



**MARIANGELA ABRÃO**

**A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES  
COMPLEMENTARES NA FORMAÇÃO DO ALUNO  
DA GRADUAÇÃO**

**CAMPINAS  
2015**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MARIANGELA ABRÃO**

**A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES  
NA FORMAÇÃO DO ALUNO DA GRADUAÇÃO**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Políticas em Educação e Sistemas Educativos.

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL  
DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA MARIANGELA  
ABRÃO  
E ORIENTADA PELA PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> ELISABETE  
MONTEIRO DE AGUIAR PEREIRA**

Assinatura da Orientadora

**CAMPINAS  
2015**

Agência de fomento: Não se aplica  
Nº processo: Não se aplica

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Ab84i      Abrão, Mariangela, 1965-  
A importância das atividades complementares na formação do aluno da  
graduação / Mariangela Abrão. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Atividades de ensino-aprendizagem. 2. Educação superior. 3. Currículos. I.  
Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar, 1949-. II. Universidade Estadual de  
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** The importance of complementary activities to undergraduates' education

**Palavras-chave em inglês:**  
Teaching and learning activities  
Higher education  
Curriculum

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira [Orientador]

José Vieira de Sousa

Reinaldo Matias Fleuri

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Newton Cesar Balzan

**Data de defesa:** 12-08-2015

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

Dedico este trabalho, de forma muito especial,  
aos meus pais: ***Aziz*** (*in memoriam*) e ***Carminha***;  
ao maior tesouro de minha existência:  
meus filhos ***Guilherme*** e ***Gabriel***,  
motivos vivos de minha vida;  
ao meu querido ***Paulo***,  
companheiro desta e de outras vidas,  
e, de forma carinhosa,  
a todos os que me auxiliaram e  
entenderam minha presença ausente.

*“Que o Papai do Céu os ilumine e proteja sempre”.*

## AGRADECIMENTOS

*“Eu tenho uma espécie de dever de sonhar sempre, pois sendo mais do que um espectador de mim mesmo, tenho que ter o melhor espetáculo que posso”.*

(Fernando Pessoa)

Construir um trabalho acadêmico não é tarefa individual, é fruto de uma ação coletiva, compartilhada. A concretização desta tese foi permeada pela participação de muitas pessoas, em diferentes momentos, sem as quais ela jamais seria possível. Sei do risco que corro ao decidir nomeá-las, mas não fazê-lo parecia reduzir a sua participação e importância. Eu as considero muito.

Agradeço a Deus, a luz que sempre lança em meu caminho, fazendo-se presente em todos os momentos de minha vida.

A minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, o carinho, a confiança, o conhecimento compartilhado ao longo desses anos, a paciência com os problemas por que tenho passado, a aceitação de minhas restrições e o crédito na possibilidade de conclusão deste trabalho, sem economizar esforços para que eu conseguisse o que buscava.

Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação da Unicamp que participaram desta jornada.

Aos colegas de aula e aos companheiros do GEPES – a distância nunca foi empecilho para a aproximação.

Ao querido Prof. Dr. Newton Cesar Balzan, origem de todo este caminho. Obrigada pelo carinho e cuidados sempre demonstrados.

Ao valioso amigo, Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri, apoio decisivo, responsável por jogar a luz que possibilitou a costura final para o emaranhado de questões e caminhos que se apresentaram. Um exemplo de simplicidade, uma referência, um mestre.

Aos membros das bancas examinadoras da qualificação e da defesa – Profs. Drs. Newton Cesar Balzan, José Camilo dos Santos Filho, Reinaldo Matias Fleuri, José Vieira de Sousa, Maria de Lourdes Pinto de Almeida, Elisabeth Barolli e Stela Maria Meneghel –, não só pelo exercício da função em si, sobretudo pela orientação crítica, questionamentos e a forma respeitosa de tratar o erro como parte do percurso para o acerto.

À Universidade de Uberaba – Uniube, onde tudo começou.

Ao Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, na pessoa do Diretor Acadêmico Prof. Carlos Alberto da Cruz – instituição que me acolheu, abrindo todas as possibilidades para que eu pudesse me realizar enquanto profissional de educação, gestora e pesquisadora.

Aos professores entrevistados e alunos respondentes da pesquisa – cruciais para a conclusão do trabalho.

Aos meus pais – Aziz Camilo Abrão e Maria do Carmo Abrão – meus melhores exemplos de amor, caráter, força e a base para que eu chegasse a ser quem sou.

Aos meus maiores amores, meus filhos, Guilherme Abrão da Silva e Gabriel Abrão da Silva – as mais importantes realizações de minha vida – o apoio, a compreensão e o amor incondicionais dedicados a mim e a tudo o que faço.

Ao Paulo César Zumpano, meu companheiro, amor, porto seguro, confiança, o apoio material e emocional para que eu não desistisse, demonstrando sempre respeito e compreensão pelo caminho que escolhi trilhar.

A toda família, especialmente às minhas irmãs Ana Márcia Yogan – as inúmeras versões traduzidas, corrigidas e discutidas deste trabalho – e Ana Cristina Abrão, o cuidado, o incentivo e a confiança de que chegaria ao fim.

Às crianças e jovens da família: Helena e Samuel; Cecília e Nicolás; Dudinha e Bruna; Lipe e Belinha; Lucas e Giovanna – a esperança da renovação da vida, da pureza de sentimentos e do conhecimento.

Aos alunos e amigos queridos, que fazem parte da minha vida e não perdem a oportunidade de mostrar o quanto torcem por mim.

Ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – pela licença e *lócus* de discussão e aprendizado.

Não gostaria de pecar pela omissão, certamente existem outros que deveriam ser aqui mencionados. A esses, meu “muito obrigada!”.

*Antes do compromisso, há hesitação, a oportunidade de recuar,  
uma ineficácia permanente.  
Em todo ato de iniciativa (e de criação), há uma verdade elementar  
cujo desconhecimento destrói muitas ideias e planos esplêndidos.  
No momento em que nos comprometemos de fato,  
a providência também age.  
Ocorre toda espécie de coisas para nos ajudar,  
coisas que de outro modo nunca ocorreriam.  
Toda uma cadeia de eventos emana da decisão,  
fazendo vir em nosso favor todo tipo de encontros, de incidentes e  
de apoio material imprevistos,  
que ninguém poderia sonhar que surgiriam em seu caminho.  
Começa tudo o que possa fazer, ou que sonhas poder fazer.  
A ousadia traz em si o gênio, o poder e a magia.*

*(J. W. Goethe)*

## RESUMO

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa “Currículo, Avaliação e Docência” e propõe contribuir para a discussão de perspectivas para a formação do “profissional-cidadão” nos cursos de graduação, por meio das Atividades Complementares, como um dos mecanismos dinamizadores da flexibilização curricular. A formação universitária é tida como um processo amplo que busca o desenvolvimento integral do estudante. Tal formação é obtida por meio das atividades curriculares organizadas no projeto pedagógico e por atividades que devem ocorrer de forma autônoma e independente, com a supervisão da universidade. Evidencia-se assim uma possível quebra da rigidez curricular em um cenário de mudanças e desafios constantes para a universidade. Dessa forma, o principal objetivo deste estudo foi realizar uma reflexão a partir da descrição e análise da importância das Atividades Complementares na formação do aluno da graduação, observando-se que elas possuem duas dimensões: a *legal*, disciplinar e regulatória e a *formativa*, com olhar nas demandas sociais de formação. O caminho metodológico adotado baseou-se na pesquisa exploratória, com dois estudos de casos em instituições distintas. Valeu-se dos fundamentos da pesquisa mista: qualitativa e quantitativa. Além da pesquisa bibliográfica, utilizou-se as bases de dados do Inep (Enade/2012), a observação participante, entrevistas com professores-coordenadores e questionário aplicado a uma amostra de estudantes do curso de Direito de uma das instituições (397 alunos). A partir dos dados coletados, dos resultados categorizados e contrapostos aos referenciais explorados no texto, concluiu-se que as Atividades Complementares representam uma grande possibilidade de promoção de mudanças nos currículos dos cursos, tão amplamente discutidas, de enriquecimento pessoal e profissional nos perfis dos alunos da graduação. Entretanto, o trabalho demonstra que alguns professores e alunos ainda desconhecem tais potencialidades. O diálogo com os autores e a análise dos documentos institucionais, das políticas educacionais e da percepção de professores e estudantes sobre esse componente curricular apontam a intencionalidade dos órgãos oficiais de formar mais amplamente os estudantes, ao propor essa inovação curricular. No entanto, percebeu-se que as instituições são obrigadas a assumir tal processo integralmente e o fazem com maior ênfase na questão *legal*, administrativa, burocrática e regulatória, do que na questão *formativa*, perdendo boa parte dos possíveis benefícios do desenvolvimento de competências para além da formação profissional especializada. Mais do que certezas, buscou-se provocar reflexões que despertem as instituições formadoras para esse paradoxo. Enfim, a instituição que ensina, também pode ser aprendiz na busca da excelência.

Palavras-chave: Atividades Complementares; profissional-cidadão; flexibilização curricular; educação superior; currículo.

## ABSTRACT

Inserted in the “Curriculum, Assessment and Teaching” research, this study aims to encourage discussion of prospects of professional-citizens’ graduation processes through Complementary Activities. College education employs comprehensive programs focused on the students’ qualification through standardized curricular activities and faculty-supervised independent and autonomous activities, namely Complementary Activities. Complementary Activities embody a dynamic mechanism that enables curricular flexibility, empowering students to develop beyond theoretical subjects specified on their syllabus but still under faculty’s supervision. However, relaxing curricular framework demands laboring and challenging organizational adjustments to the university body. Consequently, the main objective of this study consists in stimulating dialogue regarding the importance of Complementary Activities on the development of undergraduate students, approaching its legal and formative dimensions. The legal dimension addresses disciplinary and regulatory variables, whilst the formative component contemplates social normative demands. Applying qualitative and quantitative methodology, this author investigated two institutional case-studies including Inep’s databases analysis (Enade/2012), on-site observation, interviews with teachers-supervisors, and questionnaires submitted to a sample of 397 students (law school students from one of the institutions). Collected data and categorized results were counterpoised to current publications concerning the effects of Complementary Activities on undergraduate students’ advancement. This study revealed that Complementary Activities not only enable personal growth, but also promote professional training of undergraduate students. However, the study also showed that few teachers and students acknowledge such potentialities. In accordance to the literature assessment, institutional documents, educational policies, and the perceptions of faculty and students, this study validates the intentions of official agencies to qualify the graduation process through curricular innovation. Nonetheless, as its implementation requires unabridged institutional commitment, greater attention is assigned to legal issues, which comprise administrative, bureaucratic, and regulatory issues. Therefore, many potential benefits of this proposal such as fostering professional skills and competencies, turn out thwarted or hindered when the formative dimension is not prioritized. More than certainties, this study expects to create discussion in order to “awaken” educational institutions about this inconsistency. Overall, in order to pursuit excellence, the institution that teaches should also learn.

*Key-words:* Complementary Activities; professional-citizen; curricular flexibility; higher education; curriculum.

## LISTA DE SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
AC	Atividades Complementares
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
CC	Coordenador de Curso
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara Superior de Educação
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CN	Coordenadora do Núcleo de Atividades Complementares
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos de Graduação
EaD	Educação a distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
ForGRAD	Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação
ForPROEX	Fórum dos Pró-Reitores de Extensão
GTI	Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAC	Núcleo de Atividades Complementares
NEAC	Núcleo de Extensão e Atividades Complementares

NSA	Não se aplica
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIAC	Programa Institucional de Atividades Complementares
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Político-pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político-pedagógico de Curso
Prouni	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
QSE	Questionário socioeconômico do estudante do Enade
SESu	Secretaria de Ensino Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
O tema e o contexto .....	23
<b>CAPÍTULO 1 – O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>29</b>
1.1 A gênese e a concepção da universidade ocidental.....	29
1.2 A universidade no Brasil .....	38
1.3 O “esquecido” projeto da reforma da educação superior e as metas para o setor.....	51
1.4 O “atual” papel da universidade e seus desafios.....	56
<b>CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO PARA O MERCADO OU PARA TODA A VIDA? .....</b>	<b>64</b>
2.1 O Projeto Político Pedagógico como balizador do “fazer” universitário .....	66
2.2 A organização curricular na universidade e a formação .....	72
<b>CAPÍTULO 3 – A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR RECEPTIVA ÀS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS.....</b>	<b>80</b>
3.1 A flexibilidade produtiva .....	83
3.2 A flexibilidade curricular.....	87
<b>CAPÍTULO 4 – A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA FLEXÍVEL E AS ATIVIDADES COMPLEMENTARES.....</b>	<b>98</b>
4.1 A formação universitária .....	99
4.2 Interdisciplinaridade e o processo de ensino e aprendizagem .....	106
4.3 As diretrizes curriculares para os cursos de graduação .....	110
4.4 As Atividades Complementares – um breve relato histórico e conceitual .....	113
<b>CAPÍTULO 5 – OS CAMINHOS E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>123</b>
5.1 A pesquisa.....	123
5.2 Os casos .....	127
5.3 O percurso.....	129
5.4 A amostra de estudantes .....	131
5.5 Autonomia dos sujeitos .....	132
5.6 A entrevista com os professores-coordenadores.....	133
5.7 Os relatórios e documentos para desenvolvimento e acompanhamento das AC .....	133
<b>CAPÍTULO 6 – ANALISANDO E DISCUTINDO OS DADOS – A PONTE ENTRE O EMPÍRICO E O TEÓRICO.....</b>	<b>135</b>
6.1 O começo.....	135
6.2 A IES1 e a motivação para este estudo .....	136
6.3 A IES2 e a possibilidade de contrapor a percepção de estudantes e a visão institucional .....	145

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>181</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>205</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA .....</b>	<b>213</b>
<b>APÊNDICE C – A ANÁLISE FATORIAL E DE CONFIABILIDADE DO QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>215</b>

## INTRODUÇÃO

O novo milênio, herdeiro de uma convulsão social e econômica, inicia com fortes transformações nas políticas econômicas, sociais e nas questões epistemológicas. As expressões que surgiram para conceituar ou classificar essas mudanças são muitas e contêm uma diversidade semântica considerável: neoliberalismo, globalização, pós-modernidade, entre outras.

Estas novas tendências recebem críticas, rejeições e adesões voluntárias ou induzidas. Como resultado, percebe-se uma forte consequência na educação e, em especial, na educação superior: mudanças paradigmáticas, mudanças na função social da universidade, na organização curricular, na ênfase metodológica, na avaliação e na relação com a sociedade (SANTOS, 2005).

Nos últimos 50 anos, surgiram novos conceitos e abordagens que fundamentaram a alteração em todas as estruturas organizacionais. No Brasil, a abertura de mercado e a presença cada vez mais forte do capital externo, aliadas ao desemprego, implicaram transformações em todos os níveis. O conhecimento e a tecnologia tornaram-se agentes de acumulação produtiva e o papel do Estado foi redefinido.

As consequências dessas mudanças provocam reflexões sobre vários temas e desafios, alguns deles: políticas públicas, práticas sociais, diversidade, responsabilidade socioambiental, segurança pública, inclusão social, vantagens competitivas, flexibilidade, inovação, aprendizagem organizacional, educação a distância, dentre outros. Ainda assim, estudos científicos tradicionais têm se mostrado incapazes de proporcionar todas as explicações esperadas e as soluções para os problemas enfrentados pela sociedade contemporânea (SANTOS, 2001).

Com a aceleração do intercâmbio tecnológico, tanto internamente em cada país, como em termos internacionais, as instituições educativas, dentre elas a universidade, assumem papel de destacada relevância no panorama global da sociedade do conhecimento. Parte das mudanças citadas foi gerada dentro das universidades, mas elas não conseguem acompanhar as mudanças que ajudam a produzir (CATANI, A.; OLIVEIRA, J.; DOURADO, L., 2001).

Ressalta-se, nesse panorama, a importância da educação superior no país, em que a universidade se constitui como uma das mais respeitadas instituições sociais que ainda sobrevivem, principalmente por suas funções de criar, manter e transmitir o conhecimento e a cultura da sociedade. A busca e o acesso a oportunidades de ingresso na educação superior representam valores importantes e perseguidos pelas pessoas como possibilidade de ascensão social.

As instituições sociais são, por definição, entidades socioculturais, surgidas de crenças, ideais e valores da sociedade e, por isso, são organismos estáveis e perenes, cuja principal função é contribuir para a realização dos anseios e expectativas da sociedade, em direção à melhoria da qualidade de vida do planeta. Assim, como instituição social, a Universidade é, antes de tudo, um ideal substantivo da vida humana individual e associada (COLOSSI, 1998).

Nesse sentido, este trabalho nasceu de um conjunto de fatores que despertaram o interesse da pesquisadora sobre a teia de complexidades que envolvem a flexibilização curricular proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos de Graduação (DCN), por meio das “*Atividades Complementares*” (AC). Tal questão constitui-se assunto de importância para as instituições de ensino superior (IES), face à crescente necessidade da melhoria da qualidade das atividades desenvolvidas na e pela educação superior, de maneira a lhe garantir a sobrevivência em meio à única certeza na atualidade: a mudança.

Pereira e Cortelazzo (2003, p. 118) alertam que no meio acadêmico o termo flexibilização não pode indicar submissão, ao contrário, "... vem significar um tempo em que a instituição não se curva mais ante o inflexível, não assume mais a obediência servil, não coloca em outras fontes o poder da decisão, da ação e da responsabilidade mútua". Ressaltam ainda que tampouco seja sinônimo de flexibilidade profissional, tal como pressupõe uma visão neoliberal de universidade, que tem no capital e no mercado os reguladores para a formação.

Na concepção neoliberal de universidade<sup>1</sup>, a flexibilidade está sempre associada à ótica mercadológica de competitividade e empregabilidade. A priorização da formação em

---

<sup>1</sup> O Neoliberalismo é uma teoria de alcance prático e universal. Sua ação consiste em fazer do mercado a instância em que os problemas da humanidade podem ser resolvidos, tornando-se, por isso, um credo mundial abraçado por vários países. Assim, acredita-se que buscar os princípios filosóficos que lhe dão sustentação e legitimidade política-ideológica serve para entender as políticas sociais, entre elas a educacional (ANDERSON, 1995).

menor tempo e que atenda às demandas e produza subjetividades compatíveis com o consumo e com a produção, exigência pautada na lógica do capital (BASTOS, C.; PEREIRA, E., 2005). Além disso, Chauí (2001) distingue que a flexibilidade curricular não é sinônima de adaptação de currículos às necessidades profissionais e às demandas mercadológicas, sobrepondo questões empresariais às sociais.

Nesta pesquisa, as *Atividades Complementares* (AC) são o tema central de análise e foram consideradas com o sentido expresso no Parecer do CNE/CES nº 492/2001: “As Atividades Complementares têm a finalidade de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a complementação da formação social e profissional”. O que caracteriza este conjunto de atividades é “a flexibilidade de carga horária, com controle do tempo total de dedicação do estudante durante o semestre ou ano letivo” (MEC, 2014)<sup>2</sup>.

*Atividades Complementares* de um curso de graduação é toda e qualquer atividade que vise à complementação do processo de ensino aprendizagem, possibilitando a contextualização e a flexibilização do currículo, assegurando a introdução de novos elementos teórico-práticos, construídos pelo próprio estudante, de modo a permitir a sua formação permanente, por meio de atividades não pré-definidas na organização curricular do curso (MEC, 2014).

Os indicadores da flexibilização nos documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), no currículo e no projeto pedagógico foram usados para análise da normatização institucional com vistas a atender às determinações do ministério, que balizam a formação do “profissional-cidadão”<sup>3</sup> e que contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana e ética.

No caso da educação superior, campo de investigação desta pesquisa, partiu-se da ideia de que as políticas governamentais planejadas ou em curso para o ensino de graduação no país focam o paradigma da flexibilização curricular como princípio norteador para as ações e propostas para a formação discente (MEC, 2008).

---

<sup>2</sup> O Parecer nº 67 do CNE/CES estabelece um referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação e a Resolução CNE/CES nº 2/2007 dispõe sobre a carga horária mínima e os procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.

<sup>3</sup> Importante ressaltar o conceito adotado, neste texto, para o termo “*profissional-cidadão*” – o termo refere-se não somente àquele indivíduo que atende às demandas do mercado de trabalho, mas, sobretudo, àquele que está apto a contribuir com sua atividade profissional para a transformação social (cf. PEREIRA, 2007a).

Para este trabalho foram considerados os princípios das DCN do MEC, já que eles constituem a base do discurso e das formulações dos textos oficiais produzidos pelo órgão e apresentados como integradores do novo paradigma de formação, desde a sua criação, a saber: (i) flexibilidade na organização curricular; (ii) dinamicidade curricular; (iii) adaptação às demandas do mercado de trabalho; (iv) integração entre graduação e pós-graduação; (v) ênfase na formação geral; (vi) desenvolvimento de competências e habilidades gerais<sup>4</sup>.

Considerou-se, portanto, o papel inovador e viabilizador das Atividades Complementares que podem representar a possibilidade de complementação para a formação desse profissional-cidadão, para a integração dos currículos, para a quebra da rigidez, para ampliar a formação geral e para integrar ensino, pesquisa e extensão.

As AC possibilitam que os estudantes tenham acesso ao extenso leque de conhecimentos, ideias, temas, problemas e metodologias e, assim, venham a agregar à formação específica oferecida nos cursos, novas e diferentes perspectivas que darão maior valor e melhores resultados ao seu futuro desempenho profissional, preparando-o mais adequadamente para a vida. A efetiva participação do estudante nas Atividades Complementares contribui para a ampliação da formação geral, capacitando-o para a análise e compreensão dos problemas sociais, dos aspectos referentes ao seu processo de formação profissional e de cidadão, habilitando-o ao exercício da aprendizagem continuada e ao aprimoramento da postura ética, da formação humanística e generalista e à consciência das suas responsabilidades sociais. Entende-se que a participação do estudante no fazer universitário, propiciada pelas Atividades Complementares, é de grande valor para sua formação. A universidade tem como responsabilidade, além da formação profissional específica, a formação do profissional-cidadão.

Cabe ressaltar que as AC possuem duas dimensões distintas, mas que necessitam caminhar juntas para o êxito da proposta: (i) a dimensão legal, administrativa, cartorial, burocrática, disciplinar e regulatória e (ii) a dimensão formativa, como resposta ao desafio que se apresenta à Universidade na busca do atendimento às demandas sociais de formação. Conceitualmente, a dimensão legal deve ser o suporte para que a dimensão formativa se efetive.

---

<sup>4</sup> Esses são os princípios orientadores do documento das diretrizes, definido e apresentado pela comissão de especialistas do MEC, intitulado “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação Superior” (MEC, 2007).

O *objetivo principal* desta pesquisa foi realizar uma reflexão a partir da descrição e análise da importância das AC na formação do aluno da graduação e como elas se desenvolveram dentro de duas instituições de ensino, seu papel e sua importância, nas percepções de professores e alunos acerca do tema. Para tanto, buscou-se responder às questões: “Qual a importância das AC na formação do aluno da graduação?” e “Como elas são percebidas por alunos e professores?”.

As motivações, percepções, intenções, proposições, concepções e ações de dirigentes, coordenadores, professores e alunos envolvidos com as Atividades Complementares, como um dos mecanismos dinamizadores da flexibilidade dos currículos, proposta nas DCN e descrita nos Projetos Pedagógicos dos cursos e nos documentos governamentais, visando à formação do profissional-cidadão, confirmam a existência das duas dimensões supracitadas. É importante verificar como estão sendo implementadas as AC, já que a influência e importância delas na formação do estudante da graduação, conforme descritas na concepção da proposta governamental para a sua criação, podem não estar sendo adequadamente aproveitadas para que seus benefícios se evidenciem.

Para descrever como acontece o processo de implementação das AC, dois casos/exemplos ilustrativos em duas IES distintas foram utilizados, não no intuito de compará-los, mas com a intenção de descrever as experiências em seus diferentes contextos e momentos históricos. As duas instituições têm perfis similares sendo: ambas privadas, com mais de 20.000 alunos, com diversos cursos de graduação, com atuação no tripé ensino, pesquisa e extensão, nas modalidades presencial e a distância. Na primeira instituição, a pesquisadora fez parte do grupo multidisciplinar de professores que planejou, implantou e orientou as Atividades Complementares por três anos; na segunda, a pesquisadora observou como o processo foi operacionalizado e colheu dados e informações com alunos e professores coordenadores acerca do tema. Ambas as experiências foram fundamentais para exemplificar/ilustrar os entendimentos e possibilitar maior clareza de como as AC estão sendo implementadas, vinculadas aos processos de formação, fornecendo a oportunidade de provocar reflexões analíticas e lançar luz ao fenômeno estudado e aos princípios teóricos abordados.

Este trabalho adotou, portanto, a forma metodológica do estudo de caso nas duas IES estudadas. Tal forma é recomendada quando se pretende ampliar o conhecimento acerca de determinado tema em uma determinada instituição e para se descrever e avaliar situações quando a questão da pesquisa é do tipo “Como...?” ou “De que maneira...?”, nas quais o

pesquisador não tem nenhum controle sobre o evento. O conhecimento gerado pelo estudo de caso tem valor próprio, único e singular (YIN, 2005).

Segundo André (1984, p.52),

Os estudos de caso procuram retratar a realidade de forma completa e profunda. Esse tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo.

Yin (2005, p.23) complementa que “o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real”, podendo ser único ou múltiplo. Neste estudo, foram utilizadas duas experiências de relevância para discutir a importância das Atividades Complementares na formação e a forma como esse componente é entendido institucionalmente e pelos estudantes. Conjuntamente com o estudo bibliográfico, a pesquisa foi realizada a partir da metodologia do Estudo de Caso, tendo como referência a pesquisa mista ou quanti-qualitativa. Os dados foram analisados de maneira cruzada dentro do texto, possibilitando o entendimento dos diferentes temas tratados nas diferentes seções.

Ainda acerca dos estudos de caso, André (1984, p.52) afirma que eles buscam a descoberta,

[...] estando constantemente atentos a elementos que podem emergir não previstos em que a compreensão do objeto se efetua a partir dos dados e em função deles; leva em conta o contexto no qual o objeto está inserido; procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social em que o pesquisador se propõe a responder as perspectivas envolvidas numa determinada situação através do relato das representações e interpretações dos informantes; usando uma variedade de fontes de informação e de diferentes métodos; o pesquisador procura descrever a experiência que ele está tendo no decorrer do estudo; os relatos são elaborados numa linguagem e numa forma mais acessível do que os outros tipos de relatórios de pesquisa.

As IES que mais formam estudantes são as instituições privadas. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2011, das 2.365 IES do Brasil, 88% são privadas e recebem 72,2% do total de matriculados (INEP, 2013).

Essa realidade despertou o interesse da pesquisadora para desenvolver a parte empírica deste trabalho em IES privadas. Foram escolhidas instituições de forma não probabilística, do tipo intencional, sobretudo em virtude da acessibilidade por parte da pesquisadora. Neste sentido, adotou-se, intencionalmente, uma Universidade e um Centro Universitário como campos para a pesquisa. A escolha das IES baseou-se nos seguintes

fatores: (i) tratam-se de instituições conceituadas nacionalmente; (ii) são referências regionais; (iii) trabalham no tripé ensino-pesquisa-extensão; (iv) uma delas é da região sudeste do país e a outra do centro-oeste, na cidade berço das políticas nacionais; e (v) ambas implementaram a flexibilização dos currículos e utilizaram-se das Atividades Complementares como um dos mecanismos viabilizadores dessa flexibilidade, em todos os seus cursos de graduação, desde o princípio da sua proposição nas DCN.

Para a coleta de dados, foram feitas pesquisas a vários portais de universidades, conversas informais com professores e coordenadores envolvidos com o tema e, mais detidamente, nas duas instituições estudadas, foi utilizado o relato/experiência desta pesquisadora, além da observação participante, entrevista semi-estruturada com dois professores-coordenadores do curso, encarregados das Atividades Complementares e também questionário aplicado aos alunos. Tais procedimentos foram adotados com o objetivo de conhecer as percepções do corpo docente e discente quanto à função, orientação e condução das Atividades Complementares.

Na primeira instituição, doravante denominada de IES1, os dados deste trabalho referem-se à forma, à descrição do processo de concepção e ao relato da experiência em si. Foram utilizados além do relato desta pesquisadora, membro da equipe que implementou as AC na IES, os documentos e relatórios institucionais, notas de reuniões, conversas informais com professores e coordenadores e, em 2014, novas conversas e acesso ao Relatório de Atividades da coordenação responsável pelo componente curricular AC.

Na segunda instituição, doravante IES2, os dados referem-se ao curso de graduação de Direito (primeiro curso em que as Atividades Complementares foram implantadas e o que tem maior número de alunos matriculados na IES. Considerou-se ainda que era o único curso em que havia alunos em todos os semestres que já vivenciavam o componente curricular *Atividades Complementares* e tinham opiniões para externar em relação ao processo, a integração das disciplinas, os temas abordados no currículo, entre outras. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com dois professores-coordenadores do curso, por meio de um roteiro que possibilitou conduzir a conversa (Apêndice B), questionário aplicado aos alunos do curso de Direito (Apêndice A), observação participante,

análise do projeto pedagógico do curso, de documentos, formulários e relatórios institucionais<sup>5</sup>.

Os dados provenientes do questionário dos estudantes possibilitaram: desenhar o perfil dos respondentes, seu comprometimento com o curso, a percepção sobre a formação geral e profissional recebida até o momento da pesquisa (fizeram parte da amostra os alunos regularmente matriculados no curso de Direito, a partir do 3º semestre, ou seja, aqueles que já haviam cursado, no mínimo, um ano do curso), além das percepções acerca das Atividades Complementares.

Todas as informações coletadas, relativas a alunos e professores, foram objetos de reflexão para entender como o processo acontece no âmbito institucional, contrapondo com o que se apresenta na proposta governamental. Além das respostas às questões propostas, considerou-se o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) estudado, com vistas a identificar as relações implícitas acerca dos aspectos, por vezes antagônicos, presentes nas discussões apresentadas, no quadro teórico deste trabalho: normatização-modernização; rigidez-flexibilidade; formação geral-preparação profissional; mobilização-participação; dependência-autonomia. Analisou-se, também, como os benefícios possibilitados pelas AC para a formação, segundo a literatura, são percebidos ou não pelo graduando.

A pesquisa exploratória foi adotada para de identificar as características do fenômeno a ser estudado, de acordo com as propostas de flexibilização previstas nas DCN do MEC. A linha da presente reflexão inclui orientação metodológica que visa apreender o objeto de estudo em movimento, inserido no contexto descrito, a fim de ser mais bem compreendido (VERGARA, 2005). Considerou-se, ainda, o nível de compreensão dos atores envolvidos acerca das AC e a regionalidade e localidade, em que estão inseridos.

Em estudos de natureza exploratória, nos quais as variáveis relevantes ainda não foram perfeitamente estabelecidas, o critério de coleta e análise de dados pode ser tanto qualitativo, quanto quantitativo. Partilha-se das ideias de Gamboa (2001, p. 106), quando propõe outras formas de abordar a controvérsia quantidade-qualidade:

Na pesquisa em ciências sociais, frequentemente são utilizados resultados e dados expressos em números. Porém, se interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla, a análise torna-se qualitativa. Isto é, na medida em que inserimos os dados na dinâmica da evolução do fenômeno e este dentro de um todo maior compreensivo, é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma

---

<sup>5</sup> As questões relativas à metodologia adotada no trabalho estão mais bem descritas no Capítulo V.

inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto.

Nesta pesquisa, procurou-se uma articulação dos diferentes elementos trabalhados, desde o relato da experiência, as respostas ao questionário, até a visão dos sujeitos acerca do tema central em análise, sem desprezar o ambiente, a contextualização e os interesses da pesquisadora buscados na construção do conhecimento.

Há diversas formas de se produzir, analisar e sistematizar o conhecimento. Faz-se necessário então, trabalhar com a perspectiva da mediação entre o “texto” e o “contexto”; o “inscrito” e o “escrito”; o “ideal” e o “possível”. Esta pesquisa é do tipo que lida com citações diretas dos sujeitos (no caso dos professores e alunos) sobre suas experiências relativas ao objeto de investigação e dá importância às referências fornecidas pela população estudada, conforme descreve Yin (2005). Tem um corte temporal e espacial que define o campo e a extensão em que o fenômeno das AC está estudado. Por serem dados situados em determinado contexto, revelam parte da realidade e, portanto, não pretendem ser tomados como norma ou padrão, mas certamente contribuirão na construção do conhecimento, segundo propõe Yin (2005).

A análise dos dados admite a não neutralidade da pesquisadora, bem como os seus filtros vivenciais no processo de análise e interpretação dos resultados. Assim, observa-se uma estreita relação com o problema proposto, mostrando o envolvimento de modo participativo entre pesquisadora e pesquisados. Neste sentido, Pereira (2007b, p. 10), em situação similar, afirma:

[...] sendo a instituição envolvida na pesquisa, o campo de atuação da própria pesquisadora e a vivência do mesmo contexto sociocultural permitam a ela, pesquisadora, a produção de conhecimentos articulados organicamente com a estrutura de determinada formação social, e não apenas um relato descritivo-analítico dos resultados encontrados.

Adotou-se, também, como critério para análise dos dados a última alteração do Projeto Pedagógico do Curso considerado, o significado da flexibilização curricular na formação discente dentro da proposta curricular da IES2, a operacionalização das AC nas duas IES, a relação entre currículo e a atuação profissional ante a realidade social e de mercado de trabalho e a concepção da formação geral, tão necessária na formação do “profissional-cidadão”, podendo ser até ampliada, com o desenvolvimento das AC.

### *O tema e o contexto*

Autores como Cunha (1988, 1989 e 1997), Boaventura Santos (1989, 1994 e 1999), Chauí (1999 e 2001), Ianni (1997), Catani (1988 e 2001), Harvey (1992), Bauman (1999), Giddens (1991 e 2003), Beck (1999), Habermas (2001), Gentili (1995, 1999 e 2001), Silva Jr. e Sguissardi (2001 e 2005), Fleuri (2004) entre outros, têm produzido estudos<sup>6</sup> acerca dos processos e cenários sociais mais importantes das mudanças estruturais do capitalismo mundializado e, conseqüentemente, das transformações do mundo da produção, do trabalho, da universidade e do conhecimento<sup>7</sup>. O fenômeno da globalização, ao mesmo tempo em que promove a homogeneização cultural, desperta a consciência sobre a importância das experiências pessoais, como forma de diferenciação e afirmação dos valores que passam a ser cruciais para o indivíduo (IANNI, 1997).

Observa-se nas análises desses autores a presença de esforços no sentido de compreender as transformações no mundo do trabalho, nos processos de produção, de organização e de formação profissional. Tais análises desnudam as intenções políticas de um país de economia dependente, como o Brasil, em que a tecnologia para produzir bens é importada por empresas multinacionais nele estabelecidas e é reservado à maioria das Instituições de Ensino Superior (IES), o papel de formadoras de mão de obra qualificada para nelas atuar (DIAS SOBRINHO, 2002a e 2002b; CATANI, A., OLIVEIRA, J., DOURADO, L., 2001; GENTILI, 2001).

A sociedade, no afã de responder às demandas do mercado, questiona o papel da universidade<sup>8</sup>, muitas vezes, reduzido apenas à formação profissional especializada, em detrimento de processos muito mais amplos e complexos de responsabilidades que deveriam cuidar da preparação para a vida (CUNHA, 1997 e PEREIRA, 2007a).

Nesse contexto, a capacitação em pesquisa, a produção de conhecimento e o desenvolvimento de novas tecnologias deveriam ser prioritários, do mesmo modo que a transmissão de cultura e a formação de profissionais-cidadãos. Entretanto, significa adaptar a universidade a uma situação que promove, mantém e reforça sua condição de instituição de país dependente (MENEGHEL, 1994), com responsabilidades de formar um estudante

---

<sup>6</sup> Alguns deles explorados ao longo deste trabalho.

<sup>7</sup> Ver Frigotto (1995 e 1998) e Frigotto e Gentili (2000).

<sup>8</sup> Neste trabalho, *Universidade* refere-se exclusivamente às IES dedicadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, públicas e privadas.

universitário para todo um percurso de vida produtiva profissionalmente e não para um determinado momento histórico (PEREIRA, 2007a).

Catani, Oliveira e Dourado (2001) afirmam que a discussão do mercado de trabalho, no que tange à formação profissional, perdeu o sentido, uma vez que a sociedade caminha rapidamente para o fim dos atuais empregos, embora, como aponta Gentili (2001), campanhas publicitárias para processos seletivos de várias IES insistam em enaltecer a formação com vistas ao mercado de trabalho.

Percebe-se que prevalece, na ótica neoliberal que permeia esse cenário, a demanda por perfis profissionais e por modelos de formação que atendam aos apelos do novo paradigma de produção e acumulação capitalistas. Tal paradigma afirma buscar o profissional capaz de tomar decisões, de adaptar-se às constantes mudanças e de aperfeiçoar-se por toda a vida (flexibilidade), e não mais o antigo trabalhador desqualificado do modelo taylorista/fordista de produção e acumulação. A universidade demandada para formar o “novo trabalhador flexível” que o processo produtivo requer, adquire importância diversa daquela que lhe era atribuída à época da Revolução Industrial (SALM, 1980).

Moreira (2007, p.132), ao comentar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), analisa a questão da educação no mundo globalizado e expõe que esta tem função adaptativa e de preparação:

Adaptar-se às exigências do mundo “globalizado” sob a égide do capital parece ser a única saída para os países desenvolvidos e em desenvolvimento. A educação, partindo desse pressuposto, tem uma função importante de adaptação e preparação dos educandos e educadores ao mundo globalizado. Diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social.

Preparar, habilitar e qualificar os estudantes com as devidas competências e habilidades que o mercado atual necessita, sob a égide do capital e do Estado, converte-se em um dos principais objetivos da formação educacional superior do Brasil, em particular da instituição privada, ou seja, torná-lo cada vez mais adaptado às necessidades do capital (GENTILI, 2001).

A lógica de mercado penetra em áreas em que a sua presença, até então, não era permitida e a educação passa a constituir-se um “mercado em franca expansão”, em escala mundial. Desse modo, os objetivos e princípios norteadores das políticas públicas

educacionais foram sendo modificados (MENEGHEL, 1994; GENTILI, P.; SILVA, T., 1995 e SANTOS, 2005).

A universidade, de criadora de condições para a concorrência e para o sucesso no mercado, transforma-se, ela própria, gradualmente, num objeto de concorrência, ou seja, num mercado. Para além de certo limite, esta pressão produtivista desvirtua a universidade, até porque certos objetivos que lhe poderiam estar mais próximos têm sido esvaziados de qualquer preocupação humanista ou cultural (SANTOS, 2005, p.24).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), alterou-se a função do Estado quanto à educação. O ajuste de orientação neoliberal levou o Estado a atuar não mais como provedor, mas, a partir de então, como “regulador” do sistema. As organizações consideradas fornecedoras de “serviços” educacionais criaram condições mais favoráveis de competir na busca de novos “clientes”, seja por meio da diversificação ou da diferenciação das instituições, ambas sinônimo de ajuste ao novo paradigma de produção e de desenvolvimento do capital. “Modernizar” a universidade, portanto, significava torná-la apta a atender às demandas mercadológicas, praticamente limitando-a ao papel de formadora de mão de obra com menor ‘custo’ para o Estado (MENEGHEL, 2001. Aspas no original).

Frigotto (1998, p.14) confirma esse pensamento quando escreve:

Os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais [...], passam por uma ressignificação no campo das concepções e das políticas. Estreitam-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade.

Para ir contra essa tendência mercantil, especialmente do setor privado, a legislação para a educação superior brasileira, no que se refere aos cursos de graduação, passa a conferir maior flexibilidade estrutural, quando elimina os chamados “currículos mínimos” (cf. artigo 26 da Lei nº. 5.540/68) e propõe uma renovação do ensino nas universidades brasileiras. Bastos (2008, p. 2) comenta a questão:

O movimento de reestruturação pedagógica da educação superior por intermédio das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação traz, a nosso ver, condições de se promover reais inovações nas propostas de formação acadêmica, considerando a possibilidade de uma flexibilidade curricular que é uma característica da legislação acadêmica brasileira, na atualidade.

Corroborando com esse indicativo, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, em suas diretrizes gerais para a educação superior, recomendava em favor da possibilidade de uma flexibilização baseada no princípio de autonomia didático-científica:

Para promover a renovação do ensino universitário brasileiro, é preciso, também, reformular o rígido sistema atual de controles burocráticos. A efetiva autonomia das universidades, a ampliação da margem de liberdade das instituições não-universitárias e a *permanente avaliação dos currículos* constituem medidas tão necessárias quanto urgentes, para que a educação superior possa enfrentar as rápidas transformações por que passa a sociedade brasileira e constituir um polo formulador de caminhos para o desenvolvimento humano em nosso país. [...] em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem (MEC, 2008).

Com a consolidação das DCN dos cursos de graduação, homologadas a partir de 2001, e com a alteração dos currículos dos cursos de graduação, um item passa a despertar muitas dúvidas quanto à sua concepção, criação, implantação e supervisão - são as chamadas *Atividades Complementares*. Embora, explicitamente, não fossem atividades de oferta obrigatória pelos cursos de graduação, as DCN apresentaram a necessidade de que tais atividades fossem contempladas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (PPC).

O instrumento de avaliação de cursos de graduação do INEP/MEC, quando avalia os requisitos legais, questiona a coerência do currículo com as DCN e propõe ainda, na dimensão didático-pedagógica, como conceito referencial de qualidade para o componente *Atividades Complementares*, a observação de que elas devem estar registradas como obrigatórias nas DCN do curso e serem previstas no PPC. Considerando a maior nota para o indicador: “Quando as *Atividades Complementares* previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas de maneira excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento” (INSTRUMENTO..., INEP/MEC, 2014).

Assim, legalmente, desde 2008, as *Atividades Complementares* têm caráter obrigatório na maioria dos cursos pelas DCN e sua presença nos PPC seja bem vista e avaliada pelo organismo regulador.

De forma geral, as DCN caracterizam as AC como aquelas que contribuem para a formação complementar profissional e cidadã do graduando, dadas as flexibilidade e variedade de formas de oferta ou realização delas pelos cursos ou IES. Dessa forma, são

indicadas nas DCN como possibilidades para as AC: participação em projetos de iniciação científica, projetos de extensão da IES e de outras IES, monitorias, participação em eventos de caráter científico/cultural/profissional/desportivo, congressos, seminários, *workshops*, oficinas, palestras, feiras, visitas/viagens técnicas orientadas, cursos de final de semana, cursos de língua estrangeira, estágios não obrigatórios, trabalhos e outras formas de participação voluntária, atividades em empresas juniores, estudos orientados de pesquisa, entre outros.

Nesse sentido, como o próprio nome diz, as AC visam “complementar” o perfil de formação do egresso, ressaltando-se, principalmente, a autonomia intelectual, a atuação ética, a responsabilidade socioambiental, a integração teoria-prática, proporcionada pelo contato com as atividades profissionais assistidas, entre outros.

Este estudo é, pois, além de uma descrição e uma análise, um convite à reflexão e oferece subsídios acerca das Atividades Complementares nos cursos de graduação. Favorece, ainda, um entendimento sobre a participação dessa possibilidade de flexibilização na formação do profissional-cidadão, num quadro de aceleradas transformações sociais, preservando a essência do ideal universitário.

O trabalho se divide em sete capítulos, além desta introdução.

No Capítulo 1 – O desenvolvimento do ensino superior – são apresentadas algumas concepções teóricas sobre a gênese da universidade ocidental e brasileira e sobre o processo de reforma, as metas para a educação superior, com ênfase nos desafios e papéis da universidade no século XXI.

O Capítulo 2 – Formação para o mercado ou para toda a vida? – discute a questão da formação geral *versus* formação específica, o projeto pedagógico como balizador do “fazer” universitário e os elementos centrais do currículo para propiciar a formação do “profissional-cidadão”.

O Capítulo 3 – A organização curricular receptiva às demandas contemporâneas – analisa o processo de flexibilização que vem orientando os novos paradigmas da formação universitária.

O capítulo 4 – A formação universitária flexível e as Atividades Complementares – trata do aprofundamento do tema central de análise deste estudo – as Atividades Complementares, incluindo um mapa conceitual e uma linha histórica, expondo a inquietude da pesquisadora em relação à realidade planejada e a realidade esposada.

O Capítulo 5 – Os caminhos e procedimentos metodológicos da pesquisa – apresenta a forma como foi realizado o trabalho, a coleta dos dados e informações, o cálculo da amostra e a proposta metodológica que orientou a consecução dos objetivos estabelecidos.

Os resultados das análises realizadas a partir dos dados obtidos, bem como do diálogo dessas informações com referenciais presentes na literatura revisada, estão detalhados no tópico subsequente – Capítulo 6 – A ponte entre o empírico e o teórico.

Finalizando, algumas considerações, reflexões e limitações que emergiram do processo de construção deste trabalho são compartilhadas, bem como sugestões para novos estudos que busquem a compreensão de aspectos relacionados ao tema objeto de estudo.

## CAPÍTULO 1 – O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR

Um exame nos dados e informações disponíveis acerca da educação superior brasileira, nas últimas quatro décadas, leva a concluir que o setor passa por grandes transformações, com aspectos positivos e negativos. Para entendê-las, faz-se necessário percorrer de forma sucinta, a evolução e as diferentes concepções de universidade moderna ocidental e, mais especificamente, no Brasil.

