a palavra verdadeira, a pronúncia honesta do mundo – é o critério de verdade de toda pesquisa. A práxis dos sujeitos é o critério de verdade do seu agir, porque não é no discurso que se infere o agir do sujeito; não é no discurso que ele se constitui; não está no discurso a chave de sua ontologia, mas sim no fazer humano, na práxis social, no trabalho, na comunhão com os outros homens e com a natureza (PEREIRA; CLARO, 2012, p. 68).

O aspecto positivo da teoria crítica é a busca pela reflexão e pela construção de um conhecimento crítico. Fica implícita a necessária reconstrução do conhecimento para que se revejam as posições tomadas, em uma prática amplamente dialética. A teoria crítica ressalta, ainda, a necessidade de os currículos e de o ensino considerarem o aluno, sua realidade histórico-cultural, suas habilidades, suas potencialidades e suas dificuldades. O indivíduo é compreendido como um produto da sociedade, envolvido em sua realidade histórica e econômica. A educação vai além de conteúdos padronizados e avaliações. Deve-se, antes de tudo, instigar o prazer pela construção do conhecimento. Para Moreira (2011), a educação,

sozinha, não tem condições de construir uma sociedade emancipada. O autor afirma que a educação deve praticar processos de emancipação individual e coletiva, estimulando e possibilitando a intervenção em sociedade.

O currículo é visto como uma resistência aos ditames da ordem econômica capitalista e à mercantilização da educação em padrões de mercado. A ideia de um currículo oculto que esconda ideologias de mercado e que seja a favor dessa mercantilização é também aqui analisada e contestada (SILVA, 2010). Há um processo de reprodução cultural e social incorporado aos currículos pela força das classes que dominam a cultura.

Corazza (2008) denomina esse período de Suspeita Absoluta. As teorias críticas buscam repensar e contestar a tradição repassada durante séculos. A autora destaca:

Foram as orientações socialistas que tiveram, nesse período, uma importância decisiva para a Pedagogia e o Currículo. Classes sociais, relações de produção, necessidade de conscientizar os explorados de sua exploração, lutas por emancipação e libertação de vários grupos, denúncias da Escola como reprodutora das injustiças sociais e mantenedora do status quo cultural: tudo isso constituiu os ingredientes para que a Pedagogia e o Currículo armassem uma grande Escola da Suspeita. Os educadores passaram a verificar o quanto de ideologia havia no currículo oculto, por trás do currículo oficial; a desmontar a educação bancária e distanciar as pedagogias progressistas das conservadoras; a verificar a dominação de classe operante em cada conteúdo; a analisar politicamente tudo que era feito em Educação; de lutas que eles próprios faziam (CORAZZA, 2008, p. 4).

Mais tarde, neomarxistas, como Gramsci e Apple, estruturarão o conceito de hegemonia cultural, que ultrapassa o conceito de hegemonia econômica, como propugnado pelos marxistas. O currículo está, então, atrelado ao processo de hegemonia cultural, sendo reflexo dos interesses do grupo dominante.

Apple considera necessário examinar tanto aquilo que ele chama de regularidades do cotidiano escolar quanto o currículo explícito, tanto o ensino implícito em normas, valores e disposições quanto os pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial (SILVA, 2010, p. 47).

O ensino baseado no modelo sociointeracionista (VIGOTSKY, 2009), assim como a ideia do currículo oculto, também são manifestações da teoria crítica. Ambos se preocupam em traduzir, descrever ou revelar como os processos sociais moldam a subjetividade.

Embora contribuições tenham sido trazidas pelas correntes tradicionais e críticas à construção do ensino e do currículo, os conflitos de nosso tempo atual exigem repensarmos alguns de seus postulados. Vivemos um tempo de diferenças, de heterogeneidade e multiplicidade cultural, estando presentes diversas forças e relações nos fenômenos sociais (SILVA, 2010). Daí o pós-estruturalismo ter surgido como um movimento de compreensão da realidade a partir de elementos históricos, buscando entender também a formação das subjetividades, das identidades e das diferenças, com um aprofundamento e superação das

teorias críticas. O ensino e o currículo também sofreram as interferências dessas contribuições para entender as múltiplas e complexas relações e sujeitos envolvidos no processo pedagógico além de uma visão estrutural. Assim, temas como sexualidade, raça, etnia, poder e gênero são objetos das análises e contribuições dessa corrente do pensamento (SILVA, 2010).

São variados os focos e as perspectivas trabalhadas na composição do que se denomina de pós-estruturalismo. Um exemplo disso são autores oriundos da Escola de Frankfurt, como Giroux e Willis, que, apesar da concordância com o marxismo clássico, não apregoam as leis econômicas como único critério de compreensão das realidades sociais, atribuindo maior peso às questões culturais (SILVA, 2010).

As análises pós-estruturalistas preocupam-se com as relações de poder e os discursos que estão presentes na educação e em sua prática (FOUCAULT, 1998). A complexa tarefa de ensinar abrange, em síntese, diversos contextos e conflitos. Importante avaliar, nesse aspecto, as contribuições de Foucault no que se refere ao processo de formação dos discursos e à sua presença viva nas relações sociais. Segundo o autor,

Em toda a sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1999, p. 8-9).

O entendimento do processo de produção desses discursos pode ajudar a compreender os tipos de sujeitos que estão sendo produzidos por meio dos currículos e do ensino. Em muitos momentos, o currículo não estimula o pensar, em uma atitude meramente reprodutiva. O currículo, de certo modo, visa a produzir um tipo de sujeito homogêneo, quando somos diferentes e múltiplos. Como a realidade é dinâmica e mutável, temos dificuldade de capturá-la. Isso acaba por produzir regimes de verdade, que viram discursos e produzem determinados efeitos na atuação pedagógica e social. Repensá-los em profundidade é uma forma de iniciarmos a longa travessia em direção a uma formação não doutrinária e, ao mesmo tempo, crítica dos sujeitos (LOPES, VEIGA-NETO, 2004).

Na atualidade, os currículos têm se distanciado do cotidiano. É importante que o currículo pense as coisas simples e mantenha firme sua conexão com a vida, não apenas com o extra, mas também com o infraordinário, com as microrrelações que estabelecem conexões entre poder e saber (FISCHER, 2012). Os detalhes são importantes para compreender as diferenças, as circunstâncias e as peculiaridades que compõem a singularidade dos agentes componentes do processo educacional. Além disso, o currículo é mais um movimento em construção e deve estar aberto a adaptações e redefinições (MUNHOZ, 2012).

Outra manifestação pós-estruturalista do currículo é a tendência multicultural. Ela parte da ideia de que uma cultura não é superior a outra, devendo, portanto, todas as manifestações culturais, por mais diferentes que sejam, ser incorporadas na compreensão da realidade em um relativismo cultural. Temas importantes são derivados dessa corrente, tais como, direitos humanos, patrimônio histórico-cultural, diversidade, questões étnico-raciais e gênero. Essas questões são incorporadas ao currículo por meio de temas transversais, sendo alguns deles, inclusive, exigidos pela legislação na aplicação dos currículos.

Em termos curriculares, o multiculturalismo, nessa visão, pretende substituir o estudo das obras consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental pelas obras consideradas intelectualmente inferiores produzidas por representantes das chamadas minorias – negros, mulheres, homossexuais. São os próprios valores da civilização ocidental que estão em risco quando o estilo de vida dos homossexuais, por exemplo, se torna matéria curricular. Em uma versão mais progressista da crítica, o multiculturalismo, ao enfatizar a manifestação de múltiplas identidades e tradições culturais, fragmentaria uma cultura nacional única e comum, com implicações políticas regressivas. (SILVA, 2010, p.89).

Nota-se uma preocupação pós-estruturalista fundamental, qual seja, a de superar a pretensão totalizante do saber, das ambições de ordem, burocracia e controle modernos e da tentativa de explicar por completo a realidade e os processos sociais a partir de uma visão essencialista. Para o movimento pós-estruturalista, também não devem ser priorizados princípios fundamentais ou essências no processo curricular ou pedagógico, com base em um indivíduo visto isoladamente, centrado, autônomo e livre.

Nesse contexto, parece haver uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno. O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado em uma separação rígida entre alta cultura e baixa cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade (SILVA, 2010, p. 115).

Consequentemente, é importante avaliar este modelo de educação disciplinar, relacionando-o ao projeto político-pedagógico ou de desenvolvimento institucional em que a instituição está inserida e articulada. A partir daí, é possível pensarmos e refletirmos sobre qual modelo de universidade e educação superior se está querendo produzir ou incentivar. Também é possível, assim, compreender o tipo de formação que se pretende, se ampliada e crítica, ou se apenas reprodutiva e não pensante.

O pós-estruturalismo reconhece as teorias tradicionais e críticas como manifestações do pensamento moderno e tem suas bases muito mais na incerteza, na fluidez e na indeterminação. O significado é cultural e socialmente produzido, sendo importante compreender as relações de

poder que estão nele envolvidas, ainda mais que ele não deve ser entendido a partir de um único eixo ou centro.

Hoje, somos educadores que educam em tempos Pós-Modernos. Se o da Neutralidade Iluminada e o da Suspeita Absoluta são tempos integrantes da Modernidade e da Educação Moderna, este de agora é a criação legítima da Pós-Modernidade e da Educação que lhe corresponde. Chamo-o tempo de Desafio da Diferença Pura porque suas concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, escolas e salas de aula, dias e noites. Diferentes, que são os homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, deficientes, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis-adultos, todos os que foram denominados minorias, isto, todos os Sem, os quais, por tanto tempo, ficaram borrados e excluídos, calados e subordinados, dominados e pisoteados pela lógica da Identidade-Diferença. Mas que, hoje, por força de suas próprias lutas, são diferentes em si-mesmos, essencialmente-outros, não-idênticos, outros-diversos, puros em si mesmos. E que não aceitam mais serem vistos como vítimas ou culpados, fontes do mal, ou desvios a serem tolerados; e para que nunca mais suas diferenças sejam governadas, traduzidas, calibradas, reparadas ou integradas ao velho Princípio da Identidade Universal (CORAZZA, 2008, p.5).

Na perspectiva pós-estruturalista, os currículos tornam-se mais culturais, marcados por um profundo respeito pela pluralidade e pela diferença. Importante enfatizar aqui, mais uma vez, as contribuições da transversalidade, pensada por Deleuze e Guattari (1995). Por meio da noção de transversalidade, um currículo não pode ser pensado como lista de conteúdos baseados em imagens já estratificadas e a serem aprendidos pelo estudante. O currículo deve dar lugar às experiências e experimentações, sem prescrever um caminho único que leva ao saber. Trata-se de ultrapassar a concepção do currículo como árvore.

O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada, nem ramificada. Aquilo a que chamamos, injustamente, dendritos, não asseguram uma conexão dos neurônios em um tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas. O salto de cada mensagem por sobre essas fendas, fazem do cérebro uma multiplicidade que mergulha, em seu plano de consistência, em um sistema de incerteza probabilística, *uncertain nervous system* (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 25, grifos dos autores).

Por fim, é possível pensar que um currículo deve estar aberto às novas experiências e não predeterminar uma única via para aquisição do conhecimento. Um currículo transversal e mais aberto constitui-se como um instrumento de conexão ampla, fluida, dinâmica, constantemente modificável e complexa, capaz de compreender a totalidade perdida com a especialização dos saberes, indo além da ideia de disciplina (MUNHOZ, 2012).

### 3.3 A construção do ofício docente no ensino superior

Nesta jornada, é preciso refletir sobre os significados ao longo do percurso. Cada mensagem, cada voz e cada construção são oportunidades de perceber os sentidos e compreender a totalidade do fenômeno. Para entender os olhares docentes e como observam este processo de mudanças curriculares na educação, é necessário que investiguemos os fundamentos em que se alicerça a docência no ensino superior.

O ofício docente é complexo e cheio de características peculiares, principalmente quando comparado às demais profissões. Isso porque um fato elementar rodeia o profissional docente no ensino superior, qual seja, sua falta de formação pedagógica e metodológica específica. Essa falta de formação pedagógica universitária, que privilegia a capacitação dos professores para o ensino (GIL, 2012), é típica nos cursos de licenciatura e defasada nos bacharelados, o que acaba levando o docente a reproduzir seus contextos de formação educacional.

Muitas vezes, embora detentores de importantes conhecimentos técnicos e títulos acadêmicos, os professores universitários são desprovidos de uma formação metodológica que possibilite a construção de um ensino qualificado. Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases preveja a inclusão de disciplinas e conteúdos voltados à formação do magistério superior nos cursos de pós-graduação (BRASIL, [2019])<sup>4</sup>, nota-se um significativo déficit na formação pedagógica dos docentes.

Vale notar também a existência de jovens cada vez mais ativos e virtualmente conectados, realidade contemporânea à qual o ambiente da sala de aula necessita adaptar-se. Isso também decorre da mudança de valores que estamos vivenciando na realidade social e cultural, com ampla heterogeneidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Como a docência superior poderá realizar suas finalidades principais dentro do contexto ético contemporâneo, marcado por essa multiplicidade e diversidade?

É necessário estar atento aos alunos para compreendê-los em suas realidades específicas e dentro de suas características culturais. Interagir com os alunos permitirá a construção de um currículo “vivo”, marcado pelas pluralidades existentes em uma sala de aula. São diversos os fatores que podem proporcionar um maior envolvimento dos alunos com a sala de aula e assim favorecer um processo de ensino mais eficaz.

---

4 Artigo 66 da LDB de 1996: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, [2019], texto digital).

Sobre desinteresse, falta de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem, passividade, individualismo, interesse na nota e em passar de ano e/ou obter diploma – comportamentos amplamente constatados nos depoimentos dos professores –, é preciso considerar que essas posturas estão inseridas num contexto social cuja lógica dominante – que muitas vezes é adotada pelas próprias instituições e as estruturas – é a de considerar o aluno como cliente, que ali está pagando por um produto, sendo a função do professor tornar esse produto atraente, numa situação em que o importante é o certificado, e não necessariamente a qualidade das aprendizagens (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 235).

É válido salientar também que o professor que recorre a uma pluralidade de estratégias pedagógicas diferenciadas, conseqüentemente, tem maiores chances de obter melhores resultados no ensino de sua matéria, o que não pode ser considerado uma fórmula ou uma receita. Como professores, estamos em uma encruzilhada permanente de imprevisibilidade. Necessário que tenhamos sensibilidade para perceber as realidades e os sentidos que estão em jogo no processo pedagógico, de acordo com o contexto particular vivido. Cada caso e circunstância pedagógica requerem um ensino peculiar, denotando aí a complexidade e dificuldade de um processo de ensino efetivamente preocupado com a aprendizagem. Retratam esse cenário Léa das Graças Camargo Anastasiou e Leoni Pessati Alves (2015, p. 79):

[...] no lugar do mecanismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; no lugar do determinismo, a imprevisibilidade; no lugar da irreversibilidade, a reversibilidade e a evolução; no lugar da ordem, a desordem; no lugar da necessidade, a criatividade e o acidente; e, portanto, no lugar da eternidade, a história construída ou a ação dos seres humanos, em um tempo e em um espaço histórico. O complexo é o que é tecido junto. Isso altera radicalmente a visão e a expectativa de causa-efeito, típica do pensamento cartesiano e tão presente na nossa formação e forma de agir. E aí vem o maior desafio: que ações se fazem necessárias para lidar com toda essa dinâmica que hoje conhecemos?

Esse é o desafio metodológico do professor. O papel da racionalidade prática do homem sensato trazido por Aristóteles em *Ética a Nicômaco* (ARISTÓTELES, 2009), considerado como o homem que age corretamente sob o governo da razão, ajuda-nos a compreender o perfil estrategista do docente preocupado com o ensino em suas aulas. Em um ambiente diverso e plural como é hoje o ambiente escolar, exigem-se métodos também plurais para se atingirem os objetivos pedagógicos. Importante trazer à tona, neste momento, a ética aristotélica e sua natureza teleológica, o que significa dizer que, para cada ação humana, há um fim, um destino, um sentido; isto, para ser realizado, depende não somente da realização da virtude ética (Justiça), como também da virtude dianoética (*Phronesis*).

As ações humanas destinam-se a fins específicos, e, como o fim último do homem é ser feliz e esse fim encontra-se, segundo Aristóteles, predisposto em uma natureza política do homem, que determina sua busca por realização moral, compreender os desvirtuamentos dos fins e o modo como se dá a ação humana representa uma possibilidade para construção de

estratégias eficazes que gerem um ensino superior de qualidade no contexto ético atual, marcado pela diversidade. Nesse sentido, pois, os conceitos aristotélicos e o contexto ético grego servem para auxiliar a compreensão dos desafios contemporâneos do ensino superior e da profissão docente (BERTI, 1997).

O professor de ensino superior talvez esteja sendo provocado a diminuir a tensão existente entre o universalismo dos métodos pedagógicos, suas tendências uniformizadoras e a criação de práticas pedagógicas voltadas para cada contexto e especificidades pedagógicas. Para tanto, faz-se necessária a formação contínua do profissional para que a reflexão e atualização de sua prática pedagógica sejam proíficas e permanentes. Esses elementos apresentam-se como os principais desafios da formação docente contemporânea e são fundamentais para a atuação profissional no ensino (MASETTO, 2018).

É preciso repensar o processo de formação contínua e pedagógica do professor universitário, já que, muitas vezes, é priorizado o ensino como técnica de transmissão de conhecimentos ou mesmo baseado em um exagerado academicismo teórico, sem preocupação com a aprendizagem do aluno no sentido de um ensino prático e aplicável (NUNES, 2012). Embora com alta formação técnica profissional ou mesmo com títulos acadêmicos, o professor universitário, muitas vezes, não consegue realizar o processo educacional com qualidade, pela falta de uma formação pedagógica específica para atuação docente no ensino superior, como já foi mencionado. Vale destacar que as metodologias tradicionais não podem ser interpretadas como algo negativo. Elas são uma estratégia importante para exposição de conteúdos e realização de determinadas práticas. As metodologias e os currículos inovadores não deveriam desconsiderar essa perspectiva, que, no entanto, precisa ser complementada.

Assim, entender a didática como um dos fundamentos da docência superior, principalmente enquanto estratégia de articulação entre os saberes, se faz relevante. Também a compreensão da didática como um campo específico de reflexão da prática docente na construção de seu ofício docente apresenta-se como um importante desafio. As experiências docentes precisam ser pensadas e avaliadas em suas diversas facetas – humana, técnica e político-social –, a fim de tornar o exercício profissional mais efetivo em termos de ensino. Como apontam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 61), a prática de ensinar deve ter em conta “a valorização identitária do professor, considerando seus saberes, sua subjetividade, sua dimensão profissional, a fim de ressignificar as práticas nos contextos escolares”.

Portanto, tornar-se professor de ensino superior exige um somatório de conhecimentos, capacidade de criação, habilidades e sensibilidade para ensinar e educar em meio a um mundo que necessita de consciência crítica. Não basta ser um especialista de determinada área; é

preciso articular os conhecimentos em uma visão interdisciplinar – ou, quem sabe, transversal – e analisar seus impactos na coletividade social. O conhecimento tem a função de humanizar, permitindo ao aluno ter uma visão crítica, que vai além de sua formação técnica e profissional. O entendimento deste saber docente é um passo decisivo na construção da relação do professor com a instituição que ele representa e com seus alunos. Relações hierarquicamente verticais, falta de participação coletiva dos envolvidos no processo pedagógico e falta de um planejamento institucional e docente são apenas alguns dos obstáculos que podem levar a relações improdutivas e sem sentido compartilhado, o que resultará em um ensino sem aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Outro fator que interfere, de algum modo, no ofício docente do professor do ensino superior privado é que uma grande parte dos docentes é horista. Este indicador representa a falta de dedicação exclusiva, e mais: a dificuldade do docente de estabelecer uma conexão permanente com os discentes e de dedicar-se a outras possibilidades de produção de conhecimento, que são tão importantes quanto as metodologias e procedimentos trabalhados em sala de aula, que visam à formação humana, conceitual e cultural dos alunos. O grande percentual de docentes horistas, embora com significativo percentual de mestres e doutores, traduz a realidade brasileira, na qual o professor encontra maiores dificuldades de dedicar-se à integração entre pesquisa, ensino e extensão. O cumprimento dos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional e do próprio Projeto Pedagógico de Curso (FUPAC, 2018) também sofre, assim, significativa interferência na construção das competências e habilidades exigidas, exatamente porque há uma separação entre ensino e pesquisa.

Como se não bastasse, na educação superior privada, tem-se uma preponderância de professores com titulação de pós-graduação *lato sensu* ou mestrados, mas com formação técnica específica e sem uma formação pedagógica. Isso porque a docência, em muitos casos, é encarada como fonte alternativa de renda. Encontram-se poucos currículos de professores voltados diretamente à educação e ao ensino (INEP, 2019). Por outro lado, deve-se ressaltar que formação pedagógica não significa necessariamente garantia de qualidade profissional e nem mesmo que o trabalho competente seja um sinônimo de produtividade e mensuração de resultados docentes. O que se deseja é que o professor trabalhe a totalidade dos saberes, que não é garantida por títulos, mas pelo exercício consciente da profissão. Não se trata de entender o professor como mero executor do currículo, mas como construtor e permanente parte do processo dinâmico da interpretação e prática dos currículos (SAVIANI, 2010).

Como consequência dos fatores acima citados, observam-se, nas instituições de ensino superior privadas, o predomínio de uma racionalidade técnica e o prejuízo da formação docente

continuada, o que de modo direto impactará na construção do currículo. Acaba por criar-se, dessa forma, uma relação de trabalho de caráter mercantil, sem possibilidades de dedicação integral ou parcial, transformando a profissão docente em um complemento salarial. Em grande parte dos casos, “opta-se pela compreensão do currículo como mera justaposição de disciplinas, com conhecimentos fragmentados e predomínio do método de ensino como transmissão de conteúdos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 126).

A prática docente configura o modo como a instituição trata seus valores, métodos e projetos pedagógicos. Ela representa a ação e o modo de agir dentro da realidade, constituindo-se como parte fundamental da cultura institucional, que se refletirá no currículo e no ensino praticado. Tudo isso traduz “a ação dos sujeitos, seus modos de agir e pensar; seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 179).

As mudanças curriculares impactarão nas práticas, e estas novamente na execução curricular, em uma constante redefinição da relação entre professor e aluno. Por esses motivos, é importante haver uma composição e reorganização curricular coletiva, sob pena de instaurar-se uma prática que compreende o currículo como mera justaposição de disciplinas em um contexto de reprodução do conhecimento (SILVA, 2010).

Para melhor entendimento de como se constrói a profissão docente no caso da Faculdade Presidente Antônio Carlos de Visconde do Rio Branco, objeto desta pesquisa, é preciso compreender o que trazem seu Regimento Interno e o Plano de Desenvolvimento Institucional no que tange aos docentes. O artigo 110 do Regimento Interno (FUPAC, 2018, p. 53) apresenta o seguinte texto a respeito dos direitos e deveres gerais do corpo docente:

- I- participar, diretamente ou por representação, na forma deste Regimento, dos órgãos colegiados;
- II- receber remuneração e tratamento social condizente com a atividade de magistério, além de apoio didático-administrativo para o desenvolvimento regular de suas atividades;
- III- aplicar a máxima diligência no exercício das atividades educacionais de que esteja incumbido, propugnando melhoria constante, qualitativa e quantitativa, do produto escolar;
- IV- elaborar Plano de Aprendizagem, encaminhando-o à Coordenação de Curso, na primeira semana letiva da oferta do componente sob sua responsabilidade, para análise e aprovação;
- V- apresentar aos alunos o Plano de Aprendizagem, bem como a bibliografia indicada;
- VI- comunicar com antecedência a necessidade de ausentar-se de alguma atividade e apresentar justificativa e documento comprobatório de ausência, tão logo seja possível;
- VII- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento, obedecidas as disposições legais;
- VIII- contribuir para a manutenção da boa imagem, ordem e disciplina no seu âmbito de atuação e para o crescente prestígio da Faculdade no ambiente social;

IX- orientar, dirigir e ministrar o ensino do(s) componente(s) curricular(es) que ministra, cumprindo integralmente o programa, a carga horária, os dias letivos e horários estabelecidos, além de participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação institucional e ao desenvolvimento profissional;

X- participar dos trabalhos dos Colegiados a que pertence e de Comissões para as quais for designado;

XI- proceder aos registros acadêmicos que lhe são pertinentes, conforme orientações e prazos definidos pela Coordenação de Curso e Direção da Faculdade;

XII- zelar pela ordem da(s) classe(s), pela lisura dos processos de avaliação e do controle de frequência dos alunos, não permitindo que nenhuma pessoa que não esteja regularmente matriculada, permaneça em sala de aula, assim como realize provas, participe de quaisquer atividades acadêmicas ligadas ao curso e assine lista de presença;

XIII- cumprir e fazer cumprir as determinações da Direção da Faculdade, da Coordenação de Curso e dos responsáveis pelos Órgãos Suplementares; e

XIV- exercer as demais atribuições que lhe forem conferidas por lei, atos da mantenedora, neste Regimento e no Plano de Carreira Docente da Mantenedora.

Destacam-se alguns pontos com referência às discussões trazidas acima. Um deles é a ênfase dada pelo Regimento Interno à participação coletiva dos docentes nos órgãos e atividades internas. Dar voz aos sujeitos nem uma construção coletiva e interdisciplinar dos currículos é, de fato, uma estratégia pedagógica eficaz diante dos desafios da profissão docente. Também se encontra explícita, no documento citado, a necessidade de formação pedagógica e didática do professor, a ser desenvolvida pela instituição de ensino superior, além da importância do cumprimento dos componentes curriculares. Tudo isso no sentido de permitir estratégias que realmente gerem aprendizagem, em um processo de formação contínua.

Verifica-se uma preocupação da instituição com diversos pontos acima abordados como sendo importantes para o exercício da docência no ensino superior, sendo evidente o problema vivenciado pela maioria das instituições privadas, qual seja, o de propor e coordenar pedagogicamente o processo de implementação e reflexão sobre as práticas. É o que Pimenta e Anastasiou (2014) denominam de ensinagem<sup>5</sup>, que se caracteriza como processo dialético em que aprendizagem e ensino caminham em direção à efetividade do ensino, para tornar os alunos mais críticos, conscientes e cognitivamente preparados para os desafios do mundo. Esta capacidade de compreensão é possível a partir da condução de um docente preparado para tais questões.

---

5 A esse processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, no qual concorrem conteúdo, forma de ensinar e resultados mutuamente dependentes, estamos denominando de processo de ensinagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

## 4 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

### 4.1 Percurso histórico e as mudanças curriculares em uma faculdade do interior de Minas Gerais

Esta busca da compreensão dos sentidos em meio às reviravoltas que as mudanças provocam é uma viagem sem fim. Entender o outro, suas circunstâncias, seus olhares, os modos de ser dos sujeitos e das instituições – desafio grande e promissor!

As reflexões sobre o processo de mudança e reorganização curricular são fundamentais nesta pesquisa, tendo em vista que o foco de investigação está nas mudanças na forma e no regime de organização curricular ocorridas na faculdade onde atuo. A questão central é perceber quais implicações as mudanças curriculares geram no ensino praticado, diante dos desafios de sustentabilidade financeira e de manutenção de um ensino superior privado de qualidade, buscando entender até que ponto essas reorganizações curriculares no ensino superior alteram o processo de ensino, sob o olhar dos docentes envolvidos.

É importante, portanto, descrever, em linhas gerais, como ocorreu esse processo interno. Para tanto, apresento um breve histórico a seguir.

A Faculdade Presidente Antônio Carlos de Visconde do Rio Branco (FUPAC VRB)<sup>6</sup>, em Minas Gerais, foi criada em 1972, desde lá, atuando nas áreas de Ciências Contábeis e Administração. Há quase 20 anos, oferece também o curso de Normal Superior, que foi convertido em Licenciatura em Pedagogia no ano de 2016. Recentemente, fechou o curso de Sistemas de Informação e abriu o curso superior de Engenharia Ambiental e Sanitária, possuindo aproximadamente 400 alunos de graduação e pós-graduação.

A cidade de Visconde do Rio Branco tem aproximadamente 42 mil habitantes, que sobrevivem das indústrias locais nos ramos de alimentos e moveleiro, da agropecuária e do comércio. A cidade está localizada na Zona da Mata de Minas Gerais, que tem Juiz de Fora, a 120 Km, como referência. Visconde do Rio Branco está a 300 Km de Belo Horizonte e do Rio de Janeiro, caracterizando-se por ser uma cidade do interior mineiro.

---

<sup>6</sup> Trata-se de uma faculdade isolada que atualmente oferece os cursos de graduação em Pedagogia, Ciências Contábeis e Administração e também cursos de pós-graduação *lato sensu*.

A procura pela faculdade dá-se, basicamente, por necessidade de qualificação da mão de obra para funções gerenciais e comerciais, bem como para os concursos públicos. Os estudantes, de baixa renda, estudam à noite e trabalham o dia todo para custear seus estudos. Quanto aos professores, parte deles é de ex-alunos formados pela própria unidade, e outros são oriundos da Universidade Federal de Viçosa, que, por sua proximidade, representa o principal ponto de formação em pós-graduação *stricto sensu* da região. Os docentes, em sua maioria, não têm dedicação integral, nem parcial; por este motivo, apresentam um perfil prático de dedicação a outras atividades funcionais além do ensino.

Atualmente, a FUPAC VRB tem mais de 50% de seus docentes com mais de 10 anos de contrato e também com pós-graduação *stricto sensu* em mestrado ou doutorado. A Faculdade Presidente Antônio Carlos de Visconde do Rio Branco é uma das instituições de Ensino Superior mantidas pela Fundação Presidente Antônio Carlos (FUPAC), fundação sem fins lucrativos, com sede e foro na cidade de Belo Horizonte (MG). Hoje, a instituição oferece os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Pedagogia e Engenharia Sanitária e Ambiental.

A história das Faculdades da Fundação Presidente Antônio Carlos, FUPAC, e da Universidade Presidente Antônio Carlos, UNIPAC, teve início em 1963, quando o deputado e professor Bonifácio Andrada apresentou um projeto de lei que, aprovado, deu origem à Fundação Universitária da Mantiqueira, em Barbacena, Minas Gerais. A instituição, por lembrança do deputado Hilo Andrade, passaria a chamar-se Fundação Presidente Antônio Carlos. Era o nascimento da FUPAC, que mais tarde se tornaria uma das maiores instituições universitárias do país.

O deputado Bonifácio Andrada (2007) transformou em realidade o seu intento em 1965. Coube-lhe presidir a instalação das duas primeiras instituições universitárias em Barbacena. Em 1966, foram instaladas as duas primeiras faculdades: a Faculdade de Filosofia, com os cursos de Letras, Pedagogia e História, e a Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Administrativas, com o curso de Ciências Contábeis. O início desses cursos refletia a preocupação da Fundação Presidente Antônio Carlos em responder às expectativas na formação de professores e no setor da gerência empresarial, pois, desde aquela época, eram solicitados profissionais qualificados para essas áreas.

Sempre atenta às necessidades da comunidade, a FUPAC inicia, em 1968, o curso de Matemática. Em 1971, é criada a Faculdade de Medicina, hoje procurada por estudantes do Brasil inteiro. Três anos mais tarde, em 1974, a FUPAC cria a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, com o curso de Direito, e, em 1975, a Faculdade de Ciências Econômicas e

Administrativas, com a graduação em Administração de Empresas, todas na cidade de Barbacena.

Em uma contínua expansão, a Fundação Presidente Antônio Carlos passa a estar presente na cidade de Ubá em 1970 e em Visconde do Rio Branco em 1972. A FUPAC chega também a Leopoldina no ano de 1991; a Ipatinga em 1993; e a Juiz de Fora em 1996. Em 1997, a Fundação instala-se, ainda, em Conselheiro Lafaiete; no ano seguinte (1998), em Bom Despacho; e, em 2001, em Araguari. Hoje, essas cidades formam um conjunto de nove *campi*, incluindo Barbacena.

Aos 31 anos de atividade, em 1997, em reconhecimento à qualidade do ensino oferecido, os *campi* da Fundação Presidente Antônio Carlos transformam-se em Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), autorizada pelo Conselho Estadual de Educação e homologada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e Portaria do MEC nº 366, de 12 de março de 1997.

A partir de 2002, o Reitor licenciado, professor Bonifácio Andrada, visando à melhoria da qualidade da educação de base no estado e consciente da necessidade de capacitação do profissional pedagógico, criou a Rede de Ensino Normal Superior, com as Faculdades de Educação e Estudos Sociais, em mais de 100 cidades espalhadas por Minas Gerais, o que promoveu uma grande revolução educacional no interior mineiro. Tal iniciativa atendeu às necessidades de cada região e à exigência instituída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que determina que, a partir de 2006, a formação superior seja imprescindível para atuação dos professores em sala de aula.

Com seus 31 anos como Faculdade e 12 como Universidade, esteve presente em mais de 100 cidades de Minas Gerais, subdivida em *campi* e Rede de Faculdades Isoladas de Educação e Estudos Sociais. Tem mais de 57 mil universitários e oferece mais de 200 cursos de graduação, contando também com ensino fundamental, médio, pós-graduação *lato sensu* nas diversas áreas do conhecimento e *stricto sensu* em Administração, Comunicação e Tecnologia, Direito, e Educação e Sociedade. Atualmente, a FUPAC possui três *campi* e mais de 20 Faculdades Isoladas em Minas Gerais, concentrando sua atuação de caráter social no oferecimento de cursos de graduação e pós-graduações *lato sensu*, contando também com um arrojado processo de extensão comunitária (FUPAC, 2018).

Em uma primeira fase, que vai de 1972 até 2009, a FUPAC VRB esteve ligada legalmente à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e, assim, seguia os modelos propostos por esse ente federativo. Seu regime curricular era seriado, inflexível e composto por disciplinas semestrais com pré-requisitos evidentes, de acordo com os programas nacionais e

diretrizes curriculares (FUPAC, 2019). Nesse percurso histórico, a FUPAC VRB viu surgirem diversas outras faculdades concorrentes, sendo que, até 2004, exercia um domínio de mercado nas áreas em que atuava na região, possuindo considerável número de alunos. A partir de 2004, seu quadro de discentes diminuiu significativamente, em função da concorrência em cidades próximas.

Uma segunda fase inicia-se a partir da mudança para gestão federal do Ministério da Educação (MEC), em 2010. Essa fase durou até 2014. Nesse modelo, consolidam-se as visões do MEC, com forte atuação da Direção e das Coordenações de Curso quanto à definição dos currículos, baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). O regime continua seriado, com disciplinas semestrais previamente definidas em uma matriz registrada no sistema e-MEC. Mais tarde, um órgão específico foi criado para tratar de tal temática, o Núcleo Docente Estruturante (NDE), responsável por avaliar e adaptar as matrizes às necessidades do mercado de trabalho, da produção científica e da formação humana em cada curso superior existente. Nessa fase, havia geminações isoladas entre disciplinas comuns dos cursos, principalmente de formação geral. Iniciavam os cursos superiores à distância, e aumentavam consideravelmente a concorrência e a dificuldade na captura de novos alunos. Houve várias tentativas de implementação do percentual permitido pela legislação de ensino via portal dentro do sistema presencial, em disciplinas previamente selecionadas, o que apresentou relativa rejeição por parte de docentes e discentes.

De 2015 a 2017, consolidou-se uma terceira fase, com uma grande mudança na definição da estrutura curricular. A implementação do percentual de ensino via portal dentro do sistema presencial por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, que ocorreu em cada disciplina, e não em disciplinas isoladas previamente selecionadas, permitiu uma redução de 20%, em média, na carga horária presencial, provocando a eliminação de determinadas disciplinas para compor a carga horária integral exigida pelo MEC (INEP, 2019). Dada uma época de crise financeira, tal mudança atendeu, dentre outras motivações, a uma necessidade de sobrevivência junto ao mercado de ensino superior privado.

Vale lembrar que a crise atingiu principalmente pequenas e médias faculdades e ou centros universitários, sendo que os grandes conglomerados educacionais cresceram ou se fundiram para maior competitividade no mercado. Consequentemente, a Faculdade passou a ter menos dias de aulas presenciais na semana, haja vista que o próprio MEC autoriza o uso de determinado percentual de aulas na modalidade à distância dentro do ensino presencial. Diminuiu o número de docentes com necessária demissão, e ainda foram eliminadas determinadas disciplinas pelos conselhos internos, sendo levados em consideração o Projeto de

Desenvolvimento Institucional e a inserção social e econômica da Faculdade na região em que atua. Por consequência, deu-se maior enfoque à formação técnica e profissional, mesmo sendo atendidas todas as exigências legais e pedagógicas na oferta do ensino superior (FUPAC, 2019).

A quarta e última fase, que vai de 2018 até os dias atuais, refere-se à implementação do regime curricular modular e à regulação de um novo instrumento de avaliação. Várias são as características do que a Faculdade Presidente Antônio Carlos de Visconde do Rio Branco define como currículo modular. Dentre elas, podemos destacar que a matrícula se dá em um bloco de disciplinas, sem pré-requisitos. Esse bloco de disciplinas é definido pela coordenação, pela direção e por uma consultoria especializada na área, tudo em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso. Nessa fase, ocorre a formação de núcleos comuns de disciplinas, núcleos instrumentais e núcleos profissionais. Uma das mais significativas características é a possibilidade de geminação em massa de disciplinas em variados períodos dos cursos e entre cursos, em função da quebra dos pré-requisitos. Isso permite uma entrada periódica de discentes, de acordo com as demandas semestrais, e forte economia de recursos com pessoal. Também foi aplicado o percentual de 40% de disciplinas à distância no ensino praticado.

No entanto, esse novo quadro organizacional também provocou consequências de ordem pedagógica no ensino, que necessitam ser pensadas para melhor gerenciamento, controle e tomada de decisão pela parte administrativa. Tal fase coincide com uma diminuição considerável do número de alunos, grande crise financeira de caráter micro e macroeconômico e intensa concorrência dos cursos à distância, com facilitação de tal processo por parte do governo federal quanto à abertura de faculdades e cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância (FUPAC, 2019). Esse período também é marcado por uma regulação nova do MEC, com percentuais de docentes, estrutura física, requisitos legais, vínculo com a pesquisa científica, temas transversais no currículo e interdisciplinaridade, ou seja, indicadores cada vez mais exigentes.

O MEC, por meio da Portaria nº 2117, de 6 de dezembro de 2019 (MEC, 2019b), ampliou ainda mais a possibilidade de que o ensino presencial ofereça até 40% de suas horas destinadas às disciplinas curriculares em sistema à distância. A Faculdade em análise implantou essa modalidade de ensino, que gerou mudanças na cultura organizacional, pois foram menos dias ainda de aula presencial (de dois a três dias), o que ocasionou novas demissões docentes, pois algumas disciplinas foram totalmente oferecidas pelo ambiente virtual de aprendizagem. Esta mudança recente também merece análise, uma vez que repercutirá diretamente no fornecimento dos serviços educacionais no ensino superior.

A referida portaria 2117 traz algumas condições para implantação do percentual de 40%. O Art. 7º esclarece:

Na fase de Parecer Final dos processos de autorização de cursos presenciais, a possibilidade da oferta de carga horária a distância, até o limite de 40% da carga horária total do curso, além dos critérios estabelecidos pela Portaria Normativa MEC nº 20, de 21 de dezembro de 2017, está sujeita à obtenção, pelo curso, de conceito igual ou superior a três em todos os indicadores a seguir: I - Metodologia; II - Atividades de tutoria; III - Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA; e IV - Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC. § 1º O não atendimento ao critério definido neste artigo ensejará o indeferimento do pedido de autorização do curso (MEC, 2019b).

Vale ainda ressaltar a valorização que as tecnologias da informação sofreram nos últimos anos, sendo consideradas estratégias de ensino importantes para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

#### **4.2 O Plano de Desenvolvimento Institucional da FUPAC VRB e suas concepções**

O presente capítulo discute as concepções pedagógicas e institucionais que compõem o objeto de análise nesta pesquisa, a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional, o PDI. Além disso, pretende-se investigar o percurso histórico das Diretrizes Curriculares no Brasil, que levaram à concretização de um ensino disciplinar baseado na fragmentação dos saberes, e demonstrar que esse paradigma não está totalmente compatível com as necessidades curriculares do ensino nos tempos atuais.

É importante, portanto, compreender as concepções e características do ensino superior ofertado e relacioná-lo a diversos pontos relevantes para o entendimento do currículo proposto na instituição. Utiliza-se como modelo o documento oficial postado no Ministério da Educação referente aos anos 2020-2022. Este plano possui diversas funções e facetas. Ele é:

Pedagógico, porque discute o ensinar e o aprender num processo de formação, de construção de cidadania, e não apenas de preparação técnica para uma ocupação temporal. E por isso, também é político, porque trata dos fins e valores referentes ao papel da universidade na análise crítica e transformação social e nas relações entre conhecimento e estrutura de poder. É, ademais, coletivo, possibilitando e exigindo que seus constituintes participem do processo de análise, discussão e tomada de decisão quanto aos rumos que, consciente e criticamente, definem como necessários e possíveis à instituição universitária (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 171).

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (FUPAC, 2018, p. 12), a FUPAC VRB tem como missão “formar profissionais socialmente responsáveis, capazes de estender à comunidade em que vivem os conhecimentos das ciências, contribuindo para o desenvolvimento social e cultural da região, do Estado e do País”. Já como visão, o PDI enfatiza “ser uma Instituição de Educação Superior de referência na região e no Estado de Minas Gerais, buscando o contínuo aprimoramento e desenvolvimento do ensino e da extensão” (FUPAC, 2018, p. 12). Desse modo, fica evidenciada a preocupação da instituição em formar profissionalmente e humanamente seus egressos, destacando o papel científico, a prática profissional e também os elementos sociais e culturais em que está envolta a educação superior.

O PDI (FUPAC, 2018, p. 12) também salienta como valores e princípios da qualidade institucional no oferecimento de seus serviços:

- I - Integridade;
- II - Competência;
- III - Aspiração de crescimento profissional, pessoal e institucional;
- IV - Valorização de desempenho;
- V - Integração;
- VI - Comprometimento com a comunidade; e
- VII - Vocação para prestar serviços.

O documento deixa evidenciado, portanto, o papel social e extensionista da instituição, que deve preocupar-se com a geração de conhecimentos e práticas voltadas à sociedade, em uma visão indissociável entre ensino, pesquisa e extensão.

As diretrizes que norteiam a extensão na Faculdade (FUPAC, 2018, p. 41) são:

- I - A relação ensino e extensão;
- II - A articulação entre Faculdade e a sociedade;
- III - Participação de toda a comunidade acadêmica nas ações com a sociedade; e
- IV - Valorização da interdisciplinaridade e da produção do conhecimento.

Neste trecho, vale apontar que a interdisciplinaridade aparece como um sustentáculo das ações extensionistas propostas, representando um avanço no sentido de apresentar-se socialmente com um saber integrado, diverso e sistemático.

A instituição apresenta como Princípios Filosóficos Gerais para a Educação Superior:

- I - na igualdade entre os homens, independente de nacionalidade, sexo, raça ou credo, opondo-se a qualquer espécie de discriminação social;
- II - no respeito aos direitos humanos e, entre eles, o direito à educação, à formação profissional e ao acesso às conquistas das ciências;
- III - nos princípios de liberdade e de solidariedade humana;
- IV - na educação integral da pessoa humana e na capacitação profissional;
- V - nos valores da democracia, no estado de direito daí decorrente e na Constituição da República;
- VI - na proteção do meio ambiente; e
- VII - no amparo social aos mais carentes (FUPAC, 2018, p. 49).

Isso significa que as políticas institucionais de ensino visam a um trabalho institucional sistemático para atender às demandas da educação na sociedade do conhecimento, buscando sempre a excelência no ensino, destacando-se:

- I - cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais direcionadas a cada curso;
- II - formação integral do ser humano;
- III - ensino e aprendizagem com qualidade;
- IV - sintonia com o mercado de trabalho;
- V - currículo atualizado, contextualizado, flexível, interdisciplinar e fundamentado no desenvolvimento de competências;
- VI - certificação intermediária, nos Cursos Superiores de Tecnologia, como forma de o aluno usufruir efetivamente dos saberes construídos, à medida que finaliza módulos de aprendizado;
- VII - metodologia de ensino fundamentada na Andragogia e ação do aprendiz;
- VIII - avaliação diagnóstica, formativa, contínua e somativa;
- IX - avaliação baseada na teoria do desenvolvimento de competências;
- X - articulação entre teoria e prática;
- XI - corresponsabilidade dos sujeitos, professor e aluno, envolvidos no processo ensino-aprendizagem;
- XII - processo de ensino-aprendizagem integrado com a extensão;
- XIII - compromisso com a permanência dos alunos na IES, reduzindo os índices de evasão;
- XIV - planejamento do processo ensino-aprendizagem baseado no Projeto Pedagógico do Curso e no PDI;
- XV - incentivo à empregabilidade;
- XVI - incentivo à autonomia e à formação continuada;
- XVII - monitoramento, avaliação e reformulações necessárias do currículo e processo de ensino-aprendizagem;
- XVIII - infraestrutura adequada às necessidades dos cursos;
- XIX - formação continuada do corpo docente (FUPAC, 2018, p. 39).

Neste ponto, é interessante enfatizar os itens I, II, V, VII e XVII. Verifica-se preocupação com a formação integral do sujeito. A busca por uma formação holística exige que o currículo seja aberto, flexível e adaptável às realidades sociais, culturais e econômicas do seu tempo. Assim, as diretrizes curriculares devem adaptar-se a este currículo contextualizado e dinâmico, o que somente pode ser conquistado se forem possíveis reformulações e redefinições, valorizando o aprendiz como centro do processo de formação educacional.

A Faculdade elabora seus currículos com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais com vistas a atender às necessidades regionais, sem, no entanto, desconsiderar a formação básica do profissional para que ele possa exercer sua atividade em qualquer outro local. Os currículos são construídos de maneira a garantir a formação técnica, política e humana do aluno. Em todos os cursos, são inseridas atividades complementares, disciplinas optativas e/ou de tópicos especiais que, além de enriquecerem a formação geral do aluno, propiciam a flexibilização dos currículos (FUPAC, 2018).

Aqui, o documento registra uma mudança em termos de concepção de currículo. De um modelo seriado, passa a possibilitar um regime modular, que melhor se adéqua ao dinamismo

requerido, tanto pela problemática sociocultural quanto econômica, em termos de reduções de custos com geminação de disciplinas.