### 1.1 A gênese e a concepção da universidade ocidental

Parte integrante da vida de milhões de pessoas pelo mundo, as primeiras universidades surgiram durante a Idade Média na Europa e eram ligadas à igreja ou à corte real. Segundo Ferruolo (1985, p. 7-8), o surgimento das universidades deve-se a diferentes fatores, entre eles, “atender à crescente demanda de pessoas em busca de educação, o desejo idealista de obter conhecimento, a resistência ao monopólio do saber pelos mosteiros, a vitalidade das escolas mantidas pelas catedrais e o desejo de reformar o ensino”.

Ao resgatar a ideia de que a instituição universitária existe há pelo menos nove séculos, não se pode desconsiderar que seus objetivos e ideais, seu sentido histórico, sua constituição, seu papel social, enfim, o que dela se pode esperar, varia ao longo de tão extenso período.

Segundo o ponto de vista a partir do qual os autores Charles e Verger (1996) apresentam a história da universidade, é preciso atribuir a essa instituição o sentido relativamente central de comunidade – parcialmente – autônoma de mestres e alunos reunidos para garantir a formação em nível superior.

Na visão de Carvalho (2008),

A Universidade é o resultado de uma longa preparação que vai do século VII ao século XII, como corporação constituída juridicamente dos mestres e discípulos, programas estabelecidos, cursos regulares e com graus acadêmicos. O pensamento cristão foi um esforço generalizado para recuperar, conservar, incorporar e assimilar os valores morais, políticos, jurídicos, literários e artísticos do mundo criado pela Grécia e por Roma.

Lopes (2008) trata da universidade na Idade Média e no Antigo Regime<sup>9</sup>, e apresenta o termo jurídico *Universitas*, utilizado à época para a educação e que significava um grupo de pessoas engajadas em ocupações científicas, ou seja, professores e alunos. Só mais tarde, o termo veio a ser utilizado para fazer referência ao local onde essas atividades se desenvolviam. Essa denominação remete para o objetivo dos atores envolvidos nesse processo que era a busca da verdade em meio à riqueza de conhecimento, compreensões, diversidades e cenários. Tal busca criava a necessidade de uma síntese das diferentes formas de ver e compreender o mundo, um campo integrado que fizesse sentido para os mais diferentes saberes. Assim, o que deu dinamicidade à história da criação das universidades foi a busca por “verdades universais” que unissem as distintas áreas do saber. Daí o nome “universidade” (Grifos meus).

Ainda para Lopes (2008), a visão cristã, dominante na Europa à época do surgimento das universidades, era responsável para fornecer as bases para a busca da unidade do conhecimento. Essa visão de mundo, depois de 1800, com a reforma da universidade alemã, empreendida por Humboldt (1997) na Universidade de Berlim, foi substituída em muitas universidades pelos pressupostos racionalistas, naturalistas e humanistas, dominantes no ambiente acadêmico, desde o período pós-iluminista. Hoje, entende-se que tais pressupostos não conseguem resolver a questão da fragmentação do conhecimento na academia, com as disciplinas fechadas em compartimentos, tratando o fenômeno complexo de forma linear e de diferentes modos, por vezes, contraditórios, abandonando a busca de um todo harmônico que dê sentido a todas as áreas do conhecimento.

Edgar Morin (2003, p.20) discute essa fragmentação do conhecimento e da educação nas diversas obras que tem publicado. Para ele,

[...] o sistema educativo fragmenta a realidade, simplifica o complexo, separa o que é inseparável, ignora a multiplicidade e a diversidade... As disciplinas como estão estruturadas só servem para isolar os objetos do seu meio e isolar partes de um todo. Eliminam a desordem e as contradições existentes, para dar uma falsa sensação de arrumação. A educação deveria romper com isso mostrando as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem.

---

<sup>9</sup> Termo criado pelo historiador francês Alexis de Tocqueville (1805-1859), para se referir ao sistema político, econômico e social que se originou na França, e posteriormente se difundiu pela Europa Ocidental, abrangendo suas colônias nas Américas e no restante do mundo.

Para buscar apreender o que se entende por universidade, no século XXI, deve-se levar em conta o que essa instituição fez, faz e o que se propõe a fazer, seus mecanismos, sua organização, seus valores, seu currículo, sua metodologia e, também, as condições históricas mais gerais nas quais se insere. Lopes (2008) cita Allan Harman sobre a questão da integração,

As universidades em geral não mais possuem um fator integrador. A palavra “universidade” tem a ideia de unidade de conhecimento ou de abordagem. Derivada do latim “*universum*” refere-se à totalidade ou integração. Claramente o conceito era de que, dentro de uma universidade, havia aderência a uma base comum de conhecimento que interligava o ensino em todas as escolas (LOPES, 2008).

Valle (1986) apresenta um conceito de universidade ligado ao que ela produz. Para ele, a universidade é uma organização geradora de resultados que lhe conferem legitimidade. Ele ainda a classifica como burocrática, dadas as características que apresenta, todas elas próprias do modelo burocrático, tais como: as relações formais de autoridade, as estruturas hierárquicas, os canais de comunicação, sistemas, o processo de tomada de decisões, regulamentos, metas e processos rotineiros para a execução de tarefas e, o mais importante, a condução dessas atividades rotineiras também é centralizada. A diversidade de funções, a amplitude e tamanho dos objetivos, aliado a um quadro de profissionais altamente qualificados a tornam, além de burocrática, complexa.

A Antiguidade Clássica já dispunha de escolas de nível superior, formadoras de profissionais dirigidos às áreas de Medicina, Filosofia, Retórica e Direito. O mestre, pessoa capacitada intelectualmente e bastante experiente, reunia-se com seus discípulos em espaços abertos ou não, como por exemplo, os templos, jardins, onde os conhecimentos eram transmitidos. Já na Idade Média, procedimento semelhante era resultado de um esforço da igreja em fundamentar sua ação política e religiosa. Assim sendo, apesar do dogmatismo empregado por ela, oportunizavam-se, nesses ambientes, discussões, todavia mantinha-se uma severa vigilância quanto à produção intelectual e à expansão do conhecimento no espaço social, já que tais questões eram baseadas nos livros permitidos pela igreja, além do fato de que, assim era preparado o clero (LUCKESI *et al.*, 1998).

Luckesi ainda registra que a maior parte do trabalho intelectual desenvolvido nesses tempos gravitava em torno das verdades da fé e da religião, fazendo com que os estudos filosóficos fossem bastante cultivados. Aristóteles, Platão, cuja influência no

pensamento ocidental é ainda hoje sentida, e outros filósofos gregos eram muito explorados mas, relidos no sentido da escolástica.

A universidade moderna teve origem nas escolas medievais denominadas *studia generalia* (no singular, *studium generale*). Elas eram instituições criadas com o objetivo de suprir as deficiências das escolas catedrais e monásticas que só preparavam os alunos para a carreira religiosa. Abertas a estudantes de todas as partes da Europa, que, depois de formados, podiam exercer o magistério em qualquer lugar, os *studia generalia* funcionavam por autorização de autoridades civis e eclesiásticas<sup>10</sup>.

Segundo Rossato (1989, p.13), a origem das primeiras universidades ocidentais deu-se a partir do século XI, como a Universidade de Salerno (1050), Bolonha (1088), Paris (1150), Oxford (1167), Salamanca (1220), Pádua (1222) e Nápolis (1224). No entanto, a literatura registra que a Universidade de El-Azhar, no Cairo, era “uma instituição existente e que fora convertida em universidade em 970, tendo os seus primeiros estatutos datados de 1228”. No mesmo sentido, menciona Carvalho (2008) que a mais antiga universidade é a de Salerno, a qual, no século X, já dispunha de uma escola de medicina. Na Europa, rapazes encaminhavam-se à universidade após completarem o estudo do *trivium*: as artes preparatórias da gramática, retórica e lógica; e do *quadrivium*: aritmética, geometria, música e astronomia.

Loureiro (1992) afirma que a imposição da Igreja Católica e seus ensinamentos passam a receber novas influências, geradas pelo início da Idade Moderna, quando o conhecimento começa a ser desenvolvido de forma mais autônoma. Ela argumenta que, a partir de então, veio da universidade grande parte do avanço do conhecimento e da ciência. Sem ela, não teria sido possível a subversiva incorporação do pensamento grego na vida intelectual do ocidente cristão. Para isso, a própria universidade fez uma revolução na organização do saber e dos métodos de ensino<sup>11</sup>.

No século XI, criam-se universidades como instituição ligada ao poder papal, com um modelo rígido de organização. No século XIII, quase a totalidade das novas universidades foram fundadas pelo papado e, nos séculos XIV e XV, embora a maioria delas tenha sido criada por príncipes, o seu funcionamento precisava ser autorizado pelo Papa. Nesse período,

---

<sup>10</sup> Cronologicamente, o “*Studium*” precede a “*Universitas*”. As condensações acadêmicas em torno das escolas monacais, leigas e catedrais formam os “*Studia particularia*”. O afluxo de alunos provenientes de todas as partes da Europa a escolas afamadas como Paris e Bolonha, confere-lhe um novo estatuto: tornam-se “*Studia Generalia*”. Recebiam a autorização do “*Cancelarius*” (chanceler, quase sempre, o bispo local) na qualidade de representante da autoridade suprema: o rei, o imperador e, com maior frequência, o Papa (DO PODER, 2007).

<sup>11</sup> Pensamento presente nas obras de Buarque (2003) e Charles e Verger (1996).

os estudantes gozavam de algumas regalias como a isenção dos serviços oficiais, do serviço militar, dos impostos e contribuições (CHARLES, C.; VERGER, J., 1996).

Até o fim do século XVIII, as universidades ofereciam um núcleo curricular baseado nas sete artes liberais: gramática, lógica, retórica, geometria, aritmética, astronomia e música. Os estudantes continuavam os estudos numa das faculdades profissionais de Medicina, Direito e Teologia. Os testes finais eram extremamente rigorosos e muitos estudantes fracassavam, portanto, exigia deles muita preparação (LUCKESI *et al.*, 1998).

Rossato (1989, p.16-19) descreve que, até o século XIV, “as universidades não possuíam prédios próprios, e as aulas eram ministradas em conventos, em claustros, nas casas de professores ou até ao ar livre”. No século XV, “as universidades se multiplicaram e se tornaram instituições presentes na maioria dos países da Europa”.

No século XVI, surgem as primeiras universidades na América Latina: Santo Domingo (São Domingos, 1538); Nacional Mayor de São Marcos (Peru, 1551); São Tomas de Aquino (Colômbia, 1580) e Santo Antonio Abad Cuzco (Peru, 1598), processo que decorre da expansão das universidades na Espanha, o que se refletiu nas colônias espanholas da América (ROSSATO, 1989).

No período de transição da Era Medieval para o século XVI (Humanismo), período denominado de Renascimento, dois fatos mudaram a trajetória das universidades. O primeiro deles, a transferência da competência sobre elas, da Igreja para o Estado e depois, a reforma protestante que rompeu com a hegemonia da Igreja Católica. Como a universidade era financiada, ela trocou a dependência da igreja pela do Estado. Esse novo financiador modificou a estrutura de ensino das universidades, pois entendia a educação vinculada à ideia funcional de preparação para as funções do Estado e para produção de conhecimento útil. Assim, a universidade estava a serviço do Estado (BUARQUE, 1994).

O período moderno, fim do século XVIII, representou uma nova maneira de entender a sociedade e de interpretar o mundo, influenciando também a ideia de universidade. Houve a completa decadência da monarquia absoluta, surgiram os Estados constitucionais e representativos, aconteceram as Revoluções Industrial e Francesa e o capitalismo consolidou-se. “A universidade já começava a mostrar, outra vez, sua incapacidade de acompanhar a dinâmica do mundo” (BUARQUE, 1994, p. 23-4). O autor ainda observa que esse período influenciou a universidade por meio da valorização da Razão (conhecimento e interpretação dos fenômenos naturais e sociais por meio de métodos que permitem o conhecimento desses

fenômenos de forma objetiva, eliminando a subjetividade da ciência) e do Pragmatismo (visão utilitária do conhecimento), que conferem à ciência, o caráter de utilidade e aplicabilidade. A Revolução Industrial exigia cada vez mais conhecimentos úteis e de imediata aplicação, assim as ideias e princípios capitalistas impuseram uma cultura própria à universidade.

Já no século XIX, houve uma grande expansão de universidades fora da Europa. Rossato (1989) informa que das 175 universidades fundadas, apenas 37 eram europeias, 111 surgiram no continente americano, e dessas, 81 nos Estados Unidos. O autor complementa que nesse período, alguns países criaram as suas primeiras universidades, como Equador (1800); Noruega (1811); Nicarágua (1830); Uruguai (1833); Grécia (1837); Costa Rica (1843); Honduras (1845); Austrália (1852); Índia (1852); Japão (1861); Romênia (1864); Síria (1875); Argélia (1879); China (1887) e Paraguai (1890).

Para Drèze e Debelle (1983) e Rossato (1989), as concepções de universidade moderna são divididas em dois grupos: o grupo das Universidades do Espírito ou Liberais e o grupo das Universidades Funcionais ou do Poder. O primeiro grupo desenvolve a ideia de universidade a partir de especificidades da instituição (idealista) e, o segundo, baseia-se na concepção dos serviços que presta (funcional).

O primeiro grupo – Universidades do Espírito – é formado por três modelos: Universidade Inglesa, Universidade Alemã e Universidade Americana. Na universidade inglesa, formulada por John Henry Newman (descrita em sua obra “A ideia de universidade” de 1.852), reconhecem-se os traços da formação geral e liberal em vista do desenvolvimento intelectual e da formação de uma elite, mais voltada, por isso, à difusão e menos à produção do saber. A universidade inglesa proposta por Newman, parte do pressuposto que a aspiração ao saber é natural ao homem, logo não cabe à universidade buscar o saber utilitarista, prático, funcional, voltado para a formação profissional. Esse modelo é baseado no ensino, na transmissão de conhecimento de forma crítica e reflexiva, sem vínculo com a Igreja ou com o Estado. A maioria das universidades do século XIX adotou o princípio da liberdade de cátedra, no qual os professores e alunos tinham o direito de buscar a verdade sem restrições religiosas, ideológicas ou políticas (ROSSATO, 1989).

A formação acadêmica compreendia um saber universal ou integral, ou seja, correspondia à aspiração do indivíduo ao saber, e não uma formação técnica ou profissionalizante. É o conhecimento como um fim em si mesmo. Para Newman, a universidade tem a função de formar indivíduos dotados de virtude moral, com uma inteligência cultivada, gosto refinado, espírito leal, justo e sereno, e uma conduta nobre e

cortês. Nesse modelo, a atividade de pesquisa é autônoma à atividade de ensino (TURNER, 2001).

Newman (1851) preconizava que a universidade era o lugar de ensino para a formação do homem, da transmissão do saber intelectual de forma autônoma, sem ligação com a pesquisa científica. Para ele, “descobrir e ensinar são funções distintas; são também dons distintos que estão raramente reunidos numa mesma pessoa” (DRÈZE, J.; DEBELLE, J., 1983, p.35).

O modelo de universidade moderna é alicerçado em dois pilares: a Razão e o Estado. No início desse período, o que se observa é que o conhecimento científico se desenvolveu fora da universidade. Vários pesquisadores e pensadores que se destacaram no período moderno não pertenciam a nenhuma universidade, Descartes é um exemplo. A ciência moderna é desenvolvida em Academias, sendo incorporada à universidade no século XIX, pela universidade alemã de Humboldt (Ministro da Educação, linguista e político alemão, fundador da Universidade de Berlim, em 1810). Foi ele quem idealizou a universidade baseada nos princípios da pesquisa e da ciência desinteressada, com a busca da verdade sem constrangimento, tanto da Igreja quanto do Estado, com liberdade acadêmica, definida pela responsabilidade a respeito do saber: o direito de contestação dos estudantes; a liberdade de expressão dos professores no exercício de sua função; e a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da universidade (RICOEUR, prefácio, DRÈZE, J.; DEBELLE, J., 1983, p. 14-15).

Assim, a universidade alemã respaldou-se nas ideias dos irmãos, Alexander e Wilhelm von Humboldt e tornou-se o marco da universidade no século XIX. Segundo as ideias humboldtianas, que organizaram a Universidade de Berlim (1810), a universidade deveria assegurar, em primeiro lugar, a liberdade da pesquisa e da docência, pregando a autonomia e liberdade acadêmica. Com base na formação geral e humanista, como berço de uma ciência pura e em processo, o modelo alemão propõe que a pesquisa e o ensino da verdade formem uma unidade<sup>12</sup>. Entretanto, na impossibilidade de a verdade ser adquirida em sua totalidade, deve ser incessantemente procurada, de maneira a reconhecer a pesquisa como a principal atividade para a busca da verdade. Neste sentido, Drèze e Debelle (1983, p.53-54) afirmam:

---

<sup>12</sup> O termo verdade defendido pelas ideias humboldtianas, não é a verdade dogmática, mas a verdade racional.

Na medida em que desenvolve a atitude de pesquisa, a universidade ultrapassa a simples instrução para dar uma verdadeira formação. Com efeito, a atitude científica autêntica tem a dimensão ética e desenvolve as qualidades morais: primeiro pela educação para a objetividade, para a aceitação da crítica, para a reflexão pessoal, (e, portanto, para a independência e a responsabilidade); em seguida, pela experiência; enfim, e, sobretudo, pelo risco do conhecimento que supõe a coragem de querer descobrir e, assim, tornar-se outro. Uma comunidade de pesquisadores torna-se, então, indiretamente, mas automaticamente, um meio de formação.

O último modelo do grupo das Universidades Liberais é o da universidade norte-americana e tem como princípio a aspiração da sociedade ao progresso. Os Estados Unidos praticavam um modelo mais caracteristicamente pragmático. A. N. Whitehead, considerado o teórico de referência desse modelo, analisava a universidade como reunião de pesquisa e ensino em vista da ação e a serviço da nação. Ela constituiu-se em um local onde a cultura e a ciência desembocavam na ação e encontravam “a vontade de progresso em vez de serem consideradas como fins em si mesmas” (DRÈZE, J.; DEBELLE, J., 1983, p. 65). A universidade adquiriu, nessa proposta, o papel de unir duas gerações para pensarem sobre as formas do saber, de modo a promover a aquisição de conhecimentos de forma criativa e autônoma, aguçar a curiosidade e fazer com que o ensino e a pesquisa sejam caminhos para descobertas que favorecem o progresso.

O segundo grupo de universidades – as Funcionais – é composto pelos modelos francês e soviético. A universidade francesa, criada por Napoleão Bonaparte, sustentada e usada pelo Estado para conservar a ordem social, difundir as ideias imperialistas por meio da instrução e formar os quadros de dirigentes necessários ao país, mostra o quanto a universidade espelha a sociedade na qual se encontra inserida, praticamente sem autonomia. O surgimento do cidadão como sujeito excluído da política, da economia e da própria razão caracteriza esse modelo (DRÈZE, J.; DEBELLE, J., 1983). Destaca Luckesi *et al.* (1998, p.32) que “a universidade napoleônica, além de surgir em função de necessidades profissionais, estrutura-se fragmentada em escolas superiores, cada uma isolada em seus objetivos práticos”, foi eficiente na formação profissional, mas ficou aquém do modelo alemão na produção do conhecimento científico.

Apesar dos pontos elucidados, o modelo francês foi o mais copiado pelas nações em formação, tanto na América Latina, como em outras partes do mundo. O que faltou quase sempre, nesses transplantes, foi o conteúdo racionalista, individualista e de cidadania que foi tão central da revolução francesa e serviu de contrapeso e limites à restauração napoleônica (SCHWARTZMAN, 1997).

O modelo soviético de universidade visava à edificação da sociedade comunista e buscava contribuir para o crescimento da nação, com vistas a divulgar conhecimentos científicos e políticos e fornecer subsídios para uma educação permanente.

Trindade (2007) discorre que a educação é “monopólio do Estado e a pesquisa, cuja presença na universidade soviética se dá em função de objetivos precisos em relação às necessidades econômicas, militares ou de prestígio para o Estado, busca enaltecê-lo”. Com uma sociedade planejada, a universidade tem o objetivo de formar os profissionais que são necessários a cada tempo histórico (p.27).

A autora sintetiza o foco de cada um dos modelos de universidade quando escreve:

Se na universidade inglesa o princípio de formação é levar o indivíduo ao saber; na alemã, a aspiração é levá-lo à verdade; na soviética e francesa, através do ensino, pretende-se a edificação e estabilidade do Estado, respectivamente; na universidade americana, aspira-se a uma formação que leve a sociedade ao progresso (TRINDADE, 2007, p.28).

Em todo o mundo, a segunda metade do século XX foi o período de máximo crescimento da universidade. Várias críticas são feitas a ela, acerca da sua relação com o Estado, da falta de autonomia e de liberdade acadêmicas. Para Trindade (2007), o desenvolvimento científico está sendo atrelado não mais ao saber científico desinteressado, mas ao retorno financeiro que ele pode proporcionar. Assim, os investimentos em ciência foram direcionados às áreas tecnológicas, em que há maior possibilidade de retorno dos recursos investidos. Esta tecnicidade da ciência ocorre progressivamente após a II Guerra Mundial. Outra crítica conferida à universidade refere-se à fragmentação e à desarticulação do conhecimento que multiplicam as áreas do conhecimento por meio das especializações. Estes elementos: fragmentação, especialização e desarticulação, imprimem características muito marcantes à universidade moderna, como escreveu Ortega y Gasset (2002, p.40), em “A rebelião das massas”, o especialista formado na universidade é um “bárbaro moderno”, aquele que “sabe quase tudo sobre quase nada, que não tem visão de todo ou do conjunto, nem visão das articulações de seu conhecimento com o de outros colegas”. Buarque (1994, p.27) complementa:

O futuro pode vir a dizer que este foi o tempo da universidade, pelo crescimento do número de universidades, e de unidades em cada uma delas, pela massificação no número de alunos e pela profissionalização de seus professores. Mas foi também o período de domesticação. Os intelectuais da contestação ao escolasticismo e ao

dogmatismo dos primeiros séculos transformaram-se em professores estabelecidos. Em vez de novas ideias, têm de se preocupar com suas carreiras bem-consolidadas. A verdade é que a universidade da segunda metade do século XX é uma universidade carreirista.

Souza *et al.* (2003) afirmam que todos esses modelos de universidade, desde que foram criados, já passaram por grandes transformações, com vistas à adaptação, entre outros fatores, às exigências e aos desafios que o desenvolvimento tecnológico propiciou. Atualmente, as universidades se encontram diferentes de suas matrizes, no entanto, as ideias gerais, dentro de cada grupo, ainda estão presentes e atuais.

Demo (1992, p. 45) afirma que a atual instituição universitária está em “decomposição histórica”. E explica algumas possíveis razões: seja porque se mantém medieval, sobretudo em termos de impunidade social, distanciamento elitista e atraso didático, seja porque perdeu a “noção essencial de mérito acadêmico em troca da burocratização funcional”, seja porque é muito pouco produtiva e criativa, além de custar muito mais do que vale para a sociedade que a sustenta.

Esse arquétipo, pelas alternativas múltiplas, continua até hoje, espalhou-se por todos os continentes, a partir dos séculos XIX e XX, e tornou-se objeto central dos sistemas de ensino superior. E, “mesmo as instituições não-universitárias situam-se, em certa medida, em relação a ele, em situação de complementaridade ou de concorrência mais ou menos notória” (CHARLES, C.; VERGER, J. 1996, p. 7-8).

## **1.2 A universidade no Brasil**

A criação de universidade no Brasil mostra, inicialmente, considerável oposição, seja de Portugal, como resultado do processo de colonização, seja da parte dos brasileiros, que não concebiam razões para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia e consideravam mais apropriado que a elite viajasse à Europa para realizar seus estudos superiores (LUCKESI *et al.* 1998, p.34). Assim, a Coroa portuguesa negou-a aos jesuítas que, ainda no século XVI, tentaram criá-la na Colônia. “Somente com a vinda de D. João VI, em 1808, para a Colônia, instituiu-se o ensino superior no Brasil, resultante das necessidades militares”. Até 1808, a maioria dos luso-brasileiros realizavam seus estudos superiores na Europa, principalmente em Portugal. Há notícias de mais de 2.500 diplomados até essa data.

A criação dos primeiros estabelecimentos de ensino superior buscava formar quadros profissionais para o serviço público voltado à administração do país. As áreas privilegiadas eram: Medicina, Engenharia e Direito. Em 1808, foram criados os primeiros estabelecimentos de ensino médico-cirúrgico de Salvador e do Rio de Janeiro. Instalou-se, na Bahia, a faculdade de Medicina e em São Paulo e Recife, a de Direito. Por volta de 1874, os cursos para civis e militares passaram a ser separados e, em 1900, consolida-se o ensino superior no Brasil (LUCKESI *et al.*, 1998).

Cunha (1989) faz um relato histórico sobre o surgimento de instituições de ensino superior na época colonial. Ele ressalta que não se criou nenhuma universidade, no Brasil, até o início do século XX. Segundo o autor, apesar das controvérsias históricas, parece ser consensual entre os historiadores que a primeira universidade criada pelo governo federal brasileiro foi a do Rio de Janeiro, em 1920. Essa instituição aglutinou as Escolas Politécnicas de Medicina e de Direito já existentes. Para Sanfelice (2005, p.22),

[...] é provável que esta iniciativa oficial tenha tido o propósito, dentre outros, de ditar um modelo universitário, uma vez que as ações privadas e nos estados tendiam a se proliferar sem controle. Afinal de contas, um ensino elitizado, e para as elites, não podia estabelecer-se à revelia do poder central.

Essas faculdades já dispunham de certa autonomia jurídica e reconheciam, pela primeira vez, a participação dos alunos na gestão da universidade. O Conselho Universitário podia elaborar uma lista com três nomes de professores catedráticos, entre os quais seria escolhido o reitor (CUNHA, 1989). De acordo com esse autor, no Estado Novo houve um forte apoio governamental à criação de uma universidade católica. Esta instituição seria o resultado da colaboração recíproca entre o Estado e a Igreja Católica.

Na primeira república (1889 - 1930), verificou-se uma expansão das escolas superiores livres, ou seja, não dependentes do Estado. A expansão gerou facilidade de ingresso em cursos superiores, “desvalorizando” o peso dos diplomas de graduação. A introdução dos exames de vestibulares para as escolas superiores tencionava dificultar o acesso e melhorar a qualidade dos profissionais (CUNHA, 1989).

O primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras foi elaborado em 1931 e admitia duas formas de organização do ensino superior: a universidade, forma própria de ensino e o instituto isolado.

A universidade poderia ser oficial (mantida pelo governo federal ou pelo estadual), ou livre (mantida por fundações ou associações particulares). Se ela fosse livre teria a liberdade de nomear o reitor, mas o ministro poderia vetá-lo. A admissão aos institutos de ensino superior continuaria dependente da aprovação em exames vestibulares, além da apresentação do certificado de conclusão do ensino secundário. O ensino deveria ser pago, inclusive nas universidades oficiais (DIAS, 2003).

Nesse documento determinava-se que só fosse concedido o *status* universitário à instituição que reunisse três das quatro unidades seguintes: Faculdade de Medicina; Escola de Engenharia; Faculdade de Direito e Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Portanto, pode-se constatar que o modelo universitário presente no Estatuto era mais uma medida da política educacional autoritária que se contrapunha aos modelos pretendidos pelos liberais.

A elite paulista, junto com os intelectuais interessados na construção de uma universidade voltada à formação das elites culturais e políticas do estado, criou a Escola Livre de Sociologia e Política, em 1933 (TRINDADE, 2007).

Em 1934, foi elaborado o projeto da Universidade de São Paulo (USP), com principal objetivo de educar os filhos de políticos, advogados, engenheiros, médicos e fazendeiros do café, reunindo sob a mesma sigla as escolas de Direito, Medicina e Politécnica. Cunhada como forma de posicionar o estado de São Paulo no cenário nacional e internacional, à época governado por Getúlio Vargas, a USP recebeu missões francesas, que vieram especialmente para formar o corpo docente daquela universidade. Intelectuais de peso como Roger Bastide (Sociologia), Claude Lèvi-Strauss (Antropologia) e Fernand Braudel (História) fizeram parte da criação da USP (LUCKESI *et al.*, 1998).

Percebe-se a relevância desse período, com a criação também da Universidade do Distrito Federal em 1935, que juntamente com a USP serviu de referência para o ensino superior brasileiro por vários anos. Teixeira (1989, p.92) afirma que elas representavam um “esforço para firmar verdadeiros padrões universitários”. Entretanto, pondera que “os diques de resistência” foram rompidos e que a partir de 1940 o ensino superior entrou em “expansão indiscriminada”.

Trindade (2007) ressalta que após a Segunda Guerra Mundial, o Brasil retomou a economia liberal, atenuou-se, com essa política, a participação do Estado no campo industrial, econômico. E, no campo educacional, houve desenvolvimento de institutos de ensino superior com participação da iniciativa privada e da Igreja Católica. A exemplo da criação da

Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro e da PUC de São Paulo em 1946 e, em 1948, da PUC do Rio Grande do Sul. Cunha (1989, p.316) registra que, “durante a era Vargas, houve decidido apoio para a criação da Universidade Católica, uma instituição particular”.

Acredita-se que o período definido como de suma importância para o desenvolvimento educacional, iniciou-se com a queda do Estado Novo, em 1945, e perdurou até o golpe de Estado que veio a implantar um regime autoritário no Brasil, em 1964. Para a história da universidade, essa marcação do tempo é conveniente, pois corresponde a mudanças significativas no sistema educacional, particularmente no que se refere ao ensino superior (FÁVERO, 1980).

Cunha (1989) ressalta a ampliação no número de instituições do ensino superior no período entre 1954 e 1964. O autor aponta que esse número dobrara, passando de 16 para 39 instituições no período.

Nas décadas de 50 a 70 foram criadas várias universidades federais em todo o Brasil, ao menos uma em cada estado, além de universidades estaduais, municipais e particulares. Mas a explosão do ensino superior ocorreu somente nos anos 70. Durante essa década, o número de matrículas subiu de 300.000 (1970) para um milhão e meio (1980). A concentração urbana e a demanda por melhor formação para mão de obra industrial e de serviços forçaram o aumento do número de vagas e o Estado, impossibilitado de atender a esta demanda, permitiu que o CFE aprovasse inúmeros novos cursos. Observaram-se também as alterações nos processos seletivos, anteriormente dissertativos e orais para questões de múltipla escolha (DIAS, 2003).

A LDB de 1961 representou um atraso para o ensino superior, uma vez que não elegeu a universidade como instituição estrutural e definiu que essas organizações poderiam ser formadas por meio da junção de cinco ou mais escolas sem maior especificação, o que promoveu a proliferação dessas instituições no Brasil. Ressalta-se ainda, que esta LDB instituiu o Conselho Federal de Educação, com membros nomeados pela Presidência da República (TRINDADE, 2007).

A reforma universitária, gestada pelo governo militar em 1968, é considerada um marco na história das universidades brasileiras. Sanfelice (2005) comenta que o objetivo da reforma era adaptar a universidade moderna para um projeto econômico em desenvolvimento,

considerando-se as condições de segurança que a ditadura propunha para si e para os interesses do capital que representavam tal projeto.

A Lei nº 5.540/68, denominada Lei da Reforma Universitária, embora reconhecesse a autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e financeira das universidades, era limitada pelas constantes intervenções governamentais. Essa lei introduziu a relação custo-benefício e a teoria do capital humano na educação. Desse modo, o ensino universitário foi direcionado para o mercado de trabalho, ampliou-se o acesso da classe média ao ensino superior e a autonomia universitária foi cerceada (CUNHA, 1989).

A política adotada foi se estruturando à luz da teoria do capital humano, hegemônica nas décadas 60 e 70, estruturada na crença de subordinação da educação ao processo produtivo, em um “contexto em que a educação é alçada ao status de capital humano, elemento específico da teoria conservadora de desenvolvimento” (FRIGOTTO, 1995, p. 30).

Não é exagero dizer que o processo de reforma do período 1964/68, definido no contexto do reforço da subordinação política e econômica do país foi o responsável pela edificação da universidade no Brasil, conforme o modelo mais avançado do mundo capitalista – o norte americano (CUNHA, 1989, p. 11).

Cunha (1989) relata ainda que foi extinto o regime de cátedras, em troca do regime departamental que possibilitou o aumento do número de docentes e a expansão de matrículas universitárias. Até a reforma, a primeira iniciativa de criação de uma universidade livre do sistema de cátedras, alicerçada desde o início numa organização departamental, foi a Universidade de Brasília, de 1961. Em 20 de dezembro do mesmo ano, a luta de 14 anos em torno da Lei de Diretrizes e Bases teve como desfecho a promulgação da Lei 4.024/61, que consolidava uma estrutura tradicionalista para a maioria das instituições de ensino superior (IES).

Os anos entre 1959 e 1964 são certamente os mais ricos se considerado o elevado número de propostas formuladas para fazer frente aos problemas diagnosticados na universidade brasileira. Romanelli (2003, p. 225) afirma que “com esta reforma universitária, o governo buscou solucionar problemas de planejamento e orçamento, adotando um modelo de universidade eficiente e produtivo”. Das propostas feitas pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), as transformadas em leis foram: a extinção da cátedra; o departamento como unidade administrativa; o fim da justaposição de faculdades para a formação de universidades; a unificação do vestibular; a possibilidade de matrículas por

disciplinas, o sistema de créditos; a separação dos cursos entre formação básica e profissionalizante; a diversificação de carreiras; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; as políticas para a pós-graduação; a unificação da carreira docente, por meio de graus e títulos acadêmicos; o estabelecimento do regime de dedicação exclusiva, sendo o tempo parcial exceção; e o controle da autonomia e a revisão da representação estudantil.

Teixeira (1989) analisava esse período relativo às influências das mudanças econômicas no processo de desenvolvimento da educação e afirmava:

Com o avanço do conhecimento e da tecnologia, a longa revolução dos nossos tempos vem transformando radicalmente o mundo e com ele a sociedade humana. Esse novo mundo moderno, marcado por extremo dinamismo, representa a fase de intensiva industrialização. [...] Surge então, a sociedade contemporânea, globalmente industrializada, a qual consiste em um complexo de sistemas altamente organizados (p. 323).

Teixeira (1989) fazia referência às transformações do perfil profissional do novo trabalhador e, dos profissionais das áreas de gestão, tendo em vista as mudanças no mercado de trabalho, o novo dimensionamento das organizações e as novas tecnologias, quando observava a necessidade de preparar “a equipe dos que irão não tanto guardar, mas aumentar o conhecimento humano: os pesquisadores, depois os organizadores, administradores e diretores – os verdadeiros maestros, mestres das grandes orquestrações do trabalho moderno” (p.364).

Cunha (1988) aponta a subordinação da universidade às empresas e pondera:

Não a imediata e visível subordinação financeira e administrativa, que tanto se temia. Mais profundamente, a dominância – melhor diria, com Antônio Gramsci, hegemonia – que as práticas do “americanismo”, próprias da grande indústria, passaram a ter nela: a organização e a avaliação da universidade em função da produtividade, da organização racional do trabalho e das linhas de comando, conceitos essenciais de Frederick Taylor e Henry Fayol (p. 19).

Germano (1994) registra que os anos de 1967 e 1968 representaram período de grupos de trabalho, comissões, seminários e fóruns para discussões e decisões que deveriam objetivar a melhoria da qualidade da educação superior, incluindo tópicos como empréstimos e financiamentos para a implantação das propostas apresentadas. Tal movimento culminou com a Reforma Universitária de 1968, gerando um acontecimento de grande impacto na área educacional.

No tocante à Reforma Universitária, Germano (1994) destaca dois aspectos: por um lado, o caráter renovador, com a implantação das mudanças que modernizaram a educação superior no país; e por outro, o caráter restaurador de tais políticas. Contudo, todas as transformações ocasionadas pela Reforma Universitária não proporcionaram o acesso ao ensino superior público e gratuito às camadas menos favorecidas da população brasileira. Assim, manteve-se a dualidade no ensino, o que se traduzia na universidade pública, gratuita e de boa qualidade para os filhos dos ricos e universidade privada e dissociada da pesquisa e da realidade do mundo do trabalho para os filhos das camadas menos favorecidas.

Observa-se que a reforma universitária de 1968 determinou que as universidades federais tivessem uma estrutura organizacional, obedecendo a certas exigências gerais em termos de órgãos que deveriam estar nelas presentes. A maioria das instituições particulares, embora não obrigadas por lei, acabou por adotar estruturas semelhantes. Os estatutos universitários especificavam a existência de vários comitês, sua composição e atribuições. Detalhes de funcionamento passam a ser objeto de especificação nos regimentos gerais das universidades (HARDY; FACHIN, 1996).

A diversificação do sistema de ensino superior, prevista na Lei nº. 5540/68, estabelecia a “indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa que deveriam ser ministrados nas universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (CARVALHO, 2008, p. 85).

Ressalta-se que as orientações para o sistema de ensino superior iam além das questões administrativas e pedagógicas, estendendo-se para a questão política, que deveria tolher a atuação reflexiva de professores e alunos no interior das instituições, mantendo-os longe das decisões estratégicas da universidade. Na análise de Saviani (1999):

Com efeito, a lei instituiu a departamentalização e a matrícula por disciplina com o seu corolário, o regime de créditos, generalizando a sistemática do curso parcelado. Ora, tais dispositivos, aparentemente apenas administrativos e pedagógicos, tiveram, no entanto, o significado político de provocar a desmobilização dos alunos, [...] desarmar, ao eliminar artificialmente a figura dos excedentes, as pressões organizadas por mais vagas globalmente oferecidas pela universidade, como também as reivindicações pela ampliação das vagas nas carreiras especificamente mais procuradas (p. 83-4).

O autor afirma ainda que os professores ficaram isolados em seus departamentos, pouco identificados com os cursos em que atuavam e os alunos perderam as referências de curso e turma. A implantação do sistema de crédito representou o completo aniquilamento das

lideranças estudantis que, em décadas anteriores, colocavam-se como atuantes na vida universitária.

A reforma propiciou o controle político das IES, bem como sua subordinação ao modelo econômico, focado na educação para o mercado, protegendo os interesses dos empresários da educação, responsáveis pela expansão da rede privada e flexibilizou as exigências para autorização e reconhecimento de inúmeros cursos.

Cunha (1989) discorreu sobre a participação do Conselho Federal de Educação (CFE) quanto à expansão privada e fragmentada da educação superior – grande quantidade de autorizações e de reconhecimentos expedidos pelo Conselho sem a exigência de condições adequadas no que tangem as “instalações, bibliotecas, laboratórios e principalmente professores” (CUNHA, 1989, p.322).

Ao final da década de 70, a forte crise econômica fez o mundo cair em recessão, num cenário bastante pitoresco: inflação alta e baixo crescimento. O ideário neoliberal fortaleceu-se, pregando o “Estado empresarial”, gestor, mas fraco nas políticas sociais, entre elas, a educação. Deu-se o seguimento à expansão privada, inclusive com capital internacional, comprometendo a questão do ensino público gratuito, na medida em que os investimentos deveriam ser contidos em função da crise econômica. Era o ambiente propício para a “privatização do público” (MENEGHEL, 2001).

A década de 80 agrava a crise econômica e política brasileira. O Brasil bate às portas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial teve importante papel na prescrição de fórmulas e receitas a serem adotadas pelo Brasil para superar a crise e solucionar os problemas econômicos e sociais, entre eles o da educação. Segundo Dourado (2002, p. 239):

Das orientações gerais do Banco Mundial é possível depreender a prescrição de políticas educacionais que induzem as reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural.

Meneghel descreve que na década de 80 – a chamada década perdida –, a globalização do capital e sua repercussão nos Estados nacionais deram início à passagem do “modelo de Estado intervencionista e de bem estar para o Estado neoliberal”, que desempenha o papel de “regulador do mercado e promotor da competitividade” (MENEGHEL, 2001, p. 234).

Em 1985, assume a presidência da República o primeiro civil, José Sarney, no período denominado “Nova República”, expressão cunhada por Tancredo Neves para caracterizar a transição democrática que deveria levar o país para a Constituinte. Vieira (2000, p. 20) afirma que “vive-se um tempo de busca, de ensaios e de grande efervescência na organização da sociedade. O velho já não atende às demandas que vão surgindo, o novo, entretanto, ainda não nasceu”. A autora descreve também que foi um período de “indefinição de rumos”:

As políticas educacionais pretendidas pela Nova República devem ser buscadas nos documentos: Educação para Todos: caminhos para mudança (MEC, ago./1985) e I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República 1986-89 (Brasil, jun./1986). Elementos adicionais podem também ser obtidos no texto síntese do Dia Nacional de Debate sobre Educação (MEC, nov./1985), realizado em 18 de setembro de 1985, na época conhecido como o “Dia D da Educação”. Esses documentos procedem a um amplo inventário dos históricos problemas da educação, mas tendem a oferecer poucas alternativas inovadoras à sua superação (VIEIRA, 2000, p. 55).

O Presidente Sarney criou a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior. Essa comissão era responsável por diagnosticar os problemas geradores da crise no ensino superior. As conclusões apontaram fatores como: a péssima remuneração dos professores; falta e sucateamento dos equipamentos, laboratórios e bibliotecas; deficiente formação profissional dos estudantes; pesquisas interrompidas; sérios comprometimentos pedagógicos no ensino privado e excesso de controle burocrático nas universidades públicas (VIEIRA, 2000).

Alguns pontos foram colocados como cruciais para reverter o quadro diagnóstico, a saber: maior possibilidade de fiscalização e monitoramento do desempenho das instituições; autonomia acadêmica, administrativa, científica e financeira; mudanças no mecanismo de financiamento, que ficaria atrelado à avaliação institucional; democratização do acesso por meio do aumento do número de vagas nas universidades públicas e fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa (TRINDADE, 2007).

Observou-se assim, o “esfacelamento” da Universidade como campo de transmissão e de produção do saber, como *lócus* de ensino, pesquisa e extensão. Surgiram também inúmeras instituições isoladas de ensino para atender ao mercado produtivo, com a formação do “trabalhador flexível, reciclável, informado das técnicas mais modernas para atender às exigências do mercado”. Boaventura Santos (1999) advertiu ainda que:

Sua função tradicional (da universidade) de produzir conhecimentos e transmiti-los a um grupo social restrito e homogêneo, quer pelas origens sociais, quer por seus destinos profissionais e de modo a impedir a queda de status, passa a ser duplicada: produzir conhecimentos a camadas sociais muito amplas e heterogêneas e com vistas a promover sua ascensão social (SANTOS, 1999, p. 211).

Nesse período, a Assembleia Nacional Constituinte (ANC) prepara a Constituição de 1988, a partir de grandes debates e mobilizações, provocando a retomada de direitos esquecidos da sociedade. A nova Constituição trouxe em seu art. 207: “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”. Ainda, no Artigo 209, I e II, define que o “ensino é livre à iniciativa privada”, atendendo as “normas gerais da educação nacional” e conseqüente “autorização e avaliação da qualidade pelo Poder Público” e ainda em seu Art. 213, quando afirma que “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas”.

Dourado e Oliveira (1999) discorreram sobre o quadro nacional brasileiro, elencando algumas das principais diretrizes para o período: mercantilização, expansão, privatização, diversificação, descentralização, avaliação e financiamento, qualidade e quantidade, público e privado, flexibilização entre outras categorias que pautam as discussões sobre as políticas educacionais, sobretudo nos documentos e textos produzidos pelos organismos internacionais sobre a educação.

Lima (2007) corrobora com esse pensamento acerca da década de 90 quando escreve que muitas funções do Estado foram transferidas para a iniciativa privada, inclusive sob as recomendações do Banco Mundial. Os investimentos nas instituições públicas foram reduzidos e os incentivos fiscais às instituições privadas foram aumentados.

Na década 1990, visualizou-se o incremento do processo de privatização e o Estado passou a ter uma administração pública de caráter gerencial e flexível, em que o cidadão passou a ser visto como consumidor; introduziram-se, nas funções públicas, os valores do mercado; transferiram-se muitas das funções do Estado para a iniciativa privada, tendo em vista as orientações e recomendações dos organismos multilaterais, em especial o Banco Mundial (LIMA, 2007, p. 118).

Para Silva Jr. e Sguissardi (2001) as transformações não ficaram restritas ao modelo econômico. Elas foram fundamentalmente sentidas nas estratégias de reestruturação produtiva e na formação do novo homem. Ainda na articulação de tais esferas, “transformações na produção de um novo ser social”, o que implica, parafraseando Gramsci,

“um novo jeito de sentir, ver e pensar o mundo, ou seja, a produção de um novo homem, para um novo momento histórico do capitalismo” (p. 230).

Em 1994, foi criado no Brasil, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Esse programa estabeleceu como princípios norteadores deste processo: globalidade; comparabilidade; respeito à identidade institucional, não premiação ou punição; adesão voluntária; legitimidade (metodologia e fidedignidade da informação) e continuidade. Como objetivos determinou: processo contínuo de aperfeiçoamento e desenvolvimento acadêmico; a ferramenta para o planejamento da gestão universitária e o processo sistemático de prestação de contas à sociedade (MEC, 1994).

Os princípios contidos no PAIUB articulavam-se diretamente com a identidade institucional, buscando a adesão voluntária ao processo de avaliação. A comissão que o idealizou acreditava na criação de uma cultura avaliativa que representasse um avanço no processo de crescimento das IES. O processo de avaliação deveria ser realizado pela própria IES, buscando melhorar a qualidade das atividades acadêmicas.

A maneira como os processos avaliativos propostos pelo PAIUB se desenvolveram, embora com a adesão de um significativo número de IES, gerou muitas críticas sobre a insuficiência de dados para avaliação do sistema de educação superior.

No jogo de força e poder, começa um novo governo. A educação acaba por perder seu fim social e transformava-se em uma questão técnica. As categorias eram sistematizadas e implantadas, definindo os rumos da educação brasileira, através da desregulamentação, privatização, diversificação, descentralização, reforma do Estado, qualidade e quantidade das IES, eficiência e eficácia, estreitamento do financiamento, relação do Estado com a Sociedade Civil, os embates entre o público e privado, e um processo do *boom* expansionista do Ensino Superior privado (LIMA, 2007, p.124).

A gestão do governo Fernando Henrique Cardoso foi marcada pela criação de diretrizes para as políticas para a educação superior, sobretudo com relação à mercantilização do setor.

Em 1995, com a lei nº. 9.131/95 foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), com funções homologatórias relativas às políticas gerais do ministério, mas com a prerrogativa de ter a última palavra no que tange a autorização e o reconhecimento de cursos e o credenciamento e reconhecimento de instituições (MOROSINI; MOROSINI, 2006).

Essa mesma lei instituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC), o Provão, que avaliava os alunos concluintes dos cursos de graduação e calculava indicadores de qualidade

com base nos dados produzidos por tal avaliação. Tal processo ensejou em outras questões: a criação de rankings para classificação das IES, com forte trabalho de propaganda em cima dos resultados aferidos, culminando na mais característica relação mercadológica de consumo. Entretanto, na educação o produto não se separa do ato da produção e interfere no resultado final. O aluno ao ser avaliado como participante do processo é ao mesmo tempo, “objeto do trabalho humano (do professor) e sujeito do ato pedagógico, ou seja, ele é co-autor do processo educativo e, assim sendo, o aluno co-produtor e consumidor do produto realizado na escola, traz para o processo, a sua subjetividade” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 252).

A partir de dezembro de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), uma transformação significativa na educação superior instaura-se no Brasil. Toda a legislação educacional produzida na década de 90 traduz valores e crenças do pensamento econômico neoliberal e não dos anseios dos representantes da comunidade acadêmica. Sobre essa base foram elaborados a LDB 9394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2010) (LIMA, 2007).

Além de haver diversificação dos tipos de IES, observam-se diversos tipos de cursos, com uma redução do papel do Estado, “caracterizado pela privatização e orientado por uma avaliação em todos os níveis, a partir de critérios de qualidade” (MOROSINI; MOROSINI, 2006, p. 54).

Em relação à Educação Superior, a LDB 9394/96 destacou:

a criação dos cursos sequenciais, montados pela junção de disciplinas afins, oferecendo aos estudantes certificados ao invés de diplomas; reconheceu as instituições de ensino superior públicas e privadas; consagrou o controle do poder público nas autorizações e reconhecimentos periódicos de cursos, como também os credenciamentos das instituições; normatizou o regime dos cursos quanto a dias letivos, validação de diplomas e transferências de alunos (BRASIL, 1996).

Sobre o regime docente, a LDB passou a exigir o número mínimo de um terço do corpo docente formado de mestres e doutores e a mesma medida para o regime de tempo integral. Permitiu a universidade por campo do saber e autorizou nas universidades a criação, organização e extinção de cursos e programas; a fixação de currículos, a determinação do número de vagas e de programas de pesquisas; a reformulação de estatutos e regimentos; a concessão de graus, diplomas e títulos, a administração de recursos; a possibilidade de receber doações e subvenções (BRASIL, 1996).

A autonomia didático-científica proposta pela nova LDB tem reflexos positivos para a formação do estudante. É possível observar algumas direções propostas para tal autonomia na sua implementação, incluindo as orientações do MEC para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais mínimas dos cursos de graduação (DCN). Essas DCN deveriam ser compostas por alguns princípios para nortear a elaboração das propostas dos cursos.

Há que se considerar ainda a forte orientação para a educação para o trabalho. Termos como: competência, qualificação, eficiência, produtividade e qualidade não melhoraram as condições de trabalho, mas asseguraram a produtividade do capital. Na reflexão de Dias Sobrinho (2002b),

Se antes eram valores centrais o bem, o belo e a verdade, ou seja, valores referidos ao ser, ao outro, ao conhecimento e à estética, agora a dominação da ideologia do mercado confere ampla primazia à competência, à eficiência e à utilidade, isto é, aos valores utilitários e práticos, mas referidos ao ter do que ao ser.[...] a educação tem enfraquecido sua importância como processo de produção de ideias e de emancipação do homem e da sociedade e ganha valor instrumentando competências profissionais e a organização dos postos de trabalho (p.41).

Com vistas à excelência na educação superior, o MEC divulgou, em 2004, pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o conjunto de normas que regulamentaria o novo sistema de avaliação da educação superior no país. A partir da nova regra, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) sob a coordenação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), incluiu três tópicos a serem avaliados, a saber: avaliação das instituições, dos cursos e de estudantes (MEC, 2007), corroborando com a figura do Estado avaliador e regulador.

Segundo o INEP (2013), órgão responsável pela operacionalização do Sinaes, vários eixos são considerados na avaliação: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. De acordo com o órgão, o Sinaes possui uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (Censo da Educação Superior e Cadastro e-Mec).

Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. [...] As informações obtidas com o Sinaes são utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições (INEP, 2013).

O Sinaes sofre críticas contundentes, pois, na atualidade, ele se mostra distante do modelo pretendido quando de sua concepção. Segundo Sousa (2013, p.03), “em âmbito mundial, a avaliação vem sendo reconhecida pelos governos como condição *sine qua non* para a implementação de mecanismos de controle e responsabilização”. Há evidente conflito entre o papel de “Estado avaliador” *versus* “Estado regulador”. Considera-se ainda a questão do descompromisso do estudante para com a prova do Enade, da forma como é disciplinado na Lei do Sinaes. Embora como componente curricular obrigatório apenas para a inscrição no histórico acadêmico do aluno, o desempenho dele é usado para compor os índices que são utilizados para fins da regulação para qualificar as IES.

Em 2003, quando o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva assume o governo, o Brasil tinha quase quatro milhões de estudantes matriculados na educação superior, segundo dados do Inep/MEC. Dentre as políticas privatistas do governo destaca-se o “Programa Universidade para Todos” - PROUNI implementado pelo então Ministro de Educação, Tarso Genro, que nada mais é do que a extensão dos benefícios fiscais que as IES filantrópicas já possuíam para todas as instituições de ensino superior privadas, em “troca” de preenchimento das “vagas ociosas” por alunos carentes, afrodescendentes, deficientes, indígenas, ex-presidiários. Na prática, repete-se a mesma política dos governos anteriores de transferência de verbas públicas para as instituições privadas. A diferença é o discurso populista de “inclusão dos excluídos” na educação superior. É uma política discriminatória, pois aos ditos “excluídos” o governo oferece uma educação de qualidade duvidosa, segundo dados do próprio MEC.

### **1.3 O “esquecido” projeto da reforma da educação superior e as metas para o setor**

No governo do Presidente Lula, a reforma universitária começou a ser debatida com a criação do Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior (GTI), responsável por regulamentar a relação entre o Estado e as Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, respeitando-se as diversidades, regionalidades e formas de organização acadêmica, visando à reestruturação e ao desenvolvimento das IES. Compunham tal grupo 12 representantes dos ministérios da Educação, Planejamento, Ciência e Tecnologia, Fazenda e

Casa Civil. O principal objetivo era propor soluções para a reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

O relatório, que serviu de base para a Reforma da educação Superior, apontou para a situação de crise da educação superior no país, tanto nas IES públicas quanto privadas e para a necessidade de propostas efetivas por meio de um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente nas universidades federais, ou seja, uma reforma universitária mais profunda. Fazia referência à problemática de acesso à educação superior, tendo como encaminhamento a proposta de criação de 100 mil vagas públicas em universidades privadas e a utilização da educação a distância como mecanismo de expansão (LIMA, 2007, p.165).

Os focos e princípios de maior importância na reforma consideraram a reposição do quadro docente, a ampliação de vagas para estudantes, a educação a distância (EaD), a autonomia universitária e o financiamento que, segundo o GTI, resolveriam o problema das IFES<sup>13</sup>. Observa-se que os fundamentos da Reforma da Educação Superior do Governo Lula estão calcados em marcos regulatórios defendidos por organismos internacionais. O documento do GTI direcionou medidas legais que foram sendo implantadas, dando forma à proposta de reforma do governo. Dentre elas, destacam-se: o PROUNI, o SINAES, a Lei de Inovação Tecnológica, as Parcerias Público-Privadas, o Decreto que normatiza a educação a distância, além das medidas já adotadas para a educação profissional (LIMA, 2007).

Na opinião de Sousa (2013, p.02),

Constata-se, na sociedade contemporânea, a necessidade crescente de um entendimento mais amplo acerca da reconfiguração da educação superior, suas funções e seus componentes-chave, considerando tanto as políticas definidas para o setor como a dinâmica assumida pelas instituições e pelos atores que a constituem.

A própria legislação modificou, nos últimos anos, a gama de atribuições e expectativas sobre a universidade, de modo a estabelecer novos desafios sociais, próprios de uma sociedade em transformação. Dessa maneira, a imagem de uma instituição dedicada a ministrar ensino de alta qualidade para formar líderes tanto do mundo social como do científico e do artístico, vai se transformando.

---

<sup>13</sup> A educação a distância é também amplamente defendida pelo primeiro Ministro da Educação do governo Lula, Cristovam Buarque. No documento intitulado “Universidade numa Encruzilhada”, Buarque (2003, p.3), prega “a necessidade de uma revolução no conceito de universidade” e essa revolução passaria, segundo o autor, pelo ensino a distância, que possibilitaria a implantação da “universidade aberta”. A Universidade Aberta deveria ser uma universidade sem muros e sem local físico definido. “A universidade do século XXI será aberta a todo planeta. As aulas serão transmitidas pela televisão, pelo rádio e pela *internet*” (*id.*, p.18).

Em relação às parcerias público-privadas, Lima (2009) observa:

A noção da educação como um descaracterizado “bem público” cria as bases políticas e jurídicas para a diluição das fronteiras entre público e privado: se a educação é um “bem público” e instituições públicas e privadas prestam esse serviço público (não-estatal), está justificada, por um lado, a alocação de verbas públicas para as instituições privadas e a ampliação da isenção fiscal para essas instituições, e, por outro, o financiamento privado das atividades de ensino, pesquisa e extensão das instituições públicas.

Boaventura Santos (2005, p.15) aponta que a perda de prioridade nas políticas públicas governamentais e na universidade pública representou o “resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente”.

Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas, em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial (SANTOS, 2005, p.16).

Com esse cenário de privatização do público, a classe empresarial dos “serviços educacionais” passa a exercer forte pressão sobre as políticas públicas e acaba conseguindo a ampliação da isenção fiscal por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e pelo ProUni<sup>14</sup> e a possibilidade de que IES privadas também reconheçam diplomas de mestrado e doutorado expedidos no exterior. Há que se considerar ainda a abertura para a participação do capital estrangeiro na educação brasileira e as parcerias para grandes pacotes que viabilizem a política governamental para a educação superior a distância (LIMA, 2009).

Bastos (2007, p.97) afirma que a educação superior “moderniza-se a partir da diversificação do *locus* de formação acadêmica”, com a introdução da educação a distância. Ela aponta que tal mudança faz parte da LDB 9.394/96, e que traz, “pela primeira vez, capítulos específicos sobre a educação superior brasileira, integrados nessa forma de lei”. O governo Lula promove um grande debate sobre “a reforma universitária, em tempos de

---

<sup>14</sup> O Programa Universidade para Todos (Prouni) é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior (MEC, 2012).

democracia”, como continuidade das propostas de reformas instituídas pelo governo FHC, ao introduzir mudanças na LDB, a partir do ano de 2003.

Oliveira (2004, p. 80) esclarece que na reforma do governo Lula destaca-se “a criação de conselhos de controle externo nas universidades, formados por representantes da decantada sociedade civil, que, na verdade, se resumem aos empresários da educação, ao governo e à burocracia sindical”. Existe também, o projeto de lei que estabelece a chamada Lei de Reforma da Educação Superior - Projeto de Lei 7200/2006 que está em tramitação no Congresso Nacional. Inúmeras são as críticas a tal projeto. Hortal (2006, p.1) é contundente ao afirmar que “uma verdadeira reforma teria como meta a melhora substancial de todos os estabelecimentos de ensino superior, integrados num sistema harmônico, que servisse de base ao desenvolvimento nacional”. Contrariamente ao que se verifica no PL 7200/2006, que segundo ele, “a ideologia dos redatores parece ser a de estabelecer um quase monopólio das instituições federais, especialmente na área de pesquisa”.

Hortal (2006) faz referências à dificuldade financeira do setor de ensino privado brasileiro, que seria prejudicado, já que os dispositivos incluídos no projeto podem ser o “empurrão final para o abismo”. Ele também critica a desaceleração proposta para o setor, que teria como consequência a manutenção do país na condição de país latino-americano com a menor porcentagem de jovens matriculados no ensino superior, e explica as razões: as instituições federais, além de serem muito onerosas para a sociedade, não têm capacidade de absorver o contingente de alunos, que, a contar com a continuidade da proposta, ficará fatalmente sem opções para a sua formação.

O autor ainda indica questões que preocupam várias nações e que foram contempladas no PL 7200/2006, entre elas: a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade; a mobilidade de docentes e discentes nacional e internacionalmente; a *flexibilização dos currículos*; a integração da graduação com a pós-graduação; o espírito empreendedor e inovador tão desejado na formação do jovem; a harmonia e a colaboração entre estabelecimentos de ensino públicos e privados; o apoio à pesquisa de excelência; a interação entre universidade e empresa; emprego das novas tecnologias, inclusive na educação a distância. E conclui: “sobre alguns destes temas, há apenas leves acenos, não verdadeiros estímulos; sobre outros, nem sequer isso” (HORTAL, 2006, p. 5).

Fleuri (2004, p.2) aponta questões cruciais sobre a Reforma Universitária brasileira:

A Reforma Universitária brasileira terá de responder com presteza a grandes desafios inerentes a um país periférico, marcado pela herança escravocrata e com agudas desigualdades sociais, frente ao contexto de globalização econômica, tecnológica e comunicacional do mundo do século XXI. Coloca-se a necessidade de construir condições para que a produção acadêmica universitária acompanhe o ritmo do avanço do conhecimento em todas as áreas, articulando-se com os processos complexos de comunicação implantados pela Internet, televisão e outras modernas formas de mídia.

No mesmo texto, Fleuri (2004) destaca os desafios da universidade frente ao mundo globalizado:

A universidade é interpelada a interagir com o saber internacional no mundo globalizado, sem se desligar da realidade local, no sentido de participar da solução dos novos problemas, especialmente os éticos, ecológicos, sociais, científicos e tecnológicos, da civilização contemporânea. Ao mesmo tempo, a universidade precisa ampliar o acesso a todos os grupos sociais, desenvolver gestão democrática e garantir a qualidade da pesquisa, do ensino-aprendizagem, assim como das atividades de articulação com a sociedade (p.3).

Entretanto, é importante assinalar que o projeto de reforma do ensino superior brasileiro encontra-se estagnado, embora fosse considerado pelos estudiosos como um dos principais desafios da universidade do século XXI.

Em 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por 10 anos. Nele são estabelecidas diretrizes, metas e estratégias para atingi-las. O PNE tem 20 metas que abarcam todos os níveis de formação, da educação infantil até a superior, com especial atenção para questões como a educação inclusiva, a melhoria da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a formação e o plano de carreira para professores, bem como o financiamento e a gestão da educação (MEC, 2014).

Estão diretamente envolvidas com a Educação superior as metas:

*Meta 12:* Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.

*Meta 13:* Elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.

*Meta 14:* Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

*Meta 15:* Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

*Meta 16:* Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Ainda que sejam metas quantificáveis, há que se promover uma reflexão sobre qual será o modelo de ensino superior a ser oferecido. As mudanças paradigmáticas nos contextos social, econômico, político e também no mundo do trabalho, impactam todos os níveis educacionais, inclusive as universidades, sobretudo no quesito produção de conhecimento.

Universidades tradicionais, como Harvard, por exemplo, vêm reformulando seus modelos face às demandas contemporâneas. No Brasil, o processo ainda é incipiente. Interdisciplinaridade, autonomia do estudante, trabalho em grupo por temas transversais, desenvolvimento do pensamento crítico e flexibilidade curricular são elementos passíveis de discussão quando a pauta é um novo modelo para o ensino superior.

#### **1.4 O “atual” papel da universidade e seus desafios**

É sabido que no atual contexto socioeconômico, muitas mudanças ocorreram em termos históricos e repercutiram em transformações na forma de vida e nas concepções de mundo e de sociedade. Schaff (1995, p.100), acerca do homem e das relações que desenvolve em sociedade, afirma:

O homem é sempre um indivíduo social, isto é, sua ligação com a sociedade se expressa tanto na gênese de seu sistema de valores e das relações normativas aceitas, como em suas atitudes no sentido das disposições de ação, nos estereótipos que dominam seu pensamento, etc.. Simplificando, o indivíduo é uma formação histórica ou, dito de outro modo, é um produto das relações sociais.

A universidade contribui para essa interação social. Cabe a ela situar-se como elo da nova modernidade, que, ao invés de imitar uma modernidade que se mostra obsoleta, avance na direção de um futuro além do primeiro mundo (BUARQUE, 1994).

Nesta acepção, Suñe (2006) afirma que a missão da universidade brasileira, pública ou privada, deve explicitar o que ela faz, para quem faz e em que medida ela é exclusiva e capaz nesse fazer.

Para Oliva e Silva (2006), o papel da universidade deve estar explícito em seu projeto de formação, nos documentos em que registra seus planos e intenções (Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, Projeto Político-pedagógico Institucional – PPI, Projeto Pedagógico de Curso – PPC e no Currículo dos cursos). Entretanto, não deve ser mero desenvolvimento institucional para apresentar ao órgão regulador, mas, algo que resulte da própria vocação da universidade em sua ambiência. As características, itens e valores esposados pela instituição nesses documentos deverão informar todo esse processo, por meio de princípios adotados. E as estratégias devem ser meios alternativos de se atingirem objetivos e metas estabelecidos.

Pereira (2007a, p. 75) lembra que o ensino superior é “tomado como a oportunidade ou a condição de mobilidade social não mais para uma classe média, como o foi no período da industrialização, mas para uma classe pobre que espera ser incluída e preparada para lidar com as exigências da atual revolução tecnocientífica”.

A educação assume papel fundamental na formação do homem, pois por meio dela, o indivíduo tem acesso ao conhecimento que lhe permite compreender o processo de mudanças, avanços e progressos do mundo atual.

Kant (1996, p. 15) já afirmava que a educação tem, assim, um fim determinado como conteúdo, a autonomia do indivíduo, que encerra principalmente a capacidade de responsabilizar-se por sua atuação. Entretanto, quando olhada como processo de formação, a educação possibilita ao homem, desenvolver um processo contínuo de geração e participação de maneira responsável e cidadã. Nas palavras do autor, “o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. É ela que o torna adulto”.

Nessa perspectiva, o autor preconiza:

[...] a educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino (KANT, 1996, p. 19).

Sobre os estágios ou divisões da educação, Kant (1996) divide-a em educação física e educação prática. Para o autor,

[...] a educação física é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal. A educação prática ou moral [...] é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco (p. 36).

Frente a isso Kant (1996) escreve ainda que a educação “é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens” (p. 20) e que “entre as descobertas humanas há duas difícilimas, que são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los” (p. 21). Portanto, educar não é tarefa fácil. A educação exige compromisso, responsabilidade, requer que o educando se implique verdadeiramente no desenvolvimento pleno por meio dos estímulos, conselhos de seu educador.

Boaventura Santos (2005) ressalta que o fato é que com a criação das universidades, constituiu-se um refúgio da atividade intelectual e mesmo que não se tenham atingido todos os objetivos, muitos confrontos serviram de alicerce para o desenvolvimento do próprio homem que passou a sustentar uma série de valores de pluralidade.

Almeida (2000) ressalva que a universidade não pode deixar de lado seu compromisso com a formação humanística, uma vez que esta é a missão universitária por excelência. Desenvolver a reflexão crítica, a autonomia de pensamento, uma educação para a cidadania, para a liberdade, significa instrumentalizar os estudantes com as diversas ferramentas da razão para que possam agir cientes das suas responsabilidades, ultrapassando os unilateralismos do senso comum.

Entretanto, a globalização da economia exige da sociedade um esforço para se adaptar à nova realidade mundial, que requer novas estratégias e pessoas altamente qualificadas, requisitos esses que elas nem sempre são capazes de possuir ou desenvolver, ocasionando assim, uma competitividade desigual e, por fim, a exclusão social (GENTILI, 1999).

Para Santos (2005), a universidade no século XXI depara-se com vários desafios relacionados: (i) às mudanças que as transformações políticas, econômicas e culturais impostas ao novo paradigma civilizacional e as consequências para o indivíduo e para a coletividade; (ii) à diversidade de públicos que chega às portas das IES; (iii) às novas demandas formativas ligadas à sociedade da informação e do conhecimento tecnológico e (iv) à necessidade de resposta às demandas do mundo atual, numa lógica de formação ao longo de toda a vida, recorrendo a metodologias de pesquisa e técnicas de ensino que preparem os jovens para participarem de forma ativa e autônoma nos ambientes sociais e profissionais cada vez mais complexos. Como se observa, tais modificações são abrangentes e afetam dimensões de grande importância no funcionamento institucional das IES.

Buarque (1994) assevera que é preciso que a universidade seja muito mais moderna: que modernize o próprio conceito de modernidade e lidere as reformas que o país e o mundo exigem. O futuro da universidade está em criticar a modernidade técnica, definida com base nos meios utilizados, e ajudar a sociedade a definir e construir uma modernidade ética, fundada nos objetivos sociais. Ele preconiza também que a universidade ocupará lugar de destaque insubstituível, como jamais teve, porque não somente faz cultura e saber, socializa conhecimento, prepara recursos humanos, mas penetra no âmago das condições mais fundamentais de produtividade econômica.

É importante destacar que um dos fenômenos mais expressivos em termos de transformação do ensino superior na atualidade, é o que consiste no processo decorrente da “Declaração de Bolonha”.

Com efeito, a Declaração de Bolonha, firmada em 1999, deslancha um ambicioso programa de reforma da educação superior na Europa, que deve ir se consolidando pouco a pouco e atingir seus objetivos mais amplos até 2010. Esta é a intenção declarada. Entre intenção e realização pode sempre haver distâncias importantes. Os problemas e dificuldades são enormes, alguns deles de ordem prática, muitos deles de longa trajetória na história dos distintos países europeus. Não é nada fácil compatibilizar sistemas educativos de países que viveram séculos de disputas e de afirmação de suas identidades próprias. [...] Uma premissa fundamental desse programa de reforma consiste em que uma Europa unida e forte depende de uma educação superior que lhe forneça as bases da inovação, da competitividade e da produtividade. Porém, essas propriedades não se manifestam no vácuo, tampouco separadamente. Precisam fazer parte de um conjunto muito bem articulado de produção e socialização de conhecimentos, de interconexão e processamento de informações (DIAS SOBRINHO, 2007b, p. 110).

A “Declaração de Bolonha” é o assentamento formal de um relevante processo que visa criar uma concreta convergência na educação superior europeia, com o intuito de que

esta objete eficazmente aos problemas, oportunidades e desafios oriundos do cenário contemporâneo.

Buarque (1994, p.36) adverte que a universidade necessita apresentar consciência plena e transformar-se de forma “a ajustar seu trabalho às exigências da ruptura com a crença na utopia obsoleta, e sua substituição por novos objetivos civilizatórios”. Assim, ela deverá reorientar sua participação no sentido de que o objetivo social, em vez de ampliar o consumo, promova “a construção de uma sociedade com crescente disponibilidade de tempo livre e com o uso deste tempo para as atividades de enriquecimento cultural”. Assim, o comprometimento com a excelência é o “mínimo que uma instituição educacional pode ambicionar”.

A desmistificação da universidade e a definição de novas estratégias de trabalho universitário representam a luta por um ensino que esteja de acordo com as necessidades da própria sociedade. Com isso, busca-se construir um alicerce que possa tornar o educando uma pessoa capaz de agir como verdadeiro cidadão e no qual o seu modo de pensar sobre o mundo seja aceito e respeitado. Assim, o papel da universidade não é apenas habilitar bons profissionais, mas formá-los de modo consciente a intervir na realidade em que irão atuar numa perspectiva de mudança.

Tardif (1999) analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino, sobretudo nas questões relativas à formação de professores, e considera que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional. Ele apresenta as seguintes características acerca do conhecimento profissional: (i) é especializado e formalizado; (ii) é adquirido frequentemente na universidade, que prevê um grau/título; (iii) é voltado para a solução de problemas; (iv) é destinado a um grupo que de forma competente o utilizará; (v) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; (vi) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; (vii) exige formação contínua para acompanhar sua evolução; (viii) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional.

Com base em uma visão ampla de educação, a universidade poderá representar um sistema que possibilite a promoção da autonomia, de modo a fazer do conhecimento sua ferramenta de trabalho, de onde parte e onde irá chegar, em que o aprender torne-se um processo significativo. Conforme Behrens (1996, p. 26),

A sociedade deflagrou o movimento que se respalda na revolução tecnológica provocada pelo avanço da informática, da robótica e das telecomunicações. No momento, urge que as Universidades co-participem com a comunidade de uma

atitude que se coadune com a modernidade. Aponta-se a necessidade de proporcionar incentivo à transformação.

Segundo Boaventura Santos (2005, p.44),

À luz destas transformações, podemos concluir que a universidade tem vindo a ser posta perante exigências contrapostas, mas com o efeito convergente de desestabilizarem a sua institucionalidade atual. Por um lado, a pressão hiperprivatística da mercantilização do conhecimento, das empresas concebidas como consumidoras, utilizadoras e mesmo co-produtoras do conhecimento científico, uma pressão que visa reduzir a responsabilidade social da universidade à sua capacidade para produzir conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável. Por outro lado, uma pressão hiperpublicista social difusa que estilhaça o espaço público restrito da universidade em nome de um espaço público muito mais amplo atravessado por confrontos muito mais heterogêneos e por concepções de responsabilização social muito mais exigentes.

Na opinião de Almeida (2000), as necessidades e expectativas dos clientes externos e internos das IES e as novas tendências são os elementos primordiais para dar abertura a um processo de mudança e de reestruturação dessas instituições estrategicamente voltadas para o futuro. Trata-se de redefinir o verdadeiro papel da universidade diante da conjuntura tecnológica e globalizada na qual o homem é parte e precisa interagir, ou seja, são desafios que precisam ser assumidos para que se possa fortalecer o ensino. Sobre o assunto, Saviani (1984, p.45) assinala que:

[...] a universidade poderá contribuir para o desenvolvimento nacional e regional: formando educadores (especialistas e/ou professores) capazes de difundir criticamente verdades já descobertas, elaborar o senso comum e elevar o nível cultural das massas de modo a fazer desaparecer a diferença entre cultura moderna e cultura popular.

Neste sentido, ressalta Pereira (2007a, p.71) “uma formação universitária visa a elevar o tom intelectual da universidade, a cultivar o espírito público, a apurar o gosto nacional, a contribuir com princípios verdadeiros para o entusiasmo popular e com metas fixas para as aspirações populares”.

Sobre algumas das razões que levam a sociedade a buscar a universidade, Demo (1994, p. 140) observa,

Diante de tamanhos desafios, a sociedade procura na universidade a sinalização dos rumos, o sensoriamento das tendências, o farol das oportunidades. A instituição que mais próxima está da produção científica e tecnológica assume, cada vez mais, a condição de lugar privilegiado para discutir e fazer o futuro.

Talvez o momento vivenciado pela universidade na atualidade seja ímpar, em todo o seu contexto histórico. É cada vez mais explícita a necessidade de uma universidade flexível, dinâmica e aberta, capaz de se adaptar ao contexto globalizado (DEMO, 1994; PEREIRA, 2007a).

Na opinião de Augé (1994), a educação precisa ser valorizada, vista como completa e universal, força motriz de uma nova sociedade, sentido maior do ser humano e das relações que concretiza. Para o autor, não se pode ver na educação simplesmente uma fonte de renda ou uma forma de retorno financeiro do capital investido, e conclui alertando que, um povo dotado de cultura pode tornar-se um perigo para os interesses das pessoas que detém capital e poder.

Neste sentido Almeida (2007, p.235) argumenta que a formação profissional proporcionada pela universidade tem contribuído para

[...] o desenvolvimento de súditos e servos do mercado de trabalho e não homens completos com autonomia intelectual, capazes de entender as relações políticas e econômicas do país em que está inserido, assim como as dos países que estão em outro continente. Um ser humano que seja capaz de argumentar e não apenas de reclamar, de lutar por mudanças e transformações e não apenas de procurar “um suposto culpado pela situação”.

Assim, o que se percebe é que há nos textos atuais uma convergência quanto ao ponto: o desejável é uma sólida educação para a cidadania. O que nunca se poderá negar é que a força do conhecimento sempre determinou as grandes transições da humanidade e a cada dia o mundo amanhece diferente, sendo que tudo que deve ser feito exige técnica, conhecimento e muito esforço. Lembrando que, “o mundo da supermodernidade não tem as dimensões exatas daquele no qual pensamos viver, pois se vive num mundo que ainda não aprendemos a olhar. É necessário reaprender a pensar o espaço” (AUGÉ, 1994, p.37).

O autor ressalta também a necessidade de fazer o homem pensar, para que ele possa se dar conta da importância que as suas ações e o seu conhecimento exercem sobre o desenvolvimento da sociedade e a evolução cultural da humanidade.

A atualidade exige uma universidade dinâmica, com ações definidas, que saiba refletir criticamente acerca da realidade e propor novos caminhos que possam orientar o seu trabalho junto aos problemas que acabrunham a sociedade, na busca de soluções para as questões atuais. Lembrando que, uma universidade que anseia pela excelência, propiciando o

desbravar do futuro, deve mergulhar intensamente no cultivo da ciência e no desenvolvimento da tecnologia.

Nesse quadro de competitividade e dinamismo, não pode haver becos, atalhos, brechas, mas sim, espirais ascendentes que conduzam à educação ao longo da vida. A própria democracia exige que o indivíduo assuma uma postura crítica diante dos acontecimentos, das transformações e desafios que surgem no contexto social. As decisões decorrentes serão o resultado de uma escolha, de um posicionamento particular de cada pessoa, o qual deverá ser interpretado e refletido no contexto da coletividade, acentuado o verdadeiro sentido do ato de produzir o conhecimento e utilizá-lo para construir uma nova sociedade (ZABALZA, 2004).

Boaventura Santos (2005, p.44) afirma, sem reducionismos, “a instabilidade causada pelo impacto destas pressões contrapostas cria impasses onde se torna evidente que as exigências de maiores mudanças vão frequentemente de par com as maiores resistências à mudança”.

Destarte, as IES devem estar preparadas para esse novo tempo, carregado de mudanças, novos anseios e muitas pressões. As inovações tecnológicas e estruturais, as rupturas nas tradições, nas formas de expressão e nas relações humanas, a globalização e a competitividade, são aspectos que levam as instituições de ensino a viver um dualismo: “*a formação integral do homem para a vida ou a formação técnica e especializada do homem para o trabalho?*”. Essa questão é a linha condutora da discussão do próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO PARA O MERCADO OU PARA TODA A VIDA?

A educação superior passa por um processo de reavaliação do seu papel como ambiente formador de cidadãos conscientes prontos para interagir diante de uma sociedade capitalista que se preocupa, em demasia, com progresso e pouco com o próprio ser humano. Nas últimas três décadas, como dito anteriormente, a universidade mergulhou em um processo de desconstrução de seu papel e da sua finalidade, decorrente das mudanças nas formas de produzir e distribuir conhecimento, com base nas novas tecnologias que impactaram as relações entre formação e cidadania. Boaventura Santos (2005, p. 39-45), descreve detalhadamente essa transição da produção do “conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário”:

O conhecimento pluriversitário é um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações a ciência (SANTOS, 2005, p. 41-42).

Percebe-se assim, que se trata da produção de conhecimento contextualizado, na medida em que o fio condutor passa a ser a aplicação que lhe pode ser dada. Considerando-se que tal aplicação se dá fora da universidade, a iniciativa da formulação dos problemas que se busca solucionar e a determinação dos critérios de relevância deles é o resultado de uma negociação entre pesquisadores e usuários. O texto de Boaventura refere-se a uma tendência geral quando aponta a maneira precária como a universidade utiliza as novas tecnologias para “democratizar o acesso ao conhecimento”<sup>15</sup> (p.63) e relata ainda que a universidade adaptou-se mal às transformações devido a diversos fatores como:

[...] crise financeira, rigidez institucional, muitas vezes exigida pelo mesmo Estado que proclama flexibilidade; uma concepção de liberdade acadêmica e de expertise

---

<sup>15</sup> Embora se refira a uma tendência geral, Boaventura ressalta que há vários exemplos de IES que se aproveitam das novas tecnologias para produzir, armazenar e disseminar a informação e o conhecimento.

que impediu de trazer para a universidade novos perfis profissionais capazes de lidar criativamente com as transformações; incapacidade de articular a preciosa experiência de interação presencial com a interação a distância; uma cultura institucional de perenidade que desvaloriza as mudanças (SANTOS, 2005, p.64).

Este quadro de reconfiguração da formação universitária é o enfoque central deste capítulo, dada a temática deste trabalho. O presente estudo pressupõe que as finalidades da educação superior não são simples nem unidimensionais, entretanto, atuam com um conjunto bastante determinado de fins que contam com vasta aceitação. Atualmente, o que se busca com o conjunto intencional de ações educativas refere-se a uma formação mais abrangente que não se restrinja a uma atividade específica, coadunando com o que escreveram Pereira e Cortelazzo (2003). A formação universitária, que considera a singularidade dos alunos envolvidos, deve priorizar como consequência de suas ações educativas o desenvolvimento integral do estudante.

Nesse sentido, Pereira e Cortelazzo (2003) consideram que os objetivos da formação universitária devam ir para além da ênfase nos conteúdos específicos e que novas propostas de formação passam a ser demandadas. Além da formação profissional, a função social da universidade deve buscar concomitantemente a formação cidadã, pensando em um indivíduo capaz de reagir criticamente frente às situações do cotidiano, de maneira a refletir sobre seu papel na sociedade.

Longe de serem ilusórias, as reflexões acima são demandadas aos jovens pela sociedade. Reduzir a formação universitária apenas aos conhecimentos específicos é fadá-los a enfrentar graves problemas de permanência no mercado de trabalho e no pleno exercício da cidadania. Há também a necessidade de a instituição refletir sobre novas propostas que não pretendam atender a todos com as mesmas instalações, currículos e método de ensino (FIOR, 2003).

Refletir sobre a formação, necessariamente leva à questão do projeto político-pedagógico e do currículo. Embora não seja o objetivo final deste estudo, cabe caracterizá-los. Veiga (2000) considera o projeto político-pedagógico como aquele que enfatiza a organização curricular, confere-lhe organicidade, referenda a legislação específica, ratifica as concepções epistemológicas do campo científico. É ainda onde são descritos o perfil que se deseja formar, objetivos, competências, habilidades, metodologia, formas e métodos de avaliação cognitiva e da autoavaliação, entre outros itens que permitem que as ações e intenções dos sujeitos (gestores, professores, técnico-administrativos e alunos) adquiram relevância.

Geraldi (1994, p.117, grifo meu) escreve que o currículo “é entendido e trabalhado como o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, *mas sob a responsabilidade desta*, ao longo de sua trajetória escolar”. A concepção de projeto político pedagógico e de currículo adotada para este trabalho adéqua-se às definições de Veiga (2000) e Geraldi (1994).

O currículo foi considerado como o conjunto de atividades vivenciadas pelos alunos, tanto obrigatórias, como não obrigatórias. Entende-se por obrigatórias, aquelas atividades que o estudante deve realizar para integralização da carga horária de seu curso e, como não obrigatórias, aquelas atividades vivenciadas dentro ou fora do espaço físico da universidade, *mas sob responsabilidade desta*, podendo ser utilizadas para a integralização do curso, desde que pertinentes à formação. Como exemplo de atividades não obrigatórias ou opcionais: estágios, eventos, congressos, iniciação científica, participação em empresas juniores, monitoria, projetos de extensão, dentre outras. Perfil do egresso, objetivos, conteúdos, carga horária, ausência ou presença de atividades não obrigatórias, metodologia, recursos didáticos e avaliação são também componentes dos currículos e devem ser definidos baseados no projeto político pedagógico da IES (VEIGA, 2000).

Para melhor compreender a temática do planejamento e da implementação de estratégias de formação, iniciou-se pela análise conceitual na visão de diferentes autores, ampliando o conhecimento de suas funções acadêmicas no desenvolvimento dos currículos oferecidos pelos cursos nas IES.

## **2.1 O Projeto Político Pedagógico como balizador do “fazer” universitário**

A análise das novas demandas por parte da sociedade contemporânea, visando à identificação de fatores que favoreçam ou impeçam as mudanças necessárias às IES, são fatores cruciais à construção dos Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos (PPP) que devem balizar e nortear os cursos de graduação.

Veiga (1995) explica que os termos projeto pedagógico e projeto político pedagógico não são diferentes no que significam. O sentido é de ‘*pro-jetar*’, lançar, orientar, dar direção a uma ideia, a um processo pedagógico intencional alicerçado nas reflexões e ações do presente. O PPP deve ainda contemplar aspectos constitutivos do cenário

contemporâneo, entre eles, a relevância que as inovações científicas e tecnológicas e as exigências do mundo do trabalho passaram a exercer na formação e no exercício profissional.

Boaventura Santos (1994, p. 323) registra que o PPP tem o papel de orientar e conduzir, de um cenário presente para um cenário projetado no futuro, assim o que se busca é tornar possível o que se sonha: “a utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece lutar”.

A sintonia do projeto pedagógico com a nova visão de mundo e com os desafios propostos à educação superior, no que tangem às questões relacionadas ao novo paradigma de sociedade e de educação e que garantam a formação global e crítica dos sujeitos envolvidos no processo, visando à capacitação profissional responsável e cidadã, é que propiciará a transformação da realidade.

O Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD) corrobora com esse pensamento acerca do projeto pedagógico quando registra em documento:

O Projeto Pedagógico da Graduação deve estar sintonizado com uma nova visão de mundo, expressa nesse novo paradigma de sociedade e de educação, garantindo a formação global e crítica para os envolvidos no processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, bem como sendo sujeitos de transformação da realidade, com respostas para os grandes problemas contemporâneos. Assim, o Projeto Pedagógico, como instrumento de ação política, deve propiciar condições para que o cidadão, ao desenvolver suas atividades acadêmicas e profissionais, pautar-se na competência e na habilidade, na democracia, na cooperação, tendo a perspectiva da educação/formação em contínuo processo como estratégia essencial para o desempenho de suas atividades<sup>16</sup> (ForGRAD, 1999).

Portanto, essa perspectiva de análise referenda o caráter político da formação e valoriza o papel da instituição universitária e do projeto político-pedagógico, com vistas ao desenvolvimento de um projeto que transforme a sociedade.

Segundo Pereira (2000), alguns autores defendem que o qualificativo político da composição do termo, já é assumido pelo adjetivo pedagógico, uma vez que não há ação pedagógica que não seja política e que todo projeto pedagógico é voltado para uma ação transformadora.

---

<sup>16</sup> Documento produzido em oficina realizada em outubro de 1999, intitulado: *Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: Referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras.*

No documento do ForGRAD, encontra-se ainda um entendimento que merece destaque:

O Projeto Pedagógico pode ser entendido como um instrumento de balizamento para o fazer universitário, concebido coletivamente no âmbito da Instituição, orientado para esta, como um todo, e para cada um de seus cursos, em particular. Ao constituir-se, o Projeto Pedagógico deve ensejar a construção da intencionalidade para o desempenho do papel social da IES, centrando-se no ensino, mas vinculando-se estreitamente aos processos de pesquisa e extensão. Com base na análise crítica do momento vivido, deve-se configurar a visão pretendida, efetivando as ações, refletindo sobre elas, avaliando-as e incorporando novos desafios (ForGRAD, 1999).

A LDB 9394/96 estabelece que o PPC seja elaborado de forma participativa e colaborativa, envolvendo todo o corpo docente, representação discente e administrativa. É isso que possibilitará que ele tenha legitimidade e identidade com a IES e com o curso que orienta, além do sentimento de responsabilidade coletiva proporcionado, a partir do momento que foi elaborado dessa forma (VEIGA, 2000).

Essa elaboração exige uma reflexão acerca da concepção e das finalidades da educação e sua relação com a sociedade, bem como uma reflexão aprofundada sobre o tipo de formação desejada e quais as intervenções sociais que poderão ser produzidas a partir de então.

Quando trata das intencionalidades dos sujeitos envolvidos na construção do PPP, Veiga (2000, p. 83) afirma que:

Projetar é explicitar solidariamente as intencionalidades e os propósitos dos sujeitos envolvidos na universidade. O projeto político pedagógico é mais que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização de conhecimentos, sobre o aluno, o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade. O projeto político pedagógico é uma aproximação maior entre o que se institui e o que se transforma em instituinte. Assim a articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes.

A LDB 9394/96 em seu Art. 12, Inciso I, determina que cada estabelecimento de ensino elabore e execute sua proposta pedagógica, constituindo-se num documento que expressa a intencionalidade educativa do coletivo, norteando as ações pedagógicas de toda a comunidade interna e externa da escola.

Veiga (1995 e 2000) e Pereira (2000) propõem que o PPP seja desenvolvido em espiral, num crescente dinâmico de integração entre todas as possibilidades de respostas às questões que se seguem, tendo em vista as concepções que são trabalhadas pelo PPC no que

tangem: (i) à concepção de homem e mundo; (ii) à concepção de sociedade; (iii) à concepção de educação; (iv) à concepção de universidade; (v) à concepção de cidadão; (vi) à concepção de profissional; (vii) à concepção de conhecimento; (viii) à concepção de currículo; e, por fim, (ix) à relação entre teoria e prática.

Veiga (2000, p. 192), ao descrever as funções do PPP como de dar rumo e norte, afirma: “ele possibilita que as potencialidades sejam equacionadas, deslegitimando as formas instituídas”. A autora observa que ao construir um PPP, há que se fazer escolhas. Algumas como: definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre as questões e o foco do currículo. Entre as questões, ela cita: objetivos, conteúdo, competências a serem desenvolvidas à luz das DCN, organização curricular, metodologia e mecanismos de interação, formas de avaliação, interdisciplinaridade, integração graduação e pós-graduação, bibliografia, análise das condições de oferta e de empregabilidade, a realidade local, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, prever formas de acompanhamento e correção de rumos, canalizando todos os esforços em direção aos objetivos futuros.

Alberto e Balzan (2008, p.751) registram que o PPP

[...] tem uma intenção educativa e é dialético (vive o conflito entre formar e instruir), é um processo (linear *versus* contraditório, complexidade *versus* reducionista, regulação *versus* emancipação, inclusão *versus* exclusão), que tem resultados (fruto de sua própria concepção: aprender *versus* apreender, manter *versus* transformar, consumidor *versus* cidadão).

Veiga (2000, p.188) recorre a Boff (1998), “tudo está em relação com tudo. Nada está isolado, existindo solitário, de si e para si. Tudo co-existe e interexiste com todos os outros seres do universo”. Assim, não existe um projeto de curso que seja isolado. O PPP é parte integrante de um projeto institucional, que é parte de uma proposta de universidade, que é parte de um sistema educacional e que é parte de um projeto de sociedade.

Boaventura Santos (1989) discorre que o projeto pedagógico leva em conta cinco características específicas: intencionalidade, antecipação, previsibilidade, legitimidade e transparência. O que ele propõe é que haja uma ruptura com o instituído e explica que a inovação não é uma ruptura total, podendo acontecer momentos de continuidade.

Nesta mesma linha, Veiga (2000, p. 199-200) acrescenta que um PPP “inovador e instituinte” deve vincular-se a um contexto concreto e associar-se a uma atitude investigativa. A inovação atrelada à investigação pedagógica e curricular cria novos espaços de reflexão e orienta para questões relevantes e esclarece: “os limites e as possibilidades do projeto passam,

obviamente, por questões do contexto externo, conjuntural e de natureza organizativa interna da instituição”.

O Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD), em 1999, registrou em documento que:

O maior desafio, neste momento, continua sendo o de aprofundar as discussões e de tornar claro à comunidade universitária, que o desenvolvimento de habilidades passa pelo conhecimento explícito (através das disciplinas e outras atividades curriculares formais), mas não se restringe a ele. Deve levar em conta a necessidade de desenvolver a competência de trabalhar a parte tácita deste conhecimento, para que a mesma possa emergir no explícito, num processo constante de aprimoramento formativo de verdadeiros cidadãos, capazes de responder aos constantes desafios impostos pela sociedade (ForGRAD, 1999).

Para refletir sobre a construção do PPP em um cenário complexo como o exposto anteriormente, marcado pela globalização da economia, pela massiva competição internacional, pelo rompimento das fronteiras e pela lógica neoliberal, é necessário abordar o projeto de “Estado brasileiro” que busca modernizar as atividades estatais, entre elas a educação, em que pode oferecer tais serviços, mas não os executa.

Segundo Boaventura Santos (1994), o pressuposto ideológico básico desse modelo é a lógica do mercado, que aniquila com a universidade e a transforma em centro de reprodução acrítica da ciência e de produção de tecnologia para a otimização dos sistemas produtivos.

Silva (1999, p.21) ao falar sobre a adesão à lógica mercantil, conclui que “a educação superior está totalmente inserida nas exigências do mercado globalizado, sob a hegemonia do modelo neoliberal”. Ele ainda elenca os seguintes pontos presentes nesse contexto:

- produção de conhecimento e técnicas em função das demandas do mercado;
- concepção de ensino como adestramento;
- busca, no mercado científico internacional, de lideranças em pesquisa e, obsessiva e exclusivamente, de padrões internacionais de julgamento;
- envio, aos países centrais, de lideranças científicas potenciais (consequentemente, evasão de cérebros);
- estabelecimento de intercâmbios isolados com núcleos de excelência científica dos países altamente desenvolvidos;
- arremedo de laboratórios de ponta (de ponta nos países de primeiro mundo).