A FUPAC VRB, em seu documento institucional, deixa clara a sua preocupação com um ensino prático e profissional. Nesse sentido, a organização e o planejamento das situações didáticas de ensino-aprendizagem têm como objetivo principal promover a relação dos conhecimentos e dos valores inerentes às habilidades do profissional em formação, em busca da competência profissional que se deseja. A metodologia de trabalho desenvolvida na Faculdade é pautada no princípio pedagógico da interdisciplinaridade, proporcionando a relação entre os temas tratados e as diversas áreas do conhecimento, relação que cada professor deve estabelecer no plano do componente curricular sob sua responsabilidade (FUPAC, 2018).

Mais uma vez, a interdisciplinaridade aparece como uma ferramenta de valorização da pluralidade social e de transformação sob uma visão sistêmica, ampla e diversa dos contextos com que se depara, embora não possa ser confundida com transversalidade, que não aparece nos documentos institucionais. As instituições de ensino superior baseiam-se geralmente na ideia de interdisciplinaridade. Há uma valorização das habilidades de solucionar problemas impostos pela vida e pelo cotidiano do ambiente de trabalho, refletindo sobre eles e propondo soluções criativas e empreendedoras. É imprescindível, assim, que o estudante seja motivado a questionar e a buscar alternativas, tornando-se sujeito ativo de seu processo de construção das competências e habilidades profissionais (FUPAC, 2018).

Nessa perspectiva e considerando a concepção trazida pela Lei n.9.394/96 (BRASIL, [2019]) de “trabalho acadêmico efetivo”, a Faculdade organiza as matrizes curriculares de seus cursos de graduação priorizando a autoaprendizagem do aluno. Essa concepção busca a ruptura com o modelo tradicional de educação, que condiciona a aprendizagem do discente à sua presença em sala de aula e à atuação do professor. Ademais, a elaboração dos currículos dos cursos de graduação tem como premissa básica a ruptura do modelo comumente utilizado nos cursos de graduação, de períodos sequenciados e emoldurados em um modelo cartesiano (MASETTO, 2018).

Muito importante a contribuição trazida pelo PDI da instituição, deixando nítida a procura pela priorização da relação entre os conhecimentos em termos de aprendizagem e também a superação de um modelo fechado, matemático e cartesiano de educação. Dessa forma, ficam presentes a valorização da tecnologia e a autoaprendizagem como instrumentos de geração de conhecimento crítico.

O currículo, pode-se dizer, mesmo baseado na ideia de interdisciplinaridade, visa a atender a temas transversais, que complementam o processo de formação. As questões da

diversidade, do meio ambiente e histórico-culturais são exigidas como componentes curriculares do ensino e da extensão.

A Educação a Distância e o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem são entendidos como estratégias de ensino na educação, como instrumentos de flexibilização e de modernização curricular que possibilitam uma maior interação entre alunos e professores. Além disso, os ambientes virtuais permitem implantar disciplinas *online* para até 40% do tempo previsto de integralização do currículo dos cursos de graduação, conforme a portaria 2117 de 6 de Dezembro de 2019 já mencionada. Este fato tem gerado profundas reflexões sobre o modo de fornecimento da educação presencial e a relação entre currículo, professor e aluno.

Tudo isso só faz sentido se ocorrerem práticas pedagógicas inovadoras, com articulação entre atividades complementares, TCC e estágio supervisionado com a proposta pedagógica do curso. Portanto, a principal proposta da Faculdade, segundo o PDI, é a construção da interdisciplinaridade em seus cursos, para permitir a articulação de conhecimentos e a flexibilidade de conteúdos curriculares, além de contribuir para a dinamização da aprendizagem.

A Instituição promove a organização e a divulgação de atividades diversificadas, como semanas de estudo, seminários, palestras, jornadas, entre outras, ligadas às áreas dos cursos oferecidos, com o intuito de integrar a comunidade acadêmica e complementar sua formação, também incentivando a interdisciplinaridade, que é dividida em dois enfoques (FUPAC, 2018, p. 45):

I- Atividades interdisciplinares do curso: cada curso desenvolve as atividades que julgar relevantes, seguindo as políticas elencadas no PDI. Estas atividades são realizadas por meio de visitas técnicas, seminários, mostra acadêmica, simpósios, entre outras atividades acadêmicas afins; e

II- Atividades interdisciplinares da Faculdade: todos os cursos da Faculdade devem desempenhar atividades comuns que possibilitem aos alunos entenderem o caráter sistêmico do processo educacional. O aluno deve entender que, apesar de serem de áreas diversas, os cursos permitem um entrosamento na construção do saber.

Contando com a experiência e a formação da equipe de professores, a Faculdade busca utilizar os enfoques acima somados às metodologias usualmente utilizadas, visando a alcançar um ambiente propício à autoaprendizagem. Isso inclui a adoção de metodologia pautada na articulação entre teoria e prática como forte aliada às atividades interdisciplinares especificadas a seguir:

I - atividades integradas entre os componentes curriculares do currículo básico e as metodologias correspondentes, integrando teoria e prática para melhor assimilação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

II - leitura e discussão de estudos de casos nos quais os estudantes discutem temas inovadores e polêmicos presentes na literatura recomendada para o componente curricular;

III - aulas que simulam situações-problema, estimulando a análise e a síntese de pensamento;

IV - criação de projetos que envolvem o desenvolvimento dos conceitos, procedimentos e métodos pertinentes aos componentes curriculares da área técnica com visão da prática;

V - construção de vivências práticas, através de encenações que favorecem ao aluno refletir sobre a prática exercida pelos profissionais atualmente, dentro da graduação que se está cursando, contribuindo para a autonomia e responsabilidade crescente;

VI - seminários e semanas de estudos envolvendo palestras nas diferentes áreas dos cursos de graduação oferecidos pela faculdade;

VII - visitas técnicas a empresas e organismos locais para verificar *in loco* situações que tenham estreita relação com o conhecimento adquirido em sala de aula; e

VIII - elaboração dos relatórios das visitas realizadas (FUPAC, 2018, p. 45).

Mostra-se claramente, no PDI, a proposta de um currículo dinâmico e flexível, valorizando a interdisciplinaridade. Porém, isso envolve uma profunda articulação das relações entre professor e aluno, teoria e prática e também entre o currículo e práticas metodológicas.

## 5 METODOLOGIA E INVESTIGAÇÃO

Infinitas possibilidades avistam-se. Conclusões possíveis e uma trajetória já percorrida. Vislumbram-se teorias, e as conexões aproximam sentidos, conduzindo ao entendimento profundo do que se esconde por detrás dos contextos problemáticos. Uma luz ao longe acena como possibilidade de compreensão de tais realidades. A hermenêutica filosófica aparece nas turbulências da viagem como essa possibilidade de compreender os sentidos presentes neste discurso intercultural, a partir do contexto da tradição em que estão envolvidos. O barco encontra uma rota, e aos navegantes resta o sonho de encontrar algo mais concreto.

E como entender estes olhares, esta navegação? Precisamos de instrumentos e estratégias para nos guiar, sob pena de perdermos o horizonte. Muitas falas, muitos sentidos que precisam ser direcionados para que o significado do objeto estudado seja enfim compreendido. O entendimento dos olhares docentes justifica-se porque o professor é um elemento fundamental da estrutura do ensino.

Trata-se de um conhecimento que perpassa a vivência profissional do investigador. Esta natureza da pesquisa torna a investigação interessante e com viés prático peculiar, haja vista que contribui para a reflexão sobre o currículo no ensino superior, sempre imerso em intensa mudança. Nesse sentido, pode-se dizer, “todo conhecimento é autobiográfico” (SANTOS, 1988, p. 48).

Cada problema requer uma metodologia específica, capaz de propor soluções relativas aos objetivos levantados. Compreender as mudanças curriculares no ensino superior, a partir dos olhares dos sujeitos envolvidos tem uma relevância social. Para tanto, é mister construir uma metodologia capaz de ajudar a perceber as contribuições dos olhares docentes a respeito do processo de mudança curricular na faculdade de ensino superior do estado de Minas Gerais em estudo.

Partiu-se de uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (2001, p. 43), “trabalha com o universo de significados que correspondem a um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidos a equações”. A abordagem qualitativa desenvolvida nesta investigação procura atender, essencialmente, ao objetivo proposto de entender as mudanças curriculares e o papel desenvolvido pela educação superior em nosso tempo atual.

A hermenêutica foi utilizada como possibilidade metodológica para explicar o fenômeno pesquisado e interpretar os sentidos e olhares trazidos na percepção das mudanças curriculares pelos docentes. Pretendeu-se colocar em pauta os sentidos que existem, para entender um novo sentido a partir do contexto investigado.

Falar de hermenêutica é falar de entendimento, de interpretação e sentido das práticas, neste caso, captadas pelo processo pedagógico. “A hermenêutica pode ser compreendida como a maneira pela qual interpretamos algo em movimento que interessa e constitui o ser humano, de formar-se e educar-se” (SIDI; CONTE, 2017, p. 1945). O método hermenêutico busca a compreensão do fenômeno humano em seus comportamentos e atitudes, sendo plenamente adequada a sua aplicação à educação e ao ensino.

A compreensão hermenêutica depende do contexto histórico e social em que se desenvolvem a fala, os falantes e os enunciados do discurso. A hermenêutica permite que entendamos a racionalidade presente no processo de ensino em sua prática, sendo possível verificar a problemática, os fundamentos e as consequências de um determinado fenômeno. Permite também que compreendamos o modo como ocorre o ensino em seu tempo presente. Nesse sentido, a pandemia de Covid-19 mudou ainda mais as relações na educação e no ensino, o que inevitavelmente aparece nos contextos investigados como problemática da atualidade.

Entendemos que a epistemologia da hermenêutica filosófica aplicada às pesquisas em educação é uma possibilidade fecunda. Porém, é importante ressaltar que o pesquisador, ao optar por essa racionalidade para a produção de conhecimento ou à produção de sentidos, irá conviver com a insegurança e a incerteza, compreendendo que suas produções científicas serão resultado da junção de vários horizontes, e que esses não são neutros. Essa não neutralidade é resultado de uma autoria. Há que se compreender que o pesquisador e os pesquisados são os autores da pesquisa e por isso todos produzem a verdade. E ela não é universal, é provisória, é histórica. Para o pesquisador, assumir essa racionalidade torna-se necessário mais do que o conhecimento dessa teoria; torna-se imprescindível a adoção de uma postura aberta para o outro, ao conhecimento e à crítica do outro. E esse outro pode ser a própria academia. Portanto, o pesquisador deve ter uma postura eminentemente hermenêutica (PEREIRA; CLARO, 2012, p. 126).

Nesta pesquisa, são utilizados os passos metodológicos descritos a seguir (MOREIRA, 2011). O primeiro passo é a pré-análise, que corresponde à operacionalização e à sistematização das ideias iniciais, conduzindo a um esquema das etapas sucessivas de análise, o que a hermenêutica denomina de horizonte prévio (HERMANN, 2003). Nesse momento, fez-se a escolha dos materiais bibliográficos necessários à consecução da pesquisa. Também foram consultados documentos pedagógicos internos da faculdade, como matrizes curriculares, ementas das disciplinas, atas de conselhos internos, como do Núcleo Docente Estruturante, do Comitê de Gestão e de Colegiados de Curso, visando a perceber as alterações sofridas a partir

das redefinições curriculares em análise. A primeira atividade da pré-análise é a “leitura flutuante” do material a ser analisado.

O segundo passo é a exploração do material, que é a aplicação sistemática das decisões tomadas na pré-análise. Nesta fase, pretendeu-se compreender o processo de evolução histórica das universidades e do ensino superior na execução de suas finalidades e papéis. A partir da análise dos referenciais escolhidos, intencionou-se entender os currículos no ensino superior e suas prioridades na formação dos sujeitos, bem como os reflexos sofridos a partir das legalidades criadas para seu controle e avaliação pelo Ministério da Educação, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais. Tudo isso com foco no ensino superior privado.

Para alcançar os objetivos e as reflexões propostas nessa fase da pesquisa, foi realizada uma análise crítica da literatura em livros, revistas, instrumentos regulatórios e políticas públicas considerados relevantes, buscando-se apoio em autores, tais como: Morin (2002), Silva (2010), Ortega y Gasset (2012), Andrada (2007), Vasconcellos (2011), Nunes (2012), Masetto (2018), Pimenta e Anastasiou (2014), Hermann (2001; 2003), Pereira e Claro (2012), Sidi e Conte (2017), etc. Nesta fase, também se compreenderam os reflexos do ensino superior e de seu currículo no setor privado, uma vez que o objeto de pesquisa envolve questões de uma fundação privada sem fins lucrativos.

Para coleta e tratamento dos dados desta pesquisa, foram aplicadas entrevistas, que foram respondidas de modo voluntário. Este foi o terceiro passo, que consistiu em realizar entrevistas semiestruturadas com os docentes da instituição analisada, a fim de compreender suas percepções das mudanças curriculares em termos de ensino e os reflexos surgidos na prática acadêmica. Obtiveram-se escritos, textos, relatos, palavras e experiências das percepções dos docentes sobre as mudanças do currículo no ensino superior. Ao dar visibilidade a tais falas, pretende-se compreender as mudanças curriculares e analisar a forma de ensino praticada.

Mais uma vez, ressalta-se que as possibilidades de compreensão pertencem principalmente ao campo da hermenêutica na construção do saber (GADAMER, 2005), e a entrevista colabora com a metodologia proposta pela hermenêutica. Isso porque, a partir da colheita de falas, olhares e visões dos docentes, tem-se a instauração do sentido, que passa pelo diálogo enquanto condição de possibilidade. Como enfatiza Minayo (2001, p. 28), a entrevista “não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da realidade que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”.

As entrevistas foram realizadas com a metade dos docentes atualmente contratados que têm vínculo trabalhista com a Faculdade Presidente Antônio Carlos de Visconde do Rio Branco, em Minas Gerais. Atualmente, tem-se um total de 12 docentes na instituição, sendo que a entrevista foi aplicada a seis deles. Selecionaram-se os docentes entre aqueles que ocupam também funções administrativas de coordenação e psicopedagogia. A lista dos seis docentes foi completada com um sorteio aleatório nos cursos de graduação existentes. Por tratar-se de uma IES de pequeno porte, buscou-se atingir uma quantidade razoável de docentes, com o objetivo de colher resultados mais concretos e amplos.

As entrevistas foram realizadas após a qualificação do projeto, em novembro de 2019, com vistas a compreender as percepções dos docentes a respeito das mudanças curriculares ocorridas a partir de 2018 com a implantação dos denominados currículos modulares. Nas entrevistas, foram destacados diversos pontos, como as implicações e consequências das mudanças curriculares em termos de ensino, os papéis e desafios da educação superior, a fragmentação do conhecimento, o papel da interdisciplinaridade no cumprimento das diretrizes curriculares e a interferência do MEC na gestão, elaboração e execução dos currículos, dentre outros temas.

O quarto passo é a análise de conteúdo, que representa o tratamento dos resultados obtidos e interpretação crítica dos dados mediante a construção de categorias, de forma a que se agrupem determinadas questões para favorecer a análise (MORAES; GALIAZZI, 2006). Aqui é importante evidenciar que:

A interpretação dos dados, olhando concretamente para o que foi relacionado discursivamente, implica um momento de revisão final do trabalho, de reconsiderar as bases hermenêuticas da pesquisa. Por isso, ler um texto hermeneuticamente, conforme Gadamer, é considerar a experiência de choque (ou estranhamento) que ele nos causa, percebendo as diferenças nos usos da linguagem e localizando-os historicamente, de modo que os preconceitos sejam vistos, desconstruídos e/ou reconfigurados em um outro contexto. No caso deste horizonte metodológico, o pesquisador deve se perguntar em que sentido as teorias e ações pedagógicas foram (des/re) contextualizadas (SIDI; CONTE, 2017, p. 1949).

Assim, procura-se compreender os sentidos trazidos e os olhares docentes sobre o ensino praticado a partir das mudanças curriculares.

## **6 REDES LANÇADAS AO MAR: UM MERGULHO NAS ANÁLISES DOS CONTEÚDOS**

Terra à vista! Os horizontes consolidam-se, e os sentidos captados ao longo de uma navegação árdua e turbulenta apresentam-se agora como possibilidades de um diálogo compartilhado. Bases fundantes de uma vida renovada, cujas experiências traduzem realidades plurais e, ao mesmo tempo, fundamentais para um caminho coerente, para um norte.

Na educação, e em especial no ensino, a hermenêutica tem se apresentado, tanto epistemologicamente quanto metodologicamente, como proposta viável de compreensão de textos e contextos. No caso desta pesquisa, os sentidos colocados pelos docentes no processo de mudança curricular traduzem a realidade de nosso tempo e permitem-nos compreender o significado de tais alterações para a formação discente e para a própria missão institucional como instância de educação superior. Traduzir esta linguagem é um desafio em um tempo marcado por variadas influências econômicas, culturais e sociais no currículo, e o risco maior é o de precarização e superficialização da formação acadêmica. “Então, no ambiente escolar, a relação de entendimento faz-se mais do que prioritária, faz-se como fundamento do processo ensino/aprendizagem. Portanto, esse é um processo de pura compreensão e interpretação” (PEREIRA; CLARO, 2012, p. 115).

O modo de fazer, de falar, de ser da instituição, do currículo, do educador e do educado representa as ações práticas no cotidiano das relações intersubjetivas. Compreender esse processo a partir da hermenêutica é importante para considerar as concepções analisadas e se são compatíveis com a totalidade dos objetivos do ensino superior. Não é caso de uma essência a ser observada, mas de uma gama de possibilidades de caminhos e significados a serem descobertos. Pode-se dizer que “a utilização [da hermenêutica] para a pesquisa qualitativa abre um grande caminho para além dos textos, entrevistas e discursos. A hermenêutica relaciona a ciência à arte e à história como possibilidades para o desenvolvimento de uma interpretação” (PEREIRA; CLARO, 2012, p. 122).

As entrevistas semiestruturadas foram organizadas em três blocos, sendo o bloco 1 mais geral, preocupado com os desafios e papéis da educação superior privada na atualidade. Já o bloco 2 visou analisar as causas e relações do processo de mudança curricular e o bloco 3 atentou-se para as implicações e consequência da implantação do currículo modular no ensino.

Elas foram aplicadas à metade dos docentes da instituição analisada, ou seja, seis professores. Dessa forma, atingiu-se uma porcentagem significativa de amostragem, capaz de viabilizar uma análise hermenêutica profunda e de indicar discursos e fenômenos que de fato vêm ocorrendo no ensino superior no que se refere às mudanças curriculares.

Para a escolha dos entrevistados, levou-se em consideração seu grau de envolvimento administrativo com a instituição e o pertencimento aos cursos superiores existentes. Desse modo, foram selecionados docentes que também ocupam funções administrativas, no caso, coordenadores de curso e plantonista psicopedagógico, em um total de quatro entrevistados. Justifica-se tal escolha por serem os profissionais administrativos mais adaptados aos contextos de mudanças curriculares e à estrutura organizacional pedagógica e de gestão em que se desenvolvem os processos de ensino. Os demais docentes entrevistados foram escolhidos aleatoriamente, para termos pelo menos dois docentes de cada curso superior existente. Com isso, espera-se uma visão mais global e equânime da estrutura, a fim de compreendermos a instituição em sua profundidade como fornecedora de serviços e como espaço de ensino superior.

Os docentes entrevistados foram renomeados com as letras A, B, C, D, E e F, com o objetivo de garantir total sigilo no processo de captura das informações. Abaixo, destacam-se características gerais de cada um deles para contextualizar os cenários envolvidos.

Professor A – Também coordenador de curso, com 14 anos de sala de aula na instituição, 39 anos, Mestre.

Professor B – Também coordenador de curso, com 13 anos de sala de aula na instituição, 38 anos, Mestre.

Professora C – Também coordenadora de curso, com oito anos de sala de aula na instituição, 45 anos, Mestre.

Professor D – Também psicopedagogo, com 25 anos de sala de aula na instituição, 55 anos, Especialista.

Professora E – Ocupante dos órgãos colegiados e do Núcleo Docente Estruturante, dois anos de sala de aula na instituição, 35 anos, Mestre.

Professora F – Ocupante dos órgãos colegiados e do Núcleo Docente Estruturante, 18 anos de sala de aula na instituição, 53 anos, Mestre.

Um ponto crucial a ser observado no desenvolvimento da pesquisa é que, desde março de 2020, vivemos uma pandemia de proporções mundiais, que impactou diretamente no modo de oferecimento dos serviços do ensino superior e nas relações professor-professor, professor-instituição e professor-aluno. Embora não seja objeto específico desta pesquisa analisar as

repercussões da pandemia na prestação de serviços de ensino e nas mudanças curriculares possibilitadas, é necessário contextualizarmos este momento.

No dia 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação recomendou que as atividades remotas fossem consideradas como parte integrante da carga horária dos cursos superiores, em função da pandemia de Covid-19. Por meio da Portaria nº 544, de 17 de junho de 2020 (MEC, 2020b), o Ministério da Educação permitiu a substituição das aulas presenciais pelas aulas remotas até 31 de dezembro de 2020. Recentemente, o Ministério da Educação (MEC) homologou o Parecer nº 19 do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2020), que autorizou as atividades remotas no ensino superior até 31 de dezembro de 2021 em todo o país.

As entrevistas foram aplicadas dentro deste período pandêmico, e em seus textos aparecem referências a tal período, direta e indiretamente, embora o presente trabalho avalie as mudanças curriculares a partir de 2018. O processo de mudança curricular é mais antigo e remonta a 2018 na instituição, com a implantação dos currículos modulares, que permitiram a geminação de disciplinas em períodos diferentes, com conseqüente redução de custos na operação. Também se notou uma elevação do percentual de disciplinas exclusivamente oferecidas à distância na modalidade presencial, que passou de 20 para 40 em porcentagem, sendo permitida pela legislação. Contudo, além destes fenômenos, adveio a pandemia, e seus reflexos na oferta do ensino foram ainda mais diretos. A modalidade presencial, que desde os fins de 2019 tinha a permissão legal para ofertar 40% na modalidade à distância, passou agora a ofertar, obrigatoriamente, 100% de suas aulas na modalidade remota, que representa a realização de aulas ao vivo, com a presença dos docentes por plataformas virtuais.

Há, assim, uma profunda reorganização da estrutura de fornecimento do ensino, que tem impactos nas estruturas curriculares e na própria adesão dos alunos. Não significa modalidade feita à distância, mas remotamente, pelos meios virtuais. Porém, esta questão impacta diretamente no modelo de prestação de serviços, gerando queda da procura e necessidade de novas formas de aprendizagem via tecnologia virtual da informação. Em alguns momentos, nota-se, nas entrevistas, a remissão a tais contextos, que são o pano de fundo de onde foram extraídos os discursos interpretados e analisados.

A montagem das análises hermenêuticas interpretativas das entrevistas baseou-se na sequência estabelecida por Moraes e Galiuzzi (2003) em seu artigo “Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva”, que organiza os argumentos em focos. Nesta pesquisa, a construção dos argumentos ocorre com base nos seguintes passos:

- I - Desmontagem dos textos e unidades de análise;
- II - Estabelecimento de relações em categorias; e

### III – Captação do novo emergir.

#### 6.1 Desmontagem e unitarização do texto

Nesta primeira fase, analisaram-se os principais pontos dos discursos dos entrevistados com relação aos objetivos propostos. A unitarização foi atingida por meio da transcrição de todas as entrevistas. As entrevistas foram realizadas utilizando-se a plataforma Google Meet de modo remoto e personificado, estabelecendo-se uma relação virtual e direta entre entrevistador e entrevistado. Subsequentemente, foram gravadas e transcritas, sendo consideradas em sua íntegra, inclusive com as expressões de oralidade, que de algum modo auxiliam na compreensão do texto e do contexto envolvido.