Boaventura Santos (1994) explana que os fins e os meios passam a ser determinados pela lógica do mercado e não por pressupostos ou critérios definidos em um

PPP, baseado em um projeto institucional, político, cultural e nas relações de interdependência com o projeto de sociedade que se deseja construir. Assim, a instituição universitária passa a privilegiar diferentes grupos, de acordo com a pressão por eles exercida. Veiga (2000) aborda a questão quando alega que a universidade diferencia o apoio que fornece a grupos dominantes, daquele fornecido a grupos dominados. Para o primeiro, produz a pesquisa aplicada e, para o segundo, a resposta vem na forma de atividades de extensão universitária.

Para contrapor esse cenário, Veiga (2003) recomenda que a IES aposte em novos valores no intuito de modificar sua própria realidade cultural. Para contrapor à padronização, que ela ofereça a singularidade; à dependência, responda com autonomia; ao isolamento, trabalhe o coletivo; à privacidade do fazer pedagógico, torne-o público e participativo; ao autoritarismo, construa a gestão democrática; à cristalização do instituído, proponha a inovação; ao controle da qualidade total, invista na qualidade para todos.

É fundamental que se entenda, de maneira tão clara quanto possível, a natureza geral dessa forma de conceber o projeto político-pedagógico, fundado na concepção de inovação emancipatória ou edificante. Por um lado, o projeto é um meio que permite potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos comuns; por outro, sua concretização exige rupturas com a atual organização do trabalho e o funcionamento das instituições educativas (VEIGA, 2003, p. 279).

“O projeto pedagógico como elemento norteador/sinalizador do caminho para alcançar uma nova universidade, um novo mundo, deve contar com sujeitos, tempos e ações articulados com vistas à construção do futuro ou daquilo que deverá vir a ser” (FORGRAD, 1999, p. 17).

Destarte, surgem indagações: Que perspectivas se abrem para a universidade? As IES se limitarão ao cumprimento das orientações legais e políticas ou se permitirão o exercício da autonomia e da construção de currículos que possam trabalhar de maneira mais aberta e flexível? Até que ponto a organização curricular em torno de disciplinas é a que mais pode contribuir para a construção de um currículo flexível? Por que algumas disciplinas são mais relevantes que outras? Enfim, qual é o profissional que as instituições pretendem formar por meio dessa concepção de PPP e de currículo?

## 2.2 A organização curricular na universidade e a formação

Ainda no eixo das indagações, tem-se: que princípios seriam fundamentais na organização de um currículo para a contemporaneidade, ou seja, um currículo adequado à formação humana e profissional para atuar numa sociedade em que a incerteza, a complexidade e a individualidade constituem a trama sobre a qual se desenvolve a própria vida? Como a sociedade poderá assegurar que seus membros sejam capacitados com condições intelectuais e instrumentais que lhes garanta a permanência na própria vida em sociedade?

Relembrando o conceito proposto por Geraldi (1994, p.117, grifo meu), adotado neste estudo e apresentado no início do capítulo, “o currículo é entendido e trabalhado como o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, *mas sob a responsabilidade desta*, ao longo de sua trajetória escolar”.

Moreira e Silva (2000), utilizando o significado literal da palavra currículo, registram que é possível defini-lo como o percurso que leva à aquisição de conhecimentos que possibilitem ao indivíduo submetido a ele, tornar-se um profissional apto a atuar em sua área.

Já no entendimento de Saviani (1991), currículo é o conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo da universidade, não basta apenas o conjunto de disciplinas responsáveis para a sistematização do saber. Ele enfatiza ainda que devam ser criadas condições para a transmissão e assimilação desse saber, o que implica em conseguir dosar e organizar esse saber de modo a que o estudante consiga dominá-lo. Pacheco (2006) corrobora o pensamento de Saviani e complementa que o currículo não é por si só, um projeto que diz respeito somente a professores e a alunos, mas que abrange todas as variáveis que, direta ou indiretamente, participam na sociedade do conhecimento ou da sociedade de aprendizagem e chama a atenção para o fato de que o currículo ganhou nova dimensão na atualidade, concordando com Geraldi (1994), quando o trata como o conjunto de todas as experiências acadêmicas (atos, fatos e crenças, valores, cidadania) sob a influência da universidade. Independente do perfil de universidade e de profissional que se deseja formar, o currículo ainda caminha com sérias dificuldades e deficiências que precisam ser corrigidas, pois nem sempre são respeitadas as experiências locais e regionais.

Na mesma linha, Gesser e Ranghetti (2011) observam que a sociedade contemporânea passa por mudanças rápidas e sistemáticas, a educação toma novos rumos e o currículo, por sua vez, como instrumento norteador das práticas de formação, demanda novos princípios organizadores. Apesar disso, a estrutura que sustenta a prática de formação, observada nessa modalidade educacional, ainda preserva princípios tradicionais, que provocam certo descompasso entre discurso, prática e demandas no âmbito da formação humana e profissional. Segundo os autores, não há consenso em torno da palavra currículo. Contudo, não se pode negar que ele é fruto de um momento histórico. Apple (1994) pontua que o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos,

[...] ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Gesser e Ranghetti (2011) registram ainda que a literatura proveniente de estudos e pesquisas sobre currículo para o ensino superior têm apontado para a necessidade de vincular os componentes curriculares dessa etapa com o conhecimento necessário ao exercício profissional e com o contexto de vida dos sujeitos em formação. Para eles, é salutar que “a proposta de currículo para a contemporaneidade cultive, em sua estética, elementos que auxiliem o ser humano a ser mais, a transcender seus limites e a trabalhar sobre suas possibilidades para (re) criar o próprio modo de fazer e pensar cada profissão” (p. 4). Tal postura levará ao que Giroux (1997) chama de rompimento com a “racionalidade tecnocrata estéril”, na qual os docentes são orientados a utilizar modelos pré-concebidos de ensino, administração e avaliação, sem criticidade, o que ele chama de “analfabetismo conceitual e político” (p. 40).

Na mesma linha, Cuchiari e Carizio (2008) concordam que não é possível falar de currículo de forma desatrelada da questão ideológica. Para os autores, o currículo, na visão conservadora do termo, é utilizado como ferramenta de controle social e da ordem que se deseja estabelecer, estando assim, ligado às relações de ideologia e poder da classe dominante.

Peixoto (2004) aponta que o currículo da educação superior tem procurado harmonizar os princípios clássicos de formação com as necessidades de características formadoras mais modernas. Assim, um dos grandes desafios que se apresenta à questão da organização curricular é alterar a lógica da construção do conhecimento, incluindo a mudança

do próprio currículo, atualizando-o de acordo com as demandas da atualidade. Cabe lembrar que o ensino superior vem se democratizando, sobretudo em função do fenômeno da ampliação do acesso, alcançando as mais diversas classes sociais e é tomado como a oportunidade ou a condição de mobilidade social. Entretanto, Pereira (2007b) adverte que atribuir como principal papel da universidade a promoção da mobilidade social, é apequenar a sua função.

Peixoto (2004) destaca que, apesar da universidade estar à disposição, não consagra o direito efetivo a todos, ela está condicionada também às possibilidades e estruturas sociais sob as quais a própria sociedade está organizada, numa estrutura capitalista fundada em classes sociais cujas diferenças são evidentes.

Considerando que a educação e a formação são bens públicos, direitos de todos e deveriam ser oferecidos pelo Estado, instituições educacionais cumprem seu papel frente à sociedade, à medida que se tornam espaço público do conhecimento, da crítica e da discussão. Não basta uma educação universitária para todos, é necessário elevar consideravelmente as condições de forma geral, para apropriação e assimilação do conhecimento. A formação deve vir, portanto, na contramão dessa nova barbárie – que é o mercado dominado pelas grandes corporações – e seguir na direção do fortalecimento da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2007a).

A expectativa de uma universidade para todos antecipa a visão de uma universidade mantida pelo estado, pública, laica, gratuita, de boa qualidade, sem divisão de classes, e que torne, por meio do PPP e do currículo aplicado, o conhecimento e a prática profissional possíveis e acessíveis a todos. Essa proposta ultrapassa a divisão da sociedade em classes, assim como a dualidade da universidade acadêmica para elites e a universidade profissionalizante para o trabalhador (PEIXOTO, 2004; DIAS SOBRINHO, 2007a).

A reorganização da universidade, visando à concretização do ideal de democratização, à competência de profissionais, quer docentes, quer não-docentes, não deixa de fora a teoria nem a prática, pois ambas interferem na vida do aluno e se complementam.

O entendimento sobre o que se constitui como o melhor currículo para o desenvolvimento dessa formação vai se modificar conforme sejam as demandas, dos diferentes tempos históricos, sobre o que seja um indivíduo educado, afirma Pereira (2007a) acerca da educação geral e do currículo adequado para esse fim.

Acrescenta a autora que, fica clara a necessidade da construção de um currículo sólido, reformulado de acordo com a realidade, de forma competente, não apenas pela competência política, mas também pela determinação das condições histórico-sociais da educação. O que o sistema de educação superior almeja é um currículo lógico, vinculado à realidade atual e futura, preocupado em formar pessoas educadas para o ambiente mutável da sociedade.

Cuchiaro e Carizio (2008) lembram que o conhecimento tem se tornado o recurso econômico mais importante até do que a própria matéria-prima e, muitas vezes, mais importante que o próprio dinheiro. A função da universidade foi ampliada, aumentando assim sua responsabilidade, mas seu currículo ainda não é harmônico com o ambiente marcado por mudanças. Ainda é possível constatar que os currículos de cursos universitários, muitas vezes, são elaborados sem a participação de alunos e tampouco de professores. As instituições menores, principalmente as privadas, quase sempre, baseiam seus currículos naqueles de instituições renomadas, o que compromete os aspectos regionais e locais, desconhecendo, inclusive, as motivações da construção do currículo tomado como modelo. Os autores chamam a atenção para a necessidade da elaboração de um currículo social e flexível e que contemple as diferentes ideologias. Dessa forma, as diferentes visões de mundo passarão a ser contempladas, garantindo a equidade para os cidadãos que buscam na educação a possibilidade da ascensão social, embora essa não seja sua função mais relevante.

Diante das ideias apresentadas, observa-se que a organização curricular do ensino superior deixa de ser uma relação de conteúdos desvinculados do interesse dos acadêmicos para tornar-se parte fundamental da vida profissional deles, uma vez que o próprio MEC solicita que os currículos contemplem e atribuam carga horária específica para o atendimento dos interesses de formação dos sujeitos. Zabalza (2004) conclui em seu estudo que essa forma de se fazer educação pode reduzir o número de pessoas que frequentam as instituições universitárias, já que muitas atividades poderão ser desenvolvidas extramuros, porém, os que participarão dessa nova forma de construção do conhecimento deixarão de “fazer cópias para fazer ciência”.

Demo (1993) expõe também um dos desafios para a educação superior: alterar a dialética da construção do conhecimento, uma vez que a aprendizagem é contínua e está presente em todo momento da vida. A alteração do currículo emerge como uma alternativa de mudança do próprio sistema educacional para a superação dos obstáculos da rigidez dos

componentes curriculares, buscando o estabelecimento de conexões e toma corpo no estabelecimento de projetos baseados em temas do cotidiano dos estudantes.

Conforme o entendimento de Cunha (2005), a necessidade e a emergência de novos paradigmas e modelos para o atual contexto parecem ser inevitáveis. Torna-se premente a criação de currículos partindo-se da necessidade de formar pessoas capazes de intervir socialmente, buscando elevar os indicadores sociais. Para a autora, o currículo deve oferecer meios que possibilitem a análise da situação global, criando uma consciência de compromisso ativo e permitindo instrumentos para a efetiva intervenção que levem à transformação social.

A partir dessa concepção, considera-se a importância dos currículos que contemplem a formação geral para atender aos novos paradigmas e demandas sociais que se apresentam à universidade. Nessa linha, tornam-se pertinentes as palavras de Stuart Mill (1963), citadas no texto de Santos Filho (2007, p. 31):

Os homens são homens antes de serem advogados, médicos, comerciantes ou fabricantes: e se os tornardes homens capazes e sensíveis, eles mesmos se transformarão em advogados ou médicos capazes e sensíveis. O que os profissionais deveriam levar da Universidade não é o conhecimento profissional, mas o que deveria dirigir o uso do conhecimento profissional e trazer a luz da cultura geral para iluminar as “tecnicidades” da área de especialização. Os homens podem ser advogados competentes sem educação geral, mas dependem da educação geral para se transformarem em advogados-filósofos.

Assim, em muitas universidades europeias, norte-americanas, canadenses e australianas, a concepção de educação geral hoje é defendida como base curricular nessas instituições. O objetivo dessa educação é tornar o homem um ser livre para pensar abertamente as questões do mundo (vivenciais), entendendo os complexos entrelaçamentos entre elas (PEREIRA, 2007a).

Santos Filho (2007) ilustra o seu pensamento, relatando que em aula inaugural no Amherst College, em 1912, Alexander Meiklejohn propôs que cada estudante deveria ter uma educação geral que incluísse: “(i) O estudo da herança ocidental, especialmente nos seus aspectos ético, estético e religioso; (ii) As ciências sociais e naturais; (iii) A história e a literatura”(p. 32). E prossegue afirmando que o objetivo da educação geral compreende “proporcionar um senso crítico geral aos jovens pelo qual possam reconhecer uma pessoa competente em qualquer área”. Mais especificamente, a educação geral visa desenvolver as

seguintes habilidades no estudante: “pensar efetivamente, comunicar o pensamento, fazer julgamentos relevantes e discriminar valores” (p. 21-22).

Pereira (2007a, p.70) resume os pressupostos que embasam o oferecimento da educação geral na instituição universitária na visão de Pratte (1971):

- O propósito da educação liberal/geral é formar homens com capacidade de raciocínios gerais e de oferecer uma educação que os capacite para uma ampla variedade de situações;
- O processo da educação liberal/geral está orientado mais em direção ao entendimento teórico e conceitual do que em direção à transmissão e absorção de fatos e desenvolvimento de habilidades técnicas;
- O padrão da educação liberal/geral é dirigido para as demandas da excelência acadêmica.

Nessa acepção, o currículo passa a ter um papel crucial no processo educativo, à medida que está comprometido com a construção do conhecimento do aluno, sendo considerado como um conjunto de valores, conhecimentos e práticas culturais. Ele deve permitir ao estudante diversificar sua formação. A universidade deve promover uma variedade na oferta de atividades para a integralização curricular de forma a articular as atividades desenvolvidas pelo aluno no âmbito da universidade com outras de seu campo de atuação profissional. Deverá ainda dar ênfase às atividades centradas na criatividade e na capacidade de reconstruir, reestruturar, reordenar e buscar novas formas de interpretar as situações-problema propostas ou que se apresentarão no exercício profissional ou na vida.

Santos Filho (2007, p.61) registra também que é necessário repensar a admissão da educação geral na universidade e no ensino médio “em bases menos disciplinares”, o que deixará de reforçar a fragmentação e a especialização dos conhecimentos. A reflexão sobre experiências passadas e sobre a educação geral na universidade americana contribui para a discussão de nova tentativa de reconquistar a tradição da universidade medieval. Ela prioriza a formação do homem antes da sua formação profissional e assegura, assim, uma formação ampla (educação geral) e uma educação mais aprofundada (pela especialização acadêmica ou profissional) de todos os ingressantes na universidade, garantindo-lhes “o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, de religação dos saberes, de desenvolvimento das habilidades intelectuais básicas e superiores e de diálogo entre as diversas culturas”.

No entendimento de Pereira (2007a, p. 76),

[...] as instituições de ensino superior que se propõem a oferecer uma formação profissional de acordo com as necessidades empresariais, apenas oferecem os saberes técnicos de cada área e não se vêm com responsabilidade de disseminar

conhecimentos culturais, tornando clara a distinção das preocupações e da estruturação curricular entre uma instituição voltada para uma formação mais ampla e geral e uma voltada para a formação mais especificamente profissionalizante. A primeira intenciona difundir sabedoria, a última intenciona treinar competências e habilidades.

Destarte, a universidade precisa produzir conhecimento que contribua para a transformação da sociedade, mas também deve atuar na profissionalização, atendendo às necessidades do trabalho. A tarefa crucial da educação do futuro é universalizar o saber pensar, tornando-o patrimônio popular, contribuindo para a formação do homem cidadão.

É assim que se começa a mudar a realidade educacional da universidade, muitas vezes, carente de inovação e verdadeiro comprometimento com o aprendizado. Habilidades, normas e padrões de valores, estruturados hierarquicamente, são refletidos na dinâmica social do encontro diário da sala de aula e na aplicação de um currículo coerente com este dinamismo.

No entendimento de Moreira (2007), a visão cartesiana de conhecimento, do currículo rígido, cede espaço lentamente para o currículo flexibilizado. Entretanto, flexibilizar nessa perspectiva é totalmente diferente do que supõe e pressupõe a flexibilização produtiva, do ponto de vista econômico e de mercado. Flexibilizar passa a ter quase um sentido transcendental, com alto poder de reestruturação produtiva, do trabalho, da economia, da educação, da universidade, do currículo, do conhecimento, entre outras dimensões do trabalho pedagógico. Significa a consolidação de muitas das reflexões desenvolvidas pela comunidade acadêmica e, em particular, a universitária, na tentativa de encontrar novos caminhos e novos paradigmas para o ensino e o currículo; a pesquisa e seus métodos e finalidades; a extensão e suas finalidades sociais.

Ao analisar a organização dos currículos, Gesser e Ranghetti (2011, p.10) apontam que as disciplinas se fazem relevantes e evidentes pela essência que as compõe e pelo sentido de cada uma delas na composição do todo. Assim, a organização curricular não se dará obrigatoriamente por disciplinas, podendo ser feita por problemas, temas, áreas, projetos, atividades, entre outros. Entretanto, a metodologia para o desenvolvimento de propostas curriculares dessa natureza necessita “flexibilizar os projetos de estudo e a investigação dos acadêmicos”, de maneira a garantir a apropriação de “conhecimentos, valores, atitudes, procedimentos e conceitos fundamentais para o exercício da profissão e sua participação ativa na sociedade”.

Ressalta-se que a flexibilização curricular é também essencial para a organização de currículos no ensino superior. As questões de estudo no contexto do trabalho estão ligadas à ação e, nessa perspectiva, “há que se desenvolver uma organização curricular flexível, receptiva às experiências do cotidiano profissional, considerando as necessidades de cada profissão, seus conhecimentos e a possibilidade de reconstruí-los de modo significativo” (GESSER, V.; RANGHETTI, D., 2011, p. 10).

Para entender mais detalhadamente tal processo, faz-se necessário discutir a questão da flexibilização produtiva e curricular, assunto do próximo capítulo.

### **CAPÍTULO 3 – A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR RECEPTIVA ÀS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS**

Analisar o processo de flexibilização como um elemento determinante das reformas educativas que vêm orientando os novos paradigmas dos perfis profissionais formados nos cursos de graduação das IES, é condição importante para chegar-se ao foco deste trabalho: as Atividades Complementares. Para tanto, tem-se como cenário as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, em decorrência da globalização da economia, no tocante às transformações mundiais atuais e seus impactos nas práticas sociais e educacionais a partir dos anos de 1990.

As proposições oficiais possibilitam reconhecer na ideia de flexibilização o eixo que integra e articula o novo paradigma, a nova configuração curricular, mediante os padrões político-culturais predominantes. A reformulação curricular movida pelo imperativo da flexibilização, expressa a clara opção por uma formação em plena sintonia com o novo profissional-cidadão e que não pode resultar na perda de identidade ou do papel social da universidade e do profissional que ela forma.

A história atual se move com dinâmica e rapidez impensáveis nos séculos passados. Os progressos da ciência e da técnica questionam, provocam o homem e a sociedade, pois levam todos a proporem questões novas, a refletirem de maneira nova sobre questões antigas. O início do terceiro milênio, pertence à mudança. A extensão das mudanças e as transformações envolvidas afetam tudo e a todos. Nesse contexto, a educação é profundamente afetada (CARNEIRO, A.; SALLES, J., 2003).

O que foi apresentado tanto por Weber (1900), quanto por Aldous Huxley (1932) já é realidade. Huxley (1932), como ficção, no “Admirável Mundo Novo”, defendia a liberdade individual em detrimento do autoritarismo do Estado.

Max Weber (1864-1920) antecipou muitas questões que hoje traduzem a teoria e a prática da vida moderna, colaborando para a formação de um diagnóstico da modernidade, sendo que suas obras tornaram-se ponto de referência para elucidar o processo de racionalização do ocidente. O desenvolvimento do capitalismo moderno baseou-se numa racionalização externa, de um lado, devida a diversos fatores, tais como a tecnologia, o

direito, o mercado, a administração e de outro, devida a uma racionalização de personalidade, que levou ao fim do tradicionalismo das relações de trabalho e a uma reorganização das atitudes também em relação ao trabalho (ARGUELLO, 1997).

Kumar (1997, p. 104) lembra que a pós-modernidade é caracterizada pelos paradoxos e ilustra sua tese citando Marx, “tudo parece conter em si o seu oposto”. E segue exemplificando: “progresso material lado a lado com empobrecimento espiritual, conhecimento científico acompanhado de ignorância em massa, conquista da natureza seguida de escravidão de seres humanos”. Ou, como bem afirma Boaventura Santos (2002), se por um lado parecem, mais do que nunca, reunidas condições técnicas ideais para se cumprirem as promessas da modernidade ocidental como liberdade, igualdade, solidariedade e paz, por outro lado, é cada vez mais evidente que tais promessas nunca estiveram tão longe de se tornarem reais.

Kumar (1997, p.104) constatou também que o aspecto paradoxal dos tempos atuais, esta “ambivalência da modernidade”, igualmente se apresenta no mundo das organizações que, apesar de se caracterizar pela predominância da burocracia, em nenhum momento da história, deixou de abrigar formas diferenciadas de relações de trabalho.

Schafer (2001), contrariamente aos autores citados, posiciona-se positivamente em relação a esse período e afirma que a sociedade moderna se caracteriza por novas tendências que envolvem globalização, tecnologias, informação, conhecimento, habilidades, atitudes e valores, que combinados adequadamente levam as pessoas a realizarem seus trabalhos de forma diferenciada e única.

Toffler (1980), em seu livro “A Terceira Onda”, esclarece que algumas descobertas da tecnologia produziram verdadeiras revoluções, chamadas por ele de “ondas”, no *modus vivendi* da humanidade. Segundo o autor, a primeira onda ocorrera em função do exercício da agricultura e da pecuária. Ambas as atividades extinguiram o domínio da caça e do extrativismo na economia, ensejando o abandono do nomadismo em benefício do sedentarismo tribal. A segunda onda considerada por Toffler foi a Era Industrial. As relações de trabalho se cristalizavam na figura do empresário de terno e gravata, no papel de empregador, e o operário de macacão, encarregado de ofícios repetitivos e mecânicos. E, finalmente a terceira onda, que foi basicamente o cenário do atual processo de globalização - uma época em que o papel de destaque do mercado de trabalho não seria na indústria e sim nos serviços, no provimento de informações, na pesquisa, enfim, em atividades que não podem ser realizadas por um robô ou computador, ou seja, necessitam de produção

intelectual. Nesse sentido, ressalta o autor, surge uma nova civilização que traz consigo novos estilos de família, modos para trabalhar, educar e viver diferentes, uma nova economia, novos conflitos políticos e, além disso, alterações e tensões nas relações produtivas e de trabalho.

Veiga Neto (2007) cita o pensamento de Foucault sobre a época atual: “ela é acima de tudo, a época do espaço”. Hoffmann (2002) complementa que se vive a aldeia global. A globalização é um processo em que a vida em sociedade sofre influências cada vez maiores de todos os países, incluindo os aspectos políticos, econômicos, culturais, educacionais e meios de comunicação. Esta definição dá uma ideia clara da forma como a globalização permeia todas as atividades humanas, incluindo a educação.

Bauman (1999) entende que globalização induz à educação e ao treinamento para evitar a perda de recursos por meio de migração de capital humano, aumentando a importância da infraestrutura em transportes e comunicações, tanto para a contribuição à qualificação dos trabalhadores, uma vez que facilita o acesso à informação, como porque é condição básica para o processo produtivo interligado.

Conforme Bridges (1995), as descobertas científicas estão surgindo tão rapidamente que a maioria do que é conhecido, foi descoberto somente na última década. Mas, não obstante tais efeitos, se os novos produtos fossem a única maneira pela qual a tecnologia afetasse o mundo do trabalho, os empregos estariam relativamente seguros: os empregos perdidos num setor da economia seriam adicionados a outros. A tecnologia afeta mais diretamente os empregos pela maneira como muda a execução do trabalho em si.

Rifkin (2004) pondera que as pessoas sentem-se totalmente despreparadas para lutar com a enormidade de mudanças e com a velocidade que ocorrem. Os avanços tecnológicos e as iniciativas de reestruturação econômica parecem ter se abatido sobre a humanidade sem se fazer anunciar. Subitamente, em todo o mundo, homens e mulheres perguntam se existe, para eles, algum papel que possam desempenhar no novo futuro que se abre para a economia global. Trabalhadores com anos de estudo e experiência enfrentam a possibilidade muito real de serem declarados excedentes pelas novas forças da automação e informação.

Nessa perspectiva, Bridges (1995) assevera que todos os empregados na economia atual são temporários – por duas razões: o próprio acordo de trabalho é um artefato social em decadência, bem como as condições que o criaram; e, assim, ele é só, temporariamente, uma

parte significativa do cenário econômico e os acordos de trabalho que estão tomando seu lugar, quaisquer que sejam seus detalhes, também são temporários no sentido de que foram criados para atender às necessidades de produtividade numa situação imediata, mas mutante que, em pouco tempo, será obsoleta.

Dessa forma, até mesmo o emprego em tempo integral, com lugar no organograma de uma grande organização, é contingente à contínua necessidade de expressar aquilo que o indivíduo faz. E as necessidades mudam da noite para o dia. A estabilidade de emprego atravessa uma dessas redefinições fundamentais que marcam um ponto decisivo na história. Agora a estabilidade reside na pessoa, e não na posição, e em um grupo de qualidades que nada têm a ver com as políticas ou práticas da organização (RIFKIN, 2004).

### 3.1 A flexibilidade produtiva

É sabido que, desde seu início, a civilização tem se estruturado, em grande parte, em função do conceito de trabalho. Do caçador/colhedor paleolítico e fazendeiro neolítico ao artesão medieval e operário da linha de montagem do século XX, o trabalho tem sido parte integral da existência diária. Agora, pela primeira vez, o trabalho humano está sendo sistematicamente eliminado do processo de produção. Em menos de um século, o trabalho “em massa” no setor produtivo será provavelmente eliminado em praticamente todas as nações industrializadas do mundo. Uma nova geração de sofisticadas tecnologias de informação e comunicação está sendo introduzida aceleradamente nas mais diversas situações de trabalho. Máquinas complexas substituem seres humanos em incontáveis tarefas, forçando milhões de trabalhadores administrativos e operários da produção para as filas do desemprego (RIFKIN, 2004; TOFFLER, 2001; FRIGOTTO e GENTILI, 2000).

De acordo com Antunes (2000, p.37), o capitalismo da era moderna acentuou sua lógica destrutiva. Numa situação de crise estrutural do capital, configuram-se algumas tendências, que podem assim ser sintetizadas:

- o padrão produtivo *taylorista* e *fordista* vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou *toyotismo* são exemplos;
- o modelo de regulação social-democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem estar social, em vários países centrais, vem também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e anti-social.

Enfatiza ainda que, pelo próprio sentido que governam essas tendências, acentuam-se as transformações no mercado de trabalho e nas relações de produção.

A eclosão geográfica da produção e do trabalho pressupõe, a um só tempo, a fragmentação do sistema produtivo em todas suas fases – concepção, pesquisa-desenvolvimento, fabricação, distribuição e comercialização etc. – e uma integração que tende a acentuar a posição subalterna dos países menos desenvolvidos no espaço do desenvolvimento desigual da economia mundial. Haja vista que esse ambiente favorece a relação entre crise do capital, reestruturação produtiva e relações de trabalho (MARCONDES, 1994).

Surgem novas tendências em relação ao trabalho, que se torna mais abstrato, mais intelectualizado, mais autônomo, coletivo e complexo. Cada vez mais as funções diretas estão sendo incorporadas pelos sistemas técnicos e o simbólico se interpõe entre o objeto e o trabalhador. O próprio objeto do trabalho torna-se imaterial: informações, signos, linguagens simbólicas, dentre outros (TOFFLER, 2001).

Bridges (1995) esclarece que o mundo organizacional não é mais um padrão de empregos da maneira como um “favo de mel” é um padrão daquelas pequenas bolsas hexagonais de mel. Em lugar de empregos, há situações de trabalho em termos parciais e temporários. Mas, essa mudança é sintomática de uma mudança maior, mais sutil, mas profunda: a organização de hoje está sendo rapidamente transformada de uma estrutura composta de cargos para um campo de “trabalho que precisa ser feito”.

As atuais relações de trabalho estão firmadas em outro modelo de organização, em que desaparecem os quadros rígidos administrativos, caracterizados por um elevado número de trabalhadores e níveis hierárquicos, para dar lugar a um tipo de relação trabalhista que não está mais vinculada à empresa, que agora passa a contratar de outras, os serviços antes por ela desenvolvidos (CASTEL, 1998).

Esse mercado de trabalho caracteriza-se mais uma vez pela sua condição de fragilidade e dependência do capital. O trabalhador que antes participava do processo produtivo, vendendo a força de trabalho diretamente para o capitalista e protegido por um vínculo empregatício institucional, passa agora a vender o trabalho para as pequenas empresas, novas organizadoras das relações entre o capital e o trabalho (ANDERSON, 1995).

Sendo a flexibilidade de alocação de mão de obra especializada, nas empresas fornecedoras de serviços, o trabalho tende a ser intensificado, dispensando a contratação de

novos trabalhadores. Essa intensificação se dá, ainda, pelo acirramento da luta pela manutenção de um emprego, em que o trabalhador se subordinaria às novas condições, dada a sua imobilidade diante da nova situação. Observando o sistema econômico como um conjunto, ou processos econômicos e sociais, há a necessidade de que cada elemento desse conjunto funcione de maneira adequada e conectada aos demais. E a organização do trabalho, bem como as relações do trabalho-capital, torna-se elemento vital para o funcionamento do sistema (GENTILI, 1999).

É importante que se analise a participação e importância relativas do mercado de trabalho no desenvolvimento econômico e social, por meio dos movimentos que marcaram a passagem de um estágio a outro, alterando as estruturas sociais, institucionais e culturais existentes.

Conforme Bridges (1995), a transformação atual é tão grande que se torna necessário retroceder aos primórdios do industrialismo para encontrar uma mudança comparável. Durante esse primeiro período, o trabalho era empacotado em “serviços” para se adaptar às exigências de um novo tipo de espaço de trabalho. O número desses empregos cresceu juntamente com o surgimento das grandes fábricas e da burocracia. Na atualidade, esses grandes espaços de trabalho estão se encolhendo e sendo substituídos pela automatização do processo produtivo. Assim, o trabalho está sendo mais uma vez “re-empacotado” para atender às novas realidades econômicas.

Afirma Antunes (2000, p.43):

Criou-se de um lado, em escala minoritária, o trabalhador “polivalente e multifuncional” da era informacional, capaz de operar máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizada, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de *part-time*, emprego temporário, parcial, ou então vivenciando o desemprego estrutural. Essas mutações criaram, portanto, uma classe trabalhadora mais heterogênea, mais fragmentada e mais complexa, dividida entre trabalhadores qualificados e desqualificados, do mercado formal e informal, jovens e velhos, homens e mulheres, estáveis e precários, imigrantes e nacionais, brancos e negros etc., sem falar nas divisões que decorrem da inserção diferenciada dos países e de seus trabalhadores na nova divisão internacional do trabalho.

A flexibilização do mercado de trabalho envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desiguais; tanto entre setores como entre regiões geográficas; com redução de empregos no campo industrial e criando um vasto movimento no emprego do chamado “setor de serviços”, que envolve um novo movimento de compressão espaço-tempo, explicada

por Harvey (1992, p.140): “Os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitou cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variável”.

Na China, por exemplo, país que cresce a um ritmo acelerado dadas as particularidades de seu processo de industrialização – que articula força de trabalho excedente e explorada com maquinário industrial-informacional em explosivo desenvolvimento – também o contingente de operários industriais sofreu redução, em decorrência do avanço tecno-científico em curso (ANTUNES, 2000).

Essa flexibilidade permite uma maior rotatividade da mão de obra. Essa mão de obra poderá, em um primeiro momento, ser alocada em diferentes setores. Observa-se que com o uso de novas tecnologias, a maior parte da mão de obra torna-se desqualificada e é classificada como secundária. O desenvolvimento leva a uma polarização do mercado de trabalho entre trabalhadores especializados, com alto grau de conhecimento e outros de níveis secundários para as simples funções de supervisão dos funcionários operadores de máquinas. Contudo, essa alocação da mão de obra, entre os diferentes setores, pode ser temporária, porque o desenvolvimento tecnológico substitui o trabalho humano para sempre e, juntamente com ele, a extinção de certos segmentos de trabalho (RAMOS, 1992).

O problema da realocação da mão de obra, pela sua expulsão do processo produtivo, sempre foi o ponto crítico da relação entre o capital e o trabalho. De um lado o capital, em sua luta para sobrepor-se ao trabalhador, reduzindo todas as instabilidades e resistências características do trabalho humano; de outro, o trabalhador querendo manter suas relações com o capital, a fim de manter-se no processo produtivo para garantir, ao menos, o seu nível de subsistência. Essa luta entre capital e trabalho, ou, entre empresários e operários, acompanha o capitalismo desde o seu nascimento e cresce, também com ele, como se fosse algo inerente a ele. À frente desta nova base de desenvolvimento do capitalismo, o que se constata é a veracidade dos fatos antes expostos. Com a reorganização da economia mundial, o que se observa é a substituição de um mercado de trabalho formal, que se caracteriza pela sua regulação em leis e contratos trabalhistas e tudo o mais que ele representa, por um mercado que tende à informalidade das relações trabalhistas (RIFKIN, 2004).

Neste universo em transformação, na busca de novos mercados, surgiram novas profissões, e até mesmo a readaptação de outras, buscando atender às exigências de um mercado em ebulição, o que faz da educação um elemento estratégico nesse processo.

Kuenzer (1985) ressalta a contradição da pedagogia capitalista que, ao mesmo tempo em que objetiva a educação do trabalhador que, ao vender sua força de trabalho como mercadoria, se submete à dominação exercida pelo capital, também o educa para enfrentar essa dominação. À medida que esse trabalhador aprende a fazer frente às formas de disciplinamento impostas pelo capital, ele se vê forçado a rever seus modos de ação, criando novas formas de dominação.

Seabra (2005) destaca que:

com as rápidas transformações nos meios e nos modos de produção, resultados da revolução tecnológica e científica, estamos entrando em uma nova era da humanidade. A natureza do trabalho e a relação econômica entre as pessoas e as nações sofrerão enormes transformações, mudando a natureza do que hoje podemos entender por profissão. Neste quadro, a educação não apenas tem que se adaptar às novas necessidades como, principalmente, tem que assumir um papel de ponta nesse processo.

Assim, a educação é uma arte cuja prática deve ser aperfeiçoada ao longo das gerações, conforme a evolução da sociedade. A necessidade de progredir, inovar, aprender, já não é mera opção, é a própria sobrevivência. O processo produtivo moderno exige profissionais críticos, autocríticos, dotados de capacidade de decisão, de avaliação e, principalmente, de atualização constante.

### **3.2 A flexibilidade curricular**

Neste trabalho aborda-se a universidade em seu processo de transformação. Embora tangencie os caminhos para a implementação da flexibilização curricular, tendo em vista a centralidade da questão das Atividades Complementares, registra-se que não era foco discutir o processo de flexibilização em si. Embora, existam vários trabalhos sobre o tema, já foi abordado aqui o contexto de mudanças que permearam o século XX, marcado por profundas transformações em todos os campos e dimensões: político, social, econômico e tecnológico. Ressaltou-se também os novos desafios impostos pela sociedade pós-industrial. E na tentativa de compreendê-los, os estudos sobre currículos e sua evolução incorporam os pensamentos de autores pós-modernos e pós-estruturais. Teóricos como Foucault, Deleuze, Derrida, Guattari e Morin influenciam fortemente as pesquisas neste campo. Entretanto, se antes a linearidade, a rigidez e homogeneidade de referências eram a tônica, a partir da década

de 90, a flexibilidade, a adaptação, a valorização das diferenças passam a ser eixo condutor dos estudos e pesquisas na área. As referências ganham a característica da multiplicidade, não apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo os “multi e trans”, que a partir da segunda metade da década de 90, são a grande marca e contribuição no campo curricular no Brasil. Assim, optou-se por partir desse contexto para explorar o tema de interesse deste estudo.

Ao se referir à luta poderosa e dinâmica entre as duas forças epistemológicas de construção do conhecimento: a modernidade e a pós-modernidade, Hargreaves (1998, p.9) caracteriza a modernidade como

[...] uma condição social que é simultaneamente guiada e sustentada pelas crenças iluministas no progresso racional científico, no triunfo da tecnologia sobre a natureza e na capacidade de controlar e melhorar a condição humana através da aplicação deste manancial de conhecimento e de saber científico e tecnológico especializado ao campo das reformas sociais.

Primeiramente com relação ao processo educacional, em especial à educação superior, deve-se vislumbrar o fenômeno como práxis social. Assim, o sujeito atua em diversos espaços (campos) que lhe conferem distintos resultados ou capitais, seja no âmbito social, econômico, político ou cultural. A apropriação desse entendimento mostra um complexo de características que, na pós-modernidade, relativizou a função da educação como um processo de transmissão e apropriação de saberes e culturas. Todavia, dentre os desafios da educação superior que se instituem na questão “ensinar saberes *versus* desenvolver competências”, a reflexão sobre a flexibilização com vistas à preparação para a vida pós-academia, torna-se crucial (BRITTO, 2004. Aspas minhas).

O mundo moderno, de certeza e ordem, tem sido substituído por uma cultura de incertezas e indeterminação. A pós-modernidade traz a possibilidade de análise dos complexos, já que a modernidade baseou a questão do conhecimento na razão (racionalismo) e elegeu os métodos objetivos para responder aos questionamentos. O papel da universidade, neste momento de transição, em que a fragmentação do conhecimento está explícita nas IES, seja nos departamentos, nas disciplinas e demais estruturas, torna-se importante entender a formação dos sujeitos. Logo, daí advém a importância de também olhar a universidade de forma mais completa, mais ampla e mais humana (PEREIRA, 2007b).

Parece evidente que as IES se ponham a pensar os rumos da formação dos profissionais-cidadãos, considerando-se que o ensino até então, organizou-se sobre as bases

da racionalidade técnica, tão contestada nos dias atuais e que requer ajustes urgentes dos aparelhos formadores, sob a pena de que os seus egressos não atendam às demandas geradas na atualidade.

Nesse contexto, Gomes e Casagrande (2002, p.699), em acordo com o pensamento de Giroux (1996), propõem:

[...] o “neo-individualismo” pós-moderno, no qual o sujeito vive sem projetos, sem ideais, a não ser cultivar sua autoimagem e buscar satisfação aqui e agora, “admirando-se a si mesmo e amando-se perdido na multidão”. Massificado pelas engrenagens sociais que o fazem consumidor, ouvinte, telespectador, cliente, paciente, aluno, eleitor e transeunte, o sistema lhe tira a “a subjetividade que o individualiza como pessoa [...]”. Por isso, o jovem de hoje quer dizer a todos que existe como sujeito, como indivíduo na massa social” (Aspas das autoras).

Nessa perspectiva, os valores já não nascem a partir de uma pedagogia modernista de fundamentalismo e verdades universais, nem de discursos tradicionais baseados em identidades fixas e com uma estrutura final. Elas ainda enfatizam que:

[...] para muitos jovens, “o sentido já está esgotado, a mídia tem se convertido em um substituto da experiência, e o que constitui o entendimento apresenta-se como um mundo de diferenças descentradas e dispersas, de deslocamento e de intercâmbios”. Portanto, para muitos jovens, entrar na idade adulta, no século XXI, significa perder a esperança e tentar adiar o futuro, em vez de aceitar o desafio moderno de tentar construí-lo.

Positivamente, na visão de Azevedo (1993, p.23), a pós-modernidade é uma nova organização da razão e da racionalidade, não como elemento constituinte ou único, mas abrindo-se para a riqueza e a heterogeneidade da vida, contrariando toda forma de pretensão universalista e padronizadora. O “pós-moderno pleiteia que o homem seja verdadeiramente livre e autônomo para determinar sua própria história e sua vida”.

Gomes e Casagrande (2002, p.697) acerca da juventude na pós-modernidade, afirmam que é notória uma “instabilidade e transitoriedade” características entre os jovens de 18 a 25 anos (idade regular para adentrarem a universidade) estão interligadas a outras condições pós-modernistas que tem resultado em um mundo com “pouca segurança psicológica, econômica e intelectual para os jovens”. Contrapondo-se ao período anterior, de certeza e ordem, cedeu lugar a um mundo em que “tempo e espaço são condensados aos chamados ‘espaços rápidos’, em que jovens, sem se sentirem parte de um lugar concreto (ausência de referências), vivem progressivamente esferas culturais e sociais mutáveis”, marcadas por uma pluralidade de linguagens e culturas.

Assim, conforme já especificado em outros momentos neste trabalho, o que se apresenta em relação à formação no ensino superior, é a urgência de novos referenciais para capacitar educadores e educandos, com vistas ao desenvolvimento da autonomia, em prol da formação de profissionais-cidadãos, críticos e flexíveis, aptos à inserção em diferentes áreas e prontos a interferirem e a participarem no desenvolvimento da sociedade da qual fazem parte (AZEVEDO, 1993).

Na visão de Buarque (1994), a educação, que considera os seres humanos como eixo de desenvolvimento, é o instrumento primordial para a criação de um novo país. Na mesma linha, Silva (1999, p. 25) registra:

A tarefa consiste em formar o homem no conhecimento de si mesmo e das circunstâncias que o tornam homem: natureza, sociedade e cultura herdada; consiste igualmente em situar esse homem na sua dimensão política de sujeito e objeto de desenvolvimento, integrado ao processo de construção de um novo país, correlacionado, por sua vez e integradamente, a outras nações.

Para Campos (2007), a relação da universidade com a sociedade se faz concretamente na medida em que a articulação teoria e prática é estimulada. O reconhecimento dos saberes é produzido na experiência, na ação, na prática – e pelas instituições parceiras, onde professores, alunos e profissionais se encontram num espaço fora da universidade, seja no campo de estágio, seja na atividade profissional, para, à luz das ciências, refletirem sobre o exercício da profissão, pondo em prática o que é tematizado teoricamente na universidade.

Importa destacar que há uma considerável diversidade no grau em que a preparação dos futuros cidadãos é considerada como importante e responsabilidade das universidades. Em alguns países pode haver tentativas explícitas para contrariar a influência das imagens da sociedade dadas por certo tipo de mídia.

Sousa e Fino (2008) assinalam que uma sociedade pós-moderna exige também uma educação pós-moderna, lembrando que a tecnologia será uma das principais chaves da consolidação de um novo modelo de educação, com habilidade de incrementar vínculos entre os seus atores, redescobrimo um novo processo e aprendizagem, levando em consideração o aprender dentro e fora da escola.

Nesse contexto, a redefinição do sistema de educação superior não significa o fim da universidade. Significa a compreensão de que, para atender plenamente aos mais diversos

interesses, “o sistema educacional precisa contemplar tipos de instituições diferenciadas, articuladas entre si, mas com identidade própria” (PORTO, C.; RÉGNIER, K., 2003, p.18).

A educação superior, nessa perspectiva, não encerra mais uma teoria ou modelo, e sim uma linha de pensamento, uma maior abertura curricular para um panorama futuro, que entusiasma e concilia métodos, formas, conteúdos de ensino e aprendizagens, de maneira a desenvolver nos alunos uma tomada de consciência da interdependência de tudo e de todos. Esse conjunto promove um discernimento crítico dos desafios da era global, a fim de que possam organizar conhecimentos, capacidades e valores para a abordagem dessas questões (SANTOS, 1994).

A criação de um novo paradigma educacional depende de uma ruptura com a forma linear, fragmentada e hierárquica de pensar, em que há a predominância das gavetas do conhecimento. Esse velho modelo permeia não só o processo de organização do conhecimento e a concepção fragmentada da aprendizagem, como toda a estrutura curricular. Nele o aprendiz é orientado a seguir o caminho traçado, adotando verdades, condutas e valores transmitidos pelos seus professores e que, muitas vezes, refletem o pensamento institucional. Além disso, o conhecimento concretiza-se como algo que vem de fora e que desconsidera os saberes e experiências prévias dos alunos, bem como seus interesses específicos para além das disciplinas curriculares. O currículo passa a ser assim, uma das formas para viabilizar parte da transformação desejada (ZABALZA, 2004; BRANCO et al., 2006).

Contudo, Ferreira e Aguiar (2001) destacam que, para desenvolver no educando essa dimensão do aprender, a metodologia de ensino requer, para além das receitas prontas, o desenvolvimento do raciocínio, da capacidade de criação e de inovação. Para os autores, ensinar a aprender é mais do que ensinar a fazer. Duas condições são essenciais para tornar efetivo esse enfoque: a dimensão curricular e o perfil da formação dos professores. Há, portanto, a necessidade de se estabelecer a superação do velho e a busca de métodos eficazes, capazes de despertar o interesse, a naturalidade do educando, a essência que existe em seu interior e que se vê apagada, justamente pela dominação que se prega em sala de aula.