Sentidos foram atribuídos a cada texto das respostas dadas, comparando-se uns com os outros em suas semelhanças e divergências. Destaca-se, nessa fase, o exercício hermenêutico na compreensão conotativa e denotativa do texto, ou seja, a atribuição de significados literais e implícitos presentes (MORAES; GALIAZZI, 2006). Tais interpretações utilizaram-se como base as teorias abordadas na pesquisa, que, em confronto com os textos, produziram análises interpretativas importantes.

Entretanto, assumindo que todo dado torna-se informação a partir de uma teoria, podemos afirmar que nada é realmente dado, mas tudo é construído. Os textos carregam um significado a ser apenas identificado; são significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados com base em suas teorias ou pontos de vista. Isso exige que o pesquisador em seu trabalho se assuma como autor das interpretações que constrói dos textos que analisa. Naturalmente nesse exercício hermenêutico de interpretação é preciso ter em mente o outro polo, o autor do texto original (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 194).

A fragmentação dos textos e a construção de unidades de sentido desenvolveram-se mediante análise das respostas dadas pelos docentes A, B, C, D, E e F às perguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10, elaboradas na entrevista semiestruturada. Posteriormente a estas divisões será possível unir o texto em categorias principais e assim, definir significados emergentes.

### 6.1.1 As percepções docentes nas entrevistas com os professores

Os subtítulos abaixo estão relacionados às questões que foram feitas aos professores nas entrevistas. De cada questão, foi extraído o tema central.

#### 6.1.1.1 O papel da educação superior no Brasil e os desafios percebidos na vivência dos docentes

Esta questão tem relação com o objetivo proposto na pesquisa, qual seja, compreender o papel da educação superior e seus principais desafios na visão dos docentes de uma instituição privada de ensino superior do interior de Minas Gerais.

O professor A, em sua fala, destaca:

*O ensino superior, em si, que foi sua pergunta, ele tem a questão de formação profissional, formação de cidadão. Então, ele cumpre um papel muito importante. Estou falando do ensino superior, mas, na verdade, o ensino, ele não é separado e cumpre um papel muito importante nessa construção do ser humano, não é? Como cidadão, da pessoa em si, tanto quanto a religião, tudo isso tem reflexos na educação.*

Como maior desafio, o professor A aponta:

*Esses seres humanos que chegam para a gente no ensino superior estão incompletos.*

Diz o professor B sobre o papel da educação superior:

*Acredito que a educação superior tem o papel de contribuir com a formação profissional do indivíduo e torná-lo mais reflexivo. [...] Existem vários desafios presentes no ensino superior. Posso destacar o nível escolar com que o indivíduo ingressa na faculdade. Meus alunos, em sua maioria, vieram de escolas públicas, e é nítida uma certa dificuldade em aspectos como matemática e interpretação de textos.*

Entende-se que o papel do ensino superior mescla objetivos de formação profissional com a necessidade de uma formação humana crítica. Contudo, o ensino superior convive com um problema oriundo da má formação dos ingressantes nos ensinos fundamental e médio, o que vem comprometendo sua qualidade.

A professora C ressalta que o maior desafio da educação superior é: “*Saber lidar com esta diversidade, o que impõe uma grande adequação das instituições e dos professores, para atender às diferentes expectativas dos estudantes*”.

O professor D caracteriza da seguinte forma o papel da universidade, de um modo em geral:

*O papel dela é primordial, porque ela é que vai dar condição às coisas do mundo social e de fazer a faculdade, que vai sendo construída a cada dia, de fato acontecer. Porque ela incide diretamente ali, na questão da formação de pessoas, que vão atuar diretamente na sociedade. Então, para mim, o papel dela é fundamental. E penso que o papel dela realmente é formar pessoas, não apenas tecnicamente, mas pessoas com uma boa base de conhecimento ético, de postura ética, de noção social, para que nós tenhamos pessoas que façam as coisas acontecer, mas de uma maneira que se leve sempre em conta o social.*

Ele destaca como desafio:

*Exatamente essas mudanças muito velozes que estão acontecendo e que estão fazendo todo educador, seja lá do início do processo educacional até a pós-graduação, pós-doutorado... Todos nós estamos aí, preocupados com um aluno que também está se transformando a cada dia. Então, acho que esse é o maior desafio. Quem é o nosso aluno hoje? Fica até difícil defini-lo.*

Importante observar a fala profunda e complexa do professor D quando relaciona o papel da universidade com as condições do mundo social, caracterizando a educação superior como um processo de construção nas diversas perspectivas do sujeito enquanto ser ético e social, conforme destacou Hermann (2001) nas citações feitas nesta pesquisa. Neste cenário, a tecnologia e a virtualização do ensino são paradigmas éticos dos quais os sujeitos envolvidos no processo pedagógico terão que saber extrair os aspectos positivos e amenizar as dificuldades surgidas.

A professora E aborda a questão:

*A educação tem um papel formador e transformador. A educação superior no Brasil é uma extensão da educação básica, quando a pessoa está procurando uma complementação específica e uma atuação profissional. [...] O maior desafio que eu vejo, assim, dentro da sala de aula, é nossa grande preocupação com a formação de nosso aluno, e o maior desafio que eu percebo na fala dos alunos é em relação ao mercado de trabalho e ao incentivo à carreira, não é?*

Um ponto crucial refere-se às rápidas mudanças no contexto social e ético de nossos alunos. Há hoje um cenário de ampla pluralidade, diversidade e mutabilidade, o que dificulta, em parte, a obtenção de melhores resultados em termos de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que tal fato se consolida como um importante desafio, é também uma oportunidade para o ensino superior. É preciso saber equilibrar as influências tecnológicas e o ambiente plural com tentativas de reconhecer espaços consensuais em que o ensino consegue cumprir seu papel (MASETTO, 2018).

Por fim, a professora F fala que:

*Então... A educação superior é, antes de tudo, uma educação profissional voltada para as necessidades do mercado de trabalho e do desenvolvimento científico. Eu acho que, no Brasil, ela é decisiva para o progresso social e científico. O maior*

*desafio é engajar os alunos no curso, de modo que eles absorvam e aproveitem todas as oportunidades que a Instituição de Ensino Superior oferece. [...] Um dos maiores desafios dos cursos de formação, dentre outros, é preparar, em alguns casos, o estudante com formação básica “precária”, necessitando de muitas intervenções básicas, se preparando para formar alunos da Educação Básica.*

Em todas as falas, é perceptível a preocupação com o papel da formação profissional na educação superior. Prioritariamente, no ensino superior privado, a educação tem um papel de formação para o mercado de trabalho. Sua relação com o mercado em geral é ínsita, haja vista que, na grande maioria dos casos, há uma ênfase maior no ensino e na extensão, em prejuízo da pesquisa (NUNES, 2012). Pelo menos esse é o caso da instituição avaliada. Este ensino profissional, contudo, não deve ater-se exclusivamente a este paradigma tecnológico e de mercado de trabalho, mas também abranger toda a complexidade inerente ao processo de formação dos sujeitos.

A tarefa da educação é inserir crianças e os jovens tanto no avanço civilizatório, para que dele usufruam, como na problemática do mundo de hoje, por intermédio da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização, do desenvolvimento de habilidades e de atitudes. Portanto, sua tarefa é garantir que se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gerar soluções (ANASTASIOU; PIMENTA, 2015, p. 97).

As falas evidenciam a importância da formação ética, humana, crítica e cidadã, o que grande parte dos autores citados nesta pesquisa enfatiza como um elemento primordial da educação para o entendimento das realidades sociais e dos contextos históricos em que estamos inseridos.

Quanto aos desafios, não há tanta semelhança entre as falas, embora tenham sido abordados os principais pontos do assunto no que tange às instituições de ensino superior. A preocupação mais forte revelada pelos docentes refere-se ao nível de qualidade dos ensinamentos médio e fundamental. O modo como os alunos chegam até o ensino superior relaciona-se diretamente com o nível de desenvolvimento e aprendizagem que lá terão. A defasagem compromete em parte o cumprimento dos objetivos institucionais no ensino superior.

Já o fenômeno da virtualização do ensino e da amplificação dos modelos à distância na educação superior faz parte dos componentes curriculares necessários na atualidade para desenvolver competências fundamentais para a pessoa no século XXI, em que vivemos em meio a uma intensa globalização, conforme destaca Morin (2002).

### 6.1.1.2 Diferenças entre o ensino superior público e privado

Evidentemente, o setor privado organiza-se diferentemente do setor público, e isso não é exclusividade do ensino superior. Como a pesquisa ocorre em uma instituição privada, é prudente abordar estas diferenças.

No setor privado da educação superior, a preocupação com a sustentabilidade econômica é marcante, o que cria políticas de gestão com caráter mercantil e preocupadas com a eficiência gerencial. A ênfase no ensino e na extensão é decorrente deste processo, uma vez que a pesquisa exige grandes investimentos financeiros, algo que apenas as instituições privadas de médio e grande porte conseguem realizar. Além do mais, o interesse predominante dos alunos na educação privada relaciona-se com a praticidade exigida no mercado de trabalho, o que possibilita uma relação professor-aluno mais próxima e envolvente, do ponto de vista pedagógico. Outro fator é a heterogeneidade das turmas, fruto de um processo de seleção mais flexível, que permite a entrada dos alunos com maior facilidade.

No entanto, a forte expansão do ensino privado presencial (NUNES, 2012) tem esbarrado, na atualidade, no problema da pandemia de Covid-19. A total virtualização do ensino em época de disseminação do vírus tem aumentado a evasão escolar e diminuído a procura pela modalidade de ensino superior privada presencial.

A professora C e o professor F veem uma diferença primordial no que se refere à pesquisa científica nas instituições públicas e privadas. A professora C diz: *“Acredito que as instituições públicas oportunizam aos seus estudantes maiores oportunidades de vivenciarem a pesquisa ainda na graduação”*.

Já a professora F relata:

*A maior diferença que vejo é a maior remuneração e a menor carga horária do ensino público, que permite aos docentes maior tempo de dedicação à pesquisa e à extensão. Sinto muita falta da pesquisa. Temos ótimas oportunidades, porém, o acúmulo de trabalho de nossa parte e a realidade dos alunos não permitem.*

A pesquisa, de fato, é um ponto característico do ensino público superior, havendo uma preocupação com o aprofundamento do conhecimento, e seu custeio ocorre a partir de divisas necessárias à construção de políticas públicas de desenvolvimento científico. Enquanto isso, apenas instituições de médio e grande porte conseguem dedicar-se à pesquisa no ensino superior privado (NUNES, 2012).

Um aspecto universalmente colocado pelos entrevistados é uma maior proximidade na relação professor-aluno e também maior praticidade dos conteúdos no ensino superior privado.

O professor A explica:

*O mercado exige a qualificação, ele exige profissionais, vamos dizer assim, exige que se preocupem mais com o aprendizado do aluno no ensino privado. No ensino público, nem tanto. O professor do ensino público, ele não tem uma fiscalização, um acompanhamento tão próximo como tem o do privado. Na instituição privada em que eu trabalho, há muitas ferramentas de desenvolvimento do profissional, como ouvidorias. Então, o aluno, ele pode propor melhorias, e o professor pode desenvolver suas habilidades a partir desse feedback.*

Este fator tem uma relação direta com a atuação docente. A falta de formação pedagógica e o predomínio de uma visão profissional dos docentes no ensino superior privado contrapõem-se a uma formação educacional oriunda da estabilidade dos concursos e exigências de treinamento no setor público. Geralmente, os docentes de ensino superior advêm do mercado de trabalho e nem sempre possuem formação acadêmica, embora os instrumentos de avaliação do MEC cada vez mais estejam exigindo essa formação. O desenvolvimento de uma formação universitária por competência representa um caminho para um melhor processo de formação superior (GIL, 2012). Vale questionar:

Não estariam os professores, nessa lógica, sendo preparados para execução de suas tarefas conforme as necessidades definidas por modelos externos à universidade? Onde estaria o reconhecimento de que os professores não se limitam a executar currículos, senão que os elaboram, os definem e os reinterpretem com base no que pensam, creem, valorizam, conforme as conclusões das pesquisas? (ANASTASIOU; PIMENTA, 2015, p. 133).

O professor B enfatiza:

*Há duas diferenças que percebo entre o ensino superior público e o privado, que são: o tratamento dado ao aluno e a rigidez nas avaliações. Como aluno de ensino superior público, posso dizer que o docente tem uma postura mais formal; muitas vezes, somos apenas um número de matrícula. Como professor do ensino superior de uma faculdade privada, percebo que o acolhimento e a compreensão do estudante são muito maiores, e a impessoalidade fica de lado nesse caso. A respeito das avaliações no ensino superior público, há uma rigidez maior nas avaliações, a cobrança é mais elevada em comparação à do ensino superior privado, onde há maior maleabilidade quanto à rigidez e à cobrança.*

A professora C também destaca:

*O ensino superior privado conta com um corpo docente que, muitas vezes, está mais próximo ao educando, intermediando o processo de ensino-aprendizagem e fazendo intervenções, caso necessário. Apesar de não poder ser generalizado, em sua grande maioria, o corpo docente está mais dedicado a atender às expectativas e necessidades dos alunos de forma mais individualizada. Já no ensino público, muitas vezes, observam-se professores que têm expectativa de que seus alunos sejam autodidatas e se eximem da responsabilidade pelo processo de ensinar e de facilitador da aprendizagem.*

A influência que o elemento econômico e a própria natureza da relação trabalhista entre docente e instituição acabam por gerar no ensino praticado nas instituições particulares merece ser ressaltada. Na iniciativa privada, por haver uma relação de caráter predominantemente econômico-mercadológico, instável, portanto, existe uma maior proximidade entre professor e aluno. A origem deste profissional docente é também o mercado de trabalho, o que, em muitos casos, resulta em maior praticidade do ensino (SCHWARTZMAN, 2015). O risco da demissão é também um dos fatores determinantes de uma vontade e busca do docente pela atenção e aprendizado dos alunos.

O professor D caracteriza da seguinte forma a diferença do ensino superior público e privado: *“Então, essas duas diferenças, elas são básicas, esse percurso dos conteúdos, esse percurso da própria relação com o conteúdo”*.

A professora E reafirma a fala de que existe maior proximidade entre professor e aluno no ensino privado. Segundo ela: *“Então, a gente consegue entender a individualidade de cada um, tanto a defasagem e necessidade de conteúdo, quanto suas perspectivas futuras, não é? Já na escola pública, de uma federal, nós somos números”*.

Para a professora F,

*[...] o compromisso nas escolas particulares é maior. O professor vive a pressão do desemprego, porém, investe mais. Confesso que não consigo muito falar de professor que não planeja aula, pois não entendo um encontro pedagógico, uma aula, sem material planejado, definido e pensado para tal, seja presencial ou remota, por mais desafiante que seja, e com cumprimento de horário.*

Entende-se, portanto, que o ensino privado possui qualidades importantes quanto à formação profissional prática, voltada ao mercado de trabalho. Daí a ênfase maior no ensino e na extensão como política de responsabilidade social da IES. Dessa forma, as competências e habilidades são direcionadas pelos docentes para tais ênfases. Estas diferenças de atuação representam um diferencial na compreensão do papel do ensino superior privado, que tem aspectos extremamente positivos. Sua perspectiva de ensino focada no mercado de trabalho dá-lhe uma importância complementar à atuação do ensino público superior.

### **6.1.1.3 Principais fatores para o processo de mudança curricular da IES**

O grande objetivo da pesquisa é observar as consequências, no ensino superior de uma dada instituição, da implementação de um processo de mudança curricular. Em tese, isso se

resume à implementação dos percentuais de disciplinas à distância e à quebra dos pré-requisitos<sup>7</sup> disciplinares, possibilitando, assim, ampla geminação de turmas em períodos e níveis de ensino diferentes.

Nesse sentido, o professor A destaca:

*As mudanças sobre as quais você pediu que falasse, elas são muito no sentido de aumentar o ensino à distância de todas as faculdades presenciais, de todas as formas de ensino superior. Dentro da iniciativa privada, nós temos a questão de redução de custos. As instituições privadas atuam muito nesse sentido. Se eu posso reduzir custo assim, eu vou reduzir; muitas trabalham dessa maneira. Eu penso que, futuramente, haverá uma diferenciação dentro do mercado com relação a essas instituições.*

Um fator importante a ser levado em conta é a não caracterização das mudanças curriculares, a priori, pelos docentes, como algo negativo. Cabe à instituição aprender a minorar os prejuízos e encontrar estratégias metodológicas para que o ensino mantenha sua qualidade. Mesmo com forte redução de encontros presenciais, que podem chegar à proporção de 40% do volume total de horas-aula, o ensino mantém-se presencial. Como bem salienta o professor A, agora este ensino caracteriza-se como híbrido, não se tendo como abrir mão da influência tecnológica na constituição também desta modalidade.

Para o professor B,

*A principal mudança curricular que houve na IES em que trabalho foi a adoção de 20% de carga horária na modalidade EAD. Acredito que o motivo que levou a essa mudança está relacionado à redução de custos, sendo uma forma de se manter competitiva no mercado educacional. Difícil demais lidar com este cenário! (...) Após essa mudança, os serviços continuaram ocorrendo da mesma maneira, pois ainda assim mantivemos a característica do ensino presencial.*

Neste cenário, é válido lembrar que a sustentabilidade financeira das instituições privadas advém de um posicionamento mercadológico. Por isso, sua sobrevivência está atrelada ao aumento de receitas e à diminuição de custos. Como a conquista de novos alunos relaciona-se com a qualidade do ensino praticado, mas também com os preços de mensalidade, reduzir despesas é essencial. Os instrumentos de regulação do Ministério da Educação vêm aumentando progressivamente e estimulando a utilização de margens cada vez maiores do ensino à distância, até mesmo dentro do ensino presencial. Este elemento representa uma possibilidade de redução de custos, com profundas reorganizações curriculares (MASETTO, 2018).

A professora C aborda as consequências geradas a partir de tais mudanças curriculares.

---

<sup>7</sup> O currículo formal no Ensino Superior, na maior parte das universidades brasileiras, segue a lógica linear de disciplinas dispostas em períodos sequenciais, em função de uma hierarquia de saberes. Quebra de pré-requisitos significa que não há uma sequência lógica para o oferecimento das disciplinas ao longo do curso. Desta forma, não há uma hierarquia de saberes, sendo que não obrigatoriamente um determinado componente curricular deve anteceder a outro.

*Desta forma, as instituições vieram se adequando, no intuito de sobrevivência no mercado. Mas, muitas vezes, as mudanças influenciam muito do processo de aprendizagem. A mudança curricular que foi implementada na IES em que trabalho afetou diretamente a forma de oferecimento dos serviços e o processo pedagógico [...].*

O professor D observa que

*Um ponto fundamental que a gente percebe na história da faculdade é que houve uma redução do número de alunos por várias razões, provocando na instituição um determinado tipo de resposta, de reação. Então, como o trabalho mudou, as circunstâncias se modificaram para todo mundo. Não tem como uma faculdade permanecer como se nada estivesse acontecendo, ela tem que reagir. Então, eu considero a função universitária como uma reação ao meio social, e foi o que aconteceu. Nós procuramos acompanhar o que estava ocorrendo dentro da sociedade, e acredito que estamos dando respostas que venham de fato a corresponder ao que a sociedade está nos apresentando. Eu fico muito feliz de ver que a faculdade está fazendo o que pode para dar uma resposta às questões sociais e econômicas que vêm acontecendo e vêm preocupando todas as instituições.*

Como disse o professor D, as instituições reagem a processos de mudança da sociedade, em que vêm à tona determinados valores, os quais interferem também no modo como a instituição se relaciona com docentes, discentes, comunidade e funcionários. O caráter mercantil de certas questões em que está envolvido o processo educacional de ensino superior privado é uma consequência disso (GOMES; OLIVEIRA, 2012). Caberá à gestão saber enfrentar e ponderar as circunstâncias presentes para não perder qualidade pedagógica.

As consequências oriundas do processo de mudança curricular são sentidas na instituição em todos os aspectos. Menos aulas presenciais representam menor contato com alunos em termos de relação humana. Há uma redução de disciplinas presenciais, e o núcleo considerado teórico é transformado em disciplinas à distância. Como bem enfatizam os professores C e D, são novas relações que surgem. Existe um processo de adaptação da instituição, que, reduzindo custos, pode ofertar mensalidades mais atrativas e permanecer no competitivo mercado da educação superior (NUNES, 2012).

A professora E esclarece:

*Eu acredito que a necessidade foi aliar teoria à prática da profissão, a questão dos custos, não é? A questão da mudança na infraestrutura, a integração das disciplinas dos cursos de forma interdisciplinar, [para] que elas se comunicassem, necessidade de outras estratégias de ensino. Eu vejo mudanças nos serviços, em relação ao local, à estrutura, que se modificou, questão de mudanças de alguns professores também, outras metodologias.*

Finalmente, segundo a professora F,

*A justificativa é sempre a autonomia do discente e o crescimento intelectual, pessoal, avanço nas relações interpessoais. As mudanças ocorreram com implementação das atividades extraclasse orientadas como parte das avaliativas. Outra mudança foi a carga horária parcial, sendo à distância, agora, 40%. Há sempre o cenário de redução de custos e manutenção das atividades como pano de fundo, é claro.*

Percebe-se um consenso quanto ao motivo que levou à implementação do processo de mudança curricular, qual seja, a oportunidade de redução de custos para sobrevivência econômica da instituição. Nesse sentido, houve a implementação das disciplinas à distância, que são permitidas no ensino presencial. Nota-se que nem sempre a redução de custos acompanha a qualidade pedagógica. A clara redução de horas presenciais efetivamente mudou a relação professor-aluno e o modo como a instituição presta seus serviços.

Interessante notar que alguns professores permanecem períodos de tempo em silêncio em suas respostas, que se apresentam descontínuas. Este silêncio pode ser interpretado como o receio de falar sobre determinados assuntos. A implantação do currículo modular levou à considerável redução de docentes em meio a uma significativa redução de alunos. A inquietação dos docentes é precipuamente relacionada ao vínculo trabalhista que estabelecem com a instituição e ao cenário de instabilidade que as mudanças geraram. Instabilidade profissional e também pedagógica, pois, em muitos momentos, a forma de atuação docente ocorre em turmas cheias e com variados períodos e cursos, até porque a possibilidade de geminação de disciplinas é corolário desta mudança curricular modular.

Trata-se de um profundo processo de mudança social, que provoca impactos no modelo de organização institucional da educação e, conseqüentemente, no ensino praticado. Menor contato entre alunos, entre alunos e professores e entre alunos e instituição. Reorganização ampla do quadro geral de disciplinas. Menor número de docentes. Menor número de discentes. Isso produzirá avanços e retrocessos no processo. O importante é que o elemento pedagógico e a qualidade de ensino sejam garantidos por estratégias de gestão e de aprendizagem, como destaca a maior parte dos entrevistados. O risco da mercantilização do ensino é uma realidade. Este fator pode levar a uma perda de qualidade no processo pedagógico, o que transformaria oportunidade em ameaças ao cumprimento do papel da educação superior (SAVIANI, 2010).

#### **6.1.1.4 Implicações e/ou conseqüências da implantação do currículo modular**

O objetivo aqui é compreender os desdobramentos e conseqüências da implementação de um currículo, que possibilita geminação de disciplinas com a quebra de pré-requisitos, e também observar como a opção por parte de disciplinas ofertadas à distância relaciona-se com o ensino presencial.