Tais perspectivas visam dar significado ao que se aprende, considerando que o conhecimento seja uma ferramenta para a transformação do sujeito capaz de alterar a própria realidade. E, para que a educação possa renovar-se, é preciso que se mude a prática pedagógica a partir da realidade social, o que exige esforço e determinação. Considere-se ainda que dada a volatilidade das descobertas científicas e do avanço tecnológico, é vital

desenvolver a capacidade do aluno para buscar, problematizar, criar. Essa será uma atitude permanente na sua vida profissional.

Dessa forma, a autonomia para as instituições organizarem o PPP da universidade e o currículo dos cursos constitui-se em importantes espaços dessa educação transformadora. O currículo, por meio da articulação ensino, pesquisa e extensão, necessita considerar como uma de suas principais peculiaridades, a flexibilização. A extensão, como parte integrante da estrutura curricular dos cursos de graduação, certamente poderá tornar-se um dos espaços acadêmicos que permite a ampliação da formação do profissional-cidadão, pois esse papel possibilita o olhar das universidades para a complexidade do cotidiano (BRANCO et al., 2006).

As DCN além de apontarem para a necessária reflexão sobre os pré-requisitos nos cursos incluem as Atividades Complementares nos projetos pedagógicos de tais cursos, possibilitando a afirmação do papel da extensão universitária, da pesquisa e das atividades não obrigatórias na formação universitária. A ampliação de horizonte e essa nova concepção requerem um novo desenho para a organização curricular.

A flexibilidade dos currículos traz em seu bojo o peso de atender à demanda de uma formação diferenciada para sujeitos diferenciados. Vale ressaltar que a flexibilização traz, ainda, a ideia da liberdade, dando autonomia ao aluno para construir seu percurso, seu currículo e criar sua identidade. Tudo o que se vive em uma universidade é currículo. Desta maneira, o currículo passa a ser concebido como um processo não linear, em que disciplinas deixam “de ser verdades acabadas a serem repassadas e transmitidas”. Torna-se espaço de produção coletiva e de ação crítica. Os conteúdos das disciplinas não são mais a essência de um curso, tornando-se referências para novas buscas, novas descobertas, novos questionamentos, ofertando aos estudantes um sólido e crítico processo de formação. Quando a universidade utiliza tais possibilidades, efetiva-se a flexibilização curricular, na perspectiva de um currículo que rompe com a rigidez de disciplinas, abrindo a possibilidade para novas referências a partir do perfil profissional delineado no PPP dos cursos.

Segundo o Fórum dos Pró-Reitores de Extensão (ForPROEX),

A flexibilização busca, portanto, substituir a lógica tradicional de organização dos currículos, viabilizando um novo desenho curricular decorrente e balizado por um projeto político-pedagógico cujo compromisso, no âmbito da Universidade, é ser discutido e construído intensa e coletivamente. A universidade e, conseqüentemente, o Currículo dos seus Cursos transformam-se em espaços privilegiados para a

reflexão, o debate e a crítica, resgatando seu compromisso com a cidadania plena (ForPROEX, 2006, p.48).

A flexibilização curricular da universidade decorre do exercício concreto de sua autonomia (Art. 207 CF/88 e LDB). Também, segundo a Lei 10.172/01, a flexibilização atende às diretrizes curriculares e à “diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem” (BRANCO et al., 2006).

A flexibilização contrapõe-se à visão especializada de construção do conhecimento. Propõe uma nova visão de formação profissional voltada para polivalência e multifuncionalidade, com competências amplas e muitas habilidades; a formação-participante em que o aluno é sujeito na aprendizagem, ação-reflexão-ação (CATANI, A.; OLIVEIRA, J.; DOURADO, L., 2001).

A educação do futuro implica a elaboração de conteúdos mais ricos, de acordo com os talentos e as necessidades diversas dos estudantes, de modo a permitir que eles concretizem as suas possibilidades e que os talentos excepcionais possam ser mantidos e cultivados. É, também, muito importante fazer com que os professores sejam mais bem preparados pedagogicamente por programas de alto nível. Se assim não for, a mensagem da sociedade aos alunos passará a ser a de procurarem atingir, nos seus estudos, o nível normal em vez da excelência (DELORS, 2005).

A constituição de 1988 garante maior autonomia didática, administrativa e financeira à universidade. Considerando-se o contexto político, cultural e educacional que permeia essa instituição desde os anos 80 e que processa e viabiliza as reestruturações, advém à flexibilidade curricular. Embora a LDB/96 preconize a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que deveria resultar em currículos mais flexíveis e adaptados, o que se observa são currículos fragmentados, sequenciais e engessados (CATANI, A.; OLIVEIRA, J.; DOURADO, L., 2001).

Nesse sentido, a LDB/96 e as DCN, quando tratam da flexibilidade, preveem a implantação das Atividades Complementares que possibilitam a introdução de novos elementos teórico-práticos, construídos pelo próprio aluno. Tais elementos permitirão, assim, sua atualização permanente, por meio de atividades não pré-fixadas na ou pela matriz curricular do curso e ainda a oportunidade de desenvolver habilidades e competências além

das previstas no projeto pedagógico dos cursos, dando aos graduandos autonomia para a complementação dos estudos, inclusive fora do ambiente universitário (MEC, 2008).

Antoniolli (2001) cita como exemplos de AC mais adotadas pelas IES, dentre outras, as seguintes: atividades voluntárias desenvolvidas junto às organizações privadas, públicas e não governamentais; monitorias; projetos de iniciação científica; estágios curriculares não obrigatórios; projetos de extensão; viagens de estudos; visitas técnicas; palestras; seminários ou fóruns; módulos temáticos; disciplinas oferecidas por outros cursos ou outras instituições de ensino não contempladas no currículo do curso; participação em empresas juniores e em núcleos de estudos e de pesquisas vinculadas às áreas estratégicas do curso.

As AC são, inegavelmente, interessantes para serem aplicadas no curso, mas é preciso que estejam integradas à organização curricular e não apenas acopladas a ela. Nesse sentido, as Atividades Complementares devem ser cuidadosamente planejadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e o seu desenvolvimento deve garantir a integração dos conteúdos da proposta curricular, ditos internos, do curso com esses, considerados externos, mas, com o mesmo grau de relevância para a formação do egresso (ANTONIOLI, 2001).

Uma estrutura curricular flexível, no entendimento de Branco et al. (2006),

- substitui o modelo de grade por uma nova estrutura que possibilite ao aluno participar do processo de formação profissional;
- rompe com o enfoque unicamente disciplinar e sequenciado a partir de uma hierarquização artificial de conteúdos;
- o ensino não pode estar confinado à sala de aula;
- a teoria e a prática não podem aparecer como princípios dicotômicos;
- o ensino não pode ficar submisso a conteúdos descritivos. O saber é dinâmico, ultrapassa o aparente. Deve possibilitar ao aluno a oportunidade de ampliar os horizontes do conhecimento e da aquisição de uma visão crítica que lhe permita extrapolar a aptidão específica de seu campo de atuação profissional;
- o ensino não pode ser refratário à diversidade de experiências vivenciadas pelos alunos. Eles são o pólo nucleador do projeto curricular;
- deve estimular a aprendizagem permanente.

É importante ressaltar que o processo de flexibilização não consiste na mera modificação ou acréscimo de Atividades Complementares na estrutura curricular da universidade. Ele requer que as transformações na estrutura do currículo e na prática pedagógica estejam em conformidade com os princípios e diretrizes do projeto político-pedagógico, na expectativa de um ensino de graduação de qualidade.

Os pilares do sucesso da flexibilização curricular são: a avaliação processual – a flexibilização exige acompanhamento e controle sistemáticos e contínuos por parte de coordenadores, professores e colegiados de curso; e o planejamento e estruturação do currículo como “um conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo”, conforme sua própria definição (MEC, 2014).

Dessa forma, Branco et al. (2006) propõem que os seguintes princípios deverão sustentar a flexibilização curricular: (i) o currículo como um projeto flexível, integrador e aberto; (ii) a IES como organização que aprende com base na reflexão e análise, na avaliação participativa e na interação com o ambiente em que está inserida; (iii) os educadores como construtores/produtores do conhecimento críticos, com base na problematização e na inovação, com foco no processo dinâmico, aberto, complexo de construção cultural, social e política; (iv) os estudantes como co-produtores do conhecimento sobre e para a vida, em uma perspectiva de mudança constante, autonomia intelectual e do desenvolvimento de competências requeridas para o profissional-cidadão.

Em documento o MEC alerta para a necessidade do entendimento de que o conhecimento é complexo, integrado, dinâmico e aberto. Portanto, deve ser produzido com base na organização dos ambientes e processos de aprendizagem significativos e relevantes para a vida. Trata-se de uma verdadeira transformação pedagógica caracterizada pela crença de que se pode fazer da educação superior um processo de formação integral do educando em que, não apenas se ensina, mas também se tem muito a aprender (LITWIN, 1997).

Uma preocupação relevante diz respeito às funções essenciais da educação superior. Dias Sobrinho (2005, p. 5) pondera:

Se é o mercado de trabalho que determina a formação universitária, impondo currículos de curta duração e voltados ao atendimento das necessidades laborais e às características dos empregos do momento, muitos da comunidade acadêmica e científica temem que a universidade perca suas perspectivas de longo prazo e se afaste das referências sociais.

Muito se tem feito na busca por aumentar a convergência da educação superior com as demandas sociais. Entretanto, tais esforços esbarram, com frequência, em obstáculos consideráveis. De um lado, a pressão pelo aumento de competitividade e dos vínculos com o mercado. E, de outro, a defesa dos valores cultivados pela academia e do papel político-social das IES. A abordagem da educação como bem público orientado para a produção do bem-

estar da sociedade, está coerente com o reforço também explícito dos valores acadêmicos, em contraposição aos interesses individualistas e neoliberais do mercado. Esses vieses fazem parte das transformações sociais e da educação superior como um todo, guardadas as devidas especificidades de cada nação.

Dias Sobrinho (2005, p.17) cita Quintanilla e expressa suas preocupações, quando aborda as tensões acerca das funções da universidade, sobretudo a pública:

A importância e o compromisso arraigado nas universidades públicas com o desenvolvimento das artes, com a paz e a cultura, com o pluralismo e a tolerância, com o laicismo e a democracia, com o espírito crítico e a criação, com a inovação e o desenvolvimento científico, com a igualdade de oportunidades e os direitos das pessoas, enfim, com o desenvolvimento de uma sociedade mais humana e mais justa, parece que deve sucumbir frente a uma valorização do mercado, do autofinanciamento, ou a gravitação de grupos de poder.

A educação superior enquanto bem público, com diferentes graus de penetração, propicia a compreensão da história, interpreta as experiências interpessoais, possibilita intercâmbios e comunicações humanas nos ambientes dos campi, promove críticas, análises e desenvolve os fundamentos éticos da vida social. Ou seja, a educação superior, nesta ótica, tem compromisso com o desenvolvimento humano e tem como objetivo a formação do profissional-cidadão, com conseqüente aperfeiçoamento da sociedade. Dias Sobrinho (2005) observa que a sociedade democrática deve dizer qual a educação que ela quer, pois a educação é base da construção dessa sociedade.

É importante rever as velhas formas de ensinar e aprender, com as rígidas marcações de tempo e espaço. Muitos educadores não levam em consideração que, com as novas tecnologias da informação, muitos dos espaços de aprendizagem e de trabalho se diluíram. Diversos são os lugares, as formas e as fontes de aprendizagem.

A globalização e a democracia exigem uma organização mais flexível do ensino, a superação das rígidas estruturas disciplinares e departamentais e uma atitude mais interativa e reflexiva. O domínio de conhecimentos específicos para responder aos problemas que a vida apresenta, adquire importância e reflete nas epistemologias da complexidade e nas práticas interdisciplinares (DIAS SOBRINHO, 2005).

Importa conhecer os usos políticos que se fará desse domínio e em nome de quais princípios e de quais projetos. É fundamental que a atividade de educação tenha um significado que ultrapasse a mera funcionalidade técnica e profissional.

O caráter profissional do ensino leva a reduzir o docente a um mero especialista. O ensino tem de deixar de ser apenas função, uma especialização, uma profissão e voltar a se tornar uma tarefa política por excelência, uma missão de transmissão de estratégias para a vida (MORIN, E.; CIURANA, E.; MOTTA, R., 2003, p. 98).

O magistério superior não pode abdicar da função de formação da cidadania e construção da sociedade, que lhe é essencial. Apesar dos desafios, a universidade tem papel fundamental nessa tarefa, assunto tratado no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 4 – A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA FLEXÍVEL E AS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

A sociedade contemporânea se caracteriza por novas tendências que envolvem globalização, tecnologias, informação, conhecimento, novas habilidades, atitudes e valores, que, combinados adequadamente, levam as pessoas a realizarem seus trabalhos de forma personificada, ou seja, diferenciada e única (SCHAFER, 2001).

Conforme já mencionado anteriormente, não se pode esquecer que a história caminha com dinâmica e rapidez inimagináveis em séculos passados. O desenvolvimento da techno-ciência instiga o homem e a sociedade à medida que o coloca à frente de questões novas (ARGUELLO, 1997). Assim, pode-se ressaltar que o acúmulo de informações em todos os domínios é a principal característica da nova era. Embora, parte desse conhecimento não seja produzida pela ou na universidade, é ela a responsável por formar os cidadãos, profissionais e pesquisadores que integrarão as organizações que produzirão ciência e tecnologia (SANTOS, 2005).

Pereira (2009, p.50-1) quando escreve sobre a universidade nos tempos atuais, conclui que:

No presente tempo, que podemos caracterizar como sendo um período histórico que ultrapassa os determinantes da forma de produzir conhecimento da época moderna, a universidade da contemporaneidade não tem uma função ideológica unificadora e nem deve ser pensada como um modelo de eficiência ou como um projeto unificado e unificador, mas ser pensada de forma a ser uma nova instituição para a cultura atual e para a nova forma de produzir conhecimento. Uma forma menos racionalista e finalista e mais holística e humana.

Segundo o estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), intitulado “Brasil: o Estado de uma nação” (2006), que faz uma avaliação da conjuntura econômica no período 2004-2005, a educação, além de aumentar salários, também é um excelente seguro-desemprego. O estudo afirma que, em 2002, a probabilidade de uma pessoa ficar desempregada era de 17,6% se tivesse nível médio incompleto; 10,9% se tivesse completado o ensino médio; e apenas 5,4%, caso tivesse o superior incompleto.

A abertura da economia, no início dos anos 90, foi marcada por uma escalada nas exigências das empresas por escolaridade, atingindo a maioria da força de trabalho.

Como as empresas precisam mais competência, exigem mais escolaridade. O que resultará em que, para esmagadora maioria da população, sua renda será determinada pelo investimento feito em educação (IPEA, 2006).

Em um anúncio para recrutamento de jovens universitários para o processo seletivo de uma empresa multinacional no Brasil, lia-se:

A instabilidade pela qual passa o mundo profissional, o aumento do desemprego e os desafios de enfrentar um mercado cada vez mais competitivo fazem com que as empresas busquem um novo perfil de profissional. O estudante universitário que deseja ingressar no mercado de trabalho deve ser flexível, ter iniciativa, criatividade e autodesenvolvimento, qualidades imprescindíveis para quem deseja uma carreira e não apenas um emprego. [...] O bom profissional deve ser capaz de fornecer às pessoas compreensão dos processos, capacidade de transferir conhecimentos, prontidão para antecipar e resolver problemas, condições e competência de aprender continuamente, conhecimento de línguas, habilidade para tratar com pessoas e trabalhar em equipe. Além disso, a sociedade e os consumidores tornam-se mais exigentes, diminuindo o grau de tolerância com a ineficiência, portanto, é preciso que os profissionais atendam a todas essas necessidades dando soluções aos problemas (INOVE, 2008).

Nesse sentido, a educação universitária assume papel fundamental na formação do homem, como já registrado algumas vezes neste estudo, pois por meio dela, o indivíduo tem acesso ao conhecimento que deveria lhe permitir compreender o processo de mudanças, avanços e progressos do mundo atual (DELORS, 2005). Importante também registrar que esta pesquisadora condena a redução do papel da universidade à relação “universidade-empresa”, ou seja, a universidade produtora de conhecimento mercadológico. Esse enfoque da formação do sujeito na e pela universidade, a maneira como ele se insere na realidade, contemplando-se “também” o mundo do trabalho e o papel das Atividades Complementares neste processo são alguns dos pontos a serem tratados a seguir.

#### **4.1 A formação universitária**

Gondim (2002, p. 300) observa que existe uma crescente dificuldade enfrentada pelos profissionais que recrutam pessoas “em conseguir no mercado de trabalho, profissionais habilitados a ocupar vagas disponíveis, o que coloca em discussão a eficiência no processo de formação”, colocando também em xeque a questão da formação universitária.

Uma das características e das condições básicas de identidade do estudante universitário é justamente a de pessoa que está em um período de formação. A palavra

“formação” está diretamente relacionada com o processo de constituição e o caráter que se procura desencadear em um grupo com o qual se trabalha. Neste caso, refere-se às pessoas que ingressam em um curso superior e que dele pretendem sair para, posteriormente, atuar no meio social ao qual pertencem (MARQUES, 1992).

A importância da formação deriva da necessidade de vincular desenvolvimento técnico-profissional com evolução humana. Evolução que deve ser entendida em sentido global: crescer como pessoas. A formação, assim como os demais processos de intervenção pedagógica, ou seja, os processos que visam influenciar, direta ou indiretamente, as pessoas no que tange ao processo de autoconstrução, buscam a qualidade dessa influência, que deve vir condicionada tanto pelo conteúdo da intervenção formativa como pela forma como esse processo ocorre (ZABALZA, 2004).

Assim, a formação do universitário para atuar na sociedade é uma questão de relevância e reflete uma tensão, tendo em vista a evolução e a utilização das novas tecnologias de comunicação no mercado de trabalho e a falta de estrutura que boa parte das instituições educacionais vivencia para acompanhar tal evolução indo de encontro à formação que deve subordinar o interesse profissional ao espírito crítico e reflexivo de atuação social. Nesse sentido, não se pode ignorar a realidade científica e também social que compõe o cenário dessas mudanças. Marques (1992) recorre a Habermas quando afirma ser no exercício da profissão que, pressuposto o período formativo formal, cumpre-se a aspiração da “transformação do saber em obras”. Entendendo por obras as ações e atuações dos profissionais nas diferentes áreas, sabe-se que é a partir das atuações e experiências e realizações individuais e de suas repetições que nascem as teorias. Portanto, as obras se transformam em novos saberes.

Zabalza (2004) afirma ser a experiência individual, capaz de articular os ideais particulares com as duras exigências postas no mundo do trabalho – das práticas concretas, particulares e circunstanciadas, presas à sofrida e nem sempre exitosa experimentação que limita os sonhos dos jovens profissionais, é um ônus também atribuído à formação universitária.

Convém destacar que somente se conjuga uma prática eficiente diante de uma formação, quando as experiências possam desembocar em argumentações e, assim, propiciar não só a interação teoria-prática, mas também análises reflexivas dessa prática. Nesse contexto, referencia-se a necessidade de definir aspectos relevantes da universidade como

espaço responsável pela formação do profissional e a sua missão de produzir e promover o conhecimento moderno (DIAS SOBRINHO, 2005).

Neste quesito relativo ao papel da universidade nos dias atuais, Pereira (2009, p.44) resume com competência poética,

Assim, podemos afirmar que a universidade é uma instituição que – em todos os tempos – sabiamente se coloca em seu tempo, a serviço deste e prospecta o futuro de seu tempo, sem ter vendido a sua alma, ou seja, conservando a função que lhe é própria. Talvez essa seja a sua invencibilidade e talvez seja essa a luta que deverá empenhar hoje, para fazer frente a demandas muito mais díspares, mais imediatas e menos conciliatórias que enfrenta. Podemos dizer, com Santo Agostinho, que a rigor não há passado, presente e futuro. Há o presente das coisas passadas, o presente das coisas presentes e o presente das coisas futuras. É com esse sentido que devemos discutir as questões da universidade. Não porque ela está atravessando esta ou aquela crise, mas porque as discussões de hoje orientam as atividades a ser programadas com vistas ao preparo contínuo daquelas que futuramente poderão ser desenvolvidas.

Boaventura Santos (1994) defende que a organização social é de uma conjuntura hierarquizante, em que a distância de classes vai muito além da economia e da cultura. O mundo do trabalho, por meio das relações empresariais capitalistas reflete esse traço histórico e a modernização das relações de trabalho torna-se urgente.

Um conjunto respeitável de competências, habilidades e qualidades, transversais às competências técnicas, juntamente com uma formação geral com fortes bases conceituais são cada vez mais centrais na formação dos estudantes nas universidades. Esses dois eixos são fundamentais na formação universitária necessária para o mundo do trabalho no século XXI e aparecem como área de intersecção nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação do enfoque das competências e habilidades gerais.

A considerar o momento de acelerada mudança, a formação baseada em competências tornou-se um referencial para possibilitar a sintonia entre a formação universitária e o mundo do trabalho. Transformações aceleradas no mundo do trabalho pedem práticas pedagógicas flexíveis e um modelo de formação que favoreça o desenvolvimento de competências – não apenas os conhecimentos, mas também habilidades e atitudes requeridas nesse meio. Se há 4 décadas atrás os conhecimentos adquiridos em um curso superior eram suficientes para o exercício profissional por décadas, hoje isso não é mais realidade. Atualmente, a maior parte dos egressos dos cursos universitários têm dificuldades para se inserir profissionalmente apenas com os conhecimentos técnicos e as competências desenvolvidas durante o curso, já que eles se tornam obsoletos muito rapidamente.

A competência individual é um conceito complexo em si mesmo, que não se esgota numa lista de habilidades. Le Boterf (1994) defende que o saber agir responsabilmente, num contexto profissional, vem ancorado por três eixos fundamentais:

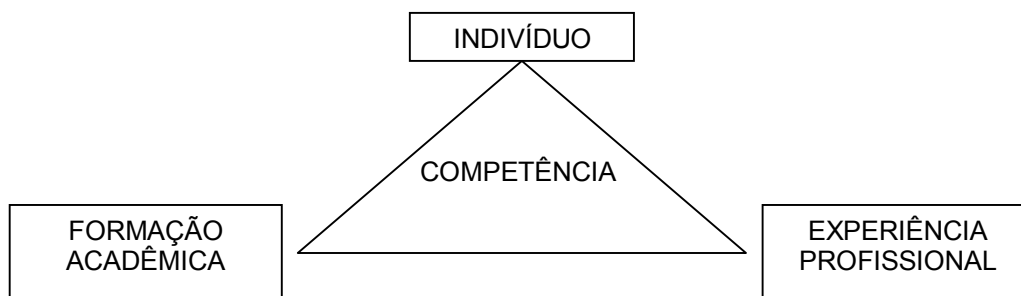


Figura 1 – Eixos fundamentais para o agir responsável.  
Fonte: Adaptado de Le Boterf (1994).

Nessa acepção, a universidade é responsável pelo desenvolvimento de competências durante a graduação. Lembrando que, competência seria a capacidade de saber agir num contexto profissional, de forma responsável e legitimada, por meio da mobilização, integração e transferência de conhecimentos, habilidades e capacidades em geral (LE BOTERF, 1994). A formação por competência e as novas exigências para os profissionais do campo educacional, o direito da educação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho são preceitos legais notificados pela LDB/96.

Fleury e Fleury (2001) definem competência da seguinte forma: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. Se a ação profissional supõe competências, o indivíduo deve esmerar-se no desenvolvimento delas, buscando identificar e construir recursos cognitivos; treinar a mobilização em situações de exigências profissionais; e, promover uma postura autônoma, reflexiva e cidadã que o impulse a tornar-se condutor e co-responsável pela sua formação. Tal pensamento corrobora o propósito das Atividades Complementares previsto na legislação.

Resende (2000) classifica as competências da seguinte forma: técnicas (domínio apenas de determinados especialistas); intelectuais (competências relacionadas com aplicação de aptidões mentais, ou seja, ter capacidade de percepção e discernimento das situações); cognitivas (misto de capacidade intelectual com domínio de conhecimento, como, por

exemplo, saber lidar com conceitos e teorias); relacionais (envolvem habilidades práticas de relações e interações com diferentes áreas); sociais e políticas (envolvem ao mesmo tempo relações e participações na atuação com a sociedade, exercendo influência em grupos sociais para objetivos de interesse de associações ou comunidades); didático-pedagógicas (competências voltadas para a educação e o ensino, isto é, saber ensinar e treinar obtendo resultados de aprendizagem); metodológicas (aplicação de técnicas e meios de organização de atividades e trabalhos, como por exemplo, saber organizar o trabalho de uma equipe ou elaborar normas de procedimentos); de lideranças (reúnem habilidades pessoais e conhecimento de técnicas de influenciar e conduzir pessoas para diversos fins ou objetivos na vida profissional ou social); e competências empresariais e organizacionais (são aplicadas a diferentes objetivos e formas de organização e gestão empresarial).

De acordo com Buckley e Caple (1991), a ideia de desenvolvimento de competências, entre outras, costuma ser atribuída ao conceito de educação. Dessa maneira, é possível estabelecer uma relação entre o que é educação e o que seria formação. Para os autores, formação relaciona-se com aprendizagens e experiências planejadas para conseguir a atuação adequada em uma atividade ou em um conjunto de atividades; enquanto a educação é vista como o processo destinado à assimilação e ao desenvolvimento de conhecimentos, técnicas e valores que conduziriam a uma capacitação mais geral.

Historicamente, como afirma Marques (1992), é por meio da formação qualitativa, a qual proporciona a compreensão do mundo iluminado pela atuação humana, que se forma o profissional capaz de orientar-se nos campos de sua atuação. Assim, os conhecimentos científicos são interpretados e transformados com consciência reflexiva do necessário, sob o ponto de vista prático, e a técnica convertida em instrumento da práxis reflexiva para viver em sociedade.

Cabe lembrar ainda, que os alunos ingressam na universidade com alguns interesses profissionais definidos e o principal deles é inserirem-se no mercado de trabalho. Assim, eles transformam as demandas mercadológicas em anseios particulares e, abraçados à possibilidade de aumentar os níveis de empregabilidade, cobram uma formação que, teoricamente, garanta-lhes o sucesso. Ou seja, eles buscam a universidade como uma relação de consumo e, por se considerarem “clientes”, fazem demandas específicas à instituição. Isso leva a IES, prioritariamente a privada, a ampliar e a diversificar a oferta de formação, de maneira que se adapte melhor às expectativas diferenciadas dos alunos, na ótica mercadológica (FRIGOTTO, G.; GENTILI, P., 2000).

No cenário atual, a universidade torna-se responsável pela educação e formação do aluno, que compreende uma concepção integral; assim como habilitá-lo para enxergar as oportunidades para o exercício da cidadania. Para tanto, não se trata apenas de proferir palavras que possam explicar e orientar a ação, tornam-se necessários recursos fundamentais para a atuação e a capacidade de modificar, de pensar e agir, em que possa haver articulação entre a universidade e todos aqueles que nela estão, estiveram ou ainda nela procuram alicerce de sustentação, para que assim ela possa contribuir significativamente para a formação de pessoas participantes da sociedade (ROMERO, 1988).

Como salienta Boaventura Santos (1995), a condição científico-tecnológica e neoliberal alastra hoje, paradoxalmente, na mesma medida em que alastra a sua crise, certificada por aquilo que parecem ser as suas consequências inevitáveis: as flexibilidades do mercado de trabalho, imprimindo uma nova ordem ao tempo e ao espaço. Outras relações se estabelecem entre o indivíduo e a construção da sua identidade, sendo significativo o papel das diversas linguagens na constituição dessas relações e na vida que se transforma, permanentemente.

A humanidade está diante de um novo século, de um novo milênio, de uma nova organização social. As sociedades de nossos pais e avós parecem incrivelmente antigas, ultrapassadas. Logo, a fase que se caracteriza como crise é um momento de passagem em que se está compondo outro tipo de organização da sociedade que rejeita tudo o que havia anteriormente (MARCONDES, 1994).

Constata-se com facilidade que tais mudanças estão levando as organizações a se reestruturarem o que, reflete no delineamento de um perfil profissional mais ajustado com a nova realidade. Gondim (2002) afirma que o progresso técnico-científico, alicerce do cenário global, contribui para a exigência de um profissional com perfil genérico. Este perfil desejável está alicerçado em três grandes grupos de habilidades:

- i) as cognitivas, comumente obtidas no processo de educação formal (raciocínio lógico e abstrato, resolução de problemas, criatividade, capacidade de compreensão, julgamento crítico e conhecimento geral);
- ii) as técnicas especializadas (informática, língua estrangeira, operação de equipamentos e processos de trabalho) e
- iii) as comportamentais e atitudinais - cooperação, iniciativa, empreendedorismo, motivação, responsabilidade, participação, disciplina, ética e a atitude permanente de aprender a aprender (GONDIM, 2002, p. 302).

Assim, o que se almeja é um profissional com perfil técnico-psíquico de cidadão, que apesar dos problemas que surgirão, seja capaz de trabalhar com competência e com senso crítico, sabendo pensar, refletir e agir com cautela, buscando os significados que lhe cabem, de acordo com cada situação. Defende-se a necessidade de o aluno ter uma formação completa, ou seja, pessoal e profissional (ZABALZA, 2004). As barreiras para a composição deste perfil é que dão significativa importância aos problemas da formação no ensino superior.

Weffort (1987) lembra que é impossível separar o “eu” profissional do “eu” pessoal. O que significa que uma política de formação que não contemple, em suas ações, a construção pessoal-profissional do aluno poderá não favorecer seu desenvolvimento completo. No âmbito pessoal, pode-se dizer que a política de formação deve ser estímulo à autocriação, ou seja, ao exercício da autodescrição, da interpretação de si mesmo enquanto pessoa e profissional. Já o âmbito profissional, diz respeito ao conhecimento técnico para atuação no mercado de trabalho.

Para Rosa (2001), a educação do acadêmico, nesse cenário, deve ser uma resposta organizada a desejos e necessidades educativas, profissionais e culturais da sociedade em que está ou vai se inserir. Esses desejos educativos de multiculturalidade, de adaptação e de mobilidade no mundo do trabalho implicam maior grau de personalização e de participação, assim como maiores possibilidades de controle, domínio e antecipação dos acontecimentos.

Por isso, quando se discute a formação superior, numa visão ampla e completa que poderia ser chamada, de modo redundante, formação “formativa”, deve-se estar em condições de integrar nela os seguintes conteúdos: (i) novas possibilidades de desenvolvimento pessoal; (ii) novos conhecimentos; (iii) novas habilidades; (iv) atitudes e valores; e, (v) enriquecimento das experiências. Portanto, essa ideia da formação, vincula a universidade tanto ao desenvolvimento profissional como ao desenvolvimento pessoal do acadêmico (ZABALZA, 2004).

Para Libâneo (1998), a questão não está em descartar os conteúdos específicos, mas em estudar os produtos culturais e científicos da humanidade, seguindo o percurso dos processos de investigação, ou seja, reproduzindo o caminho percorrido para se chegar a esses produtos. O procedimento prático de se realizar essas estratégias são as ações de aprendizagem.

## 4.2 Interdisciplinaridade e o processo de ensino e aprendizagem

Marques (1988, p.161) esclarece que o ensinar e o aprender são mecanismos de recriação e projeção de situações dialógicas, “imune às fantasias oníricas da imaginação”, em que continuamente o sujeito defronta-se com demandas e precisa assumir uma postura crítica e fundamentada. Um dos caminhos apontados defronta-se diretamente com o currículo, expresso por meio das disciplinas que são ministradas nas instituições, proferidas na essência do conhecimento específico e, muitas vezes, direcionadas à verticalidade.

A interdisciplinaridade é um método para a universidade alcançar esta formação “formativa” citada. Pode-se entender a interdisciplinaridade como a arte do aprofundamento com sentido de abrangência, para dar conta, ao mesmo tempo, da particularidade e da complexidade do real. Precisamente porque este intento é complexo. A interdisciplinaridade leva a reconhecer que é mais bem observada em grupo, somando qualitativamente as especialidades. Assim, destaca-se o sentido real de se construir no ensino superior a preocupação com a formação globalizada e contínua, vinculada à visão de complementaridade (DEMO, 1997).

Demo (1997) acrescenta ainda que o principal argumento em prol da interdisciplinaridade é a sutileza complexa da realidade, que continua perante a ciência. Pode-se categorizar um duplo desafio neste contexto. Numa parte, persiste o compromisso com a especialização, em nome da intensidade e profundidade do conhecimento. Noutra, emerge o horizonte do alargamento do âmbito das competências, introduzindo a questão da polivalência.

Para se desenvolver uma prática interdisciplinar, uma exigência constante é o comprometimento de profissionais de diferentes setores, sua contribuição individual e sua reflexão conjunta para obtenção do sucesso do método de produção de conhecimento assim adotado. Trata-se de dar os primeiros passos para a concretização de uma educação libertadora. Libâneo (1998) considera que a educação libertadora questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando à transformação. Lembrando que, a necessidade de outros saberes não está unicamente na necessidade de formação de profissionais capacitados para atuar de forma responsável na sociedade, mas advém da própria vida, o que significa que a ciência não consegue solucionar

todos os problemas. Além da ciência, é preciso possuir sabedoria, responsabilidade, bom senso e habilidades decorrentes deles.

Gadotti (2000) destaca a necessidade de o aluno ser instigado a buscar o conhecimento, e, tendo prazer em conhecer, aprenda a pensar, a elaborar as informações para que possam ser aplicadas no mundo do trabalho e na realidade que vive. No processo de produção do conhecimento é relevante inovar sobre as informações acessadas para conversão em produção significativa.

Por conseguinte, a aprendizagem deve ser um processo em contínua construção. Neste sentido, Martins (2003) destaca como princípio fundamental para a didática é entender a relação pedagógica como questão social, como variável definidora das diferentes possibilidades de relação pedagógica e das possíveis formas dessa relação pedagógica com a relação social básica existente na sociedade. Sendo que, é essa relação social básica que determina como vão ocorrer as diferentes práticas e como se caracteriza a relação pedagógica em diferentes momentos.

Zabalza (2004) afirma que a universidade deveria garantir aos estudantes uma ação formativa que considerasse nos seus conteúdos disciplinares, nas orientações metodológicas ou nas experiências oferecidas a eles ao longo do curso, as seguintes dimensões: dinâmica geral do desenvolvimento pessoal, aperfeiçoamento dos conhecimentos e das capacidades individuais, e, referência ao mundo do trabalho. Sob essa perspectiva, qualquer atividade universitária deveria atingir três aspectos sobre os quais se projeta o sentido da formação: o aprimoramento pessoal, o desenvolvimento de conhecimentos e competências específicas e uma visão mais aberta de mundo a fim de agir nele com mais autonomia.

Face ao exposto, pode-se afirmar que os autores mencionados concordam que a universidade deve ser mais do que uma “universidade de ensino” para ser uma universidade de “ensino, pesquisa e extensão”. Com capacidade para formar o indivíduo competente, apto assumir uma postura crítica, reflexiva e criativa, que possa observar as mudanças sociais existentes e estabelecer vínculos com a profissão, na busca de alternativas que possam alterar a problemática de maneira responsável e cidadã. Essa abordagem não especifica a que profissional refere, pois independe de área de atuação para que tais características sejam requeridas. O que importa é a bagagem teórica, científica, tecnológica e humana que o preparará para relacionar-se com outras pessoas, aceitar críticas, propor soluções e agir de maneira responsável. Trata-se de uma formação voltada para a democratização, em que cada

indivíduo tenha a liberdade de pensamento e de expressão, que saiba trabalhar com o coletivo e retirar dessas oportunidades os meios de tornar-se um profissional-cidadão de caráter, eficiente e eficaz no que realiza (CUNHA, 1997; ALMEIDA, 2000; ZABALZA, 2004; CASTRO e SCHWARTZMAN, 2005; BRANCO et al., 2006; PEREIRA, 2007a; DIAS SOBRINHO, 2007b). Entretanto, conforme se discutiu nos capítulos anteriores deste estudo, a universidade está em processo de transformação para se adequar às demandas contemporâneas. Neste sentido, Castro e Schwartzman (2005) destacam cinco razões que justificam a necessidade de reforma universitária. De forma sintética estas razões são:

- (i) A preocupação com o “boom” das instituições de ensino superior privadas – iniciado no final da década de 90 e princípio dos anos 2000;
- (ii) A possibilidade de “mercantilização” da educação superior - já percebida e relatada por vários autores, entre eles: Silva e Sguissardi (2001), Milton Santos (2001), Boaventura Santos (2005) e Seabra (2005);
- (iii) A necessidade de expansão do acesso ao ensino superior para as camadas mais baixas da sociedade;
- (iv) A urgência da melhoria da qualidade da educação superior, possibilitando o alcance do papel “social e político” da educação;
- (v) A materialização da “gestão democrática e participativa” no ensino superior, permitindo um projeto educacional de qualidade social.

Portanto, a universidade permanece em crise, o que é benéfico, segundo Boaventura Santos (1994), afinal são as discussões e reflexões que induzem ao crescimento e à expansão dos horizontes. Como salienta Cunha (1989), a educação universitária apenas ratifica uma trajetória social já realizada e, para consolidar-se como ferramenta de desenvolvimento pessoal e como recurso de afirmação não prescinde, ao contrário, exige condições socioeconômicas estáveis e consolidadas. Entretanto, a luta por melhores condições deve ser vista como uma decisão de não aceitar as imposições e de aceitar o desafio de propor um ensino de qualidade, pelo menos é o que a consciência universitária almeja quando aceita refletir a atual situação.

Visando à formação “ideal”, a legislação brasileira dá uma “pseudo-autonomia” às instituições de ensino superior, para que formulem seus currículos e dirijam suas aulas, desde que ajam de acordo com as especificidades propostas pelo Ministério da Educação. Por exemplo, a Constituição de 1988 decretou em seu art. 207 “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”.

Porto e Régnier (2003) chamam atenção, também, para o fato de que a educação superior, no cenário globalizado, passou a ter outros protagonistas que complementam sua atividade de formação. Assim, a educação superior também desperta interesses do Estado e das empresas, surgindo as chamadas universidades corporativas, empresas instrucionais e entidades de intermediação. Portanto, ao mesmo tempo, em que o espaço universitário é ampliado como campo de formação profissional, o papel das IES é reduzido, em detrimento ao processo mais amplo. Todavia, o que ocorre é uma redefinição dos papéis formativos, sendo ainda, função precípua da universidade a formação integral do indivíduo para o exercício consciente da cidadania.

Na opinião de Enguita (2004), a formação profissional adquirida com o ensino superior deve ser, sobretudo, mais abstrata, um pouco mais ativa, já que se trata de adquirir novos conhecimentos a partir dos quais deverão ser abordados os casos particulares, nos quais o profissional poderá atuar por conta própria.

Já para Imbernón (2000), a educação na sociedade da informação deve basear-se na utilização de habilidades comunicativas, de tal modo que permita ao aluno participar mais ativamente e de forma crítica e reflexiva na sociedade. Assim, deve-se pensar sobre que tipos de habilidades estão sendo potencializadas nos contextos formativos e se, com isso, é facilitada a interpretação da realidade a partir de uma perspectiva transformadora.

Os autores apresentados até aqui, defendem o desenvolvimento de competências, a importância da problematização das experiências de vida e extramuros para a aprendizagem, os benefícios da formação geral, os currículos contextualizados e flexíveis, a atuação responsável e cidadã dos profissionais, a autonomia intelectual, entre outros.

As propostas curriculares dos cursos de graduação passam a influir mais na formação dos graduandos com o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes do que pela quantidade de informações transmitidas. Elas ainda priorizam as características citadas pelos autores e ainda propõem que tais características também devam ser buscadas de maneira autônoma pelas diferentes formas propiciadas nos cursos ou em atividades extramuros, ditas complementares (MEC, 2008).

### 4.3 As diretrizes curriculares para os cursos de graduação

A expressão “Diretrizes Curriculares” aparece no artigo 53 da LDB de 1996, referindo-se ao exercício da autonomia, assegurando às IES as atribuições de “criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior” e, no inciso II, recomenda atenção às diretrizes gerais que estruturariam os currículos universitários.

O Parecer CNE/CES nº. 776/97 propôs também que “para assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes devem observar os seguintes princípios”: (i) garantir 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; (ii) indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que compõem esses currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com carga horárias pré-determinadas; (iii) evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação; (iv) incentivar 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 no mesmo programa; (v) estimular práticas de estudos independentes, objetivando a progressiva autonomia profissional e intelectual do estudante; (vi) encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; e (vii) 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 (MEC, 2007, grifos meus). Com base nesses princípios, observa-se que as formas utilizadas para promover ensino e aprendizagem usualmente empregados nos cursos, por meio das disciplinas que compõem os currículos, não contribuem para a realização dos princípios gerais propostos pelas DCN.

Ainda, com a intenção de discutir o tema e elaborar as diretrizes finais, o MEC lançou, também em 1997, o Edital nº. 4 da Secretaria de Ensino Superior (SESu), em que estabeleceu novos modelos e parâmetros para as diretrizes curriculares e se propôs a ouvir as IES. Observando os demais encaminhamentos legais para as DCN, o Plano Nacional de Educação (Lei Nº. 10.172/01) em seus objetivos e metas, previu o estabelecimento, em âmbito nacional, de diretrizes que “asseguem a flexibilidade dos currículos da graduação”.

Como a legislação e as discussões com relação às diretrizes provocavam diferentes situações de entendimento sobre o assunto, o CNE/CES emitiu o Parecer N.º 583, de 4 de abril de 2001, em que apresentava uma orientação comum para o assunto e esclarecia que essas orientações eram referenciais curriculares detalhados e não obrigatórios — não se confundindo, portanto, com as próprias diretrizes. Foi uma tentativa da CES de promover uma orientação comum a todas as áreas do conhecimento, garantindo minimamente alguns pontos que as diretrizes deveriam contemplar (BASTOS, 2008). Assim, as DCN são, portanto, normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, que asseguram a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das IES na elaboração dos Projetos Pedagógicos de seus cursos.

As DCN têm origem na LDB e constituem referenciais para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos, possibilitando definir múltiplos perfis profissionais e privilegiando as competências e habilidades a serem desenvolvidas (PARECER CNE/CES n.º 67/2003).

Os encaminhamentos apresentados acabaram despertando críticas e resistências junto ao movimento de docentes, em face da implantação, por parte das administrações superiores das IES, das políticas do MEC/CNE. De acordo com Catani et al. (2001, p. 76), essas “reformas curriculares são vistas por alguns segmentos das universidades como ameaça às crenças, valores e opções políticas, práticas didático-pedagógicas etc.” Há aqueles que discordam, quanto aos pressupostos e finalidades dessa reformulação curricular dos cursos de graduação; e, há aqueles que vislumbram neste processo um reducionismo da função da educação superior. Bastos (2008, p.2) corrobora com esse pensamento, quando apresenta o resultado de sua pesquisa de doutorado realizada em 2004, em que discute a “flexibilidade possível” para os currículos. Nesse estudo, ela chama a atenção para o processo denominado por ela de “reformismo curricular descomprometido com questões relevantes como a responsabilidade social da formação acadêmica dos nossos estudantes” e complementa:

Chamamos de contradição ou resistência à flexibilidade curricular, a compreensão estabelecida a partir da análise a alguns projetos pedagógicos de cursos de uma universidade pública, diante de sua reestruturação curricular motivada pela implementação das Diretrizes Curriculares (BASTOS, 2008, p.2).

Nesse sentido, as DCN passaram a representar a orientação para os currículos:

[...] as diretrizes curriculares representam a direção e a centralização da orientação curricular sob os auspícios do Estado: para além das exigências provenientes da nova LDB e das leis complementares, há que sintonizar a universidade com uma nova ordem mundial, de modo a adaptar diferentes perfis profissionais às contínuas transformações do mundo do trabalho, cada vez mais rápidas neste século (BASTOS, 2008, p.4).

Portanto, os currículos dos cursos devem apresentar coerência com as DCN no que tange à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à articulação teoria e prática, assim como aos conteúdos obrigatórios, à distribuição da carga horária entre os núcleos de formação geral/básica e profissional, às Atividades Complementares e às atividades desenvolvidas no campo profissional (MEC, 2007).

É possível observar um conjunto de competências e habilidades gerais, a partir de uma breve compilação das diretrizes curriculares dos cursos de graduação aprovadas pelo CNE nos últimos 15 anos. Vários estudos já categorizaram esse conjunto, dividindo-o em quatro grandes grupos, independentes do curso de graduação a que se referem, pois são essenciais e transversais a qualquer carreira. São elas:

- (i) *competências de formação permanente*: desenvolvem a responsabilidade pela necessidade de formação contínua – aprendizagem ao longo de toda a vida;
- (ii) *competências técnico-científicas*: preparar pessoas aptas a transformar o conhecimento científico em práticas profissionais e pessoais para atuar em sociedade;
- (iii) *competências sociais e interpessoais*: preparar para o convívio em sociedade, orientado por valores humanos, espírito de grupo, comunicabilidade, responsabilidade social, respeito ao outro e cidadania;
- (iv) *competências humanísticas*: desenvolver postura crítica, reflexiva e analítica para atuar nas dimensões social e ética, no que tangem à diversidade, respeito às diferenças, entre outras.