Apesar de a implantação de tais modelos curriculares alterar a organização do processo pedagógico, há uma interpretação positiva de tais situações por alguns docentes, apresentando-se como algo inovador e diferente. O professor D enfatiza em sua fala:

*Eu penso que favoreceu muito o acesso, porque, antigamente, se o número reduzido de alunos aparecesse, nós às vezes não teríamos condições de abrir turmas, enquanto que, nessa nova proposta curricular, nessa nova organização na oferta e na recepção de alunos, nós estamos tendo condições de abrir turmas. Então, mesmo aqueles poucos alunos que às vezes querem muito estudar, eles não ficam na dependência de uma turma de 50 alunos para poderem fazer o seu curso. Então, eu considero essa questão muito importante, muito boa. Outra coisa que eu acho muito importante, essa questão da interdisciplinaridade, essa questão da transdisciplinaridade, é coisa boa também, porque vai facilitar muito o contato com pessoas diferentes, cursos diferentes, dentro do mesmo contexto de sala de aula, trazendo uma porção de consequências muito boas ali.*

Embora as motivações que levaram à implementação do currículo modular na instituição, na percepção da maior parte dos docentes, tenham relação com questões econômicas e mercadológicas, o currículo modular representa uma oportunidade de trazer à tona elementos transdisciplinares em uma visão global, holística e complexa. O ensino, na atualidade, tem sido pensado e praticado à luz de uma visão fragmentada e especializada. Além disso,

[...] a perda da totalidade traz consequências profundas, pois não é possível recuperar a totalidade articulando saberes que foram aprendidos de forma fragmentada. Criamos então a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade como forma de resgatar a totalidade perdida. No entanto, colocar em diálogo saberes que primeiramente foram separados é uma tarefa quase impossível. Primeiro compartimentalizamos os saberes em disciplinas para depois juntá-los, conectá-los, entrelaçá-los, remendá-los (MUNHOZ, 2012, p.8).

A professora E segue esta mesma linha, observando avanços com a implementação do currículo modular e das disciplinas à distância:

*Então, é, eu tive a oportunidade de acompanhar uma turma de administração. Eu percebi uma mudança de um período ao outro com eles. A fala deles, inclusive, de uma aluna do terceiro período, que me disse assim... “Esse semestre, estou gostando muito das disciplinas porque são específicas de meu curso e aí eu me sinto mais próxima de desenvolver na minha profissão”. Eu acho muito interessante esta fala dela porque ela já conseguiu mapear e observar as consequências para eles, esta autonomia, este condicionamento para interesse do curso deles.*

Contudo, os professores revelam preocupações com a implementação desta estratégia curricular, principalmente em função de o perfil dos alunos da instituição ser direcionado ao ensino presencial, com defasagens oriundas dos ensinamentos anteriores, as quais a modalidade à distância enfrenta mais dificuldades para nivelar.

Destaca o professor A:

*Eu vejo aluno com dificuldade, o aluno que sente que falta alguma coisa. Ele gostaria muito do ensino presencial, a gente percebe que ele, se pudesse escolher, ele preferiria. Mas é uma questão que é imposta, ele tenta desenvolver essas habilidades*

*necessárias. Questão também do convívio, não é? O convívio com colega, quando você tem a EAD, mesmo que seja percentualmente, não sendo todas as disciplinas, que é o ensino híbrido, ele tem menos contato com colega, ele não vai desenvolver habilidades coletivas, não é? A liderança e o trabalho em grupo são necessários para qualquer profissional, então, essa ausência, a falta dessas habilidades, está relacionada a grupo e ao excesso de EAD.*

Fica patente que uma rejeição ao modelo de educação virtual não tem pertinência na realidade atual, porém, o ensino à distância não pode transformar-se em uma estratégia apenas de redução de custos. Ele deve ser trabalhado de modo técnico e profissional, como uma metodologia de ensino específica. O ensino superior não pode deixar de reconhecer as relações humanas e interpessoais como elementos importantes para a construção dos sujeitos (MORIN, 2010).

O professor B enfatiza que

*A adoção do EAD e o currículo modular acarretaram uma perda de carga horária de sala de aula presencial. Acredito muito que o ensino presencial é o mais adequado para o perfil do nosso aluno. Sendo assim, acredito que perdemos em qualidade educacional [Pausa] No entanto, também trouxe maior flexibilidade ao aluno, que passou a ter um dia destinado a fazer as atividades e a se organizar.*

Na fala do professor B, houve uma pausa, relativamente longa, de 7 a 10 segundos. Com olhar tristonho e a face estremecida, observou-se a dificuldade do docente em lidar com tamanhas transformações e queda no ensino presencial. Esta tristeza pode ter razão no modo como tal processo foi implantado ou mesmo na inevitabilidade das questões econômicas, que operam no ensino privado com ampla força, incitando à tomada de posturas para redução de custos, o que, em muitos casos, traz perdas pedagógicas e piora na qualidade do ensino.

Já a professora C relata:

*A partir da organização do currículo por módulos, acredito que se pôde observar uma maior defasagem dos conhecimentos prévios dos alunos em algumas disciplinas. Por exemplo, quando os alunos são matriculados em disciplinas que dependem de conceitos abordados em outras, e, no entanto, estas ainda não foram cursadas. Outra consequência é que a organização modular dificulta a matrícula de estudantes de outras faculdades por transferência.*

A professora F, por sua vez, diz: “A carga horária à distância – 20%/40% –, uma perda, pois considero aula presencial fundamental – o diálogo professor-aluno, a interação, a troca, faz a diferença. Esse é um aspecto primordial em minhas aulas”.

O modo de encarar as mudanças varia para cada um de acordo com seu perfil e subjetividade. Mudanças trazem novos contextos, situações diferentes, e rearranjam a estrutura organizacional e os processos de ensino, questão inevitável. Entretanto, chama a atenção o uso da palavra “imposta” na fala do professor A. Emerge daí uma interpretação de como tais currículos foram implantados e da necessidade de um processo contínuo de diálogo na

construção compartilhada (MASETTO, 2018). Tais mudanças, que têm origem em situações predominantemente econômicas, relativas à sobrevivência institucional, não devem impedir avaliações contínuas e permanente compartilhamento de ideias, evitando a perda da qualidade do ensino.

Em síntese, os docentes veem como temerária a absorção significativa e rápida da porcentagem permitida de ensino à distância, enfatizando o ensino presencial como uma estratégia eficaz de aprendizagem para alunos que já têm dificuldades e que, na maior parte dos casos, precisam de maior apoio pedagógico para compreenderem competências e habilidades mal desenvolvidas nos ensinamentos anteriores.

#### **6.1.1.5 Currículo, matrizes sequenciais e geminação de disciplinas**

Um dos corolários da implementação do currículo modular é a quebra da visão de currículo seriado com disciplinas com pré-requisito. Dessa forma, permite-se a geminação de disciplinas, independentemente de períodos e turmas. Trata-se de uma estratégia de redução de custos operacionais, pois a geminação possibilita turmas e períodos diferentes cursarem a mesma disciplina.

Em geral, os docentes entrevistados observam que a geminação traz antecipação de conteúdos para turmas iniciantes, o que enfatiza o caráter prático dos cursos e também permite maior interação humana entre os alunos. Destacam, ainda, que tais geminações podem evidenciar uma defasagem dos alunos, que encontram possibilidades de um maior apoio pedagógico nas disciplinas introdutórias. Como estas, em muitas das vezes, não continuam a ser oferecidas, tem-se aí um prejuízo.

O professor A esclarece seu ponto de vista:

*Eu não posso descartar o fato de que, quando eu tenho uma turma de um período que começa a estudar com a turma do período superior com mais tempo de curso, é uma troca, uma sinergia, que gera contribuição dessa forma. Também não se pode ignorar que pode haver lacunas. Pode haver defasagens que talvez não consigam ser recuperadas.*

Já o Professor B aborda a temática da seguinte forma:

*Entendo que, em alguns cursos, os pré-requisitos podem ter menor importância e/ou ser trabalhados de forma conjunta, ou seja, disciplinas que ocorram no mesmo módulo. Quanto à geminação de turmas por disciplina, não vejo maiores problemas. Acredito que pontos favoráveis, como a interação entre períodos diferentes, possam favorecer a troca de experiências e a maturidade dos envolvidos. Mas há pontos*

*negativos na geminação que devem ser observados, como, por exemplo, a lotação das salas e o atropelo de conteúdo. Às vezes, disciplinas de módulos avançados são impostas por meio de geminação aos iniciantes do curso, o que, conseqüentemente, pode criar um desgaste e baixo aproveitamento do conteúdo.*

A eliminação de pré-requisitos não pode ser um elemento meramente formal, pois determinadas competências e habilidades dependem de outras já trabalhadas para se ter um melhor aproveitamento. Destarte, é importante que a instituição trabalhe estratégias independentes de apoio pedagógico ao discente e também no início de cada disciplina. Isso ajuda a diminuir os déficits de aprendizagem existentes entre discentes.

De acordo com a professora C,

*Os pré-requisitos em disciplinas, nas matrizes curriculares sequenciais, muitas vezes, enrijecem o currículo. E, sendo o conhecimento complexo e multifacetado, considerado de forma holística, e não em “caixinhas” de conhecimento chamadas disciplinas, considero que seria dispensável o pré-requisito em cada disciplina. A geminação de disciplinas em turmas de períodos diferentes foi implementada a partir da mudança curricular de 2018. Apesar de reconhecer vantagens, como a integração maior entre os alunos e uma troca de experiências entre eles, considero que as desvantagens em relação à aquisição do conhecimento são maiores”.*

Interessante a fala da docente C, fazendo uma crítica ao modelo linear e sem mobilidade do currículo ainda bastante praticado nas universidades brasileiras. O conhecimento e os saberes, nesse sentido, são compartimentalizados em disciplinas para responder a determinados anseios sociais.

*Podemos verificar que, no Brasil, a maioria dos currículos universitários atuais segue ainda a configuração de grade, proposta há dois séculos: separa as disciplinas básicas e profissionalizantes, com conjunto de pré-requisitos. A organização acadêmica se constitui por faculdades, das quais decorrem os conjuntos de disciplinas, rigidamente determinados. Os cursos se organizam separando a teoria – que necessariamente vem antes – da prática. Assim, os estágios ficam alocados no final do currículo escolar de cada curso. Agrupadas por ano ou semestre, as disciplinas são destinadas a um docente, que fica responsável por uma parte do currículo; assim, individualmente organiza seu plano de ensino e trabalha sua disciplina independentemente das demais, com predominância na exposição do conteúdo pelo professor e apreensão do mesmo pelos alunos, centralizados, ambos, na verificação avaliativa (MUNHOZ, 2012, p. 21).*

O professor D traz um elemento muito importante na geminação de disciplinas, qual seja, a oportunidade de maior ênfase na interdisciplinaridade e na transversalidade, sendo esta última confundida com transdisciplinaridade, que se trata de outro conceito. Evidencia-se uma maior troca de diálogos e informações, tratando-se de habilidades e disciplinas que, em alguns momentos, exigem maior complexidade. O professor, contudo, deverá estar capacitado para fazer tais conexões e permitir o amplo desenvolvimento de competências e habilidades entre turmas em níveis diferentes. O professor D diz:

*Eu acho ótimo! Eu acho que isso pega um pouco o link do que eu estava respondendo anteriormente, que eu vejo como um ponto positivo. Essa transdisciplinaridade, essa possibilidade de termos o mesmo contexto de sala de aula, de diálogo, de debate, turmas diferentes, maneiras de pensar diferentes, pessoas de cursos diferentes, níveis diferentes dentro de um mesmo curso. Eu acho que isso é muito saudável, porque isso incrementa ainda mais o contexto da educação que, eu quero crer, é muito bom quando ele é de indagação, quando ele é de colaboração, quando ele é de vieses diferentes, quando ele aponta possibilidades de maneiras de pensar, de opiniões diferenciadas. Isso enriquece muito também do ponto de vista do professor, porque ele sabe que vai precisar elaborar e trabalhar conteúdos sob pontos de vista diferenciados.*

A professora E diz acreditar que

*[...] a troca que o aluno traz de conhecimento para a sala de aula é muito importante. Então, quando eu penso nessa geminação de disciplina com turmas com níveis diferentes, eu penso que, no meio acadêmico do ensino superior, precisamos destas trocas. Principalmente para quem daqui a pouco vai estar no mercado de trabalho, lidando com várias pessoas. Acredito que o meio interfere na aprendizagem. Aí, eu penso que os alunos mais avançados nos períodos vão contribuir com os alunos que estão chegando, de forma a colocar exemplos, de promover uma maior interação com suas trocas e avanços que já ocorreram no curso.*

A professora F fala de suas preocupações com a geminação de disciplinas:

*Tento fazer o melhor trabalho com intervenções pedagógicas, trabalhos de grupos, porém, essa estratégia traz um enfraquecimento nas Bases Filosóficas e Teóricas do Curso, com consequências no campo das Metodologias e Estágio. Principalmente para o perfil dos nossos alunos, esse modelo de currículo não se aplica.*

Aqui, vale ressaltar uma questão trazida à tona com a fala da docente F. A possibilidade de implementação de disciplinas à distância na porcentagem de até 40% levou as disciplinas consideradas teóricas ou pertencentes aos núcleos filosóficos e conceituais a serem extintas e ou repassadas à modalidade virtual. Desse modo, existe um permanente risco de o ensino presencial eliminar tais conteúdos de seus processos curriculares ou de haver perda de aprendizagem ao se colocarem tais disciplinas à distância. O núcleo fundamental e conceitual é importante para a consolidação de elementos teóricos, imprescindíveis para a compreensão completa dos saberes.

A faculdade em análise optou por incorporar seus 40% na modalidade à distância da seguinte forma. De um lado, 20% destes conteúdos serão transformados em disciplinas na modalidade à distância, o que permite trabalhar determinadas competências e habilidades, podendo gerar perdas apenas por defasagem dos discentes ou por dificuldades de ensino em tal modalidade. Os outros 20% destes conteúdos são incorporados nas próprias disciplinas presenciais existentes no currículo, que passam a ter agora mais horas, sendo uma parte na modalidade à distância, que serve como complemento pedagógico. As implicações são diretas na redução do número de professores e no risco de enfraquecimento dos núcleos críticos ou conceituais dos cursos, uma vez que as primeiras disciplinas que são integradas na modalidade

à distância ou retiradas dos currículos, em função da integração de parte da carga horária das disciplinas presenciais já existentes também na modalidade à distância, são aquelas disciplinas teóricas consideradas “dispensáveis” para uma formação técnica do curso.

#### 6.1.1.6 As políticas públicas na construção dos currículos do ensino superior

Um dos elementos de construção do currículo são os limites ofertados pelas políticas públicas relativas à área do ensino superior. Toda a gama de estruturas exigidas pelos instrumentos de regulação para credenciamento e reconhecimento de cursos e da IES é, na verdade, uma série de estratégias e estímulos a determinadas áreas. Trata-se de políticas públicas que atuam no ensino superior, enrijecendo ou flexibilizando situações, o que se reflete na forma de atuação do ensino sob os pontos de vista institucional e pedagógico.

A política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com alguns tipos de princípios. Elas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem estar sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política (declarações, demandas e expectativas) (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14).

No entender do professor A,

*[...] há fiscalização. Acho que é um controle, e através desse controle ele vai gerando essa sua interferência. Poderia ser melhor. Poderia haver melhorias nessa comunicação. Esse relacionamento, vamos dizer assim, há um distanciamento.*

Nota-se, na fala do professor A, uma característica predominantemente fiscalizatória no processo de avaliação e regulação do MEC com relação às instituições de ensino superior.

Já o professor B acredita que

*O MEC faz o papel de um direcionador de conduta para as IES. Posso estar errado, mas tenho a sensação de que as medidas adotadas pelo MEC têm um caráter que chamamos, em administração, de top-down (de cima para baixo). Com isso, noto que falta proximidade com as peculiaridades das IES. A adoção de 20% de ensino na modalidade EAD pelo MEC interferiu significativamente na gestão curricular da IES em que trabalho. Agora, os 40% autorizados aumentam esta questão. Na pandemia, veio até facilitar, mas depois poderá gerar desgastes para a gestão. Eles escolhem um ensino presencial, ué...*

“O problema é que a avaliação funciona para outras finalidades também, fornecendo informações para tomada de decisão por parte de diferentes atores, em diferentes níveis, muitos distantes das decisões tomadas no âmbito governamental” (VERHINE, 2015, p. 606).

O professor B, ao dizer que “*eles escolhem um ensino presencial, ué*”, pode evidenciar outro fator importante na relação entre órgãos de controle federal e realização prática dos currículos. A permissão de utilização de 40% da carga horária dos cursos presenciais na modalidade à distância não é apenas uma possibilidade, mas um constante estímulo na legislação e nos instrumentos de avaliação. Sem alterar significativamente o valor de suas mensalidades, as instituições de ensino superior aderiram a esta política pública como forma de reduzir custos, sem, muitas das vezes, construir um processo compartilhado de currículo e de ensino. Certamente, a inclusão da modalidade à distância no ensino contribui em uma questão inevitável do mundo de hoje: o poder da tecnologia como forma de aquisição de conhecimento. No entanto, a redução de custos não pode ser a única estratégia a ser construída com a implementação da modalidade à distância.

A professora C relata que

*Há uma vinculação da elaboração do currículo para atendimento do que está previsto nos documentos legais. Considera-se, no entanto, que a flexibilização existente nesses documentos permite um esboço curricular diversificado em diferentes instituições. E, assim, cada uma constrói um currículo contemplando trajetórias bem específicas.*

A regionalização do currículo é uma necessidade para que se incorporem, às orientações gerais, situações e problemas específicos que só quem conhece o cotidiano é capaz de traduzir e revelar em competências e habilidades.

O professor D destaca:

*Então, eu acho que essa é uma forma de o MEC interferir e de fazer acontecer a partir de uma proposta que une esses pontos todos de uma mesma linha. Então, o que a gente está vendo aí é que chega até nós aquilo que precisa acontecer em cada unidade, por exemplo, a gente soube que era preciso criar CPA, NDE e tal, e projeto pedagógico. Então, isso chega até nós a partir dessa teia que vem lá de cima e que vem como uma tentativa de fazer acontecer o que precisa acontecer, que é a solução das coisas. Eu acho que a interferência está sendo bem feita do ponto de vista técnico. É preciso que continue havendo estas discussões em diversos níveis.*

A professora E, sinteticamente, observa: “*Eu vi esta interferência, mas não percebo uma política pública tão ativa, não é? Mais são orientações, e a gente vai atendendo desta forma*”.

A professora E, utilizando a expressão “*não é*”, pode denotar um elemento importante na falta de atividade do Ministério da Educação. Há, de fato, um distanciamento daquilo que se pede e um predomínio do caráter fiscalizatório, em vez de estímulo à realização de estratégias de ensino inovadoras, na busca por metodologias e pela construção de relações que promovam a qualidade do ensino superior ofertado. A redução a uma visão meramente formal e legalista traduz em parte o fracasso educacional do ensino superior na formação intelectual, ética e

profissional. Esta relativa ausência como instância de acompanhamento do processo de ensino é o mais preocupante, embora existam instrumentos que funcionem na prática.

Finalmente, a professora F compreende que

*É necessária a orientação geral do MEC, mas penso que a construção final do currículo deve ser pela Instituição, com grande margem de liberdade, observando as peculiaridades regionais. As Diretrizes Curriculares, por exemplo, como demais documentos normativos da educação, se estruturam no tempo histórico, político, econômico e, como tal, precisam ser entendidas no interior das instituições com esse olhar. No entanto, há flexibilidade para as peculiaridades regionais, e as Instituições não devem abrir mão disso, inclusive, possibilitando a participação da equipe pedagógica, o que, em geral, não é feito.*

Pode-se perceber que todos os entrevistados defendem uma política pública construída como forma de orientação das instituições e do ensino por elas praticado. O conflito aqui esboçado representa a tensão existente entre a liberdade ofertada na construção das práticas e do currículo e a interferência como mecanismo de construção do que se entende como fundamental para o desenvolvimento do processo educacional (NUNES, 2012).

Parece ser um consenso de que há a necessidade de regulação, e há avanços importantes na consolidação de diretrizes para construção dos currículos nos órgãos avaliadores internos, como a CPA, na construção de disciplinas e de uma visão holística do currículo pelos Núcleos Docentes Estruturantes, como já referido em capítulos anteriores. Do mesmo modo, as exigências de capacitação docente, de eventos científicos, de eventos de extensão, assim como outros elementos, são importantes na construção do processo de ensino. No entanto, o que mais importa enquanto currículo é a construção de um ensino de qualidade que permita ao aluno aprendizados éticos, intelectuais e profissionais aplicáveis.

#### **6.1.1.7 A interdisciplinaridade no processo de mudança curricular**

O choque de conhecimentos interdisciplinares e transversais é uma oportunidade para que se entenda como a realidade fática se organiza, pois o conhecimento é uno, holístico, global e possui relação com os fenômenos do mundo histórico-social, embora a interdisciplinaridade seja uma posição intermediária. “Entre alguma coisa que é de menos – a simples justaposição – e qualquer coisa que é de mais – a ultrapassagem e a fusão – a interdisciplinaridade designaria o espaço intermédio, a posição intercalar” (POMBO, 2004, p. 6).

Conseguir trabalhar o ensino sob uma perspectiva transversal possibilita a geração de um conhecimento amplo, articulado e crítico. Contudo, o que se nota é um trabalho meramente

formal destas instâncias como instrumentos de aprendizagem na realidade que vive o ensino superior. Há no próprio professor uma dificuldade de entender o real significado destes termos. Isto se evidencia ainda mais vultuosamente no ensino superior privado, que tem preocupações predominantemente técnicas e no qual a formação pedagógica dos docentes é precária e incompleta. Soma-se a isso, como bem destacou o professor A, uma formação incompleta e intelectualmente frágil dos discentes, trazendo ainda mais dificuldades.

Diz o professor A, após refletir um pouco:

*Eu vejo essa interdisciplinaridade de que você está falando em alguns casos pontuais. A gente está distante disso. Por quê? Pelo fato de você ter intelectualidades incompletas. Como melhorar? No ensino básico fundamental. O cara tem que chegar aqui pelo menos sabendo ler e fazer conta. Escrever. Ele não sabe! Ele não entende, demora a entender! Muitas vezes, é só na prática que ele vai compreender a função de cada disciplina.*

O silêncio no início da frase acima provavelmente denota a dificuldade dos docentes em entender tecnicamente os termos *interdisciplinaridade* e *transversalidade*, e mais: evidencia a própria dificuldade do currículo de construir práticas de ensino que levem em conta uma percepção integradora do conhecimento.

Para o professor B,

*A interdisciplinaridade é muito importante na educação superior. Cada vez mais, é demandado pelo mercado um profissional multifuncional que tenha senso crítico e consiga estabelecer uma visão holística do cenário vigente. Mas realizar a interdisciplinaridade em uma IES tem seus desafios, tais como: envolvimento docente, envolvimento discente, elaboração de projetos interdisciplinares sem remuneração ou reconhecimento dos professores, entre outros.*

A interdisciplinaridade é reconhecida pelos docentes como um instrumento de aprendizagem e um facilitador da produção de conhecimentos (JAPIASSU, 1997).

A professora C relata:

*Acredito que a interdisciplinaridade pode ocorrer tanto em um currículo seriado quanto no modular. Depende mais das opções metodológicas do professor em propor atividades, práticas e pesquisas que viabilizem que esta aconteça. No caso da mudança curricular modular, em que na maioria das vezes a oferta da disciplina ocorre de forma geminada, creio que a oportunidade de interdisciplinaridade é menor.*

Para a professora C, a interdisciplinaridade não está sujeita ao currículo, mas à prática metodológica docente. Já o professor B atribui o exercício da interdisciplinaridade de modo mais eficaz à necessidade de existirem projetos integradores nas organizações curriculares, que devem ser remunerados como condição para seu amplo desenvolvimento.

Além desta observação, conforme denota a percepção dos docentes B e C, a interdisciplinaridade é uma estratégia possível e útil para reduzir o espaço cada vez maior de disciplinas especializadas e fragmentadas do todo.

Essa especialização deu-se através de uma disciplinarização, ou seja, da delimitação de campos específicos para cada forma de se abordar um determinado aspecto da realidade, cada um deles constituindo-se numa disciplina específica e independente (GALLO, 1995, p.3).

O professor D enfatizou:

*Eu falei em questões anteriores. O assunto é muito complexo, e uma coisa puxa a outra. Mas eu penso que tanto a questão interdisciplinar quanto transdisciplinar são características muito favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem e uma qualidade no ensino. Na interdisciplinaridade, você tem a possibilidade de fazer conexões, trabalhar conteúdos e aspectos que são pertinentes a várias áreas, fazer pontes. A transdisciplinaridade, que é remetida à possibilidade de trazer pessoas de cursos e turmas diferentes, vem trazer grandes benefícios para todos. Essa troca global de experiências.*

Para a professora E,

*As disciplinas, elas se comunicam, não é? As ciências estão integradas. Com essa nova proposta, assim, a gente diminui um pouco a carga horária das disciplinas apenas teóricas, voltadas apenas àqueles conteúdos. A gente aumenta a chance de acontecer a interdisciplinaridade, que pode acontecer até de forma natural.*

Nas falas dos professores D e E, aparece o desenvolvimento amplamente conectado de conhecimentos. O silêncio dos demais em relação ao tema, ainda recente no estudo das metodologias, diz mais e muito sobre o processo pedagógico na instituição, cuja aplicação é precária.

Enfim, a professora F enfatiza:

*Éhhhh. É fundamental, deveria ser inserida, contemplada e principalmente cumprida por todos os campos disciplinares, pois a Matriz é uma organização curricular. A interdisciplinaridade é uma maneira de trabalhar o conhecimento, para que haja interação professor-aluno, professor-professor e aluno-aluno, de maneira que o ambiente escolar seja dinâmico e vivo, e os conteúdos ou temas geradores sejam problematizados e vislumbrados juntamente com outras disciplinas. A transdisciplinaridade acaba sendo algo mais orientador e teórico, mas caminho de relações múltiplas de habilidades e competências.*

Os docentes atribuem à interdisciplinaridade uma metodologia ínsita à profissão docente, cabendo aos professores estimulá-la e desenvolvê-la. Nota-se, porém, que apenas em duas falas aparece o termo *transdisciplinaridade*. Em grande parte, os docentes tratam interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como a mesma coisa (MUNHOZ, 2012). Confundem, ainda, transdisciplinaridade com transversalidade, esta última, sim, objeto do presente estudo.

Todos ressaltam as dificuldades práticas de operacionalizar a interdisciplinaridade, reconhecendo, contudo, sua importância metodológica como instrumento integrador de conhecimento.

#### **6.1.1.8 Benefícios e dificuldades na implantação do currículo modular**

Aqui também se concentra o cerne da pesquisa. Compreender as implicações produzidas nos sujeitos envolvidos no processo de ensino implica avaliar as consequências da implementação do currículo modular na instituição de ensino superior.

O professor A relata:

*Há diversas reações. O aluno, ele reclama muitas vezes dessa questão, mas depois ele também concorda. Até a visão da pessoa muda ao longo do aprendizado, que é uma experiência nova para ele, e muitas vezes ele não está aberto a mudanças que têm a ver com desenvolvimento de habilidades e competências. Por isso, eu vejo muitos benefícios e malefícios nesse caso. Pontos positivos e negativos.*

Inevitavelmente, as mudanças curriculares com a chegada do currículo modular provocaram reorganizações pedagógicas e administrativas, demissão de colaboradores, aumento do volume de aulas virtuais e menor contato com docentes, dentre outras modificações. Enfim, uma completa reestruturação organizacional, que acarreta novos comportamentos e um renovado processo de ensino.

O professor B tem uma percepção negativa a respeito das implicações produzidas nos sujeitos com a implantação das mudanças curriculares, principalmente pela característica histórica que marca a instituição no oferecimento de um ensino presencial por mais de quatro décadas:

*Vejo que as mudanças curriculares trazem muitos desafios à IES em que trabalho. Houve redução de carga horária dos docentes devido à implementação da EAD e demissões. Esse resultado é frustrante e cria insatisfação aos “motores” da IES, que são os docentes. Em relação aos alunos, percebo que a maior parte ficou insatisfeita com relação ao preço da mensalidade, que não diminui com o sistema modular. Eles perdem em qualidade de ensino e continuam pagando o mesmo preço. O pior é que algumas turmas ingressaram na IES com sistema seriado 100% presencial e, no meio do caminho, tiveram que se adaptar ao novo sistema de 20% ou 40% EAD.*

Uma percepção importante é trazida pelo docente B – a de que a implantação do currículo altera a configuração do modelo de ensino presencial praticado, sem proporcionar redução do valor das mensalidades. Fica evidenciado que tal estratégia tende a ser uma forma de redução de despesas para sobrevivência da instituição.

A professora C aborda a questão, enfatizando a sobrecarga de trabalho e uma necessária capacitação para lidar com um cenário ainda mais heterogêneo:

*Em relação aos professores, acredito que houve uma intensificação do trabalho, a partir do momento em que eles se responsabilizam simultaneamente por alunos de diferentes etapas/períodos, e, muitas vezes, é necessário que faça registros separados, repetidas vezes, nos documentos e formulários a preencher. Também percebo que o professor pode ficar ansioso por ministrar aulas para alunos com níveis tão distintos de adiantamento no curso, o que envolve mudanças de estratégias e adaptações a cada semestre. Em relação aos estudantes, acredito que o currículo modular interfere na organização do conhecimento, na medida em que cursam disciplinas em ordem aleatória.*

A maior parte dos docentes concorda quanto a uma questão. A introdução das porcentagens de disciplinas completamente à distância e também do currículo modular, o que, vale destacar mais uma vez, suprimiu parte de disciplinas teóricas e atribuiu a cada disciplina restante uma parte à distância, modificou e influenciou nas relações interpessoais diretamente dentro da instituição de ensino superior. Esta influência ocorreu com a redução do número de professores em demissões, com brusca queda de horas-aula para aqueles que permaneceram, gerando enorme insatisfação docente, conforme aponta o professor B. A demissão gera apreensão, ansiedade, temor e muito desgaste profissional naqueles que continuam. Este fato pode resultar em desmotivação e perda de qualidade no processo pedagógico. Outro fator a ser enfatizado é que a quebra dos pré-requisitos e consequentes geminações de disciplinas ocasionam registros docentes separados e trabalho duplicado, bem como necessidade de adaptação, pois, muitas das vezes, se leciona para turmas em níveis diferentes, exigindo estratégias metodológicas diferentes, conforme disse a professora C.

No que se refere aos discentes, uma variada gama de informações trazidas pelos docentes surgiu na entrevista. Segundo os professores, nota-se uma insatisfação dos discentes com relação às aulas na modalidade à distância. Isso ocorre, provavelmente, porque a escolha prévia de tais alunos é pela modalidade presencial no ato de contratação dos serviços. Como observam os professores A e C, a inevitabilidade do processo de implementação e sua imposição por questões também de mercado acabam por gerar uma adaptação dos discentes ao longo do processo. Em médio prazo, esta questão vem resultando, na instituição, em queda da procura de novos alunos, embora não saibamos se pode ser diretamente relacionada a tal temática. Porém, a diminuição do contato direto entre professor e aluno modifica a percepção do processo de ensino por parte dos discentes, e isso fica evidenciado em todos os depoimentos dos docentes entrevistados. Na pandemia, isso foi sentido diretamente pelo ensino remoto, que ampliou para 100% a aula virtual. Ao mesmo tempo, os discentes revalorizaram essa relação,

sendo percebida sua vontade de ter o ensino presencial, o que pode, em um futuro breve, possibilitar revalorização desta modalidade.

O professor D demonstra sua percepção do assunto:

*Os benefícios que destaco é a liberdade de escolha dos discentes na composição da grade, liberdade para compor a própria trilha de formação. Esta liberdade é muito boa. Isso é muito bom! A oferta desta possibilidade hoje se dá de forma mais intensa. Benefício fantástico. Outro benefício é que o grau de motivação deste aluno vai estar no teto, no último furo, vai estar muito motivado, exatamente pela possibilidade de escolher, que deveria ser destacada nestes currículos. É de extremo valor a autonomia na escolha das grades. A autonomia do aluno aumenta o engajamento do aluno no curso. Porque, quando se faz uma coisa que se está gostando, se tem muito mais amálgama para realizar. Deixa de ser tarefa e vira prazer. Isso colabora. Maior engajamento, maior probabilidade do êxito. Isso, eu considero um grande benefício. Existem dificuldades, mas eu considero mínimas diante dos benefícios. Porque nem toda instituição vai estar pronta, vai estar no momento de gestão favorável para oferecer esta modalidade de ensino, não é?*

Como destacou o professor D, o ideal seria que este currículo modular viesse com a possibilidade de os discentes escolherem sua própria trilha, o que não é o caso, pois, na instituição analisada, ele veio como instrumento de redução de despesas, com geminações previamente elaboradas.

A professora E enfatiza que:

*Então, eu percebo, por parte dos estudantes, que eles estão, assim, acostumados com os professores ali em sala de aula, mesmo nesse período remoto de pandemia, que gerou grandes mudanças em tudo. Eles vêm sempre exigindo. “A gente não vai ter aula ao vivo daquelas disciplinas dos 20% à distância?” Eu vejo uma insatisfação deles com relação ao contato professor-aluno. Isso aumentou a relação com os professores próprios deles da grade curricular, que é a outra porcentagem. Eu acredito que eles passaram a valorizar mais o ensino presencial, mesmo neste período remoto. Esta relação foi positiva, aumentou, melhorou, mesmo com todas as dificuldades do ensino remoto. Eles tiveram uma assiduidade dentro do possível. Esta relação foi positiva. Eles tiveram um momento de comparar um ensino parcial e totalmente com professor ao vivo, não é? E agora o corpo docente sentiu quanto à quantidade de aulas, à quantidade de... Eu estava ouvindo um professor falando que ele vai dar aula para duas turmas diferentes, de Fupacs de VRB e Ubá. Para o aluno, seria mais trocas, mas, para o professor, são duas realidades diferentes. A articulação disso aí vai ser um desafio, mas nada que não possa ser realizado da melhor maneira possível.*

Por fim, a professora F traz seu entendimento sobre o tema:

*Para o professor, desdobra em fragmentação do conteúdo, dificuldade ao planejar as aulas e vincular disciplinas aos eixos integradores. Por outro lado, nesse tempo, tudo isso se tornou uma prática efetiva e interdisciplinar para mim, por meio de estudo e reflexão constante e apurada, experiências interdisciplinares com colegas de turmas diferentes e diálogos entre disciplinas, o que foi, para os alunos da Pedagogia, possibilidade de ampliar olhares e conhecimentos sobre o mundo. Porém, essa vivência ultrapassa o “normal”, proposto na maioria dos casos. Concluindo, o que seria benefícios para o aluno, para a aprendizagem, se torna apenas entrave, como, por exemplo, o trabalho por grupos em diferentes níveis utilizando Técnicas de Estudo.*

Importante trazer à tona um comentário antes de adentrarmos nas considerações sobre a pergunta número 8 da entrevista. O modo sintético, pontual, com falas curtas e diretas dos docentes, provavelmente tem relação com o vínculo empregatício celetista que possuem com a instituição, o que, de certo modo, modifica sua postura perante a pesquisa.

Mesmo diante de tais cenários, há perspectivas positivas, como a caracterizada pela professora F, que atribui às geminações e fragmentações de conteúdo maior possibilidade de interdisciplinaridade e diálogo entre níveis diferentes de aprendizado e também entre disciplinas, pois retiraram o professor do local comum, sequencial e linear, tradicionalmente aprendido.

Há uma discussão, entretanto, que não é objeto desta pesquisa, a saber: o quanto a implementação de disciplinas aleatórias do currículo modular e da modalidade à distância interfere na aprendizagem. Sabemos que houve mudanças e implicações no processo de ensino. No entanto, o risco de um ensino fragmentado, pouco particularizado, com conseqüente perda da qualidade do processo pedagógico, é uma realidade. Sabemos também que todo processo de mudança vai se reorganizando e tende a produzir novas formas de relações e conhecimento, o que, a princípio, gera grandes desgastes. Vale ressaltar que a possibilidade de geminações com turmas e níveis diferentes, bem como uma maior autonomia do discente na construção do currículo com antecipação de conteúdo, são, de fato, uma perspectiva positiva que não pode ser desconsiderada.

#### **6.1.1.9 A atuação docente, a relação professor e aluno e a organização dos sujeitos em sala de aula**

Quais implicações são sentidas na relação professor-aluno no que tange à sala de aula? Muito já se debateu e discutiu a respeito, mas nunca é demais observarmos mais atentamente esta questão. O professor A vê a questão de modo sintético: *“Eu penso que poderia ser melhor esta relação”*. Esta questão denota, na verdade, um processo de adaptação e necessária capacitação para lidar com tal problemática.

O professor B relata:

*Inicialmente, percebi insatisfação dos docentes com as medidas. Ninguém gosta de perder espaço na sala de aula, nem dinheiro. Com o tempo, as coisas foram se ajustando, e tiveram que se adaptar. Como efeito colateral, a insatisfação docente*

*recaiu na motivação em sala de aula. Alguns docentes extravasavam as queixas aos alunos; por outro lado, os alunos também se queixavam da mensalidade.*

Efetivamente, as maiores alterações sofridas nesta relação são menos dias de aulas presenciais e redução significativa do corpo docente, o que impede, em alguns casos, de adequar o perfil docente às competências e habilidades a serem trabalhadas, uma vez que se tem um menor número de docentes disponíveis para lecionar.

Nesse sentido, a professora C faz o seguinte comentário:

*Considerando a organização curricular em módulos, não creio que haja diferenciação na relação professor-alunos em relação ao currículo seriado, mas, considerando-se a oferta do currículo de forma geminada, percebo mudanças nas relações interpessoais. Acredito que ocorra uma maior integração entre ingressantes e concluintes do curso, o que promove maior interação também durante as aulas, uma característica qualitativa desta mudança curricular. Mas, considerando-se os níveis distintos de adiantamento no curso, muitas vezes, o professor é cobrado por questões que fogem ao seu controle. Quando ele, por exemplo, dá um exemplo que demanda uma compreensão de conhecimentos adquiridos em outras disciplinas e parte dos alunos não os possui.*

Em função de profundas mudanças, nota-se, nas falas dos docentes, também questões positivas. Eles destacam uma melhora no diálogo entre turmas e na utilização da interdisciplinaridade como ferramenta metodológica, considerando-se que há uma fragmentação de conteúdos e maior interação em sala de aula. Contudo, este fator também gera dificuldades, como comentou a professora C. Em muitos momentos, a geminação de turmas exige do docente um maior apoio pedagógico de disciplinas que não são de sua área de atuação e que ainda não foram ofertadas para determinadas turmas. Embora o pré-requisito tenha sido quebrado neste modelo de currículo modular, esta quebra, em alguns casos, é meramente formal, pois, na atuação em sala de aula, são necessárias competências e habilidades ainda não trabalhadas.

O professor D mantém uma postura otimista:

*Penso que estamos respondendo de maneira positiva porque estamos tomando medidas para continuar ofertando e recebendo, em nível de boa qualidade, alunos que estão surgindo e se mostrando interessados. Então, há uma tentativa de reorganização que já está ocorrendo em nossos quadros. Tudo isso como tentativa de buscar responder a essas dificuldades, às quais a própria circunstância social está nos obrigando a reagir.*

A percepção do professor D é carregada de uma análise peculiar. Ele deixa clara a relação existente entre educação, ensino, instituição e processo social. As mudanças nas relações sociais com uma agilidade e liquidez incriveis (BAUMANN, 2018) levam a necessidades de adaptações para que as instituições continuem desempenhando seu papel. Há

nisso uma positividade, que deve ser acompanhada de mecanismos gerenciais para minorar desgastes e perdas da qualidade do ensino ofertado.

A professora E é da opinião de que,

*Como direcionador dos conceitos, dos conteúdos, da metodologia, o professor tem uma autonomia para estimular estas trocas, de incentivar estas experiências externas para eles trazerem para a sala de aula. Acredito que este processo de mudança vai exigir muito de nós, professores. O professor de ensino superior, ele tem que encantar, para garantir seu emprego, não é? Tem que se dedicar sempre. Nestas questões é que vamos ver quem está empenhado. Fazer o possível e juntos, sabe? Integrar os professores dentro de disciplinas diferentes com atividades diferenciadas vai fortalecer a instituição. Quando o aluno está engrandecido com o olhar que está sendo proposto, por mais que tenha várias mudanças, do jeito que é apresentado para ele, faz toda a diferença, melhora a nossa relação com ele e a segurança dele com relação à instituição em que ele está cursando sua graduação.*

O modo como o docente reage em relação ao aluno será decisivo para que o ensino ocorra com qualidade. Trata-se da mudança de uma forma de atuar, como retratou a professora E. O modo como o docente absorve a mudança e leva isso para dentro da sala de aula é decisivo.

Finalmente, a professora F constata:

*Como disse, é preciso diversificar a forma de trabalhar, a metodologia e as estratégias, conforme a turma. Tudo isso está diretamente ligado com a relação professor-aluno, foco central de todo o processo ensino-aprendizagem. O aluno, no ensino superior, participa da aula por inteiro, literalmente, então, a relação com o professor precisa ser de confiança, sem mediação de terceiros, ou seja, não há responsáveis, ele é o responsável. Então, é uma relação direta, estabelecida ali... É preciso confiança, cumplicidade pedagógica, respeito, alegria... Esperança... Já nos dizia o grande Paulo Freire. Sem isso, não podemos ensinar e não é possível aprender.*

De um modo em geral, os docentes entrevistados compreendem que o processo de mudança curricular é uma necessidade dos tempos atuais, em que está em jogo a sobrevivência da instituição como oferecedora de serviços de qualidade no ensino superior. O professor B sublinha esta questão econômica subjacente ao processo, que traz repercussões e perdas salariais para os docentes e, por ser estratégia de diminuição de custos para manutenção das atividades, também não provoca redução dos valores de mensalidade, o que é sentido pelos discentes como um fator negativo. Isso insere a relação professor-aluno em uma problemática econômica que, evidentemente, repercute na motivação e no encantamento em sala de aula.

Todo processo de mudança gera dificuldades. A adaptação é gradual e sistemática. Devagar, as coisas vão se ajustando de algum modo. O problema ocorrerá se houver uma acomodação negativa dos envolvidos. Portanto, o papel organizacional da instituição será decisivo em termos de capacitação e motivação docentes. A adaptação do docente a esta realidade é destacada pelos professores em geral. Este talvez seja o maior desafio: saber lidar

com problemáticas que ultrapassam a sala de aula e exigem uma constante inovação metodológica, capaz de lidar com cenários tão distintos.

#### **6.1.1.10 A mudança curricular na estrutura organizacional e administrativa da IES**

Esta questão tem relação com mais uma implicação provocada pelas mudanças curriculares e com a implantação de novas formas de currículo, envolvendo as reestruturações de caráter administrativo da organização surgidas nesse processo. As mudanças do currículo não afetam somente a sala de aula. Elas fazem parte do complexo institucional em que se insere o ensino superior, provocando reestruturações financeiras, estruturais, no quadro de pessoal, pedagógicas e em outras áreas.

Assim esclarece o professor A:

*Administrativamente, organizacional, na Instituição como um todo, eu vejo é redução de custos. Vou fazer outra observação: isso é em geral. No ensino e em outros ramos, o que vale é reduzir custos. A genialidade está associada a isso. Nem sempre só reduzir o custo é a solução. Se a gente não sabe aonde quer chegar com essa redução de custos, ela pode ser maléfica, vai deteriorando o produto ou serviço que se oferta. E aí, em qual mercado você vai atuar?*

A redução de custos aparece como principal causa que levou a instituição à tomada de medidas para as mudanças curriculares, com vistas a combinar possibilidade de geminação com aumento do volume de disciplinas à distância oferecidas. Mas por que tais mudanças curriculares geraram redução de custos? Isto ocorreu porque a implementação de ambos os fatores acima citados leva à diminuição do número de horas-aula oferecidas, seja presencialmente, seja isoladamente, sem geminações. Daí a necessidade de demissão do quadro de pessoal, com redução da estrutura. Pedagogicamente, também os professores demonstram uma preocupação importante com os riscos de perda de qualidade de ensino e piora pedagógica.

O professor B diz:

*Percebo que a estrutura organizacional da IES ficou mais enxuta, tanto em número de profissionais quanto de alunos. Não posso atribuir a redução de alunos à mudança curricular, mas, coincidentemente ou não, isso ocorreu no mesmo período. Também posso apontar que a qualidade do ensino diminuiu com a EAD, pois os alunos relatam que, por não terem contato com o professor nas disciplinas EAD, o interesse diminuiu.*

Já a professora C é clara ao afirmar: “Para que essa estrutura curricular seja efetivada, houve uma maior centralização na tomada de decisões, retirando-se dos órgãos colegiados, tais como NDE e Colegiado de curso, as decisões que lhes competem em relação ao currículo”.

Neste aspecto, é muito importante a contribuição trazida pela professora C. A construção coletiva do currículo (MASETTO, 2018) é mais que uma necessidade democrática ou de justiça participativa. É ela que apoia e auxilia na formação de elementos que estimulam o sentido traçado de ensino e educação. O envolvimento dos órgãos colegiados permite maior interação, troca de ideias e formação de um pensamento mais global e amplo. A mera introdução de inovação curricular sem considerar o envolvimento da instituição como um todo pode aparecer como uma dificuldade para realização do currículo.

O professor D, em mais um momento, destaca a correlação existente entre o que ocorre no mundo social e as reorganizações institucionais:

*Esta mudança está provocando mudanças e reorganizações de nossa estrutura e na gestão. Está tendo que reorganizar mesmo para responder. Uma coisa está interligada na outra. Isso interfere nas relações com nossos alunos? Sim. Porque temos que ter uma postura cada vez maior de abertura, de acolhimento e de qualidade dos serviços que ofertamos. Isso eu não digo apenas dos professores em sala de aula, não, mas secretaria, dos funcionários, da gestão mais superior, da Direção. Não há como não haver uma reorganização a partir do que a sociedade está oferecendo, em todos níveis. Na forma de negociar mensalidades, de buscar recursos, enfim... É um conjunto de mudanças que vão interferir em todo o processo, desde a entrada do aluno até o dia da formatura. É uma integração total.*

A redução dos custos, por si só, pode trazer uma deterioração do processo de ensino, como disse o professor A. Trata-se de uma adaptação da instituição ao que está ocorrendo na sociedade, conforme o parecer do professor D. Vivemos em um mundo marcado pela agilidade de um conhecimento cada vez mais obtido pelos meios virtuais. Além disso, a ampla concorrência no mercado de ensino superior presencial e não presencial tem levado à queda de demandas de alunos, acabando por provocar tomadas de atitudes com relação à sustentabilidade financeira, que tem como consequência imediata a redução de custos docentes. Houve, assim, um enxugamento da estrutura de pessoal da instituição.