Embora a maior parte desse conjunto conste nas DCN de todos os cursos, elas não são adequadamente desenvolvidas nos currículos típicos, já que a tendência é o privilégio da formação específica e conteudista, em detrimento à formação estruturante, geral e holística que tais competências proporcionam. Conclui-se que a formação geral é preterida à formação específica. Há que se considerar também que algumas pessoas só teriam acesso a essa formação geral na universidade e, depois dos conteúdos específicos, da urgência da formação,

não sobra lugar nos currículos para trabalhar tais competências, ficando a formação restrita ao desenvolvimento profissional estreito, especializado e, não raro, já obsoleto e descontextualizado ao final do curso, considerando a rápida dinâmica da sociedade do conhecimento.

As Atividades Complementares surgem como um componente curricular inovador que pode ser um caminho para operacionalizar essa dinâmica da formação, visando reduzir a tensão característica advinda da necessidade da universidade responder sozinha a tantas demandas internas e externas.

#### **4.4 As Atividades Complementares – um breve relato histórico e conceitual**

As Atividades Complementares (AC) surgem, pela primeira vez, como componente curricular obrigatório nos cursos de graduação em Direito. Elas foram introduzidas pela Portaria MEC Nº. 1.886, de 1994, quando o antigo CFE fora extinto mediante medida provisória do presidente Itamar Franco (ABMES, 2010). O art. 4º da referida portaria, fixava os conteúdos e duração dos cursos de graduação em Direito (os ditos currículos mínimos):

Art. 4º Independentemente do regime acadêmico que adotar o curso (seriado, crédito ou outro), serão destinados cinco a dez por cento da carga horária total para Atividades Complementares ajustadas entre o aluno e a direção ou coordenação do curso, incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno (Grifo meu).

Com o advento da Lei nº 9.131, de 1995, por conversão da Medida Provisória nº 1.126, de 1995, que extinguiu o CFE e criou o CNE, este passou, por sua CES, a ter a competência de “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação”. Era o fim dos “currículos mínimos”. Em seu lugar, foram instituídas as DCN para os cursos de graduação.

Em 1996, foi instalado então o CNE e a CES iniciou estudos para a elaboração e deliberação acerca das DCN. Em 1997, foi aprovado o Parecer Nº. 776 que estabelecia as orientações preliminares para que a CES exercesse as suas atribuições. Esse parecer dispõe que as DCN devem “assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos

estudantes”. Propõe ainda que as DCN, entre outras, devem “estimular práticas de estudos independentes, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno”. Cabe ressaltar que esse parecer não foi homologado expressamente, mas seu conteúdo foi seguido na criação dos pareceres seguintes acerca das DCN (FRAUCHES, 2011).

O Parecer CES/CNE nº 583/2001 reforça a necessidade de um componente curricular destinado a “estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno” e define o sumário do que deve conter, obrigatoriamente, as DCN dos cursos de graduação, conforme se segue:

- 1 - A definição da duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos será objeto de um parecer e/ou uma resolução específica da Câmara de Educação Superior.
- 2 - As diretrizes devem contemplar:
  - a) Perfil do formando/egresso/profissional – conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado;
  - b) Competências/habilidades/attitudes;
  - c) Habilitações e ênfases;
  - d) Conteúdos curriculares;
  - e) Organização do curso;
  - f) Estágios e Atividades Complementares;
  - g) Acompanhamento e avaliação (MEC, 2009. Grifos meus).

O Parecer CES/CNE Nº. 67/2003 fixou o referencial para as DCN e incluiu as AC como um dos conteúdos curriculares obrigatórios para os cursos de graduação. Desta forma, foram estabelecidas a partir das orientações gerais contidas nos Pareceres CES/CNE Nº. 776/97 e 583/2001, bem como nos desdobramentos decorrentes do Edital Nº. 4/97 da SESu/MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Gerais dos Cursos de Graduação, por curso, segundo a área de conhecimento, observando-se os paradigmas, níveis de abordagem, perfil do formando, competências e habilidades, possíveis habilitações, conteúdos ou tópicos de estudos, duração dos cursos, atividades práticas e complementares, aproveitamento de habilidades e competências extracurriculares, interação com a avaliação institucional como eixo balizador para o credenciamento e avaliação da IES, para a autorização e reconhecimento de cursos, bem como suas renovações, adotados indicadores de qualidade, sem prejuízo de outros aportes considerados necessários (FRAUCHES, 2011. Grifos meus).

A seguir, será apresentada uma compilação dos documentos oficiais, do conjunto de respostas do portal do MEC, da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

(ABMES), de alguns estudos produzidos na área e de regulamentos para AC, disponíveis nos portais de universidades públicas e privadas.

As AC integram, a partir dessas orientações gerais, o conteúdo e a carga horária das DCN de cada curso - bacharelado ou licenciatura.

Segundo o MEC, as AC têm a finalidade de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a “complementação da formação social e profissional”. O que caracteriza este conjunto de atividades é a flexibilidade de carga horária semanal, com controle do tempo total de dedicação do estudante durante o semestre ou ano letivo, de acordo com o Parecer do CNE/CES N°. 492/2001.

As AC de um curso de graduação são:

[...] toda e qualquer atividade que vise à complementação do processo de ensino aprendizagem, possibilitando a contextualização e a flexibilização do currículo, assegurando a introdução de novos elementos teórico-práticos, construídos pelo próprio estudante, de modo a permitir a sua formação permanente, por meio de atividades não pré-definidas na organização curricular do curso (MEC, 2014. Grifos meus).

Em todos os cursos de graduação as AC têm sua obrigatoriedade ditada pelas DCN específicas e estão em consonância com os Pareceres do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior, que tratam das diretrizes específicas dos cursos de graduação, com o Regimento Interno e as previstas no projeto pedagógico do curso (MEC, 2009).

Elas são importantes para a formação do perfil do aluno e necessitam propiciar o reconhecimento pela IES, por meio de avaliação de habilidades e competências, das experiências adquiridas fora da sala de aula. O Parecer CES/CNE N°. 134/2003, de autoria dos conselheiros José C. Almeida da Silva e Lauro R. Zimmer, que propõe as DCN para os cursos de graduação em Administração, é um dos mais claros na definição das AC, sendo, até, repetitivo em alguns pontos:

As Atividades Complementares devem possibilitar o reconhecimento, por avaliação, de habilidades e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, hipóteses em que o aluno alargará o seu currículo com experimentos e vivências acadêmicos, internos ou externos ao curso, não se confundindo estágio curricular, supervisionado, com a amplitude e a rica dinâmica das Atividades Complementares (DIRETRIZES..., ABMES, 2008, p. 59).

Segundo o referido parecer, orienta-se, desta forma, o estímulo à prática de estudos independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, de permanente e contextualizada atualização profissional específica, sobretudo nas relações com o mundo do trabalho, estabelecidas ao longo do curso, notadamente integrando-as às diversas peculiaridades regionais e culturais (ABMES, 2011).

Assim, as AC podem incluir inúmeras atividades como: iniciação científica, projetos de pesquisa, projetos de extensão, monitoria, seminários, módulos temáticos, simpósios, congressos, conferências, atividades de voluntariado, além de disciplinas oferecidas por outros cursos e/ou outras IES ou de regulamentação e supervisão do exercício profissional, ainda que esses conteúdos não estejam previstos no currículo pleno de uma determinada instituição, mas nele poderão ser aproveitados porque circulam em um mesmo currículo, de forma interdisciplinar e se integram com os demais conteúdos planejados e realizados no projeto pedagógico de origem. Trata-se, deste modo, de componente curricular inovador, enriquecedor e implementador do perfil do formando, sem que se confunda com outro componente também obrigatório, o estágio curricular supervisionado.

Destaca-se que os documentos oficiais apontam que, embora as AC devam ser executadas de forma aberta e flexível e tenham como principal proposta estimular a prática de estudos independentes, visando ao aumento da autonomia profissional e intelectual dos graduandos, para o desenvolvimento dessas atividades, os estudantes devem contar com o apoio e a supervisão da IES. Esse assunto será abordado mais à frente.

A Resolução CP/CNE Nº. 2/2002, com fundamento no Parecer CP/CNE Nº. 28/2001, “institui a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior – licenciatura e fixa a carga horária mínima das AC em 200h para cada licenciatura” (DIRETRIZES..., ABMES, 2008, p. 659).

A Resolução CP/CNE Nº. 1/2006, com fundamento nos Pareceres CP/CNE Nº. 5/2005 e Nº. 3/2006, que institui as DCN para a licenciatura em Pedagogia, define o conteúdo e a carga horária mínima das Atividades Complementares em 100h específica para a citada licenciatura (ABMES, 2011).

A Resolução CES/CNE Nº. 2/2007, tendo por fundamento o Parecer CES/CNE Nº. 8/2007, dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Por essa resolução (Art. 1º, parágrafo único), “os estágios e Atividades Complementares dos cursos de

graduação, bacharelados, na modalidade presencial, não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações legais em contrário”. Não estabelece a carga horária mínima. Registra que a carga horária máxima de vinte por cento sobre a “carga horária total do curso” deve ser distribuída entre dois componentes curriculares distintos e que não devem ser confundidos: estágio profissional e atividades complementares. A distribuição da carga horária desses dois componentes curriculares é da competência de cada IES. As “determinações legais em contrário” podem ser encontradas em algumas resoluções sobre as DCN de bacharelados, como as relativas aos estágios profissionais nos cursos de medicina (mínimo de 35% sobre a carga horária total do curso) e odontologia (mínimo de 20% sobre a carga horária total do curso). Nas resoluções das DCN dos bacharelados não há definição de carga horária específica para as AC, sendo disciplinada exclusivamente pela referida Resolução N°. 2/2007 (DIRETRIZES..., ABMES, 2008, p. 627. Grifos meus).

Nos demais casos, cabe à IES fixar a carga horária das AC. Entretanto, deverá ser usada a referência inicial da orientação para o bacharelado em direito: entre cinco e dez por cento da carga horária total do curso (ABMES, 2011).

Os atuais instrumentos de avaliação para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação (único para bacharelados, licenciaturas e cursos superiores tecnológicos), pela primeira vez, têm um indicador, com critérios de avaliação para as AC. Eis o texto desse indicador e os critérios de análise, com os respectivos conceitos:

Quadro 1 - Indicador, com critérios de avaliação, para as Atividades Complementares.

Indicador	Conceito	Crterios de análise
1.9. Atividades complementares  (NSA para cursos que não contemplam atividades complementares no PPC e que, ou não possuem diretrizes curriculares nacionais, ou suas diretrizes não preveem a	1	Quando as atividades complementares previstas/implantadas não estão regulamentadas/institucionalizadas.
	2	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas de maneira insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.
	3	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas de maneira suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.
	4	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão muito

obrigatoriedade de atividades complementares)		bem regulamentadas/institucionalizadas considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.
	5	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas de maneira excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.

Fonte: INEP/MEC (2014).

Frauches (2011), em sua coluna “Educação Superior Comentada - políticas, diretrizes, legislação e normas do ensino superior”, no portal da ABMES, resume muito bem o componente “Atividades Complementares”, fazendo uma compilação dos pareceres dos conselheiros e de outros documentos oficiais, respondendo dúvidas das instituições:

Quadro 2 – As Atividades Complementares – resumo explicativo.

<p><i>As Atividades Complementares são um espaço curricular adequado ao:</i></p> <p>(i) desenvolvimento da transdisciplinaridade, envolvendo o educando em trabalhos acadêmicos que possam enriquecer os seus conhecimentos e habilidades para o exercício da cidadania e de profissões, além de alargar os seus horizontes intelectuais e científicos;</p> <p>(ii) reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do estudante, como as adquiridas fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, interdisciplinares, transversais, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão, iniciação científica e monitoria. Podem ser aproveitadas atividades diversas que contribuam para a adequada formação integral do educando.</p> <p><i>As Atividades Complementares devem:</i></p> <p>(i) possibilitar ao educando ampliar a sua formação com experimentos e vivências acadêmicos, internos ou externos ao curso;</p> <p>(ii) ser ofertadas obrigatoriamente nos cursos de graduação de acordo com as diretrizes curriculares nacionais de cada curso;</p> <p>(iii) ser desenvolvidas a partir de normas específicas, aprovadas pelos órgãos próprios de cada IES, de acordo com o estatuto, regimento geral ou regimento interno, com a carga horária total definida na matriz curricular de cada curso, atendidas as DCN;</p> <p>(iv) ser descritas no projeto pedagógico do curso (PPC).</p> <p><i>As Atividades Complementares podem ser ofertadas:</i></p> <p>(i) mesmo quando as DCN não as tornarem obrigatórias, por opção do curso ou da IES;</p> <p>(ii) de forma seriada, em todos ou em alguns períodos letivos, ou ao longo do curso, planejadas pelo colegiado de cada curso, sendo a integralização da carga horária obrigatória para a obtenção do diploma de graduado.</p>
--

Fonte: Adaptado de Frauches (2011).

Considerando-se o foco da discussão deste trabalho, para que as AC exerçam seu papel, de relevância na formação mais ampla do graduando, elas devem ser contempladas nos projetos pedagógicos, nos currículos e trabalhadas de forma diferenciada. As metodologias de ensino e aprendizagem devem ser reformuladas, dando mais ênfase à autonomia do graduando, valorizando, inclusive, a educação a distância como possibilidade para o exercício dessa autonomia e ainda a aprendizagem baseada na problematização e orientada para projetos. Assim, contrapondo-se a uma forma de ensino mais passivo e baseado na transmissão de informações e conhecimentos por meio das aulas expositivas, devem ser implantadas formas mais participativas, que além de mais atrativas, são centradas no desenvolvimento de competências (RIBEIRO, 2002). Somente metodologias que propiciem a autonomia intelectual têm condições de ir ao encontro da proposta do MEC, quando aborda a questão das AC.

Outra questão a ser considerada em função dos interesses desta pesquisa é o da diferenciação pedagógica. Essa ideia busca contrapor-se à padronização das práticas pedagógicas existentes que atravancam a resposta das IES às crescentes demandas sociais. E, só é possível viabilizar tal diferenciação, importante nos cursos superiores, com a utilização de estratégias diferenciadas. Esse processo fica a cargo exclusivamente dos professores, que devem proporcionar condições adequadas para atender às regionalidades e às características individuais de cada aluno. Entretanto, poderia ser compartilhado com um trabalho bem desenvolvido e orientado junto às Atividades Complementares (AMADO, J.; FREIRE, I., 2002).

Para Perrenoud (1999), diferenciação pedagógica é o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer evoluir no currículo cada aluno em situação de grupo, por meio da escolha apropriada de métodos de ensino, que sejam adequados às estratégias de aprendizagem e de estudo desse aluno. Na visão do autor, a diferenciação pedagógica objetiva, prioritariamente, a autonomia intelectual do estudante, condição crucial para a realização das AC. As práticas na sala de aula diferenciam-se em função de cada aluno para que ele possa ter acesso a melhores oportunidades de sucesso na aprendizagem e não simplesmente ao acesso ao ensino superior.

Dias Sobrinho (2007b) corrobora com a ideia quando escreve que a autonomia intelectual desejada e a individualização do ensino é um tema nuclear nas discussões pedagógicas e um dos pilares da ação educativa no ensino superior.

A busca pelo “aprender a aprender” firma-se na possibilidade de relacionar conhecimentos com experiências vivenciadas, ou seja, em atribuir significação ao que foi internalizado pela vivência. O desenvolvimento da autonomia intelectual desejada, que propicie a relação de conteúdos, da teoria e da prática e o alicerce para o espírito crítico que permita argumentações fundamentadas em fatos, em que não seja possível separar ensino, pesquisa e extensão na organização curricular. A valorização de conteúdos ligados às humanidades e o resgate da identidade profissional e o fortalecimento do sentido social da profissão (ENGUIITA, 2004).

O novo paradigma do processo de ensino e aprendizagem exige uma transformação radical das metodologias de ensino e aprendizagem e a implantação de um ensino tutorial objetivo, exigente e rigoroso. A natureza individual da aprendizagem exige uma adaptação do processo de ensino e aprendizagem às características individuais de cada aluno, tornando-se uma resposta válida até mesmo para a redução da evasão escolar, já que as pesquisas acusam a rigidez e falta de atratividade dos currículos como uma das razões para o abandono no ensino superior (GAIOSO, 2005).

A flexibilidade curricular, a diferenciação pedagógica e o ensino tutorial são fundamentais quando o foco são as novas práticas de ensino e as novas formas de aprendizagem em que se assentam a sociedade e o conhecimento produzido por ela e para ela. Tais questões caminham em sentido oposto ao da massificação pedagógica e contribuem para que as IES voltem a ser o lócus da geração do conhecimento e não da reprodução dele (DIAS SOBRINHO, 2007b).

As mudanças por que passa a sociedade atual acarretam alterações econômicas, sociais, políticas e culturais. É preciso considerar e analisar os efeitos dessas alterações. É exigido do professor, na condição de produtor e transmissor do conhecimento, posicionar-se diante dos fatos. Ele vive a fragilidade e a precariedade do conhecimento, necessitando de constante aprimoramento e atualização de novos saberes, lembrando-o de seu compromisso com a melhoria da qualidade de vida da sociedade em que vive. Considere-se ainda que dada à volatilidade das descobertas científicas e do avanço tecnológico, é vital desenvolver a capacidade do aluno de buscar, problematizar, criar. Essa será uma atitude permanentemente requerida ao longo da vida.

Fior (2003) realizou uma pesquisa sobre as contribuições das atividades não obrigatórias na formação do universitário. Apesar das AC serem componente curricular obrigatório, as atividades devem ser propostas e planejadas pelo estudante, autonomamente,

sob a supervisão da IES. A autora apontou alguns benefícios da participação nas atividades não obrigatórias, como: “maior satisfação com o curso, aprimoramento das habilidades de liderança, facilidade nos relacionamentos interpessoais, desenvolvimento de valores altruísticos”. O estudo realizado por ela mostrou que os benefícios das experiências não obrigatórias se refletem em diversos aspectos, que podem favorecer o desenvolvimento integral do estudante, contribuindo também para “o desenvolvimento do compromisso com o curso, sendo esta uma variável importante para a permanência do estudante no ensino superior”, ou seja, estudantes que “participam de quaisquer atividades extracurriculares têm menor probabilidade de se evadir e tem maior probabilidade de estarem satisfeitos com suas experiências na universidade” e ressaltou o fato de que participar de atividades dessa natureza contribui para “uma melhor integração ao contexto universitário, elemento importante para o rendimento acadêmico do estudante e para seu desenvolvimento psicossocial” (FIOR, 2003, p. 31-32).

Para que tais benefícios sejam evidenciados e o fenômeno das AC seja mais bem compreendido, é necessário atentar-se para a questão da responsabilidade da IES no desenvolvimento desse componente curricular. A legislação preceitua que a IES deve dar todo o apoio e supervisão para que o estudante possa realizar tais atividades. Por “apoio e supervisão” muita coisa pode ser entendida. Algumas evidências são apreendidas a partir de uma breve busca em portais de IES, tanto públicas, quanto privadas. Em grande parte delas, o apoio fica restrito à criação de um regulamento que explicita a obrigatoriedade do cumprimento das AC e a respectiva tabela com a correspondente validação para a integralização dessas atividades no currículo do curso. Reduz-se a responsabilidade da IES à atividade “cartorial e burocrática” de contabilização de horas e recebimento de certificados. Assim, restringe-se o papel que se espera de um componente que “complemente” a formação universitária, a uma indústria de cursos virtuais (on line) de curta duração que pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento de competências tão importantes para o papel do profissional-cidadão.

Em alguns casos, porém, observa-se o desenvolvimento de um trabalho orientado e sério, para além da obrigatoriedade de realizar atividades para o mero atendimento à legislação, que, em tese, atende aos propósitos da formação. A motivação para expor esta tensão entre os benefícios que podem advir do correto desenvolvimento das AC, em prol da construção da autonomia e da independência e essa prática cartorial, constituiu-se na mola propulsora para a realização desta pesquisa.

Nesse sentido, a partir das discussões referentes ao ensino superior, das propostas de formação do universitário, em associação às evidências encontradas na literatura sobre o tema e nos dados coletados pelo presente estudo, que procuram contribuir para a compreensão das AC no processo de formação dos universitários, buscou-se expor essa inquietude em relação à realidade pensada, planejada, por que não dizer “utópica” e a realidade esposada.

## **CAPÍTULO 5 – OS CAMINHOS E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Na introdução deste trabalho foram apresentadas as diferentes fundamentações metodológicas que nortearam o desenvolvimento do estudo e da pesquisa. Para dar sustentação à temática sobre a flexibilização curricular na educação superior, especificamente ao componente “Atividades Complementares”, foram utilizadas diferentes abordagens. Os caminhos percorridos serão agora explicitados com mais clareza.

Retomando o objetivo principal desta pesquisa foi “realizar uma reflexão a partir da descrição e análise da importância das Atividades Complementares na formação do aluno da graduação”, observando-se que elas possuem duas dimensões: a legal, disciplinar e regulatória e a formativa, com olhar nas demandas sociais de formação.

Para a consecução desse objetivo e aprofundar as ideias sobre o objeto de estudo, buscou-se tornar mais explícitas as questões: “Qual a importância das AC na formação do aluno da graduação?” e “Como elas são percebidas por alunos e professores?”. Para tanto, optou-se por um estudo exploratório em duas IES distintas, com observação participante, questionário respondido pelos estudantes de uma delas e entrevistas com professores-coordenadores que já tiveram experiência acerca do objeto investigado.

### **5.1 A pesquisa**

O planejamento da pesquisa foi flexível e determinado pela dinâmica das interações entre pesquisadora, fenômeno estudado e pesquisados. Considerou-se ainda necessário descrever as características e explicar, à luz da teoria, as causas e consequências do fenômeno estudado.

Quanto aos procedimentos metodológicos, optou-se por uma abordagem que trabalhasse as interfaces das informações coletadas pelos diferentes instrumentos: a observação participante (já que a pesquisadora fez parte das duas instituições pesquisadas), o relato dos professores da IES1, a entrevista semi-estruturada dos professores da IES2, o

questionário aplicado aos alunos da IES2 e as percepções acerca do objeto de investigação como produção histórico-social, determinada pela inter-relação dos fatores sociais, políticos e econômicos, ou seja, optou-se por uma abordagem mista. Essa opção permitiu considerar os dados levantados, as possibilidades de interpretá-los e, o mais importante, a despretensão de alcançar uma verdade conclusiva sobre o objeto de análise e o caráter provisório das conclusões apresentadas, pela dinamicidade e porque elas são circunstanciadas a um dado momento histórico.

Com relação ao uso de metodologia quantitativa e qualitativa, Gatti (2002, p.11) afirma que “os conceitos de quantidade e de qualidade não são totalmente dissociados”. De acordo com a autora, se de um lado a quantidade é um tipo de qualificação, pois se trata de uma interpretação específica atribuída a uma grandeza de um fenômeno qualquer, de outro a quantidade precisa ser interpretada qualitativamente, dada sua relação com um referencial.

A pesquisa quantitativa permite a mensuração das opiniões, hábitos e atitudes em um universo, por meio de uma amostra que o represente estatisticamente. Denzin e Lincoln (2005) apontam as principais características dessa abordagem: (i) obedece a um plano pré-estabelecido, com o intuito de enumerar ou medir eventos; (ii) utiliza a teoria para desenvolver as variáveis da pesquisa; (iii) examina as relações entre as variáveis; (iv) emprega instrumental estatístico para a análise dos dados; (v) confirma as descobertas por dedução, ou seja, realiza previsões específicas de princípios, observações ou experiências; (vi) utiliza dados que representam uma população específica (amostra), a partir da qual os resultados podem vir a ser generalizados; e (vii) usa, como instrumento para coleta de dados, questionários estruturados, elaborados com questões fechadas, testes e checagens, aplicados a partir de entrevistas individuais, apoiadas por um questionário convencional (impresso) ou eletrônico.

Os números e os elementos de medição, de acordo com Thiollent (1986, p.48-50), podem existir dentro de uma concepção alternativa de pesquisa, uma vez que podem fortalecer os argumentos. E mesmo que uma precisão nunca seja alcançável, “é interessante sabermos numa pesquisa se estamos falando de 8 ou 80”. O autor conclui: “de um lado, não se justifica a pretensão estritamente quantitativa da metodologia positivista e, por outro lado, a metodologia de pesquisa científica não se limita ao qualitativo. Precisamos de uma articulação entre os dois tipos de aspectos”.

Segundo Garnica (2004, p. 86), a pesquisa qualitativa tem transitoriedade em seus resultados, impossibilidade de estabelecer regulamentações em procedimentos sistemáticos,

prévios e generalistas. É o tipo de pesquisa que lida com citações diretas dos sujeitos sobre suas experiências e dá importância às referências fornecidas pela população estudada (WILDEMUTH, 1993). Tem um corte temporal e espacial que define o campo e a extensão em que o fenômeno está estudado. Por serem dados simbólicos situados em determinado contexto, revelam parte da realidade e, portanto, não pretendem ser tomados como padrões, mas contribuirão na construção do conhecimento, garantindo grau de validade científica.

Os métodos de investigação se classificam como quantitativos e qualitativos por apresentarem características contrastantes quanto à forma e ênfase, entretanto não são excludentes. Tal classificação não significa que se deva optar por um ou outro. Ao desenvolver o seu estudo, o pesquisador pode utilizar os dois, usufruindo, por um lado, da vantagem de poder explicitar todos os passos da pesquisa e, por outro, da oportunidade de prevenir a interferência de sua subjetividade nas conclusões obtidas. A triangulação de métodos refere-se à comparação de dados coletados por abordagens quantitativas e qualitativas, ou seja, diz respeito a adotar métodos diversos para a análise de uma única questão ou objeto de estudo. Pode ser utilizada com a combinação alternada ou a utilização simultânea dos dois métodos para responder à questão de pesquisa. Portanto, as abordagens podem ser complementares e adequadas para minimizar a subjetividade e aproximar o pesquisador do objeto de estudo, respondendo às principais críticas das abordagens qualitativa e quantitativa respectivamente, proporcionando maior confiabilidade aos dados coletados (VERGARA, 2005). É o caso do fio condutor com o qual se realizou este estudo.

Com vista ao caráter interpretativo dialógico desse enfoque, Bogdan e Bilken (1994, p. 54) afirmam que “investigadores qualitativos pensam que o fato de abordarem as pessoas com o fito de compreender o seu ponto de vista, ainda que não constitua algo perfeito, é o que menos distorce a experiência dos sujeitos”. E sobre a pesquisa mista, eles explicitam bem a questão:

Embora os dados quantitativos recolhidos por outras pessoas (avaliadores e outros investigadores) possam ser convencionalmente úteis tal como foram descritos, os investigadores qualitativos dispõem-se à coleta de dados quantitativos de forma crítica. Não é que os números por si não tenham valor. Em vez disso, o investigador qualitativo tende a virar o processo de compilação na sua cabeça perguntando-se o que os números dizem acerca das suposições das pessoas que os usam e os compilam. [...] Os investigadores qualitativos são inflexíveis em não tomar os dados quantitativos por seu valor facial (p. 195).

Esta pesquisadora adere ao indicado por Pereira (2007b, p.94) ao apresentar a fundamentação metodológica da análise dos dados de sua tese:

Este estudo é fruto de uma situação histórica e por isso é datado, embora as questões de que ele trate tenham uma permanência no cenário universitário e no ambiente acadêmico. As contribuições trazidas pelas abordagens quantitativas e qualitativas foram combinadas para que pudéssemos explorar os dados em todos os seus ângulos. Estas abordagens são indicadas para o campo das ciências humanas e referimo-nos aos termos abordagens quantitativas e qualitativas, ao invés de pesquisa quantitativa e qualitativa, por entender que são formas de analisarmos o fenômeno estudado, e não de estruturação do projeto de pesquisa.

Apesar da bibliografia sobre as Atividades Complementares ser relativamente nova, além dos documentos legais, livros e artigos científicos, foi necessário atentar-se para publicações periódicas (jornais de circulação nacional) que têm publicado sobre os assuntos: perfis profissionais, empregabilidade, inserção no mundo do trabalho, currículo, formação geral, novas possibilidades de desenvolvimento curricular, entre outros de interesse para a pesquisa. A revisão bibliográfica foi organizada não somente pela cronologia do tema, mas por outros assuntos correlatos específicos, que permitiram traçar o cenário e as circunstâncias que permeiam o tema na atualidade.

No intuito de alcançar o objetivo proposto, buscou-se verificar como o componente curricular “Atividades Complementares” está sendo desenvolvido em suas duas dimensões: *a dimensão legal*, administrativa, burocrática e *a dimensão formativa*, para além da pesquisa bibliográfica em textos, documentos e relatórios das instituições envolvidas, mas também na percepção de professores e estudantes.

Algumas questões paralelas foram desenhadas no planejamento deste estudo:

- (i) Os estudantes consideram que o curso que frequentam os prepara para atuação profissional em um contexto de mudanças?
- (ii) Eles têm a percepção dos temas ligados à realidade social brasileira, principalmente das diversidades e os problemas sociais, e o currículo do curso de graduação que frequentam?
- (iii) Eles sabem da importância da formação geral para sua atuação em sociedade (“o profissional-cidadão”)?
- (iv) Eles percebem a importância das AC para a sua formação?
- (v) Eles são orientados adequadamente quanto a esse componente curricular?

- (vi) Os professores e estudantes sabem que, para que as AC atinjam o objetivo proposto na sua concepção, deveriam ser planejadas pelo estudante e orientadas de forma sistemática pela IES?
- (vii) Os professores responsáveis pelo componente entendem e estimulam a autonomia para o planejamento das AC pelo estudante?
- (viii) Os professores conhecem a potencialidade das AC para a ampliação da formação geral e a integração ensino, pesquisa e extensão?

Outras questões foram trabalhadas ao longo da discussão, que se desenvolve no próximo capítulo, em virtude da oportunidade de abordá-las sem, contudo, esgotá-las, já que não eram o alvo deste estudo.

Trata-se, portanto, de um estudo exploratório. Seguiu-se o que registrou Pereira (2007b, p.102), ao afirmar que “a basilar característica de estudos exploratórios ou formuladores se refere à descoberta de ideias, devendo ser suficientemente flexíveis para permitir a consideração de diferentes aspectos de um mesmo fenômeno”.

Na análise dos dados, admite-se a não-neutralidade da pesquisadora, bem como os seus filtros vivenciais no processo interpretativo dos resultados. Assim, observa-se uma estreita relação com o problema proposto, mostrando o envolvimento de modo participativo entre pesquisadora e pesquisados.

Conforme apresentado na introdução deste trabalho, a pesquisa teve a base metodológica fundada em estudos de casos.

## **5.2 Os casos**

Importante citar que os casos estudados foram ilustrativos e não houve a intenção de compará-los, já que se encontram em contextos e momentos históricos diferentes no processo de desenvolvimento das AC.

Para Triviños (1987, p.136), nos estudos de multicaseos não existe “[...] necessidade de perseguir objetivos de natureza comparativa, o pesquisador pode ter a possibilidade de estudar dois ou mais sujeitos, organizações etc.". Esses estudos visam analisar um objeto de estudo de maneira singular, mesmo que, posteriormente, tenham sido

observadas semelhanças com outros casos, retratando a realidade de forma completa e profunda.

Pelas razões anteriormente expostas, foram escolhidas como campo para a realização da pesquisa, duas instituições de forma não-probabilística, do tipo intencional.

Na primeira instituição, doravante denominada de IES1, as informações referem-se:

- (i) ao relato da experiência vivida por essa pesquisadora e por outros professores participantes do núcleo responsável pelo desenvolvimento das AC na IES1;
- (ii) à descrição do processo de concepção do planejamento para a implementação das AC no âmbito institucional, desde o início de sua recomendação nas DCN;
- (iii) à forma como foram implementadas as AC nos cursos de graduação; e
- (iv) à evolução do processo de consolidação das AC, evidenciada nos documentos institucionais e relatos de professores.

Na segunda instituição, doravante IES2, por encontrar-se em momento histórico diferente, com as AC já implementadas em vários cursos, as informações referem-se:

- (i) ao Projeto Pedagógico do Curso de Direito;
- (ii) à descrição do processo de implementação das AC, baseada no relato de professores-coordenadores e documentos institucionais;
- (iii) aos dados coletados pelo questionário aplicado aos alunos do curso de graduação de Direito, uma vez que foi o primeiro curso em que as AC foram implantadas e ainda por tratar-se do único curso em que havia estudantes em todos os semestres que já vivenciavam as AC, sendo possível apreender as suas percepções quanto ao curso, à formação e, o mais importante, as AC.

As AC apareceram nos documentos oficiais, primeiramente nas DCN do curso de graduação em Direito, o que também contribuiu para a escolha feita. Trata-se de um curso tradicional na IES2, que apresenta considerável demanda e relativa facilidade de inclusão no mercado profissional de seus egressos. Foram observados como dados para a análise: o projeto pedagógico do curso considerado; o significado da flexibilização curricular, por meio

das AC, dentro da proposta curricular; a operacionalização dessas atividades no curso pesquisado; a relação entre currículo e a atuação profissional ante a realidade social e de mercado de trabalho e a concepção da formação geral. Buscou-se avaliar ainda, como os benefícios possibilitados por tais atividades são percebidos para a formação na visão dos estudantes, contrapondo-a com a visão dos professores entrevistados do curso, responsáveis pelo componente curricular Atividades Complementares.

Houve ainda o acompanhamento – observação – do atendimento aos alunos e da organização e realização de todas as etapas – do planejamento da atividade, sua realização e a validação para o estudante - que compõem as AC por parte do núcleo responsável pela gestão das AC no curso.

### 5.3 O percurso

Após a escolha das instituições, buscou-se junto às direções superiores de cada uma delas a permissão para, no caso da IES1 – utilizar o histórico e o relatório de atividades do núcleo de apoio às AC; e, no caso da IES2, a realização da pesquisa no curso de Direito, com aplicação de questionário e entrevistas, bem como acesso aos documentos institucionais. As autorizações formais foram concedidas e, no caso da IES2, condicionada à assinatura de um documento pela pesquisadora no qual foram solicitados:

- (i) a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa;
- (ii) o “Termo de consentimento livre e esclarecido” assinado pelos participantes da pesquisa (Apêndice A);
- (iii) que a realização da coleta dos dados (aplicação do questionário e entrevista com os professores) não atrapalhasse o desenvolvimento normal das atividades no curso.

O questionário para a coleta dos dados referentes à percepção do aluno (Apêndice A) compõe-se de 37 questões (36 fechadas e 01 aberta), assim distribuídas:

- de 1 a 13 – questões que objetivaram colher informações acerca do perfil do respondente;

- de 14 a 21 – questões sobre as contribuições do curso para a compreensão e atuação junto a questões da realidade social brasileira;

- de 23 a 29 – questões sobre o Projeto Pedagógico do Curso, o currículo, as disciplinas, a interdisciplinaridade observada e as contribuições para a formação e a inserção na atividade profissional;

- de 30 a 36 – sobre o desenvolvimento das Atividades Complementares e suas percepções acerca do componente curricular.

- A questão de número 37 abriu espaço para que o aluno escrevesse o que quisesse sobre o componente AC.

Foram realizadas análises fatorial e de confiabilidade do instrumento (questionário)<sup>17</sup>. Concluiu-se que o instrumento utilizado para a coleta dos dados referentes às percepções dos estudantes é cientificamente válido e atende ao propósito para o qual foi desenhado.

Para a entrevista com os professores-coordenadores responsáveis pelo curso e pela operacionalização das AC, elaborou-se um roteiro (Apêndice B) com 16 questões organizadas em três blocos, a saber:

- 1º bloco – questões de 1 a 7 – Questões conceituais sobre o curso e as AC;

- 2º bloco – questões de 8 a 13 – Operacionalização das AC;

- 3º bloco – questões de 14 a 16 – Percepções e contribuições das AC.

O projeto foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em maio de 2009 e a realização da pesquisa foi autorizada a partir de junho de 2009.

Quanto ao questionário, foi realizado um pré-teste com 30 alunos voluntários do curso de Direito, para ajustes nas questões, adequação do tempo de resposta e outras questões observadas. Algumas modificações foram necessárias no referido instrumento e o projeto retornou ao CEP para nova submissão, quando foi aprovado e teve a permissão para sua aplicação no semestre subsequente.

---

<sup>17</sup> As análises fatorial e de confiabilidade do questionário foram amplamente detalhadas e compõem o Apêndice C deste trabalho.

#### 5.4 A amostra de estudantes

Para determinar a amplitude da amostra, solicitou-se à secretaria da IES2 o número de alunos matriculados nos cursos por semestre (população finita e por estratos – semestres, turnos e turmas) para calcular o número de alunos que comporiam os sujeitos da pesquisa, com margem de erro de 5% e coeficiente de confiança de 95%. Tratou-se de uma amostra ponderada aleatória e exaustiva (o indivíduo pode responder à pesquisa somente uma vez). Foram incluídos os estudantes do curso de graduação especificado do 3º ao 10º semestres. A amostra calculada necessária total era de **360 respondentes** e foi estratificada por semestre, turno e turma<sup>18</sup>.

Algumas questões foram consideradas para o cálculo da amostra:

- (i) o curso de Direito tem turmas nos três períodos – matutino, vespertino e noturno;
- (ii) não compuseram o universo de alunos a serem questionados, os alunos de 1º e 2º semestres, pois se considerou que eles pouco poderiam contribuir acerca das percepções quanto ao curso, especificamente, as AC, uma vez que teriam cursado menos de um ano.

A pesquisadora realizou reuniões com professores e representantes de turmas que auxiliaram na aplicação do questionário.

Foram distribuídos 425 questionários e devolvidos 397. A amostra calculada necessária total era de 360 respondentes. Trabalhou-se com um excedente de dois a três respondentes de cada semestre.

Os números apresentados no quadro a seguir explicitam o total de questionários distribuídos e respondidos e ainda que as respostas obtidas superem a amostra calculada, o que torna a pesquisa cientificamente válida.

---

<sup>18</sup> Para o cálculo da amostra, utilizou-se a seguinte fórmula:  $n = (1,96)^2 \times N / (1,96)^2 \times [\ell^2 \times (N-1)]$ , onde: N = Tamanho do universo, n = Tamanho da amostra, 1,96 = Nível de significância 95% e  $\ell$  = Amplitude de erro.

Quadro 3 – Dados informativos dos alunos participantes da pesquisa do curso de Direito da IES2.

SEMESTRE	AMOSTRA CALCULADA	MATUTINO		VESPERTINO		NOTURNO		TOTAL DISTRIBUÍDOS	TOTAL RESPONDIDOS
		DISTR <sup>19</sup>	RESP <sup>20</sup>	DIST.	RESP.	DIST.	RESP.		
3º sem.	51	25	23	10	11	20	20	55	54
4º sem.	57	30	30	10	10	20	20	60	60
5º sem.	40	25	25	10	8	10	10	45	43
6º sem.	45	20	20	10	10	25	22	55	52
7º sem.	38	25	25	10	9	10	10	45	44
8º sem.	45	25	24	10	11	15	15	50	50
9º sem.	32	25	12	5	5	25	23	55	40
10º sem.	52	25	24	10	10	25	20	60	54
	<b>360</b>	<b>200</b>	<b>183</b>	<b>75</b>	<b>74</b>	<b>150</b>	<b>140</b>	<b>425</b>	<b>397</b>

Fonte: Elaboração própria.

Para decidir quem responderia a pesquisa, criou-se uma planilha na qual eram informados os nomes dos alunos da turma. A planilha realizava o sorteio dos respondentes (de forma aleatória). Os alunos representantes de turma auxiliaram na aplicação do questionário para que a pesquisadora alcançasse os sujeitos e atingisse o número de respondentes necessários.

### 5.5 Autonomia dos sujeitos

O questionário foi aplicado somente para aqueles estudantes que foram sorteados e concordaram em colaborar com a pesquisa. A decisão em participar da pesquisa foi fruto da liberdade do estudante e não estava condicionada, sob nenhuma hipótese, a interesses ou promessas que pudessem modificar o resultado da sua opção. Para tanto, respalda-se em Clotet, Francisconi e Goldim (2005, p. 70),

Os pesquisadores deverão ser esclarecidos sobre os limites de sua autoridade e as diferenças existentes entre persuasão e coação. Os possíveis sujeitos da pesquisa deverão ter compreensão de seus direitos e da garantia real de que a sua negativa em participar não trará qualquer repercussão em termos assistenciais ou sociais. [...] A prática de obter o consentimento informado requer do profissional a consideração do paciente ou sujeito da pesquisa – ainda que aparente uma pessoa carente em múltiplos aspectos – como ser autônomo e merecedor de respeito.

<sup>19</sup> Corresponde ao número de questionários distribuídos.

<sup>20</sup> Corresponde ao número de questionários respondidos e devolvidos pelos estudantes do curso.

Portanto, conforme especificado na apresentação do questionário (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), foi propiciado ao estudante o direito de recusar ou interromper a pesquisa, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, o que explica a necessidade de a pesquisadora trabalhar com um número superior de respondentes para atingir o número total calculado como amostra válida.

Não havia riscos ou desconfortos que pudessem inviabilizar a participação dos sujeitos. A compreensão do processo evitou a vulnerabilidade que poderia limitar ou anular a autonomia deles.

## **5.6 A entrevista com os professores-coordenadores**

Utilizou-se a entrevista semi-estruturada com os professores-coordenadores, gestores do curso de Direito (Apêndice B), com o objetivo de conhecer as percepções deles quanto à função, orientação, desenvolvimento e condução das AC e a formação proposta no curso de Direito na IES2.

As entrevistas foram realizadas em dois dias. A primeira com a coordenadora do núcleo de apoio às AC e a segunda com o coordenador do curso. Elas foram gravadas e o roteiro foi um norteador para a conversa, pois foram obtidas mais informações do que o que se havia inicialmente planejado, já que foi permitido aos entrevistados falarem livremente sobre o currículo, a formação, o trabalho pedagógico entre outros assuntos, o que só contribuiu para a riqueza das informações a serem analisadas posteriormente.

## **5.7 Os relatórios e documentos para desenvolvimento e acompanhamento das AC**

Em ambas as instituições foram obtidos modelos de formulários, regulamentos, relatórios de acompanhamento, tabelas de atividades, editais de chamamento para propostas de atividades, entre outros documentos, o que permitiu um levantamento dos itens considerados relevantes por elas, para o desenvolvimento das AC.

As informações e dados coletados foram organizados e se tornaram focos de reflexão, para que se tentasse a descoberta de algo novo, favorecendo, quem sabe (?) o advento de uma contribuição científica no campo do assunto estudado. A apresentação (tabelas e gráficos) e discussão dos dados da pesquisa à luz da teoria abordada compõem o próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 6 – ANALISANDO E DISCUTINDO OS DADOS – A PONTE ENTRE O EMPÍRICO E O TEÓRICO**

O processo de construção de conhecimento, segundo Vergara (2005), envolve os *dados* coletados, os quais representam a "matéria-prima" bruta, a partir dos quais as *operações lógicas e análises* criam *informações* e, finalmente, essas últimas são interpretadas e transformadas para gerar *conhecimento*.

Durante toda a apresentação, análise e discussão dos resultados, buscou-se manter a fidelidade à linha teórica que norteou a construção do trabalho até aqui. Assim, ressalta-se que os temas: novos desafios para a universidade, flexibilização curricular por meio das AC e a importância da formação geral para o perfil e atuação do profissional-cidadão foram trabalhados no quadro teórico deste estudo, com vistas ao papel inovador e às possibilidades das AC, segundo a descrição constante nos documentos oficiais, quando de sua criação.

Optou-se por trabalhar em primeiro lugar com a IES1 – o relato da experiência dessa pesquisadora e seus colegas docentes na instituição; a pesquisa realizada em diversos portais de IES de todo o Brasil para conhecer como elas operacionalizavam as AC; os documentos oficiais de concepção e orientação para a implementação das AC; bases de dados do Enade (2012) sobre as AC e os dados primários da IES: documentos, formulários, tabelas e relatórios do componente AC.

Em seguida, os dados da IES2 – o projeto pedagógico do curso de direito, foco do estudo, e demais documentos institucionais; as entrevistas com os dois professores-coordenadores e, finalmente, com as percepções dos graduandos. Tais percepções permitiram traçar um mapa de como o estudante enxerga a integração curricular, a importância da formação geral, a contribuição para a sua atuação profissional e cidadã e o principal: o papel das AC na formação.

### **6.1 O começo...**

Com a finalidade de contextualizar as inquietações que me levaram a pesquisar o tema AC, relato a vivência/experiência que tive na IES1, compartilhada com outros colegas

professores à época. Nesse sentido, utilizei-me das contribuições de Larrosa (2004) sobre a experiência e de Benjamin (1994) sobre a importância do relato.

A primeira contribuição analítica de Larrosa (2004), quando explicita a experiência como “aquilo que se nos passa”<sup>21</sup>:

É uma experiência que não prevê a quantidade dos anos, nem da repetição delas, pelo contrário, ela pode ser única, inédita, sem necessitar do acúmulo do tempo, é a apropriação de um acontecimento que na sua dimensão e intensidade nos provoca reflexão e transformação, nos faz mudar de rota, faz nosso pensamento apontar para outros aspectos antes não conhecidos e apreciados.

A outra contribuição, também descoberta na mesma discussão, foi buscada em Benjamin (1994) e é balizada na sensibilidade diante das transformações sociais e culturais, em que o mergulho no passado traz compreensões sobre o presente e permite projetar o futuro. Dessa forma, narrar a vivência com as experiências compartilhadas do cotidiano provocou sentidos em quem os vivenciou e os está compartilhando e espera-se também os provoque em quem, agora, os lê.

## 6.2 A IES1 e a motivação para este estudo

### *A instituição*

A IES1 é uma universidade particular. Trabalha no tripé ensino, pesquisa e extensão, com mais de 40 cursos de graduação, na modalidade presencial e a distância, em todas as áreas do conhecimento e programas de pós-graduação. Tem mais de 60 anos de existência, professores qualificados e uma moderna infraestrutura. Apresenta como missão: “*Promover o ensino e a geração de conhecimento, formando o profissional comprometido com uma sociedade justa*”.