Na visão da professora E,

*Estes reflexos, a gente observa, eu acredito que no futuro, não muito longe, teremos um ensino híbrido, como já vem acontecendo. Com o aluno, vai estimular a autonomia e diversificar metodologias. Eu acredito que essa pandemia acelerou o processo. Não vamos abandonar a questão digital. Até mesmo porque a Fupac já oferecia estes recursos, e muitos, talvez assim, como tinha ensino presencial, não eram utilizados. Mas vai ser útil para a gente, principalmente com estas mudanças de currículo. Imagino cada vez mais a diminuição de pessoal.*

A professora F, por sua vez, aponta: “Menos contato com os alunos e com os professores e menor tempo de discussão das questões pedagógicas”. Esta é a principal questão, que deriva do presente trabalho, embora não esteja entre seus objetivos imediatos. Quais as consequências do processo de mudança curricular no ensino superior em termos de aprendizagem? Deve-se

ter em mente que inovações curriculares não podem gerar perda da qualidade de ensino e piora no processo pedagógico praticado.

A queda da qualidade do ensino é uma possibilidade. A introdução das modalidades à distância representa uma diminuição do contato humano, sendo perceptível, pela maioria dos docentes, uma redução do interesse dos alunos pela sala de aula. Há, no entanto reorganizações e reestruturações positivas. Segundo o professor D, com tais mudanças, tem havido um maior acolhimento e integração entre os setores institucionais como resposta. Conseqüentemente, as instituições estão tendo que se reorganizar com essas mudanças, pois estão sendo exigidas em todos os aspectos, seja no valor das mensalidades, seja nos diferenciais pedagógicos que o ensino presencial propõe como forma de inserção no mercado de trabalho e cumprimento do papel institucional.

Emerge das falas da professora E uma questão fundamental, que é a formação de um ensino presencial híbrido, que conjugue o virtual com o presencial. Provavelmente, este será o caminho encontrado por grande parte das instituições presenciais, tendo em conta a forte concorrência de mercado e a inclusão dos meios virtuais como realidade social inevitável. A questão será como conjugar menor contato e menor tempo disponível para os docentes em sala de aula com garantia de qualidade de ensino superior, além de trazer condições econômicas mais favoráveis com a implantação de tais medidas.

Consolida-se, assim, a primeira fase de desmontagem dos textos obtidos e de unitarização das abordagens, visando à formação de categorias de análise. Com isso, será facilitado um entendimento mais completo da realidade investigada.

## **6.2 Categorias de análise e suas relações com o todo**

Dos vários caminhos, alguns passam neste momento a fazer sentido. De várias possibilidades a serem traduzidas, ganham corpo e concretude determinadas interpretações. Há, nesta fase, uma corporificação da análise. Não que existam uma verdade preestabelecida e um único meio de atingi-la, mas certas análises guardam maior conexão com os objetivos propostos. E é desse modo que a navegação cede lugar para uma terra firme. A descoberta revela isso. Porém, ainda é preciso entender as regiões, as rotas principais que levam à compreensão dos problemas. Categorizar é o mesmo que entender o fenômeno em sua

amplitude e em suas conexões com a totalidade investigada. Neste momento, categorizar é preciso; navegar não é mais preciso.

A construção das categorias partiu de um processo de análise misto, em que os métodos indutivos e dedutivos se mesclam. Categorias escolhidas *a priori* (método dedutivo) sofrem interferências de categorias *a posteriori* (método indutivo). Pela avaliação do *corpus* textual geral, chegou-se a situações semelhantes, com base nos objetivos propostos, as quais são fundamentais para a compreensão dos problemas; destas situações parecidas, colhem-se novas categorias, pela inovação e originalidade das percepções docentes a respeito do processo de mudança curricular no ensino superior. Assim, a partir da generalidade das informações obtidas nas entrevistas, chega-se a unidades de análises particulares e genuínas, encontradas nas percepções dos docentes. As categorias surgidas nesse processo sofrem alterações interpretativas a partir de uma indução, sendo então denominadas de categorias emergentes (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Optou-se, nesta pesquisa, por trabalhar com este misto de categorias. Trata-se de uma perspectiva mais condizente com a postura hermenêutica proposta seguir. A partir do fio condutor dos objetivos traçados na pesquisa e das falas (entrevistas) colhidas, se organizou um sentido, que foi-se processando, depois outro conjunto de sentido, e assim por diante. Isso permitiu sair apenas da ideia de confirmar uma expectativa prévia, para uma postura de permitir-se ser surpreendido pelo que está aparecendo ao longo da pesquisa.

As categorias conquistadas guardam necessariamente relação com os objetivos propostos na pesquisa, apresentando-se como instrumentos para uma melhor compreensão da realidade analisada. A validade de tais categorias depende desta relação. Decorre da construção de categorias uma visão holística e global do fenômeno investigado. As perspectivas analisadas implicam-se mutuamente, em um entendimento articulado dos fenômenos. O receio de fragmentar, dividindo o texto e retirando sua conexão com o contexto global, é um risco a ser eliminado neste tipo de análise, sob pena de cairmos em um reducionismo histórico.

Estas categorias possuem características específicas, tais como, a validade e homogeneidade. A primeira justifica-se a partir da necessária correlação com os objetivos propostos na pesquisa, e a segunda encontra motivo na formação de categorias baseadas em um mesmo princípio conceitual. Assim Moraes e Galiuzzi (2006, p. 197) explicitam o processo de formação das categorias: “A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem categorias”.

Abaixo, seguem listados os objetivos propostos na pesquisa e as categorias emergentes do texto que representam melhor o conjunto de significações importantes para alcançá-los.

São objetivos desta pesquisa:

Objetivo Geral:

Compreender os significados atribuídos pelos docentes ao processo de mudança curricular ocorrido a partir de 2018 na Faculdade Presidente Antônio Carlos de Visconde do Rio Branco. Trata-se de entender esse fenômeno, de colocar em pauta os sentidos observados e assim compreender os modos de atuação atribuídos ao ensino na referida faculdade de ensino superior do interior de Minas Gerais.

Objetivos Específicos:

a) Compreender o processo de formação dos currículos e seus modos de integralização no ensino superior a partir da Faculdade Presidente Antônio Carlos de Visconde do Rio Branco;

b) Identificar se e como as reestruturações curriculares influenciam as práticas de ensino desenvolvidas em uma instituição de ensino superior (IES) de Minas Gerais no que se refere à sua missão e ao seu papel institucional;

c) Aproximar os referenciais estudados e as propostas de mudanças curriculares realizadas, a fim de compreender como se relacionam essas mudanças;

d) Analisar o processo de regulação exercido pelo Ministério da Educação e a emissão de políticas públicas no que tange ao ensino superior e às definições curriculares.

Definem-se como Categorias de Análise:

1- Percepções dos docentes sobre a modificação do papel do ensino superior na atualidade;

2- As políticas públicas do MEC e a integralização curricular na visão dos entrevistados;

3- Causas e consequências do currículo modular nas falas dos professores;

4- Mudanças curriculares e as implicações geradas nos sujeitos envolvidos e no ensino praticado, na percepção dos professores.

Contudo, as categorias também se relacionam com as teorias abordadas na pesquisa, sabendo-se que tais teorias serviram como suporte para a compreensão dos problemas e também para a realização dos objetivos propostos. Como bem explicam Moraes e Galiazzi (2006, p. 200), “o conjunto de categorias é construído a partir deste referencial de abstração que o suporta”.

Nesta pesquisa, examinou-se o *corpus* textual sem fazer referência a uma teoria específica, sendo que tacitamente diversas referências foram utilizadas de forma consciente, de acordo com meu conhecimento, para formar as categorias de análise. A seguir, destaco algumas

teorias utilizadas para formação das categorias de análise que surgiram no decorrer da pesquisa e apresento uma observação própria a respeito deste processo.

### **6.2.1 Percepções dos docentes sobre a modificação do papel do ensino superior na atualidade**

Nesta primeira categoria, os autores Herman (2003), Morin (2010) e Pimenta e Anastasiou (2014) foram as principais bases que me permitiram compreender melhor o papel do ensino superior e as exigências do tempo atual em que vivemos. As falas dos docentes estão intrinsecamente relacionadas a estes autores.

Vivemos em um mundo marcado pela multiplicidade cultural, pela mutabilidade de valores e pela heterogeneidade humana. É neste cenário ético e social que o ensino superior e as instituições encontram, na atualidade, desafios gigantescos. As entrevistas comprovam as dificuldades docentes de lidar com uma gama cada vez maior de informações e contextos cada vez mais diferentes. Estes elementos acabam por interferir na qualidade do processo pedagógico, no papel da instituição e no modo como o ensino por ela ofertado é desenvolvido.

Interessante notar a relação feita por alguns docentes entre a instituição, seu papel e o ensino como cenário ético e social no qual estão inseridos. Há uma conexão entre as exigências deste tempo atual e a maneira como a instituição de ensino superior encara seus objetivos. É realçada em vários momentos, pelos docentes, a sobrevivência institucional como o principal critério adotado na construção das políticas internas de currículo. Há, para eles, uma conexão inevitável entre o currículo, o elemento econômico e o elemento pedagógico. No caso investigado, trata-se de uma instituição privada presencial, que necessita estar bem alocada no mercado de ensino superior para continuar existindo.

Marcas indeléveis da atualidade, na percepção dos docentes, são a agilidade comunicativa e a introdução cada vez mais maciça da tecnologia virtual como ferramenta de aprendizagem no processo pedagógico. A virtualidade do conhecimento é mais que uma exigência ética contemporânea e de órgãos governamentais – na visão dos docentes, é uma oportunidade de redução de custos para as instituições presenciais. Ao introduzirem-se determinados percentuais de ensino à distância no ensino presencial, possibilita-se economizar recursos financeiros, seja ofertando turmas com maior número de alunos, seja reconstruindo o currículo com estratégias de geminação de disciplinas.

Evidentemente, para os professores, o papel da instituição e do ensino praticado nos tempos atuais tem sofrido forte interferência do paradigma da tecnologia da informação. Principalmente, as instituições de ensino superior presencial tiveram que reduzir seu quadro funcional, se adaptar aos ambientes acadêmicos virtuais de aprendizagem, investir em capacitações docentes e reduzir o volume de aulas presenciais com contato direto entre professor e aluno.

Outro fato percebido pelos docentes entrevistados com relação ao ensino superior é o crescimento significativo de uma visão epistemológica de conhecimento como especialização. A fragmentação do saber é um fenômeno da atualidade; convivemos em um cenário ético em que a formação discente no ensino superior se atrela, precipuamente, ao mercado de trabalho e a uma formação profissional técnica. Nota-se, como preocupação dos professores, o amesquinamento de uma formação humana, crítica, cidadã e intelectualizada. O predomínio de uma visão mercadológica é consequência de uma série de transformações sociais e éticas, tendo o elemento econômico um peso preponderante na formação dos currículos.

Na ânsia por reduzir custos operacionais e com a oportunidade de utilizar disciplinas e meios virtuais de aprendizagem como ferramentas, os entrevistados destacam que se prefere, na composição dos currículos, a utilização de competências e habilidades técnico-profissionais com estrita relação com o mercado de trabalho.

Um elemento relatado pelos professores que apresenta relação com este fator é o déficit de aprendizagem existente nos outros níveis de formação. Os alunos chegam ao ensino superior com dificuldades de compreensão de elementos básicos que deveriam ter sido trabalhados no ensino fundamental e médio (ALVARENGA; SALES, 2012). Dessa forma, a instituição de ensino superior é entendida, na maior parte das vezes, como uma estratégia de recomposição de conhecimento, ou seja, conhecimentos prévios necessários, por não se fazerem presentes, comprometem fortemente a qualidade do ensino praticado.

### **6.2.2 As políticas públicas do MEC e a integralização curricular na visão dos entrevistados**

Já na segunda categoria, foram utilizados documentos institucionais da IES, legislações federais referentes ao tema e os autores Ball e Mainardes (2011) e Nunes (2012) para entender melhor as políticas públicas do MEC no processo de integralização curricular. A regulação e a supervisão do processo de construção do ensino superior são realizadas pelo Ministério da

Educação Federal (MEC), ao qual compete institucionalizar políticas públicas pelos seus instrumentos de avaliação e outros atos normativos.

A edição de um sem-número de normas e legislações referentes ao ensino superior exerce certo controle e estímulo em determinadas áreas, interferindo no desempenho do papel institucional e no ensino praticado, conforme destacam as entrevistas realizadas. Os professores relatam, de modo inovador, a relação existente entre o pacto federativo e a construção de políticas públicas educacionais. A fabricação de regras gerais pode, em certos casos, confrontar-se com a particularidade dos casos concretos. Tem-se uma gama tão agigantada de legislações educacionais, que, em muitos momentos, as realidades particulares de cada instituição não são levadas em conta. A construção do currículo, embora a instituição tenha autonomia parcial, tem forte interferência federal do MEC. A maior parte dos professores apenas percebe a existência e atuação do MEC nas comissões de avaliação para credenciar ou recredenciar cursos e a própria instituição, quando o MEC vai presencialmente até as instituições. Apesar disso, eles destacam avanços importantes a partir da regulação do referido órgão na melhora da qualidade do ensino superior como um todo.

Os docentes entrevistados identificam uma preocupação exageradamente fiscalizatória e não orientadora do MEC. Não há uma visão de construção do processo pedagógico, sendo que a atuação do órgão ocorre no sentido de controlar indicadores e punir o não cumprimento de determinado item colocado nos instrumentos de avaliação ou na legislação.

A ênfase em determinadas questões também é percebida pelos entrevistados. Como exemplo, eles apontam o estímulo para que as instituições de ensino superior presenciais usem certo percentual de ensino à distância, o que aumentou de 20% para 40% a partir de fins de 2019. A virtualização do conhecimento é um claro estímulo do MEC à construção dos currículos para os docentes.

Percebe-se, portanto, que o processo fiscalizatório por parte do MEC ocorre na instituição de ensino superior e contribui de variadas formas para seu crescimento. Entretanto, são constatadas, pelos professores, interferências e ausências do órgão com vistas a construir um ensino superior com qualidade pedagógica, o que depende do modo como o currículo é integralizado. Este currículo, mais que cumprir as exigências legais, precisa ser dinâmico e atingir as finalidades pedagógicas na consolidação de um ensino de qualidade.

Nas falas dos docentes, a interdisciplinaridade aparece em diversos momentos como uma oportunidade para integrar o currículo, muitas das vezes focado em saberes fragmentados. Embora a maior parte dos docentes não perceba diferenças entre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, ou mesmo transversalidade, é preocupação contundente dos professores

a defesa de uma prática de ensino integral, global e holística. Na visão dos entrevistados, a capacitação dos sujeitos envolvidos também se mostra como uma necessidade para que a instituição avance e como uma construção participativa do currículo por meio do uso dos órgãos colegiados.

### **6.2.3 Causas e consequências do currículo modular nas falas dos professores**

Já na terceira categoria exposta, foram utilizados também documentos institucionais da IES, legislações federais referentes ao tema e o autor Masetto (2018) para entender a crise econômica, os currículos modulares com geminação de disciplinas e a disseminação do ensino virtual como prática pedagógica.

Os professores entrevistados são unânimes em relacionar a crise econômica pela qual passa o ensino superior presencial à necessária redução de custos advinda da implantação do currículo modular.

Este currículo modular é compreendido pelos docentes não apenas como utilização de um percentual maior do ensino virtual, mas também como quebra de pré-requisitos para possível geminação de disciplinas. Esta mudança curricular representa uma estratégia de redução de custos, pois tanto a criação de disciplinas em massa quanto a junção de disciplinas diminuem as horas-aula pagas ao professor. Este fator atua decisivamente na redefinição do papel institucional e no ensino praticado, redirecionando a forma de atuação do ensino presencial, reduzindo o contato direto entre professor e aluno, alterando o quadro funcional e possibilitando a formação de salas de aula com grande número de alunos.

No entanto, os professores compreendem a crise econômica pela qual passa o setor de educação superior privada presencial, reconhecendo que as estratégias acima destacadas são formas de criar sustentabilidade financeira para a instituição. Todavia, em suas falas, percebe-se o entendimento das consequências advindas de tal processo de mudança curricular. As geminações, por exemplo, são destacadas como um problema, pois juntam, em uma mesma sala de aula, turmas de períodos diferentes, sem provocar diminuição dos valores das mensalidades. Segundo os docentes, este desgaste acentua-se para aqueles que ingressaram na modalidade presencial clássica, sem a introdução de tais estratégias do currículo modular, sendo menor o desgaste nas novas turmas, que já entram sabendo destas novas condições. Os professores

relatam dificuldades na composição dos documentos exigidos pela instituição, quase sempre realizados em dobro, e também as fragilidades oriundas da heterogeneidade das turmas.

O mesmo ocorre com a implementação de percentual maior de ensino virtual, na visão dos docentes. O que levou os discentes a se matricularem na modalidade presencial é exatamente o fato de ter aulas presenciais com contato direto com o professor. Os professores relatam a rejeição discente do ensino quando do aumento da modalidade à distância. Há chances de que a drástica redução do número geral de alunos tenha relação com tais insatisfações.

#### **6.2.4 Mudanças curriculares e implicações geradas nos sujeitos envolvidos e no ensino praticado**

Nesta categoria, Silva (2010) foi importante para compreendermos os currículos e suas perspectivas filosóficas, tendo em conta as implicações do currículo nos sujeitos envolvidos. A relação das entrevistas com esta base teórica e com conhecimentos próprios foi fundamental para o entendimento das percepções dos docentes sobre o processo de mudança curricular.

O cenário ético atual, com grande valorização da tecnologia da informação, somado à uma crise econômica do ensino superior presencial privado, levou as instituições a realizarem processos de mudanças curriculares. Na percepção dos docentes da instituição FUPAC VRB, a implantação do currículo modular tem como característica uma quantidade superior de ensino à distância e quebra dos pré-requisitos, possibilitando junção de turmas ou geminação de disciplinas. Trata-se de um processo de inovação curricular a fim de reduzir custos para permanência dos serviços educacionais. Conseqüentemente, tais mudanças curriculares geraram implicações nos sujeitos envolvidos.

Segundo os entrevistados, essas mudanças ocasionam as seguintes implicações: aulas menos presenciais, com menor contato pessoal entre professor e aluno; redução do número de docentes, com concentração de mais disciplinas em um mesmo perfil acadêmico; redução dos componentes curriculares teóricos e conceituais, com a diminuição das horas do currículo; valorização docente da interdisciplinaridade como ferramenta pedagógica para recompor perdas curriculares; aumento do número de alunos por salas de aula; predomínio de competências e habilidades mercadológicas, técnicas e profissionais; dificuldades de ensino em ambientes ainda mais heterogêneos, com turmas e períodos diferentes; necessária capacitação dos envolvidos para uma construção participativa e coletiva do currículo.

A transposição do currículo seriado para o modular é sentida pelos docentes como algo que pode gerar problemas na aprendizagem. Embora formalmente não existam pré-requisitos, os currículos são construídos com base em competências e habilidades basilares para outros graus de conhecimento. Apesar de este senso holístico ser uma questão positiva ressaltada pelos entrevistados, há o risco de falta de apoio pedagógico ao discente e não acompanhamento por parte de alguns discentes.

Nesse sentido, a instituição como um todo sofreu um processo de reorganização pedagógica, modificando o modo de atuação e a oferta do ensino à medida que uma nova forma de integralizar o currículo passou a vigorar. Os docentes percebem uma nova fase de gestão da educação superior, com recursos humanos mais enxutos e consideráveis alterações nas relações dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

### **6.3 Novas compreensões surgidas a partir das percepções docentes**

Neste momento, fica evidente o brilho da caminhada. Momento em que as percepções se transformam em oportunidades de melhor compreender os fenômenos e de articulá-los com a realidade prática, extraíndo-se uma utilidade da investigação. São inovações, visões diferenciadas, percepções distintas que, somadas à experiência própria, formam a síntese final capaz de justificar toda a navegação e a caminhada realizadas.

A descrição e interpretação dos fenômenos investigados ganham a emergência de argumentos consistentes. Uma vez construídas as categorias, suas interconexões possibilitam análises mais completas, interligadas e inovadoras. “Chegar a esses argumentos novos e originais não é apenas um exercício de síntese. Constitui-se muito mais em momento de inspiração e intuição resultante da impregnação intensa no fenômeno investigado” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 203).

A partir de agora, descreverei argumentos emergentes colhidos na análise das categorias após o processo de unitarização do texto. Foi a desmontagem do texto com a percepção de suas características que levou à formação de categorias de análise. Estas, por sua vez, permitiram-me perceber, em suas conexões, o surgimento de argumentos novos e conectados com os fenômenos investigados em sua totalidade. Este é o baile e o movimento de compreensão do fenômeno investigado. Após uma exposição detalhada dos sentidos e significados trazidos

pelos textos e percepções docentes, afasto-me e olho o fenômeno de modo inovador. Eis a emergência de um entendimento diferenciado, de um texto interpretado.

Entretanto, pretendemos ampliar um pouco mais a discussão sobre interpretação. No contexto da análise textual, da forma como a compreendemos, interpretar é construir novos sentidos e compreensões, afastando-se do imediato e exercitando uma abstração em relação às formas mais imediatas de leitura de significados de um conjunto de textos. Interpretar é um exercício de construir e expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas dos textos e de um exercício meramente descritivo. É nossa convicção de que uma pesquisa de qualidade necessita atingir essa profundidade maior de interpretação, não ficando numa descrição excessivamente superficial dos resultados de análise (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 204).

Penso ser interessante salientar algumas interpretações que são o retrato de todo este processo acima descrito.

Em primeiro lugar, considero o modo como as novas configurações curriculares são implantadas. Muitas vezes, as instituições não realizam um processo de construção do currículo a partir de uma capacitação. O modo de implantar tem significado importante. Ainda que o subsídio motivador deste processo seja de caráter econômico, o envolvimento e o engajamento dos sujeitos envolvidos permitem amenizar os desgastes e fortalecer a proposta curricular. A capacitação deve envolver não apenas docentes e discentes, mas toda a estrutura organizacional e de pessoal, favorecendo a maior realização dos objetivos curriculares a partir de ampla participação de todos os setores. Ressalto, aqui, a necessidade de construção coletiva do currículo, levando-se em conta uma gradativa conquista do processo, sem imposições hierárquicas, mas horizontalmente.

Uma interpretação emergente importante é a interdisciplinaridade como uma alternativa esperançosa para realização do processo de integralização curricular. Este argumento suscita um problema antigo de especialização e fragmentação dos currículos. No entanto, o que está impregnado na fala dos docentes é uma ânsia e um desejo de que o processo de inovação curricular, por trazer profundas mudanças, necessita integrar mais os conhecimentos, desenvolvendo competências e habilidades interligadas. Vale dizer que há, nestas propostas de mudança curricular, com quebra de pré-requisitos e geminações de turmas, uma necessidade de melhor compreensão da transversalidade. É preciso ultrapassar a formação disciplinar em grades curriculares em direção a uma composição mais autônoma dos envolvidos, guardando relação com o conhecimento como um todo articulado. A implantação de programas integradores com competências e habilidades articuladas representa uma das estratégias para amenizar os problemas da separação dos saberes.