---

<sup>21</sup> Notas de aula da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Corinta Geraldi (2005), comentando que “a experiência é aquilo que nos passa” e a importância de contar e compartilhar as histórias ou experiências vividas. Leitura recomendada: Jorge Larrosa. Tema “Saber da experiência”.

### *A experiência das Atividades Complementares na IESI*

Conforme exposto anteriormente, no ano de 2003, quando o Parecer CES/CNE nº. 67/2003 fixou o referencial para as DCN, incluindo as Atividades Complementares como um componente curricular obrigatório para os cursos de graduação, pouco se sabia a respeito de formas de implantação, desenvolvimento e operacionalização. A sensação que se tinha era a de que foi criada mais uma “inovação curricular” para complicar a vida da IES, do curso, dos docentes e dos discentes. Houve certo estranhamento, considerando-se que a novidade prometia muito, mas sem trazer em seu bojo a forma para executar o percurso para atingir o objetivo proposto. Tratou-se então de criar “espaços” nos currículos para “organizar a questão”.

Sabia-se, pelos documentos oficiais, que as AC deveriam ser incorporadas aos currículos dos cursos de graduação, com carga horária definida e a proposta de serem consideradas como componente curricular obrigatório que permitiria dar ênfase à redução do tempo em sala de aula (flexibilização do horário), favorecendo a autonomia e o trabalho em grupo. O estudante estava “livre” para escolher as atividades que quisesse e mais bem definissem o perfil desejado e pudessem contribuir com a sua trajetória acadêmica e profissional.

As AC poderiam incluir:

[...] projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos, seminários, simpósios, congressos, conferências, além de disciplinas oferecidas por outras instituições de ensino ou de regulamentação e supervisão do exercício profissional, ainda que esses conteúdos não estejam previstos no currículo pleno de uma determinada instituição, mas nele podem ser aproveitados porque circulam em um mesmo currículo, de forma interdisciplinar, e se integram com os demais conteúdos realizados (DIRETRIZES..., ABMES, 2008, p. 59).

Professores e alunos sem entender bem como operacionalizar isso, iniciaram o processo no mesmo ano (2003). O pensamento inicial do grupo responsável pela implementação do componente deu-se da forma mais disciplinar possível: (i) foram criados espaços na organização curricular, como disciplinas; (ii) professores receberam carga horária para “criação, desenvolvimento e orientação” das AC (em salas de aula); (iii) regulamentos e tabelas de atividades “permitidas e válidas”, com a respectiva creditação, foram estruturados e

(iv) inúmeras formas de relatórios, formulários e controles para acompanhamento e integralização dos currículos, ou seja, atender às diretrizes do MEC.

Pouco se pensou, inicialmente, em relação à reformulação dos currículos. Os esforços foram concentrados na elaboração de regras, regulamentos, tabelas, formulários, relatórios de acompanhamento e controle. Segundo as DCN, a flexibilização curricular para os cursos de graduação deveria estar presente nos projetos pedagógicos dos cursos, com o devido desenho para o perfil do egresso e a forma como cada componente curricular, incluindo as AC, contribuiria com o desenvolvimento das competências requeridas para o graduando (MEC, 2009).

Entretanto, os professores eram apresentados ao componente AC, estudavam os documentos oficiais e, reunidos, elaboravam as regras para o cumprimento das AC no âmbito de cada curso. Em princípio, criamos atividades que pudessem ser desenvolvidas dentro da instituição, preferencialmente em sala de aula e que estimulassem a participação de todos os alunos de uma turma. Era possível verificar, com mais frequência, atividades que envolviam: dinâmicas de grupo; assistir a filmes ou fazer leitura orientada de textos (artigos, reportagens e entrevistas) e, posteriormente, comentá-los e discuti-los, fazendo a relação com o curso e a formação; palestras, seminários, grupos de estudos e outros eventos acadêmicos pertinentes; visitas técnicas a organizações; estágios supervisionados não obrigatórios, monitorias e atividades de iniciação científica; e outras, incluindo a realização de atividades de voluntariado e participação em projetos sociais.

Percebeu-se, entretanto, que o estudante continuava em atitude passiva, deixando para o professor-orientador a proposição de atividades, a condução das mesmas e, colocando-se em condição de dependência e não de autonomia, conforme era proposto pelas DCN. O papel do estudante limitava-se, quase sempre, a sugerir o filme ou o texto a ser trabalhado, acompanhar palestras e outros eventos acadêmicos e, posteriormente, fazer relatórios em busca do cumprimento das horas. Não obstante, alguns casos, lampejos de criatividade e empolgação, logo se despontavam como em qualquer outra iniciativa inovadora. E foi possível realizar, com base nesse “perfil criativo e empreendedor” uma série de atividades propostas e planejadas por professores e alunos, com resultados efetivos para a formação, para o desenvolvimento de competências e, sobretudo para romper com os limites do ambiente formal da escola, principalmente atividades ligadas a projetos sociais.

As atividades começaram a tomar forma e, como era de se esperar, alunos de diferentes turmas, semestres e cursos passaram a demandar o desenvolvimento de atividades

conjuntas, participativas, multidisciplinares, multicursos e, sobretudo, fora dos limites de tempo e espaços desenhados nas propostas curriculares. A comunidade local passa a enxergar também uma possibilidade para resolver suas demandas sociais relativas à escassez de recursos humanos, materiais e financeiros. Várias ações em asilos, orfanatos, creches, associações de bairro, igrejas, centros espíritas, hospitais, escolas públicas, grupos em situação de risco e outras demandas foram atendidos pontualmente pela IES1. Evidencia-se a evolução da função social da universidade, que ultrapassa o reduzido papel da “formação profissional especializada” e abre-se para processos muito mais importantes de responsabilidades que cuidam de uma preparação para a vida (Cf. PEREIRA, 2007a e FLEURI, 2011).

As iniciativas já não eram mais comportadas no ambiente escolar e não podiam mais ficar reféns das limitações de espaço: “intramuros”, ou de tempo: “semestre letivo”, ou de pessoas: “um indivíduo ou grupo de”. Os estudantes tornaram-se, também, porta-vozes de instituições e movimentos carentes da atenção e da atuação da universidade (Cf. FRIGOTTO, 1998; SANTOS, 1994 e 2005).

#### *A institucionalização da proposta*

Da sala de aula para o Programa Institucional de Atividades Complementares (PIAC) foi um rápido, mas árduo caminho. Era necessário ressignificar a questão para professores e alunos, desconstruir o paradigma “disciplinar”. Entender que os professores não iriam mais “ministrar Atividades Complementares”, aliás, as orientações do MEC já desaprovavam esse caminho ao apontar que as AC são “toda e qualquer atividade não prevista entre as disciplinas, obrigatórias e eletivas, do currículo pleno dos cursos de graduação, que privilegie o enriquecimento e a complementação da formação profissional, social e cultural do estudante” (MEC, 2009. Grifo meu).

Outro paradigma a ser reformulado na IES dizia respeito à autonomia do estudante. O aluno deveria ser estimulado a propor e planejar atividades, embora elas necessitassem ser “orientadas ou supervisionadas” por professores responsáveis pela área do conhecimento envolvido e que, tais atividades precisariam ir ao encontro do que o “estudante desejava para sua formação” (MEC, 2009).

Surgia assim, o PIAC (2004). Esse Programa nasce com a proposta de coordenar, organizar, divulgar e validar as mais diversas propostas de AC que fossem desenvolvidas pelos estudantes, dentro ou fora da IES. O Programa, desde a sua criação, trabalhava de forma flexível, buscava promover a integração de alunos e professores, de todos os cursos e áreas de conhecimento e ampliar o aprendizado dos alunos para além da sala de aula. Ele articulava áreas de ensino, pesquisa e extensão e tinha o objetivo de estimular a prática de estudos independentes, visando a uma crescente autonomia profissional e intelectual dos alunos, como recomendado no Parecer CNE/CES nº. 776/97.

As AC adquiriram, portanto, o desenho imaginado pelo MEC e que, poderiam, de fato contribuir para a formação do profissional-cidadão<sup>22</sup>, superando a *dimensão legal* da proposta das AC para a *dimensão formativa*. A IES desenhou duas linhas de atuação para o Programa: *Educação para a Saúde* e *Educação para a Cidadania*. Para realizar as Atividades Complementares o estudante passou a contar também com um núcleo de professores orientadores e um grupo de professores coordenadores de diferentes áreas, que era responsável por orientar a elaboração de projetos, aprovar e validar, em créditos, a participação dos estudantes em Atividades Complementares. O PIAC oferecia ainda um corpo de funcionários responsável pela questão burocrática de controle de créditos, conferência de documentação, emissão de declarações, recebimento de propostas etc. A proposta de trabalho e de cumprimento do requisito extrapolava assim, o possível. Embora enfrentasse resistências pelo ineditismo da proposta, o Programa tomou corpo e se consolidou institucionalmente. Na fala da Pró-reitora de graduação, o “*Programa adquire alma e vida próprias*”.

À época, muita pesquisa em outras IES foi realizada para ver como as AC eram desenvolvidas e, a maior parte dos resultados obtidos confirmava a *dimensão legal* ou cartorial, ou seja, o requisito legal era cumprido, a *dimensão formativa*, nem tanto... Essa inquietação levou esta pesquisadora a pensar nesse tema para este estudo. Nesse momento histórico de completo envolvimento e encantamento com as AC, o Programa e suas possibilidades formativas, com a vivência como um dos membros desse núcleo orientador, mudei-me para Brasília para trabalhar no INEP.

---

<sup>22</sup> Conforme autores citados neste estudo (CUNHA, 1997; ALMEIDA, 2000; ZABALZA, 2004; CASTRO e SCHWARTZMAN, 2005; BRANCO *et al.*, 2006; PEREIRA, 2007a; DIAS SOBRINHO, 2007b).

*O PIAC dez anos depois...*

Ao desenvolver o estudo, achou-se pertinente, revisitar a experiência e saber de seus resultados. Interessante observar que o Programa consolidou-se e passa a mostrar os limites das AC e a responsabilidade do aluno desde a sua apresentação. Nos documentos e no portal da IES1 (2014), lê-se:

O Programa trabalha em prol da construção da autonomia e da independência, o aluno deve responsabilizar-se por suas escolhas. Assim, a sugestão é que procure vivenciar propostas que o auxiliem na sua formação pessoal e profissional. Agindo dessa forma, as Atividades Complementares se tornam, de fato, um componente curricular vivo e atuante, que estimula estudos e amplia a sua formação (Grifos meus).

Para conhecimento das atividades desenvolvidas no âmbito institucional, foi solicitado o acesso ao Relatório das Atividades do último semestre (1º/2014) e observou-se que o Programa conta com um número considerável de professores orientadores (18) de diferentes áreas de formação, com carga-horária e uma escala definida de trabalho, por meio de “plantões”. O papel desse grupo de professores é (RELATÓRIO..., 2014, p. 03):

- elaborar e implementar a tabela de atividades (atividades a serem creditadas; critérios de pontuação e de avaliação e comprovações dos documentos trazidos pelos alunos);
- orientar a elaboração de projetos (grupos de estudo; ligas acadêmicas e projetos de voluntariado);
- elaborar, propor e conduzir projetos de voluntariado (criar, divulgar e buscar adesão dos discentes; capacitar e acompanhar grupos de trabalho; buscar parcerias na comunidade); e,
- cumprir plantão de atendimento aos alunos.

Consta no relatório que os alunos estão, a cada semestre, mais envolvidos no desempenho de atividades variadas em ambas as temáticas de atuação, principalmente no que tange ao desenvolvimento de projetos de voluntariado e de cidadania.

Em relação aos projetos de voluntariado, percebeu-se que os discentes têm apresentado contribuições para o desenvolvimento de habilidades de observação, avaliação e planejamento de ações voltadas para a comunidade de forma criativa e contextualizadas. Os projetos realizados promovem uma prática educacional diferenciada, visto que direcionam para atividades independentes, abordam temas transversais e interdisciplinares. Segundo a coordenadora do Programa: “a equipe de professores orientadores do Programa têm o cuidado

de capacitar e acompanhar os projetos aprovados no semestre, os grupos de estudos e as palestras” (RELATÓRIO..., 2014, p.89).

Foi possível verificar ainda no referido relatório, vários projetos institucionais que envolvem alunos de diferentes cursos, semestres e turmas trabalhando de maneira conjunta em benefício de instituições sociais e desenvolvendo competências, para além da sua área de estudo que, com certeza, ampliarão os horizontes de atuação profissional e cidadã (Cf. MARQUES, 1988; DEMO, 1997; GADOTTI, 2000; MARTINS, 2003; FIOR, 2003; PEREIRA, 2007a, FLEURI, 2011; entre outros explorados neste estudo).

Além disso, segundo a professora responsável pelo relatório, a tabela de creditação do Programa é constantemente revisitada, debatida e adaptada à realidade acadêmica, nas constantes reuniões colegiadas do núcleo de professores do Programa. O relatório mostra o dinamismo do corpo docente e, segundo a professora “é realizada a avaliação do trabalho docente que conduz orientações mais viáveis e seguras aos alunos”. Ademais, complementa a professora “analisar o trabalho do PIAC conduz a um compromisso de qualidade para com o alunado, em virtude de um maior dinamismo e criatividade na propositura e condução de projetos, sejam eles de cunho acadêmico, científico, ou de ações comunitárias”<sup>23</sup>.

Portanto, pode-se afirmar que, durante esses anos de existência, e no semestre aqui apresentado, o Programa mostra, na visão da IES, “um crescente reconhecimento por parte da comunidade acadêmica que participa, propõe e promove debates, projetos e atividades que visam à melhoria do processo de ensino que perpassa pelas AC” (RELATÓRIO..., 2014, p.90).

Ao ler o Relatório de Atividades, algumas questões vieram à mente. Os professores que não fazem parte do núcleo de supervisão têm clara a necessidade de integração e as possibilidades de trabalho relativas às suas áreas? A iniciativa do planejamento das atividades fica mais a cargo do Programa ou dos estudantes? Caso o Programa limitasse o seu papel ao apoio e orientação, seria possível obter um relatório tão rico de atividades? Existem distorções? Como avaliar as competências desenvolvidas por cada proposta?

---

<sup>23</sup> Mensagens, por correio eletrônico, trocadas com a Professora-coordenadora.

Todas essas questões foram encaminhadas à coordenadora do Programa que fez as seguintes observações, transcritas na íntegra (os grifos são meus):

Muitos professores acolhem e auxiliam os alunos que querem apresentar projetos ao PIAC. Também os gestores e/ou professores dos cursos apresentam propostas vinculadas ao perfil de formação que o curso propõe. Essas propostas contam com docentes para a coordenação do projeto. Mas, mesmo após palestras voltadas para os professores, sobretudo na Semana de Planejamento (que acontece ao final de cada semestre) ou ainda da divulgação do PIAC no site institucional, ainda existem professores que não têm clara a necessidade de integração de seus conteúdos com as Atividades Complementares.

Existem alguns gestores de cursos mais preocupados em repassar as orientações aos seus professores, assistentes pedagógicas, secretárias e alunos sobre a necessidade e coerência das propostas das AC em relação à formação dos alunos. Da mesma forma, existem professores que, por necessidades próprias de suas disciplinas e conteúdos, requerem o auxílio das AC.

#### Sobre a iniciativa do planejamento das atividades:

O professor do PIAC pode, no seu plantão de atendimento ao aluno, auxiliá-lo na elaboração de projetos ou atividades, quando solicitado. Por outro lado, existem alunos que já fazem trabalhos de responsabilidade social ativamente, trazem para o PIAC suas propostas e, junto com os professores, acontece a formatação do projeto. Tanto em um projeto elaborado pelos professores do PIAC como pelos alunos, o envolvimento acontece espontaneamente, sem pressões e de forma voluntária.

Como um dos objetivos das AC é a construção da autonomia, os estudantes são incentivados a propor projetos que são analisados e aprovados (quando for o caso) pelo núcleo de professores orientadores. Quando um aluno ou um grupo de alunos desenvolve um bom projeto, eles têm a opção de torná-lo institucional ao terminar o curso; neste caso o projeto passa a ser gerido pelo PIAC.

Existem casos de professores que não fazem parte do Núcleo de Professores do Programa, mas que são procurados pelos alunos, por afinidades pessoais e de conteúdo, para acompanharem suas ações, e a maioria desses alunos é bem acolhida por esses professores.

Com relação ao papel do Programa, as obrigações dos órgãos avaliadores e a realidade observada da riqueza do relatório de atividades, a professora esclarece que o Programa estimula a prática de estudos independentes visando à autonomia intelectual e profissional do aluno.

O programa continua com um núcleo de docentes que articula, organiza, cria, capacita e divulga propostas e projetos que se traduzem em ações diferenciadas. O que também diversifica a proposta é o pronto atendimento, plantão de professores para atender às particularidades dos alunos e, ainda, a coesão dos professores em avaliar os documentos dentro da tabela pré-estabelecida. Sendo assim, este diferencial possibilita a elaboração do relatório rico citado no questionamento.

Ao ser questionada sobre a avaliação das competências trabalhadas por meio dos projetos desenvolvidos no PIAC, ela ponderou que:

Se considerarmos que as competências são construídas ao longo do processo e se traduzem por mudanças qualitativas na forma de ser a agir do nosso aluno, tanto na sua formação profissional como humana, e permeiam os vários conteúdos estudados e atividades desenvolvidos, é difícil pensar em um instrumento que possa avaliá-las.

Mas, no caso dos projetos de voluntariado, como os docentes orientadores do PIAC estão continuamente em contato com os alunos e responsáveis pelas instituições onde as atividades são desenvolvidas e, ao final das mesmas, exige-se um relatório do(s) aluno(s) e o aval da instituição, é possível avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido pelo aluno e os resultados obtidos em relação à instituição envolvida.

As propostas dos projetos que são monitoradas pelo PIAC contribuem ora para a formação do perfil intermediário do aluno, ora para o perfil final. Mas, principalmente, contribuem para uma integração social e intervenção na comunidade em que muitos alunos irão atuar como profissionais depois de formados. A avaliação está dentro da proposta da IES de formar um profissional “compromissado com uma sociedade justa”. Pelos relatórios semestrais pode-se ter uma visão do todo e, a partir daí, é possível também se pensar em uma forma de avaliação que inclua também os aspectos quantitativos.

Observa-se assim, que a instituição se considera exitosa em sua proposta de desenvolvimento das AC, com programa institucional, projetos consistentes, linhas de atuação bem definidas, apoio administrativo (*dimensão legal*) e orientação pedagógica (*dimensão formativa*).

Resta a inquietação: efetivamente, os alunos percebem esse “pacote de benefícios” ou o enxergam como mais uma das exigências burocráticas dos órgãos governamentais ou até da própria IES, desconexas de seus interesses pessoais?

Foi possível observar pelo referido relatório, bastante rico em fotos, a participação efetiva de estudantes e professores em uma gama de atividades e também na fala da professora responsável pelo Programa. Entretanto, a avaliação da percepção dos estudantes é medida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), que o faz por meio de uma questão idêntica à que se apresenta no Questionário Socioeconômico do Enade. Foi feita a opção de tabular a questão na base de dados do Enade (2012) e tratá-la junto com a percepção dos estudantes quanto ao componente curricular AC, a ser apresentada a seguir.

### 6.3 A IES2 e a possibilidade de contrapor a percepção de estudantes e a visão institucional

#### *Caracterizando a IES<sup>24</sup>*

Trata-se de um centro universitário, com mais de 45 anos de existência. Consta no portal e documentos institucionais que a IES “busca o ensino de excelência e a política de renovação permanente. Acompanha as evoluções tecnológicas e pedagógicas e também trabalha no tripé ensino, pesquisa e extensão”. Oferece cursos nas áreas de ciências jurídicas, ciências sociais, ciências exatas, ciências da saúde, ciências da educação e tecnologia, além dos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Tem por filosofia: “*Preparar o homem integral por meio da busca do conhecimento e da verdade, assegurando-lhe a compreensão adequada de si mesmo e de sua responsabilidade social e profissional*”. Assume a missão de: “*Gerar, sistematizar e disseminar o conhecimento, visando à formação de cidadãos reflexivos e empreendedores, comprometidos com o desenvolvimento socioeconômico sustentável*”. E declara alguns princípios como norteadores da sua prática: (i) *Princípio da liberdade e da tolerância* – Liberdade de opinião, crenças e valores, pelo reconhecimento do direito à existência e à expressão dos diferentes grupos sociais e multiculturais; (ii) *Princípio da solidariedade* – Formação do educando para o fortalecimento da cidadania e da construção da sociedade mais justa; (iii) *Princípio da responsabilidade social* – Valorização do espírito de cooperação, da capacidade criativa e do senso empreendedor, voltada ao desenvolvimento socioeconômico, à proteção ao meio ambiente e à qualidade de vida; (iv) *Princípio da articulação entre teoria e prática* – Integração de teoria e prática, permeando atividades de ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a formação técnico-científica aplicável à atuação profissional; e (v) *Princípio da formação continuada* – Capacitação do educando para a formulação de respostas criativas e contextualizadas na solução de problemas da sociedade, conscientizando-o da necessidade de aperfeiçoamento e atualização permanente.

O corpo docente reúne mestres, doutores e profissionais de renome na área. No curso de Direito, foco do estudo, vários ministros dos Supremos Tribunais, ministram aulas. A estrutura é moderna e os alunos dispõem de laboratórios bem equipados. Além disso, oferece o atendimento comunitário em um prédio de 14 andares exclusivo para a prática

---

<sup>24</sup> Informações disponíveis no portal da IES e em documentos institucionais de acesso público no portal da instituição.

profissional. Trata-se de uma instituição arrojada, cujo padrão de qualidade de ensino é reconhecido em todo o país.

É composta por três faculdades. A faculdade é a unidade integrativa da estrutura do Centro Universitário para todos os efeitos de operacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão. Ela compreende os cursos de áreas afins e congrega os professores que deles se ocupam. Cada faculdade tem um diretor, escolhido pelo Reitor, juntamente com o Vice-Reitor, de uma lista tríplice elaborada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e nomeado pelo Reitor e pelo Vice-Reitor, para um mandato de dois anos, permitida a recondução.

### *O lócus da pesquisa*

Optou-se por trabalhar na Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, mais especificamente com o curso de Direito pelas razões anteriormente apresentadas: ser o curso com o maior número de alunos matriculados e o primeiro a implementar as AC, em todos os dez semestres do curso, na IES2.

O curso data de 1968. Obteve o primeiro reconhecimento em 1973, por meio do Decreto N.º 72.903/1973 e, desde então, permanece em constante processo de planejamento e implementação de políticas educacionais, no intuito de qualificar a sua concepção.

Na década de 1990, a instituição participou da reforma do ensino jurídico que mobilizou os cursos de Direito de todo país, o Conselho Federal da OAB e o Ministério da Educação. A renovação das DCN foi uma das consequências desse processo que trouxe excelentes resultados às avaliações institucionais, entre os quais se destacam: a nota máxima no ENC, a obtenção do prêmio OAB Recomenda, por três vezes consecutivas, a autorização pela CAPES do Mestrado em Direito e, posteriormente, do Doutorado e a classificação entre as melhores faculdades particulares do DF no Exame da OAB. Desde 2006, adequou o currículo às novas diretrizes para a área jurídica, buscando manter os avanços alcançados, atualizar e inovar os componentes do projeto político-pedagógico.

Segundo o coordenador do curso: “a matriz curricular procura atender necessidades de formação diversificadas, fundamentais, humanísticas, sociopolíticas, técnicas, práticas e críticas, em consonância com as demandas complexas das sociedades contemporâneas”.

## *O Projeto Pedagógico do Curso(PPC)*

No PPC, lê-se:

A criação de novas formas de aprendizagem não restritas à sala de aula foi uma das apostas na reforma do ensino jurídico dos anos noventa. O êxito dessa política determinou a sua manutenção nas últimas diretrizes curriculares, contidas na Resolução CNE 09/2004 e no currículo do curso de Direito. A existência do Núcleo de Extensão e Atividades Complementares, do Núcleo de Pesquisa e Monografia e do Núcleo de Práticas Jurídicas define a matriz curricular (PPC, 2006).

A reforma curricular concretizada na matriz de 2006 foi o resultado de dois fatores principais: a mudança das diretrizes dos cursos jurídicos por meio da Resolução CNE 09/2004 e a necessidade interna de modificação de componentes curriculares.

Desse modo, a matriz curricular criada em 2006 aumentou o rol de temas fundamentais, incluindo o estudo de História, Antropologia e Psicologia; reorganizou algumas disciplinas; aumentou o número de disciplinas que integram determinado tema, reorganizou conteúdos; e modificou as áreas de especialização do curso. As áreas de especialização ou eixos temáticos oferecidos para escolha dos alunos, a partir do oitavo semestre são as seguintes: *“Direito, Estado e Globalização; Direito Privado e Cidadania; Direitos Fundamentais e Administração da Justiça”*.

Dentre as concepções norteadoras da formação no PPC (2009, p.2), ao focar os problemas do ensino jurídico no país, os professores registraram:

A dificuldade em identificar o problema essencial do ensino jurídico, todavia, consiste exatamente em diagnosticá-lo e delinear-lo, à vista das limitações impostas pelo próprio meio envolvente científico, excessivamente impregnado de impressões e preconceitos de índole positiva; este, ao seu turno, tende a repelir qualquer ponderação acerca dos elementos de conhecimento que estejam fora de seu mundo sensível.

E trouxeram Lyra Filho (1980) acerca do paradigma que mantém as conquistas da classe:

As questões atinentes à denominada pós-modernidade são tratadas por muitos como temas esotéricos e relegados a um plano de análise não compreendido pela verdadeira ciência. Instala-se aí uma espécie de círculo vicioso, em certa medida justificado pela atitude ideológica de grupos sociais bem definidos em uma sociedade de classes, que vêm na segurança do modelo jurídico atual, fundamentado em uma postura jurídica exegética, lógico-subsuntiva, a única forma de manutenção de suas conquistas políticas e econômicas.

Boaventura Santos (1999) aponta para a necessidade da definição de novos paradigmas epistemológicos como alternativa para a crise e o futuro das universidades, ressaltando que a transformação dos limites do conhecimento científico relaciona-se diretamente com as transformações nos modos de organizar a sociedade.

O caminho para a solução do problema também foi pautado no que propôs Boaventura Santos (1999, p.147), quando este defende uma dupla ruptura epistemológica, já que não vê sentido: “criar um conhecimento novo e autônomo em confronto com o senso comum (primeira ruptura) se esse conhecimento não se destinar a transformar o senso comum e a transformar-se nele (segunda ruptura)”.

As atividades educacionais foram organizadas de modo a concretizar objetivos gerais e específicos definidos. Como objetivo geral, tem-se: “*formar bacharéis em Direito, aptos ao exercício ético das profissões jurídicas, atuantes na construção da cidadania, na implementação da democracia, na prestação da justiça e na proteção ao Estado Democrático de Direito*”. No que se refere aos objetivos específicos, distinguem-se os seguintes:

incentivar a postura crítica e a autonomia no processo de ensino-aprendizagem; integrar responsabilidade social e profissional; exercitar formas de prevenção e solução de conflitos; estimular a criatividade, a leitura, a pesquisa e o uso adequado da metodologia jurídica; desenvolver formas de assistência jurídica à comunidade (PPC, 2009, p. 03 e 04).

O PPC descreve o perfil de alunos do curso (comprovado também pela análise dos dados coletados no questionário respondido pelos estudantes, apresentado ainda neste capítulo): os alunos ingressantes no curso são, em sua maioria, “adolescentes e jovens adultos, localizados economicamente nas denominadas classe média e classe média alta”, provenientes de um ensino médio que lhes põe à disposição “grande quantidade de informações, sendo habilitados para a assimilação das mesmas, mas não estão preparados para análises críticas mais contextualizadas” (PPC, 2009, p. 05).

A proposta da IES é transformar tal perfil para que o egresso “alie suas necessidades de obtenção de conhecimento para a necessária inserção no mercado de trabalho a uma visão científica do Direito”:

Pretende-se que o bacharel em Direito egresso de nossa escola tenha uma visão geral do fenômeno jurídico, com excepcional capacidade crítica e busca permanente de aprimoramento do conhecimento consolidado. Almeja-se, ainda, que o graduado seja um participante na elaboração científica dos novos rumos do Direito e não mais um mero espectador (PPC, 2009, p. 05).

O coordenador, quando entrevistado, ao discorrer sobre as competências que são trabalhadas no curso, afirma:

[...] trabalhamos com a perspectiva de que o nosso graduado deve desenvolver, ao longo do curso, competências e habilidades que compreendem capacidades cognitivas, práticas e relacionais dentro e fora de sala de aula. É importante frisar que essa divisão, que lança luz sobre um dos temas mais complexos na docência, facilita a organização dos professores no sentido de tornar factível o desenvolvimento das competências discentes; no entanto, não podemos perder de vista que estas competências continuam relacionadas.

Interessante observar que, na leitura atenta do referido PPC, percebe-se que apenas em dois momentos foi feita a alusão ao componente “*Atividades Complementares*”. Quando foi especificado que o curso tem três núcleos de apoio às atividades pedagógicas: o Núcleo de Extensão e Atividades Complementares, o Núcleo de Pesquisa e Monografia e o Núcleo de Prática Jurídica; e quando foi discriminada a carga-horária do curso (PPC, 2009, p.13. Grifos meus):

Carga Horária: 3825 horas (5 disciplinas de 75 horas por 10 semestres, mais uma disciplina de 45 horas e uma disciplina de 30 horas)  
 Ética, Cidadania e Realidade Brasileira I e II: 60 horas (duas de 30 horas)  
Atividades Complementares: 250 horas  
 Estágio: 300 horas (4 semestres de 75 horas)  
 TOTAL: 4.435 horas

### *As orientações institucionais*

Em 2006, foi realizado um evento denominado “Encontro da Alta Administração” em um espaço fora do ambiente acadêmico, com a participação dos gestores institucionais da administração superior, cujo objetivo foi expor a situação dos setores institucionais e, em conjunto, apresentar propostas para atualização e aperfeiçoamento dos processos e das relações humanas praticadas no âmbito das atividades desenvolvidas na IES, pautada no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Como resultado final foi possível observar alterações em todos os currículos dos cursos oferecidos pela IES e, sobretudo, na questão dos objetivos e estratégias educacionais.

No documento gerado pela equipe que trabalha a extensão, lê-se uma contextualização sobre a organização do trabalho pedagógico:

Para que a organização do trabalho pedagógico na educação superior alcance o objetivo de formar profissionais com uma percepção ampla do seu papel como cidadão e da sua responsabilidade como agente social, é preciso avaliar e atualizar, constantemente, os métodos e os conteúdos utilizados para formar os alunos nas diversas áreas do conhecimento (POLÍTICA..., 2007, p. 08).

Nas páginas seguintes do citado documento (p. 12 e 13), é possível observar que as mudanças no modelo de gestão da instituição levaram a mudanças nos currículos, principalmente daqueles vinculados aos projetos extensionistas, com foco na disseminação da cultura e da conscientização da comunidade acadêmica quanto à importância do desenvolvimento sustentável e da responsabilidade social institucional e individual. Foram incentivados a responsabilidade social, a cidadania e o desenvolvimento sustentável nas disciplinas ofertadas em todos os cursos, especialmente, as disciplinas Sociologia, Ética, Cidadania e Realidade Brasileira 1 e 2, que se tornaram obrigatórias a todos os alunos. Estimulou-se também a participação de alunos como bolsistas ou voluntários em projetos de extensão relacionados ao atendimento à comunidade carente, à integração de estudantes com necessidades educacionais especiais no campus da IES e à gestão ambiental.

Percebe-se que a reformulação da política da extensão visou ao atendimento dos diversos segmentos da comunidade pela via do desenvolvimento da graduação, possibilitando a necessária conexão entre teoria e prática, mediante, principalmente, o desenvolvimento das atividades de extensão no modo de estágio (em sentido lato). “O investimento prioritário na formação dos alunos dos cursos de graduação tem o sentido de inseri-los numa dimensão cidadã de atenção e apoio às demandas da sociedade” (POLÍTICA..., 2007, p. 17).

Um dos objetivos mais enaltecidos na proposta refere-se à formação do profissional-cidadão capaz de interagir com a sociedade na busca de soluções para os problemas que lhes são afetos. São características essenciais desta política para consecução dos objetivos propostos (POLÍTICA..., 2007, p.16):

- (i) *aspecto formativo crítico-reflexivo*: levar o aluno a aprender a refletir e a participar, criticamente, da sociedade pelo desenvolvimento da capacidade de compreensão do mundo em que vive;
- (ii) *aspecto interdisciplinar*: minimizar os prejuízos sociais da fragmentação do conhecimento, buscando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade;

- (iii) *aspecto de sustentabilidade*: compreender o desenvolvimento econômico como um compromisso ético da geração presente com a busca pelo crescimento econômico promotor de impactos sociais e ambientais positivos para as gerações futuras;
- (iv) *aspecto ético*: promover a conscientização da necessidade de promoção da convivência harmoniosa entre seres humanos e deles com os demais seres da natureza;
- (v) socialização do saber produzido no centro universitário pela integração com a comunidade, especialmente, pelo incentivo ao voluntariado e à prestação de serviços para a inclusão social como integrante da prática pedagógica.

Posteriormente à realização da coleta de dados e da pesquisa documental realizada na IES2, esta pesquisadora participou de grupo de estudos para modificação na proposta e melhor desenvolvimento e institucionalização das AC. O trabalho foi coordenado pela Assessoria de Extensão e Integração Comunitária. Infelizmente a indisponibilidade de agenda, inviabilizou a continuidade da participação desta pesquisadora no grupo. Mas, os resultados advindos do grupo de trabalho foram a criação de toda normalização e regulamentação dos núcleos, das atividades, de tabelas de validação, a integração dos núcleos com a extensão, entre outros. As motivações para a realização desse trabalho deram-se em função das atribuições da Assessoria de Extensão e também no intuito de padronizar as diferentes abordagens feitas nos diversos cursos da IES2.

Toda a questão da extensão e sua reformulação foram aqui abordadas porque, de maneira bastante forte, ela abarca as AC e até se sobrepõe a elas enquanto política e objetivos. Considere-se ainda que a participação dos estudantes nas atividades extensionistas é incentivada e lhes garante créditos para as AC:

Ao final do semestre, o aluno deve entregar um relatório das atividades realizadas assinado por ele e pelo professor responsável. O aluno que cumprir as exigências e participar de todas as atividades propostas recebe certificado com a carga horária que pode ser registrada como Atividades Complementares dos cursos de graduação de acordo com as normas institucionais (POLÍTICA..., 2007, p. 25. Grifos meus).

As diretrizes que instituem a nova política de extensão e de integração comunitária apontam para programas que traduzem uma identidade institucional construída e

sustentada por uma política de apoio às iniciativas que emergem da dinâmica dos cursos em suas interações recíprocas. Os programas envolvem projetos e atividades de extensão desenvolvidos no âmbito institucional, nos setores e nos cursos de graduação da IES. Todas as atividades de extensão devem estar inseridas em um dos programas institucionais (são sete) e ser classificadas segundo a área temática e a linha programática.

Corroborando com o argumento, o exposto no Programa de Integração Social (p.31 e 32. Grifos meus). Segundo a política institucional tal Programa é responsável por:

- (i) promover a interdisciplinaridade, a ética e a sustentabilidade nas atividades acadêmicas;
- (ii) incentivar publicações resultantes de ações extensionistas;
- (iii) identificar curso de graduação ou setor institucional para vínculo de projetos de extensão desenvolvidos em temáticas específicas;
- (iv) promover ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial;
- (v) cumprir as DCN para a Educação em Direitos Humanos;
- (vi) institucionalizar e regulamentar as Atividades Complementares considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento; e
- (vii) institucionalizar as ligas acadêmicas como atividades de extensão.

Portanto, é possível concluir que cabe ao eixo da extensão coordenar as AC no âmbito da IES<sup>2</sup>. Entretanto, não foi possível observar tal integração nas entrevistas realizadas ou nos comentários dos alunos para além da disseminação de atividades e da regulamentação das mesmas (como ficará evidenciado a seguir, nas análises das entrevistas com os professores-coordenadores e das respostas dos estudantes ao questionário). O que de fato se observou é que os estudantes são informados dos projetos e atividades pelo núcleo e que, ao participar delas, fazem jus ao certificado que possibilita o cômputo de horas complementares.

A direção acadêmica da IES publicou um documento intitulado “Regulamento das atividades acadêmicas complementares dos cursos de graduação” em 2013. Tal regulamento normaliza as atividades acadêmicas complementares de todos os cursos de graduação da IES e propõe em seu Art. 5º:

As Faculdades deverão organizar Núcleo de Atividades Complementares (NAC) para análise, cômputo e arquivo dos comprovantes das horas de Atividades Complementares dos alunos.

Parágrafo único. Os comprovantes deverão ser arquivados por 1 (um) ano após a data de conclusão do curso pelo aluno.

O Regulamento exige ainda que cada núcleo tenha um responsável, indicado pelo diretor da Faculdade, para: (i) controlar o cumprimento e o registro da carga horária referente às Atividades Complementares; (ii) organizar documentação e procedimentos específicos para o registro e o cômputo das horas de Atividades Complementares; (iii) divulgar a realização de atividades de extensão e pesquisa oferecidas pelas assessorias de extensão e de pós-graduação e pesquisa; (iv) promover eventos científicos e culturais; (v) divulgar a realização de eventos científicos e culturais promovidos pela IES e por outras instituições; e (vi) zelar pelo cumprimento das orientações definidas no Manual de informações e procedimentos dos Núcleos de Atividades Complementares.

O Manual de informações e procedimentos dos Núcleos de Atividades Complementares (2013) apresenta o detalhamento dos tipos de atividades aceitas pela IES e apresenta as regras atinentes ao cômputo e limite de horas por cada tipo de atividade. Desse modo, a faculdade onde o curso de Direito se insere possui também o seu Manual de Informações e Procedimentos do Núcleo de Atividades Complementares do Curso e faz referência a todos os demais documentos (2013, p. 01):

Art. 1º. O presente instrumento tem por escopo estabelecer normas e orientações gerais, no âmbito do curso de Direito da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais - FAJS [...], acerca das Atividades Complementares, para o cumprimento das diretrizes curriculares estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, na Proposta Pedagógica, nas orientações da Política Institucional de Extensão e Integração Comunitária, nas orientações previstas no Regulamento das Atividades Acadêmicas Complementares dos Cursos de Graduação (2013), no Manual de Informações e Procedimentos dos Núcleos de Atividades Complementares (2013) e no Projeto Pedagógico do Curso de Direito.

O Manual delibera o que pode ser considerada uma atividade pertinente, baseado no tripé ensino, pesquisa e extensão: “Art. 3º Compreende-se como Atividades Complementares o processo educativo, cultural e científico orientado pelo princípio da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão de modo que propicie a ação transformadora entre a academia e a sociedade”.

O referido documento define também as atribuições de todos os envolvidos com o componente curricular: (i) o próprio núcleo, (ii) a secretaria do núcleo e (iii) o corpo discente. Merece citar parte das atribuições do corpo discente:

Art. 8º Compete ao corpo discente:

- informar-se sobre as Atividades Complementares oferecidas dentro e fora da IES;
- conhecer e cumprir o Manual de Informações e Procedimentos dos Núcleos de Atividades Complementares e este Manual, ambos concernentes às Atividades Complementares;
- inscrever-se nas Atividades Complementares, quando exigido e delas participar efetivamente;
- buscar orientação junto à Secretaria do NAC quando necessário;
- instruir os requerimentos apresentados junto ao NAC com a documentação necessária para a análise, aproveitamento e/ou convalidação da atividade de extensão e complementar;
- cumprir os prazos e os critérios fixados para a apresentação de Atividades Complementares com vistas ao seu aproveitamento e/ou sua convalidação;
- manter urbanidade e atitude ética em relação a monitores, estagiários, funcionários e professores que desenvolvem atividades no âmbito do NAC;
- acompanhar, a cada semestre, o total consolidado de horas de Atividades Complementares já cumpridas e/ou ainda necessárias para integralizar a carga horária total exigida.

Fica bastante evidenciada a *dimensão legal* da proposta bem como o pouco ou nenhum incentivo para que o estudante, com base em seu interesse de formação, *proponha ou planeje o caminho a percorrer*, restando-lhe “informar-se sobre as Atividades Complementares oferecidas dentro e fora da IES”, conforme o item I do Art. 8º anteriormente citado, o que significa: escolher em um cardápio de opções.

Embora tal procedimento se descole da *proposta formativa* pensada no modelo conceitual das AC, os avaliadores institucionais e de curso do Inep, ao avaliarem IES e cursos, atribuem o conceito máximo ao componente quando “as Atividades Complementares previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas de maneira excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento” (INEP, 2014. Grifos meus).

Cabe utilizar como argumento para ilustrar a discussão, algumas informações relevantes advindas da tabulação das bases de dados do Inep, referentes ao Enade do ano de 2012, em que foram avaliados os cursos de *bacharelado em*: (i) Administração; (ii) Ciências Contábeis; (iii) Ciências Econômicas; (iv) Comunicação Social; (v) Design; (vi) Direito; (vii) Psicologia; (viii) Relações Internacionais; (ix) Secretariado Executivo; (x) Turismo; e os

*tecnólogos em:* (i) Gestão Comercial; (ii) Gestão de Recursos Humanos; (iii) Gestão Financeira; (iv) Logística; (v) Marketing; e (vi) Processos Gerenciais<sup>25</sup>.

A pergunta feita aos estudantes no Questionário Socioeconômico do Enade buscava saber: “*Seu curso oferece Atividades Complementares?*”. Para melhor apresentação das respostas elas foram agrupadas por categoria administrativa (públicas e privadas) e também por organização acadêmica (universidades, centros universitários e faculdades). Foi elaborada uma tabela e dois gráficos que explicitam melhor a questão.

Tabela 1 – Distribuição das respostas dos estudantes por categoria administrativa e organização acadêmica

<b>Seu curso oferece Atividades Complementares?</b>	<b>Públicas</b>			<b>Privadas</b>			<i>Total</i>
	Universidades	Centros Universit.	Faculdades	Universidades	Centros Universit.	Faculdades	
Não Responderam	0,5%	1,1%	0,4%	0,4%	0,4%	0,5%	0,5%
A = Sim, regularmente, com programação diversificada	32,2%	28,2%	48,6%	55,1%	60,9%	59,0%	55,3%
B = Sim, regularmente, com programação pouco diversificada	18,9%	19,8%	19,7%	17,9%	16,8%	16,6%	17,4%
C = Sim, eventualmente, com programação diversificada	18,8%	14,1%	12,8%	13,5%	10,7%	12,1%	13,0%
D = Sim, eventualmente, com programação pouco diversificada	24,1%	27,5%	13,9%	10,8%	9,2%	9,6%	11,4%
E = Não oferece Atividades Complementares	5,6%	9,2%	4,7%	2,4%	2,0%	2,2%	2,6%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaborada a partir dos microdados do Enade/INEP (2012).

<sup>25</sup> Microdados disponíveis para acesso público no Portal do INEP, em: <<http://portal.inep.gov.br/basicalevantamentos-microdados>>. Acesso em 15 Out. 2014.

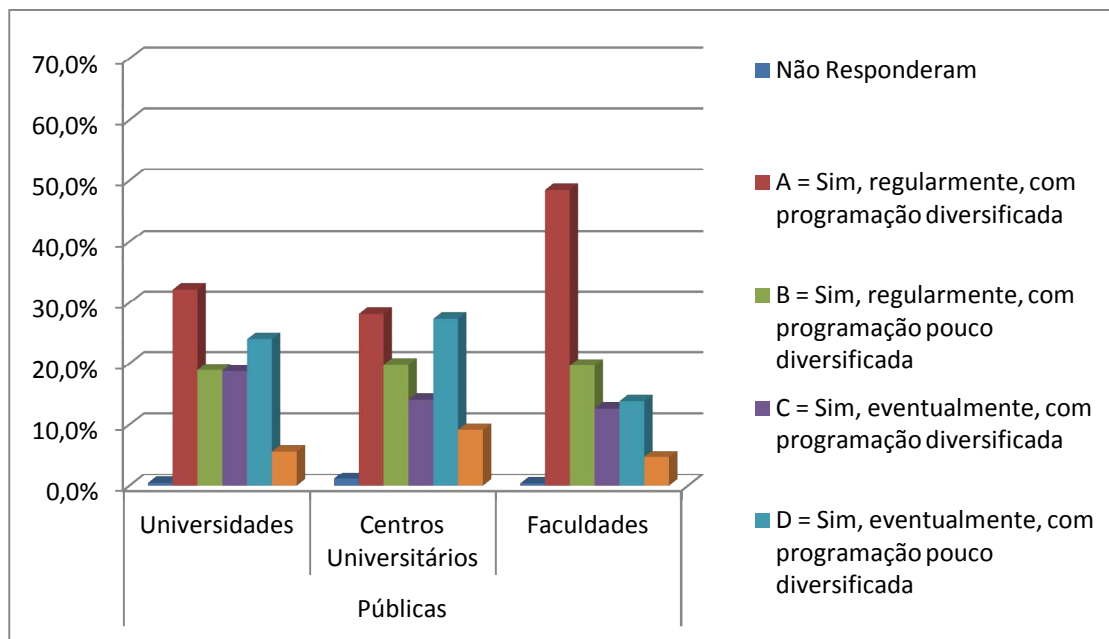


Figura 2 - Distribuição das respostas dos estudantes de IES públicas.  
Fonte: Elaboração própria.