A implantação do currículo modular na instituição investigada traz consigo consequências e alteração de processos, conforme discutido no item anterior, dos quais podemos destacar a junção de turmas de períodos e turmas diferentes. Sendo assim, faz-se necessária a implantação de programas de apoio pedagógico aos discentes na instituição, uma vez que o atropelo de competências e habilidades pode existir em função de diferentes graus de conhecimento em sala de aula. Trata-se de criar estratégias que permitam maior eficácia pedagógica em meio ao reforço da heterogeneidade acadêmica que surge com tais mudanças curriculares.

Como desdobramento da pandemia e do agravamento da crise econômica e financeira por que passam as instituições privadas de ensino superior presenciais, houve ampliação do ensino virtual por meio de aulas remotas, até mesmo com maiores percentuais de uso permitidos para esta modalidade. Este fator tem consolidado a modalidade híbrida de ensino presencial como uma alternativa para captura de novos alunos e como uma oportunidade de mesclar o ensino presencial com virtual. É comum, ainda que não percebido na procura de discentes, uma maior valorização, pelos atuais alunos, das instituições de ensino presencial. Isso decorre do fato de que a ausência das aulas presenciais gerou uma ressignificação de sua importância para os discentes. A mistura de tecnologia da informação com aulas presenciais tende a ser o novo caminho para o ensino presencial, com menos encontros presenciais e uso ampliado das tecnologias virtuais. Aulas remotas foram percebidas como algo positivo em contraponto às aulas à distância, em que muitas vezes não se tem de modo algum a presença dos alunos. Está presente o risco iminente nesta modalidade à distância de relações mais impessoais, em que estratégias de ensino diferenciadas devem ser praticadas.

Outra compreensão valorosa surgida no processo de interpretação dos fenômenos é a crítica à redução de fundamentos teórico-conceituais nas novas configurações curriculares. A ênfase no ensino técnico e profissional nos cursos superiores não é algo recente. No entanto, tais competências e habilidades necessitam ser trabalhadas como instrumento de formação crítica e aprofundada intelectualmente dos alunos. Destaque para as aulas remotas e não à distância, que podem ser usadas pelas instituições como forma de repor competências e habilidades. Cabe refletir que a modalidade à distância sem participação efetiva e personificada do docente não tem maior valor, ainda mais se as instituições conjugarem tais alternativas de redução de custos com mensalidades mais acessíveis. A força do econômico precisa ser revalorizada em alternativas que busquem um equilíbrio junto ao pedagógico.

Por fim, pode-se dizer que interpretar processos de mudanças curriculares é entender o modo como se organiza o ensino superior. Em todo este processo, quanto mais autonomia e

participação são promovidas com os sujeitos envolvidos, maior é a chance de eficácia curricular. O currículo é um movimento, e é importante oferecer oportunidade de compor a própria trilha. Ainda que em disciplinas virtuais ou em parte do processo de integralização curricular, oferecer ao discente, aos gestores de curso e aos próprios docentes a oportunidade de transitar e organizar este currículo é um reforço à sua realização efetiva.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, depois da longa navegação e de ancorar em terra firme, continua-se a caminhada e encontram-se avenidas, que levam a ruas, depois a vielas, que desembocam no lar. O lar simboliza o convívio amplo das relações cotidianas. O percurso vivido encontra, em ambiente de paz, o diálogo importante para a compreensão de variadas perspectivas necessárias para se atingir o que foi proposto. A casa não é um lugar definitivo, pois podemos mudar e alcançar outros lares. No entanto, é morada segura de princípios e valores presentes em toda uma caminhada, que permite produzir resultados, atingir metas e encontrar estratégias ainda mais sofisticadas de desenvolvimento das questões do mundo.

Quanto aos objetivos, pode-se dizer que, na percepção dos docentes, a implantação de um processo de mudança curricular na IES, no que se denominou de currículo modular, teve como causa principal construir uma estratégia de redução de custos, capaz de viabilizar a sustentabilidade financeira da instituição em tempos de crise no ensino presencial privado. Crise provocada pela expansão do ensino à distância e pela necessidade de adequação do papel do ensino superior a um tempo ágil e dinâmico, com forte tendência ao ensino na modalidade à distância.

A implantação do currículo modular na IES é compreendida como necessária pelos docentes, trazendo à tona oportunidades de permanência da instituição no mercado competitivo de ensino presencial e também de reforço a um currículo mais dinâmico, flexível e global, em que a perspectiva da interdisciplinaridade se destaca em meio a alguns elementos transversais. Este currículo modular caracteriza-se como um currículo construído com a quebra de pré-requisitos, utilização maior do ensino virtual e também geminação de disciplinas em turmas e períodos diferentes.

A implantação desta mudança curricular trouxe, na compreensão dos entrevistados, interferência nos aspectos pedagógicos e nos sujeitos envolvidos. Todos os envolvidos perceberam implicações e consequências a partir de tal inovação curricular. Isto porque o currículo modular trouxe menos dias de aulas presenciais, maior carga horária de ensino pela modalidade virtual de aprendizagem, demissões de professores e funcionários, menor ênfase em competências e fundamentos teóricos, menor contato interpessoal entre os sujeitos envolvidos e um foco maior no ensino prático e profissional, voltado ao mercado de trabalho.

Conseqüentemente, a instituição como um todo alterou sua forma de atuar e prestar seus serviços.

Pode-se considerar a quebra dos pré-requisitos, a utilização de percentual maior de ensino virtual, bem como a geminação de disciplinas em turmas e períodos diferentes, como os principais reflexos da implantação do processo de mudança curricular com base no currículo modular, o que influi decisivamente na vida institucional. Também se pode apontar que, com a redução do volume geral de funcionários contratados, dentre eles, principalmente docentes, há um perfil profissional de professores menos diversificado, ou seja, tem-se um perfil acadêmico mais homogêneo para o oferecimento de disciplinas e contextos cada vez mais plurais.

No entendimento dos professores, observa-se uma necessária redefinição dos papéis do ensino superior no setor presencial e privado. Em tempos de virtualização do conhecimento e de necessária dinamicidade, as IES focaram sua atuação em um currículo mais técnico-profissional, em que a especialidade do conhecimento vive em permanente risco de perda da noção do todo e de uma formação menos humana e crítica.

Conforme referido nas entrevistas, surgem caminhos possíveis neste cenário, como a ênfase na capacitação docente universitária, voltada a uma formação pedagógica compatível com os tempos atuais. A construção coletiva do currículo também aparece como uma alternativa para minorar os problemas enfrentados no processo de mudança curricular, haja vista que permite maior participação e uma construção variada de perspectivas curriculares com os sujeitos envolvidos.

O processo de integralização curricular, quando debatido, sofrendo as interferências dos sujeitos participantes, tende a ser mais efetivo e completo. Também se faz necessário entender e aprofundar o modo como o serviço é ofertado aos discentes, no que hoje se denomina de ensino híbrido. Estratégias de apoio pedagógico discente dentro das próprias disciplinas e também de um modo em geral, a construção de disciplinas integradoras, a utilização de temas transversais, o uso da interdisciplinaridade como instrumento metodológico e constantes capacitações dos envolvidos podem amenizar os desgastes pedagógicos e reforçar um currículo ativo e dinâmico na construção dos sujeitos.

A transversalidade do currículo é algo bastante distante da realidade das instituições de ensino superior, em especial da referida instituição, haja vista que ainda predomina uma hierarquização de saberes. A interdisciplinaridade aparece na prática do ensino, porém ainda predomina uma visão disciplinar do mesmo.

No que se refere à política pública do Ministério da Educação, segundo a percepção dos docentes, predomina o caráter supervisionista do MEC, em comparação com a busca por uma construção pedagógica dos currículos. As interferências são de toda ordem, seja na obrigatoriedade de se pautar nas diretrizes curriculares, seja na ênfase dada ao ensino à distância, considerando a possibilidade de praticar 40% da carga horária total na modalidade. Normas gerais, quando desconsideram realidades particulares, podem traduzir-se em um engessamento curricular, que desconsidera as perspectivas regionais como importantes elementos para o currículo. A obrigatoriedade do cumprimento de temas transversais também é uma realidade. Elementos étnico-raciais, culturais e ambientais devem estar distribuídos ao longo de todo o currículo. Os docentes enfatizam que, em alguns casos, tal interferência retira a autonomia pedagógica e muda a prática de ensino na sala de aula. Portanto, o currículo sofre claras interferências das políticas públicas federais, editadas para regular realidades locais das IES. O processo de integralização curricular permite estratégias diferenciadas, mas esbarra em um controle estatal forte e permanente. Há um claro incentivo à utilização do ensino à distância dentro do modelo presencial. As IES têm utilizado tal ferramenta como fonte de redução de custos e não como uma estratégia diferenciada de aprendizagem. Assim sendo, corre-se o risco de perda da qualidade do ensino praticado. O ensino remoto, utilizado no momento pandêmico, comprova que, apesar das peculiares características do ensino presencial, a tecnologia é de fato um veículo para aprendizagem.

Outro ponto importante de ser ressaltado é a necessidade de um melhor acompanhamento do discente ao longo do processo de formação. A estruturação de programas de integração curricular, somado a um apoio pedagógico diferenciado na aprendizagem, podem garantir uma melhor realização do currículo.

Importante também destacar, que estas transformações e mudanças curriculares estão em permanente processo de atuação, sendo iminente o risco de provocarem precarização do ensino superior. Isto porque, as principais causas que levam às tomadas de decisão de implementação destes modelos, ainda que sob a aparência de inovação curricular, são medidas econômicas, o que acentua a mercantilização do ensino superior. Esta mercantilização provoca interferências nos currículos, tornando o ensino superficial, sem preocupação conceitual e crítica, voltado cada vez mais para as relações de trabalho no âmbito mercadológico. Neste cenário, a formação humana e crítica dos sujeitos sofre ataques diretos. O encontro do equilíbrio entre o fator pedagógico e o fator econômico, nas instituições privadas, pode ser caminho para ultrapassar a perda de qualidade que o ensino superior vem passando.

Assim, é possível concluir que, de variados modos, as mudanças curriculares alteraram a vida institucional e dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Isso foi provocado por um conjunto de exigências sociais e econômicas, que interferiram na reorganização da IES. Benefícios e desvantagens podem ser percebidos nas falas docentes. Ocorre que a crise é também oportunidade de reciclagem e mudança.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Carolina Faria. SALES, Aline Pereira. Desafios do ensino superior para estudantes de escola pública: um estudo na UFLA. **RPCA**, v.6, n.1, p.55-71, 2012.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs). **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Santa Catarina: Editora Univille, 2015.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. 6ª. Edição. São Paulo: Cortez Editoria, 2014.

ANDRADA, Bonifácio de. **A universidade e o ensino superior**. Observações sobre o ensino universitário. Brasília: Câmara dos Deputados, 2007.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução do Grego de Antônio de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

BACICH, Lilian. TANZI NETO, Adolfo. TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. São Paulo: Fundação Lemann, 2015.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAUMANN, Zygmunt. **Para entender o mundo líquido**. São Paulo: Zahar, 2018.

BERTI. **Aristóteles no século XX**. Tradução: Dion Davi Machado. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

BITTAR, Eduardo C. B. **Direito e Ensino Jurídico**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, [2021]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9235 de 15 de Dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107). Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 10172 de 09 de Janeiro de 2001. Institui o plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, [2009]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 26 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 10681 de 14 de Abril de 2004. Institui o sistema nacional de avaliação do ensino superior. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília: Presidência da República, [2019]. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação (Revogado)**. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.024%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201961.&text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.024%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201961.&text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos). Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação**. Brasília: MEC, 2001.

CAILLÉ, Alain; LAZZERI, Christian; SENELLART, Michel. **História argumentada da filosofia moral e política**: a felicidade e o útil. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

CHAMPANGNATTE, Dostoievki Mariatt de Oliveira. Currículo Universitário: Do México ao Brasil neoliberais. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 21, n. 1, 2016.

COMTE, A. **Discurso sobre o espírito positivo**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CES nº 334, de 08 de maio de 2019. Institui a Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores. Brasília: CNE, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2019-pdf/119811-pces334-19/file#:~:text=Art.,interdisciplinares%20e%20transdisciplinares%20ao%20curso>. Acesso em: 10 set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer nº 583, de 01 de julho de 2001. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=54190](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=54190). Acesso em: 10 jun. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer nº 67, de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília: CNE, 2003. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf). Acesso em: 10 jun. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer nº 19, de 09 de dezembro de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Seção 1, pág. 106, 10 dez. 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category\\_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 set. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer nº 210, de 08 de julho de 2004. Aprecia a Indicação CNE/CES 1/2004, referente à adequação técnica e revisão dos Pareceres e/ou Resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação. Brasília: CNE, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces210\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces210_04.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 19, 08 de dezembro de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: CNE, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category\\_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jan.2020.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo na Contemporaneidade. In: CONFERÊNCIA FORMAÇÃO CONTINUADA, 21 e 22 jul. 2008. **Anais** [...] Brusque: UNIFEBE/FURB, 2008. 7p.

DALARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1. ed. Rio de Janeiro: 34, 1995. (Coleção TRANS, v. 1).

DESCARTES, Renê. **Discurso do método**. São Paulo: E-realizações, 2008.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas na educação superior**. São Paulo: Cortez, 2000.

FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE VISCONDE DO RIO BRANCO – (FUPAC). **A Faculdade**. Rio Branco: FUPAC, 2019. Disponível em: [www.fupacvrb.edu.br](http://www.fupacvrb.edu.br). Acesso em: 15 jul. 2019.

FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE VISCONDE DO RIO BRANCO – (FUPAC). **Regimento da Faculdade Presidente Antônio Carlos de Visconde do Rio Branco (2018-02)**. Rio Branco: FUPAC, 2018.

FERREIRA, Pinto. **Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção estudos foucaultianos, v. 9).

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso: aula inaugural no College d'e France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. São Paulo: Vozes, 2005.

GALLO, Sílvio. Conhecimento, transversalidade e currículo. In: REUNIÃO ANUAL DO ANPED, 24. **Programas e Resumos** [...]. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação, 1995. 97p.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, Alfredo Macedo. OLIVEIRA, João Ferreira de. **Reconfiguração do campo da educação superior**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

HABERMAS, Jurgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DPoA, 2003.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DPoA, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 jul. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Instrumentos**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <http://inep.gov.br/instrumentos>. Acesso em: 20 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Enade**. Brasília: INEP, 2020. <http://inep.gov.br/enade>. Acesso em: 22 jan. 2020.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LOPES, Maria Isabel; WEIZENMANN, Tiago. A formação continuada de docentes do ensino superior e sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 5, n. 1, p. 101-123, 2019.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Os Meninos. **Educação e Realidade**, v. 29, n. 1, p.230-239, 2004.

MARX, Karl. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

MASSETO, Marcos T. Inovação Curricular no ensino Superior. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 2, 2011.

MASSETO, Marcos T. **Trilhas Abertas na Universidade: Inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores**. São Paulo: Summus Editorial, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. (Coleção temas sociais).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>. Acesso em: 21 jul. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Edital n° 4, Sisu de 1997. Brasília: MEC, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Instituições Comunitárias**. 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/instituicoescomunitarias>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Instrumentos**. Brasília: MEC, [S.d.]. Disponível em: [www.mec.gov.br/instrumentos](http://www.mec.gov.br/instrumentos). Acesso em: 15 jul. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Parecer n° 776 CNE/1997. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1997b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer77697.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf). Acesso em: 26 jul. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria n° 1134 de 10 de outubro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, [2018]. Disponível em: <http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1988/portaria-n-1134>. Acesso em: 28 jul. 2019

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria n° 12, de 05 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-portaria-normativa-n-122008.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria n° 1428 de 28 de Dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria1428.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria n° 2117 de 06 de Dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 25 mai. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria n° 4 de 5 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa n° 1, de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=670-sesu-port-04-2008-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=670-sesu-port-04-2008-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 jul. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria n° 40 de 12 de Dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/legislacao/2007/portaria\\_40\\_12122007.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/legislacao/2007/portaria_40_12122007.pdf). Acesso em: 23 jul. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria n° 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19 [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 114, seção 1, p. 62, 16 jun. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 24 maio 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria MEC n° 1.134, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC n° 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1988/portaria-n-1134>. Acesso em: 10 set. 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. **Revista Ciência e educação**, v. 12, n.1, p.117-128, 2006.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares.** São Paulo: LF Editorial, 2011.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI.** Tradução e notas: Flávia Nascimento. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MUNHOZ, Angélica. **Currículo-rizoma e a invenção de problemas: outros possíveis para pensar a universidade.** 2012. Artigo (Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Universitária – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2012.

NUNES, Edson de Oliveira. **Educação Superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias.** Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2012.

ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da Universidade.** Rio de Janeiro: Eduerj 1999.

PEREIRA, Vilmar Alves; CLARO, Lisiane Costa. **Epistemologia e Metodologia nas pesquisas em educação.** Passo Fundo: Méritos, 2012.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v.1, n.1, p.3-15, 2005.

RANIERI, Nina. **Autonomia Universitária.** São Paulo: Edusp de Direito 3, 1994.

REALE, Giovanni. **O saber dos antigos: terapia para os tempos atuais.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

SANTOS, Boa Ventura de Souza. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia histórico-crítica.** São Paulo: Autores Associados, 2010.

SCHUCK, Rogério José. A Modernidade diante do Problema do Conhecimento. **Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 4, n. 7, p.133-147, 2011.

SCHWARTZMAN, Símon. **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. São Paulo: Editora Unicamp, 2015.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 4, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9270/6932>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TÁCITO, Caio. **Temas de Direito Público (Estudos e Pareceres)**. São Paulo: Renovar, 1997.

TAYLOR, Charles. **Imaginários Sociais Modernos**. Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2010.

TEITELBAUM, Kenneth. Recuperando a memória coletiva: os passados de educação crítica. In: APLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luis A. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV). **Programa de Saúde Integral**. 2019. Disponível em: [www2.dti.ufv.br/noticias/scripts/exibeNoticiamulti.php?codNot=31176](http://www2.dti.ufv.br/noticias/scripts/exibeNoticiamulti.php?codNot=31176). Acesso em: 20 jul. 2019.

VASCONCELLOS, Celso S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2011.

VERHINE, Robert E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Revista Avaliação**, v. 20, n.3, p.603-619, 2015.

VIDE EDITORIAL. **A Educação Superior e o resgate intelectual: o Relatório de Yale de 1828**. Tradução: Giovanna Louise. São Paulo: Vide Editorial, 2016.

VIGOTSKY, L. S. **A Construção do pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZAMBONI, Fausto. **Contra a Escola**. São Paulo: Vide Editorial, 2016.



## **APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

No decorrer do processo de entrevista foram lidos e assinados pelos entrevistados os termos de consentimento livre e esclarecido dos docentes que participaram. Seguem abaixo o modelo deste termo e também as perguntas das entrevistas realizadas.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Prezado(a) Senhor(a), sou Luiz Fábio Antonucci Filho e estou realizando, juntamente com a Sra. Angélica Vier Munhoz, o estudo sobre as **MUDANÇAS NO CURRÍCULO E NO ENSINO: PERCEPÇÕES DOCENTES DE UMA FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DO INTERIOR DE MINAS GERAIS.**

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), desta pesquisa. Para participar deste estudo, o(a) senhor(a) não terá nenhum custo e também não receberá qualquer vantagem financeira. Suas dúvidas referentes a esta pesquisa serão esclarecidas, e o(a) senhor(a) estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como que é atendido pelo pesquisador, que tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE** encontra-se impresso em duas vias originais de mesmo teor, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao(à) senhor(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com os pesquisadores responsáveis por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à Resolução nº 466/12 e Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

**A pesquisa tem por objetivo analisar a percepção dos docentes a respeito do processo de mudança curricular numa faculdade de ensino superior do interior de Minas Gerais.**

O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e/ou orientador. Os resultados gerais obtidos nesta pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos propostos, incluída sua publicação em congresso, em revista científica especializada ou outras possíveis situações onde o trabalho possa ser publicado.

Considerando que toda pesquisa oferece RISCOS e BENEFÍCIOS, nesta pesquisa, eles podem ser avaliados como:

**RISCOS:** Poderão ocorrer pequenos desconfortos e/ou constrangimento no preenchimento do instrumento de coleta de dados.

**BENEFÍCIOS:** Após a realização da pesquisa e divulgação dos resultados, a comunidade envolvida nesta investigação e demais envolvidos com o processo de mudança curricular em instituições de ensino superior serão beneficiados.

Sua colaboração se fará de forma anônima, por meio de um questionário estruturado, cujos objetivos são estritamente acadêmicos.

Por este meio, eu, participante desta pesquisa, AUTORIZO o uso dos meus dados nesta pesquisa. Após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com os(as) pesquisadores(as) envolvidos(as), concordo em participar deste estudo como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Compreendo que não receberei qualquer incentivo financeiro, nem terei qualquer ônus em troca, e que participarei com a finalidade exclusiva de colaborar para as conclusões acadêmicas e científicas da pesquisa. Foi garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento até a publicação dos dados, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento), e que, se houver necessidade, as despesas para a minha participação serão assumidas ou ressarcidas pelo pesquisador.

---

ENTREVISTADO

Dra. Angélica Vier Munhoz  
[angelicamunhoz@univates.br](mailto:angelicamunhoz@univates.br)

MSc. Luiz Fábio Antonucci filho  
[luizfabioa@yahoo.com.br](mailto:luizfabioa@yahoo.com.br)

## ENTREVISTA ABERTA

### Bloco 1

- 1- Como você compreende o papel da educação superior no Brasil? Que desafios você percebe dentro de sua vivência?
- 2- Você vê diferenças entre o ensino público e privado? No caso do privado, existe algo que gostaria de destacar?

### Bloco 2

- 3- Quais são os principais fatores que levaram a Instituição de Ensino Superior, IES, a implantar este recente processo de mudança curricular? Houve mudanças no oferecimento dos serviços, na forma de atuação e no processo pedagógico em geral da IES a partir de tais mudanças curriculares?
- 4- Relate duas ou mais implicações ou consequências, principalmente no ensino, surgidas com a implantação do currículo modular a partir de 2018 na IES.
- 5- O que você pensa de um currículo composto de disciplinas com pré-requisitos em modelos de matrizes sequenciais e seriadas? O que você pensa da possibilidade de geminação de disciplinas com turmas em níveis ou períodos diferentes nos cursos?
- 6- Você observa interferências das políticas públicas do MEC (como, por exemplo, Diretrizes Curriculares e Instrumentos de Avaliação, CPA) na construção dos currículos do ensino superior com relação à IES? Como ocorre este processo?
- 7- Diante deste processo de mudança curricular, como você percebe a interdisciplinaridade?

### Bloco 3

- 8- Em sua opinião, que tipo de implicações tem sido produzido com relação aos sujeitos envolvidos a partir de tais mudanças curriculares ocorridas na IES? Você observa benefícios e dificuldades que possam ser apontados com a implantação do currículo modular a partir de 2018 na IES?
- 9- Com este processo de mudança curricular, como você observa a atuação docente, a relação professor e aluno, e a organização dos sujeitos em sala de aula?
- 10- Que tipo de reflexos você observa na estrutura organizacional da IES com o processo de mudança curricular?



**UNIVATES**

R. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil  
CEP 95900.000 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000  
[www.univates.br](http://www.univates.br) | 0800 7 07 08 09