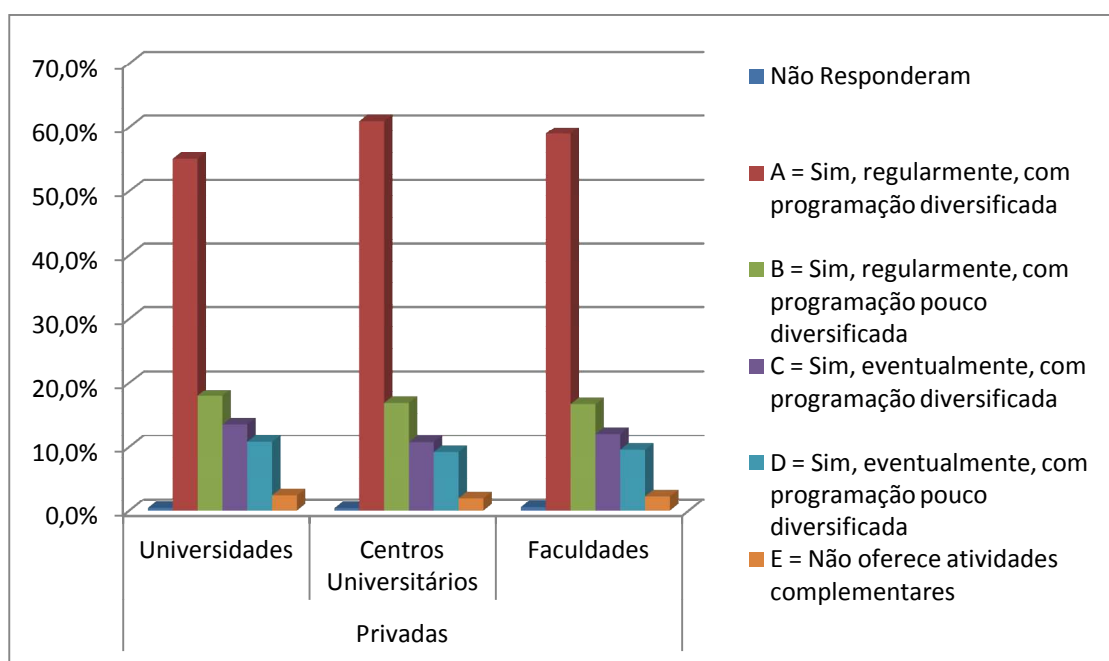


Figura 3 - Distribuição das respostas dos estudantes de IES privadas.  
Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os dados apresentados, observa-se uma avaliação mais positiva por parte dos estudantes das IES privadas, entretanto, o foco para análise por parte do órgão é no trabalho de oferta de atividades por parte das instituições (cardápio diversificado) e não na

orientação das mesmas, ou seja, “as atividades estão plenamente regulamentadas e documentadas e são oferecidas com programação diversificada”. O papel da IES, além da *questão legal* (burocrática e cartorial), atém-se mais na proposição e divulgação de atividades coletivas, fornecimento de informações ao corpo docente e discente, do que àquele contido na *proposta formativa*, de orientação ao percurso individual para o desenvolvimento de competências desejadas pelo estudante e avaliação dessas competências para correção de rumos. Acredita-se, seja essa uma das importantes contribuições deste estudo para repensar a política pública.

Ao trabalhar com os dados do Enade (2012), foi possível também mensurar como os estudantes das duas IES objetos deste estudo, especificamente, avaliam as AC:

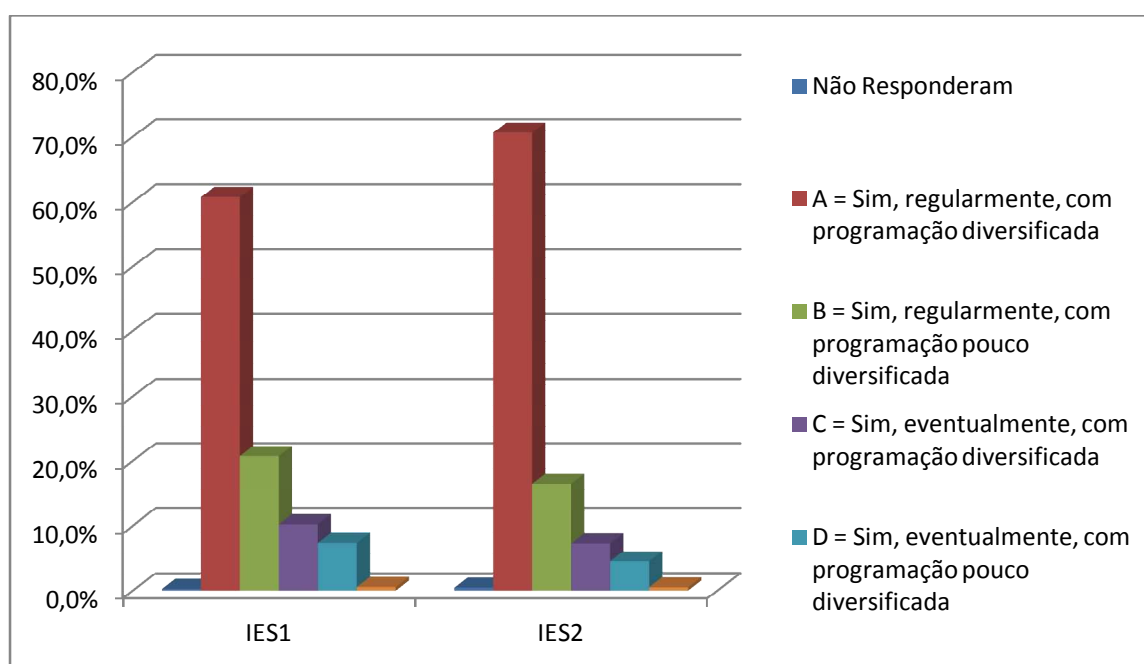


Figura 4 - Distribuição das respostas dos estudantes das duas IES estudadas.  
Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que os estudantes das duas IES avaliam muito positivamente a oferta de atividades e os da IES2 avaliam ainda melhor.

O que os professores-coordenadores do curso e os estudantes da IES2 pensam sobre isso? Como eles percebem e avaliam o papel das AC na formação?

*Com a palavra os professores-coordenadores*

As entrevistas realizadas com os professores tinham o interesse de averiguar as percepções deles com relação à formação geral, o currículo, as demandas sociais para a formação, as questões conceituais e operacionais das AC e, por fim, as contribuições das AC na consecução do objetivo de “formar o profissional-cidadão capaz de interagir com a sociedade na busca de soluções para os problemas que lhes são afetos”.

Buscou-se conduzir as entrevistas com algumas questões norteadoras, entretanto, permitiu-se que os professores falassem abertamente sobre os temas que lhes eram apresentados a partir das perguntas feitas.

Apesar de esta pesquisadora trabalhar na IES2 por vários anos e acompanhar a implantação das AC nos cursos da Faculdade de Tecnologia e Ciências Sociais Aplicadas, a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais da instituição é diferenciada pela tradição, elevado número de docentes e discentes e uma forte ênfase política na formação, o que é esperado, considerando-se tratar-se de instituição que forma muitos dos ministros, juizes, promotores, desembargadores, procuradores e demais profissionais da alta administração pública do país.

Optou-se por trabalhar com a análise das entrevistas simultaneamente, assim, espera-se tornar a contextualização mais rica e que as redundâncias sejam eliminadas.

Pereira (2007b, p. 113) cita Foucault, ao analisar o discurso dos professores em sua pesquisa, sobre as questões curriculares e como elas são entendidas na proposição de um ou outro enfoque na formação acadêmica, “trata-se de levantar as diferentes dimensões das intencionalidades desses agentes curriculares, pois, como expressa Foucault ‘o discurso não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo [...]’”.

Os dois professores-coordenadores trabalhavam na IES2 há bastante tempo (17 anos e 11 anos respectivamente) e eram gestores do curso por igual período (ambos com mais de oito anos na função). As funções exercidas por eles eram de coordenador do curso (CC) e de coordenadora do Núcleo de Atividades Complementares (CN). Apesar de o foco ser as AC e a importância na formação integral do egresso, o coordenador do curso explorou mais os temas relacionados ao currículo, estrutura do curso, assessorias pedagógicas e avaliação, enquanto a coordenadora do núcleo, até pela função, ateu-se mais ao tema. O coordenador criticou as alterações curriculares realizadas em 2009. Expôs que a equipe que trabalhou no

processo era de professores ligados à Universidade de Brasília, com um forte viés da formação geral, que para ele (*sic*):

CC: “...o grupo que organizou essa matriz curricular atual é um grupo muito ligado à UnB, o referencial deles é a UnB, e a nossa realidade é uma realidade totalmente diferente da realidade da UnB. Aqui nós queremos formar profissionais de verdade. Lógico que as disciplinas também são muito importantes, mas nós temos que priorizar também as práticas e é por isso que nós temos o Núcleo de Práticas Jurídicas tão bem estruturado, talvez seja o melhor do Brasil em termos de estrutura física, está coerente com a política da Instituição. Agora essa matriz nova foi feita à imagem e semelhança da UnB e as referências da UnB e a gente lê o projeto pedagógico e sente o cheiro do Boaventura Santos”.

Segundo o CC, todas as decisões são tomadas de forma colegiada e já existe o consenso de que o currículo deveria sofrer novas mudanças: “Então a ideia é que já a partir da implantação dessa matriz nova, no nono semestre, a gente já comece trabalhar uma nova alteração curricular, corrigindo alguns defeitos...”. Quando questionei quais as principais alterações a serem propostas, o CC afirmou que “o curso precisa ter foco na prática, na formação específica e não na formação geral”. Perguntei se ele não considera que estaria indo contra uma tendência para a formação, inclusive contra a missão institucional, ele contestou: “De forma alguma! Aqui formamos profissionais de verdade”.

Essa fala contradiz o que propuseram Cunha (1988), Dourado (1999), Boaventura Santos (1999), Dias Sobrinho (2002 e 2007) entre outros, quando escrevem sobre a subordinação da universidade ao ideário mercantil. Como formar um “profissional de verdade” que consiga refletir criticamente acerca da realidade e atuar de maneira socialmente responsável com o foco na formação específica? Como solucionar a questão descrita pelos professores no PPC (2009, p. 05), quando descreveram o perfil do aluno do curso, criticando a ausência de competências ligadas à capacidade de analisar de maneira contextualizada e crítica as questões?

Os alunos ingressantes no curso são, em sua maioria, “adolescentes e jovens adultos, localizados economicamente nas denominadas classe média e classe média alta”, provenientes de um ensino médio que lhes põe à disposição “grande quantidade de informações, sendo habilitados para a assimilação das mesmas, mas não estão preparados para análises críticas mais contextualizadas” (PPC, 2009, p. 05. Grifos meus).

Os professores afirmaram que as AC foram implantadas no curso assim que apareceram nas diretrizes curriculares. São necessárias 250 horas de atividades para a integralização da carga horária do curso. Eles informaram que inicialmente havia certa

confusão entre o que era atividade complementar e o que era extensão ou atividade de estágio. Como exemplo, citaram o estágio de prática jurídica que, ao ampliarem o atendimento à população carente do DF, passava a ser considerada atividade extensionista e poderia ser avaliado também como AC, ou seja, a instituição teve que fazer um esforço para organizar e separar os componentes e não sobrepô-los.

Segundo os entrevistados, no início, os estudantes realizavam atividades só fora da IES e traziam seus certificados para validação. O volume de indeferimentos por parte da coordenação era elevadíssimo, atividades sem pertinência com a formação, certificados com validade não comprovável, instituições inidôneas, entre outras. Os processos se acumulavam e o volume de reclamações era grande. Desse modo, o foco passou a ser em oferecer atividades internamente para que os alunos pudessem cumprir a carga horária necessária:

CC: “Então a nossa primeira preocupação foi realmente possibilitar ao aluno concluir essa carga horária com palestras, seminários, todos programados aqui por nós, visitas à OAB, ao poder judiciário e tudo computando carga horária pra eles e tivemos que organizar uma tabela de pontuação e validação pra eles”.

CN: “Você tem que criar no aluno uma cultura pra ele entender que uma palestra não é uma mera falta de aula, não porque o professor que não quer dar aula... ‘Aaahh, o professor tá me enrolando, não quer dar aula e está me levando pra um auditório...’. De jeito nenhum! Às vezes alguns colegas me abordam: ‘Qual é a palestra de hoje? Não estou nem um pouco a fim de dar aula... vou levar meus alunos’. Eu olho e falo: ‘Em absoluto, você vai ficar lá em sala de aula, eu não vou autorizar sua saída pro auditório, porque eu tenho que informar na pauta que o professor não estará em sala, porque quando passam conferindo se os professores estão nas salas... porque é claro que passam, não é mesmo? Tem um controle... Se eles passam e o professor não está em sala, ele vai levar falta, então eu informo, eu passo a lista dos professores que possivelmente estarão naquele auditório com aquelas palestras, porque são matérias afins...”.

Quando questionados acerca da pertinência da realização de eventos para participação dos alunos, ambos os professores disseram que “em parte”, entretanto, o foco é que os estudantes completem o quanto antes a carga horária necessária para o componente curricular:

CN: “Então essa leva toda dos alunos de 5 anos pra cá estão chegando no 8º e 9º semestre com todas as suas horas complementares fechadas, porque eles já adquiriram o hábito de vir ao núcleo olhar no mural, receberam nossos e-mails e sabem que teremos palestras o ano inteiro, que vão ter cursos e tudo que eu vejo na mídia... O tema tem que ser contemporâneo, tem que ser atraente pro aluno, ele tem que conseguir fazer um elo entre o que ele gosta no Direito e o que o curso está trazendo pra ele. Caso contrário, fica como no começo da disciplina, o aluno não entende o que está falando, não presta atenção, porque ele vai abstrair, vai estar longe. Não é porque ele não queira. Tudo isso é claro, ao longo do período em que

estou no Núcleo tenho me aperfeiçoado, e venho tendo uma sensibilidade muito maior pro meu aluno, e hoje eu consigo perceber inclusive, a interdisciplinaridade que eu tenho que proporcionar. Por exemplo, quando eu crio uma palestra sobre o meio ambiente, eu me preocupo imediatamente, com o quê? Tem que ter uma vertente pros alunos da Biologia, tem que ter uma vertente pros alunos da Geografia e tem que ter uma vertente pros alunos de Direito, uma vertente pros alunos de Arquitetura, de Engenharia... Porque a questão ambiental envolve todo o saber...

O principal objetivo do estudo é saber da importância das AC para a formação, assim quando questionados sobre esse ponto, as contribuições das AC e a autonomia do estudante para traçar seu percurso, o coordenador do curso (CC) dá menos ênfase ao componente do que a coordenadora do núcleo (CN), entretanto, ambos ressaltam que o estímulo acontece para atividades coletivas, muitas palestras e seminários em que um professor do curso leva sua turma ao auditório para participar do evento. O aluno recebe presença e certificado para validar como Atividades Complementares. Não há o incentivo para o desenvolvimento da autonomia universitária, um dos principais pontos das AC. Portanto, o aluno permanece na condição de receptor e não de autor da sua trajetória e enxerga na IES a “obrigação” de oferecer-lhe mecanismos para a conclusão dessa “obrigatoriedade”.

CC: “A atividade complementar, aqui na IES ainda está incipiente dentro deste contexto, porque os alunos e nós professores não os orientamos a fazer a seleção de atividade complementar que eles queiram fazer. É importante que eles façam isso, isso e isso, assistam mais tribunal de júri, verifiquem como funciona o tribunal de Júri, a questão do convencimento, porque eles estarão convencendo leigos em direito, e é por isso que o tribunal de júri tem um tratamento todo diferenciado do que aquilo que a gente vê na instituição... Então além do aluno dominar o Direito e conhecer o processo e a tese que você vai sustentar, ele precisa também ter um poder de convencimento muito grande para com os jurados e isso também se aprende. Tem gente que já tem um dom pra isso aí, tem outros que aprendem com a técnica mesmo. E essa situação a gente não tem uma orientação específica, por exemplo, não ande nessa direção não... complete a carga horária das Atividades Complementares com essa ou aquela atividade. [...] O importante mesmo é que ele complete o quanto antes, pois no final do curso tem a monografia que é muito importante e trabalhosa... tem as práticas jurídicas... o aluno tem que focar”(Grifos meus).

CN: “As AC são muito importantes para o aluno. As contribuições são muitas. Eu crio um cronograma de eventos no começo do semestre e já observo as disciplinas relacionadas com o tema, mando uma cartinha para os professores das disciplinas comparecerem com suas turmas. O aluno só precisa ficar atento ao mural. Eu o encho de eventos. Recebemos aqui alunos de outras IES, porque essas faculdades não oferecem nada interessante para seus alunos. Eu ofereço um rol de opções. Só não completa as horas quem não quer. [...] Desde o primeiro semestre, eu faço o receptivo dos calouros e já doutrino, crio a cultura de eles olharem no meu mural e saberem de tudo o que está sendo oferecido. Palestras interessantes, de temas contemporâneos...”.

Ao insistir na questão da concepção do componente AC – quebra da rigidez curricular e da visão cartesiana da produção de conhecimento e de formação, de promover o desenvolvimento de competências que possibilitem ao egresso a análise da situação global, com consciência crítica e compromisso ativo, com capacidade de realizar intervenções na realidade que levem à transformação social, valorizando as experiências do cotidiano, considerando as necessidades de cada profissão e a possibilidade de ressignificá-las, ainda alertando-os para o papel de “orientação, apoio e supervisão”, que difere do papel de provedor tão enaltecido por ambos, a resposta do coordenador do curso foi taxativa e contraditória: “[...] Sempre tem contribuição... mas elas são pequenas, é a realidade. Elas são pequenas porque nós não trabalhamos como poderíamos trabalhar as Atividades Complementares. A Atividade Complementar é só pra computar horas...”.

Portanto, observa-se na fala dos professores alguns pontos que merecem destaque:

- (i) o currículo do curso deve focar na formação específica e não na geral;
- (ii) a IES necessita ser totalmente responsável pelo planejamento e pela oferta de atividades para que os estudantes participem e completem a carga horária necessária para a formação;
- (iii) as atividades mantêm certa pertinência com os conteúdos das disciplinas, entretanto, o foco é atender ao maior número possível de alunos em cada evento, independente de seus interesses;
- (iv) os estudantes não são esclarecidos quanto à necessária autonomia para o desenvolvimento das AC e tampouco tomam conhecimento sobre sua importância e possibilidades, fazendo com eles permaneçam na condição passiva do processo de ensino-aprendizagem e cumpram as AC aleatoriamente;
- (v) os professores não são orientados sobre o seu papel em relação às AC e as possibilidades dessa inovação curricular, tendo a participação limitada ao oferecimento de palestras sobre temas de domínio e interesses pessoais; e
- (vi) há uma distorção do papel do núcleo: de orientador e apoiador para provedor e cartorial.

E o que pensam os estudantes sobre o currículo, a integração entre as disciplinas e as AC?

### *A percepção dos estudantes*

Inicialmente, recorreu-se à análise descritiva das respostas obtidas no questionário aplicado aos estudantes. Considerando-se que a primeira informação do questionário era sobre o período que o respondente estava cursando, organizou-se as respostas com base nessa informação, em três categorias: (i) até o 3º semestre, (ii) do 4º ao 6º semestre e (iii) do 7º ao 10º semestre. Assim, foi possível avaliar a qualidade das respostas, sopesando o fato da percepção obtida ser de um veterano ou de um iniciante na trajetória acadêmica.

A primeira parte das respostas – questões de 1 a 13 – objetivou conhecer o perfil do estudante de direito da IES2.

Tabela 2 - Distribuição dos Respondentes Por Semestre em que estão matriculados

Semestre	Nr.	%
Até o 3º Semestre	54	13,6%
4º, 5º ou 6º Semestre	155	39,0%
7º ou Superior	187	47,1%
Não Responderam	1	0,3%
Total	397	100,0%

Fonte: Elaboração própria

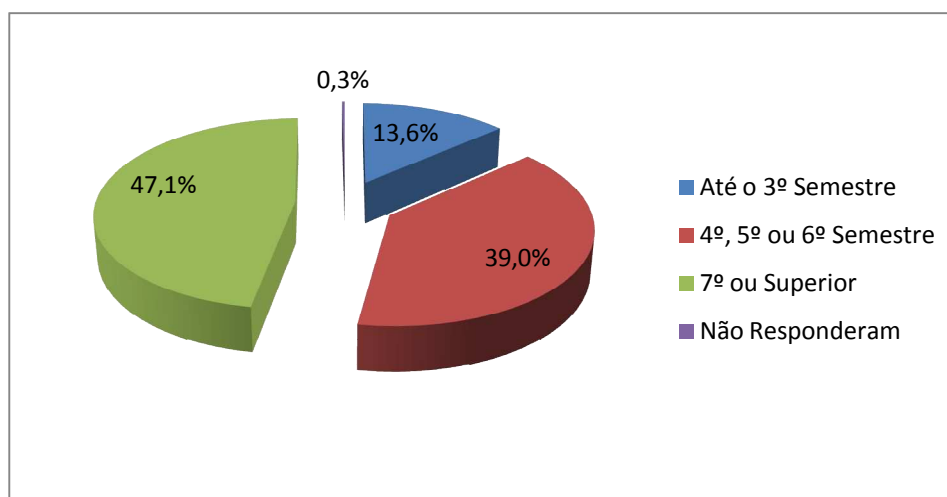


Figura 5 - Distribuição das respostas dos estudantes por semestre em que estão matriculados.  
Fonte: Elaboração própria.

Caracterização do perfil:

- a maior parte dos respondentes já cursou mais de 50% do curso;
- 46% deles estudam no turno matutino;
- 57,4% são mulheres;
- quase 70% têm até 25 anos de idade;
- mais de 70% moram com os pais ou parentes e vêm para a aula em carro próprio ou da família;
- 36,6% não exercem atividade remunerada;
- 23,5% trabalham mais de 30 horas semanais;
- 39,4% não trabalham e os gastos são financiados pela família;
- 32% trabalham e, ainda assim, recebem ajuda da família;
- entre os que exercem atividade remunerada, 40% deles disseram que a atividade tem relação com o curso e que influencia o aproveitamento estudantil de modo positivo;
- 89,1% deles utiliza a internet como o principal meio para se manter atualizados;
- mais de 60% deles dedica entre uma e cinco horas semanais aos estudos;
- 9,8% declara apenas assistir às aulas;
- 51% deles se consideram parcialmente comprometidos e
- 42,7% altamente comprometidos com o curso.

Assim, ressalta-se que o aluno dessa instituição é jovem, de padrão socioeconômico elevado, apesar de dedicar poucas horas para o estudo, considera-se comprometido com o curso.

As questões 14 a 22 tinham o objetivo de avaliar o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo em relação a temas do cotidiano da realidade social brasileira, possibilitado pelo curso aos alunos.

Os temas propostos para que os estudantes avaliassem foram:

- (i) analfabetismo;
- (ii) exploração do trabalho infantil e/ou adulto;

- (iii) desigualdades econômicas e sociais;
- (iv) desemprego;
- (v) habitação;
- (vi) discriminação/preconceito de qualquer natureza em relação a cor, gênero e minorias;
- (vii) segurança e criminalidade; e
- (viii) diversidades e especificidades regionais.

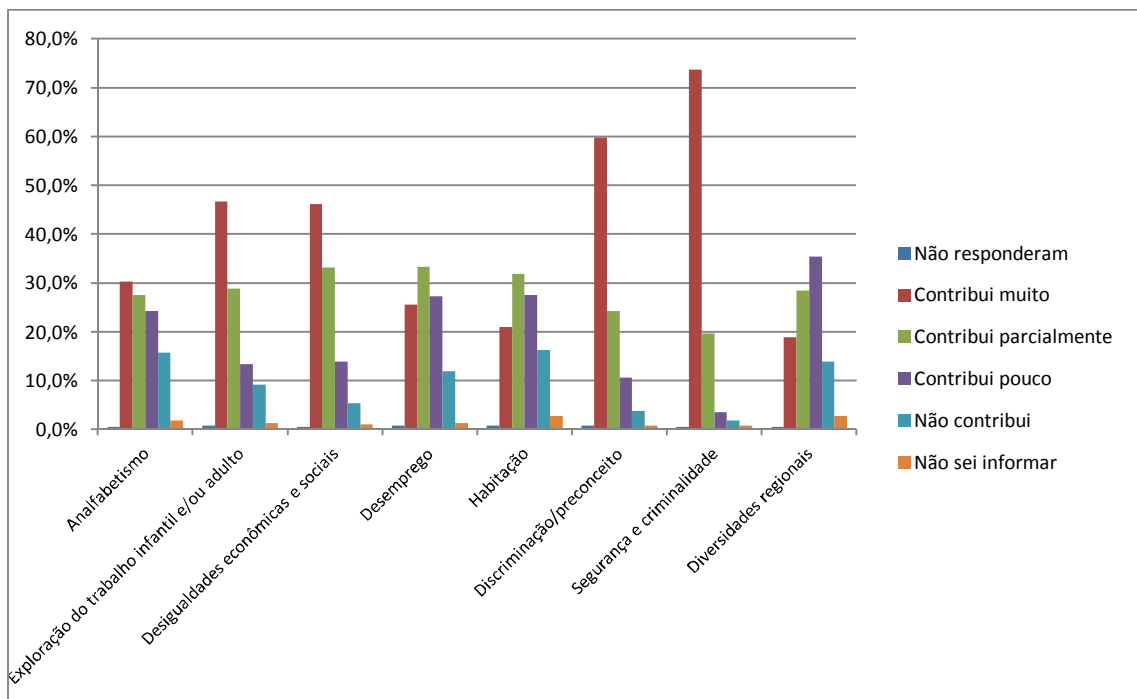


Figura 6 - Distribuição das respostas dos estudantes com relação a temas do cotidiano da realidade social brasileira priorizados no curso.

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que, na opinião dos estudantes, o curso contribui mais para reflexão e discussão dos temas: “discriminação/preconceito de qualquer natureza em relação à cor, gênero e minorias” (59,8%) e também “segurança e criminalidade” (73,7%). Acredita-se que a ênfase observada no desenvolvimento do trabalho das disciplinas com os referidos temas aconteça pela natureza do curso e também pelo fato dos temas em que a proposição de ações e demandas jurídicas seja mais comum.

Quando questionados sobre a contextualização do conhecimento da área (teoria, procedimentos, técnicas, instrumentos etc.) com temas gerais e situações do cotidiano da realidade brasileira, os alunos de todos os semestres consideram que é perceptível em “várias

disciplinas do curso”. A percepção de que essa contextualização só acontece em “algumas disciplinas” aumenta nos estudantes em fase final do curso.

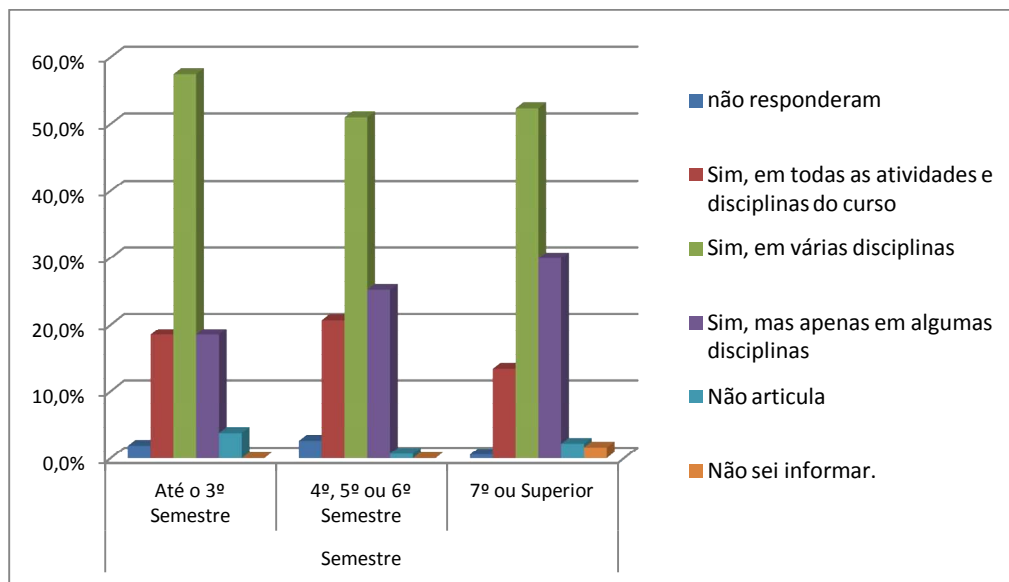


Figura 7 - Distribuição das respostas dos estudantes com relação à contextualização do conhecimento da área e sua articulação no currículo do curso.

Fonte: Elaboração própria.

Ao serem questionados sobre o conhecimento que têm do Projeto Pedagógico do Curso, chama a atenção o número de estudantes que disse desconhecer-lo. O coordenador do curso informou que o PPC fica disponível no “Espaço-aluno” (espaço virtual para disponibilização de material didático, recados, planos de ensino, entre outros com acesso por meio de *login* e senha).

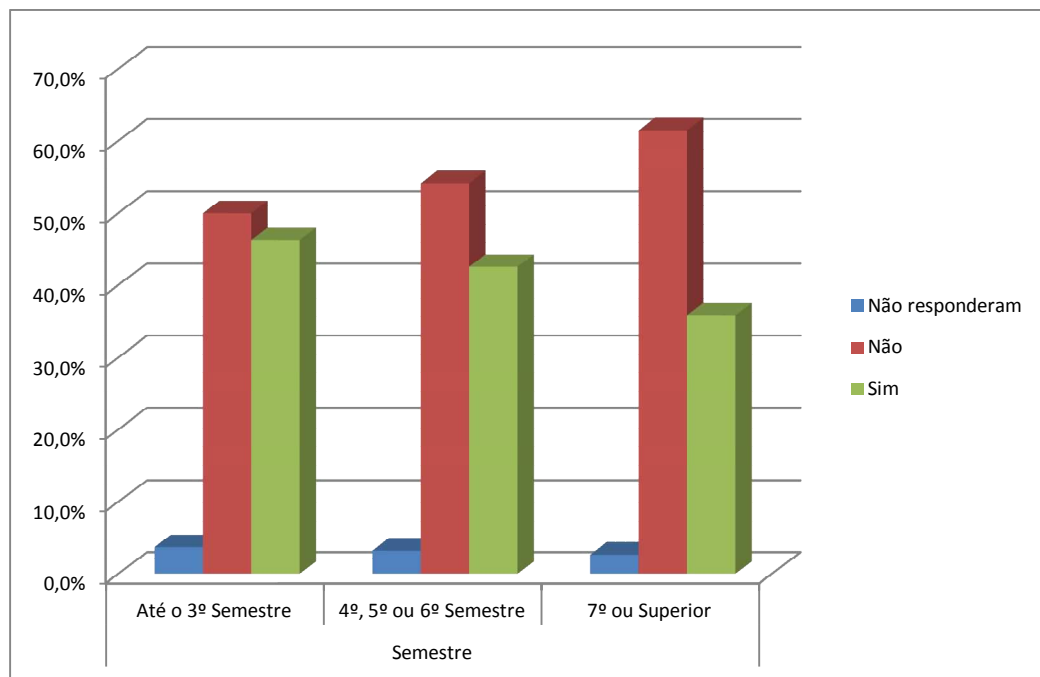


Figura 8 - Distribuição das respostas dos estudantes com relação ao conhecimento do PPC.  
Fonte: Elaboração própria.

A próxima questão buscou saber como o estudante avalia a integração entre os conteúdos tratados nas disciplinas.

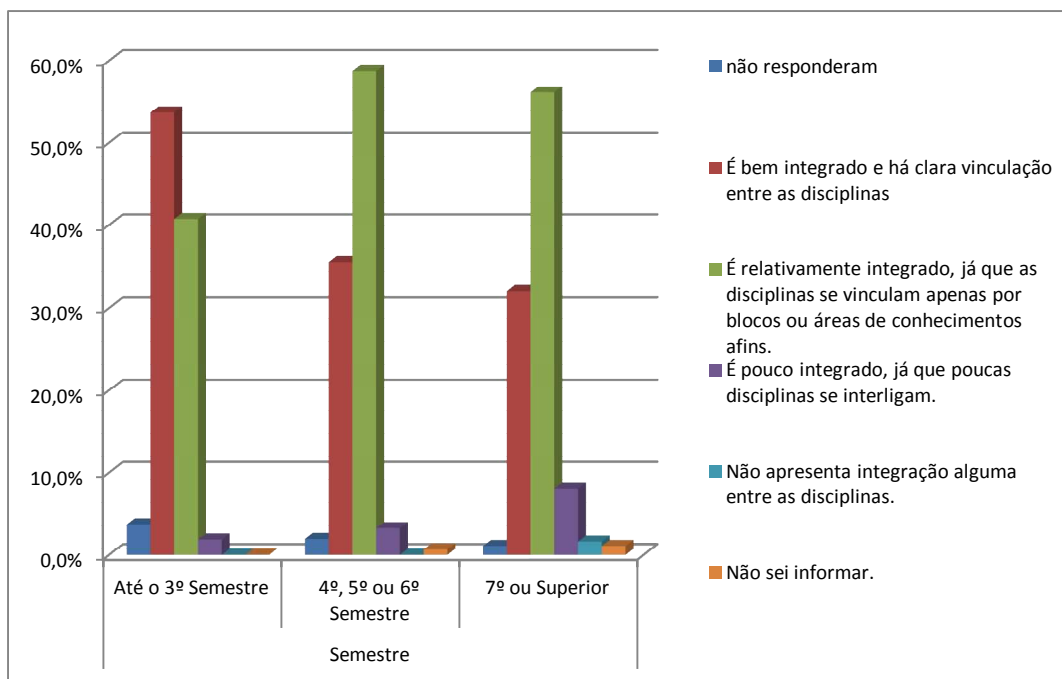


Figura 9 - Distribuição das respostas dos estudantes com relação à integração dos conteúdos trabalhados no curso.  
Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que à medida que o estudante avança no curso, reduz a percepção da boa integração entre as disciplinas.

Outra questão solicitada buscava saber se o estudante considera que o curso contribui para: aquisição de cultura geral; aquisição de formação teórica na área; preparação para o exercício profissional; e também ascensão social e financeira.

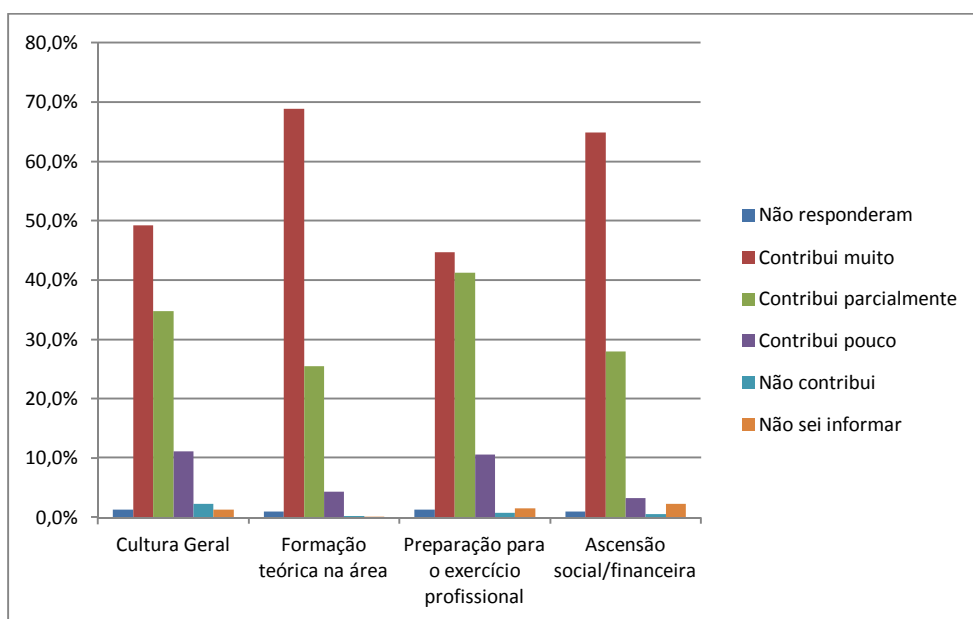


Figura 10 - Distribuição das respostas dos estudantes sobre as contribuições do curso.  
Fonte: Elaboração própria.

As maiores contribuições do curso observadas pelos estudantes foram: “formação teórica na área” e “ascensão social e financeira”. E a característica menos positivamente avaliada foi exatamente a “preparação para o exercício profissional”.

Ao serem questionados sobre como avaliam a contribuição do curso para a formação, observa-se que o grau de percepção positiva se reduz à medida que o aluno caminha no curso, entretanto, mantém-se alta ainda assim.

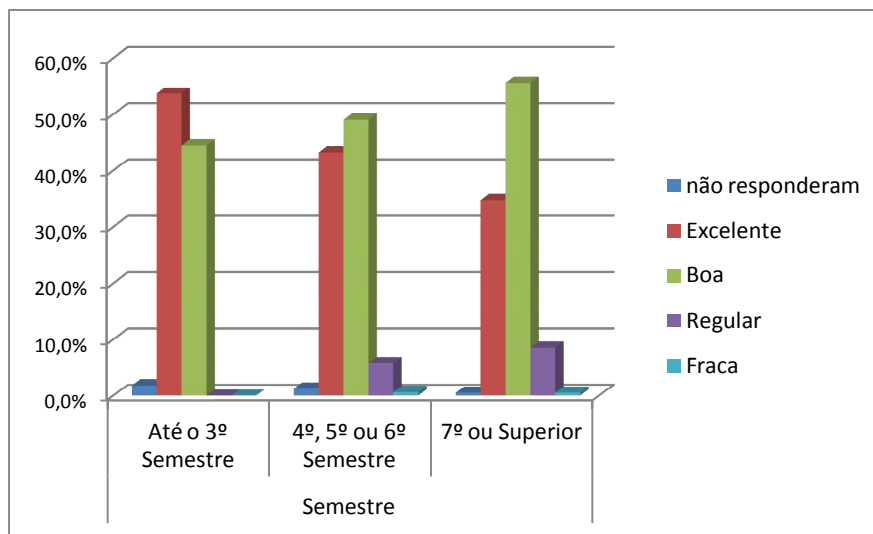


Figura 11 - Distribuição das respostas dos estudantes com relação à contribuição do curso para a formação.

Fonte: Elaboração própria.

Ressalta-se que as percepções dos estudantes com relação ao curso e à formação que recebem é bastante positiva.

Para Saviani (1984), Demo (1994), Augé (1994), Tardif (1999), Boaventura Santos (2005), Dias Sobrinho (2005 e 2007a), Pereira (2007a), Almeida (2007), Fleuri (2011) entre outros autores, o papel da universidade não é apenas habilitar bons profissionais, mas formá-los de modo consciente a intervir na realidade em que irão atuar numa perspectiva de mudança e o comprometimento com a excelência, é o mínimo que uma IES pode ambicionar. Entretanto, fica evidente que vários pontos poderiam ser mais bem explorados pela instituição. A exigência de que o indivíduo tenha uma postura crítica diante dos acontecimentos e dos desafios que surgirão no contexto social é um dos maiores desafios na formação do homem educado, ou seja, a formação integral para a vida em sociedade.

Conforme Gadotti (2000), o aluno precisa ser instigado a buscar o conhecimento e, tendo prazer em conhecer, aprenda a pensar, a elaborar as informações para que possa aplicá-las no mundo do trabalho e na realidade que vive.

O próximo bloco de questões buscava informações sobre as “Atividades Complementares”, foco deste estudo.

A primeira questão perguntava diretamente se o estudante sabia o que era o componente AC. Mais de 90% (97,5%) dos respondentes disseram “Sim” – conhecer o componente AC. Tanto os alunos em início de curso, quanto em final de trajetória. O alto

percentual de respostas positivas é interessante, pois demonstra que o aluno é informado sobre o componente já ao ingressar no curso.

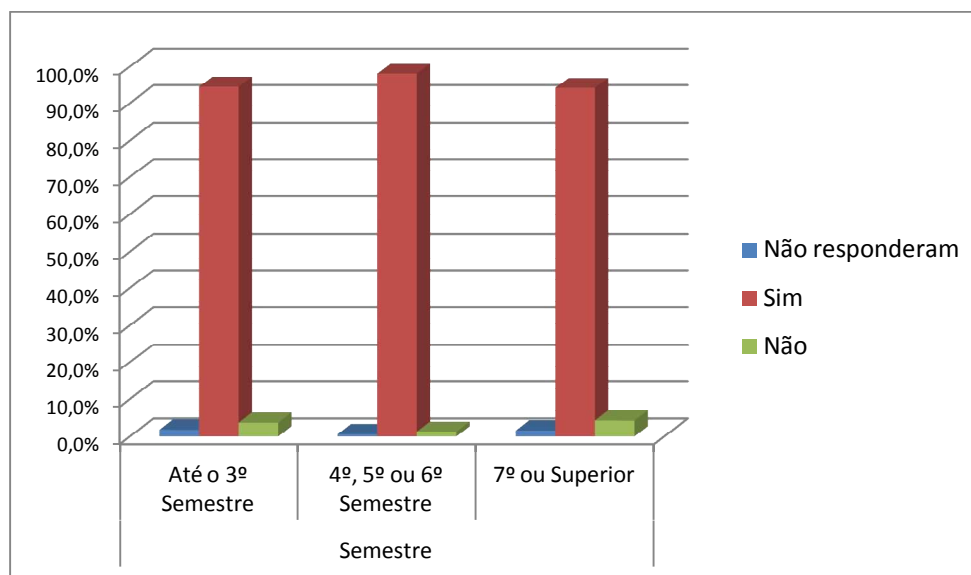


Figura 12 - Distribuição das respostas dos estudantes com relação ao conhecimento das AC.  
Fonte: Elaboração própria.

O questionamento seguinte objetivava saber se o estudante fora informado sobre a importância das AC e de como deveria cumprir esse componente curricular.

Tabela 3 - Distribuição dos Respondentes Por Semestre em que estão matriculados sobre a importância das AC e da forma de cumpri-las

Você foi informado(a) sobre a importância das Atividades Complementares e de como cumprir esse componente curricular?	Semestre			Total
	Até o 3º Semestre	4º, 5º ou 6º Semestre	7º ou Superior	
Não responderam	1,9%	0,6%	1,1%	1,0%
Nunca.	25,9%	22,6%	28,3%	25,8%
Sim, uma vez, no início do curso	29,6%	39,4%	31,0%	34,1%
Sim, algumas vezes	31,5%	31,0%	31,6%	31,3%
Sim, com frequência	5,6%	4,5%	5,3%	5,1%
Sim, além da orientação frequente, há no curso uma pessoa que cuida desse assunto.	5,6%	1,9%	2,7%	2,8%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaboração própria.

As respostas obtidas contradizem o discurso dos professores-coordenadores. O maior índice de respostas está concentrado em: “nunca”, “uma vez, no início do curso” e

“algumas vezes” (91,2%), ou seja, o estudante recebe essa informação somente ao ingressar no curso, quando o desejável é que essa orientação fosse frequente e efetiva.

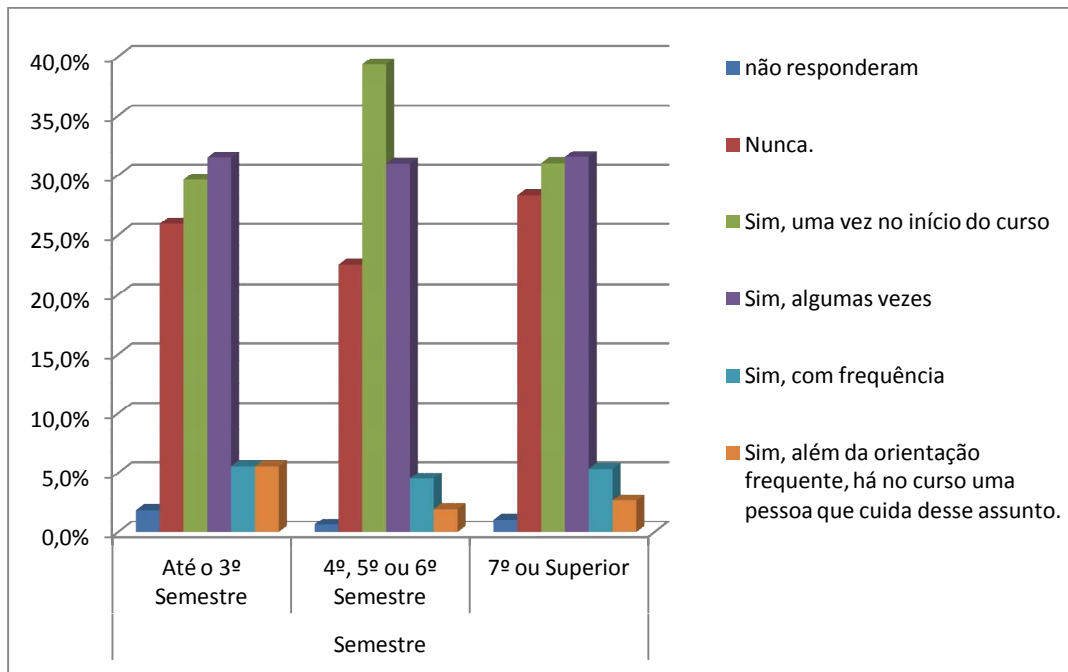


Figura 13 - Distribuição das respostas dos estudantes com relação à frequência com que recebem informações sobre as AC.  
Fonte: Elaboração própria.

Outra questão bastante preocupante é a forma como o aluno buscou informações acerca das AC. A maior parte dos estudantes, até o 6º semestre do curso, respondeu que buscou “informar-se com os colegas de turma”. Apenas nos semestres mais avançados do curso é que o número de alunos que procura as informações na secretaria do curso supera as outras formas de informação.

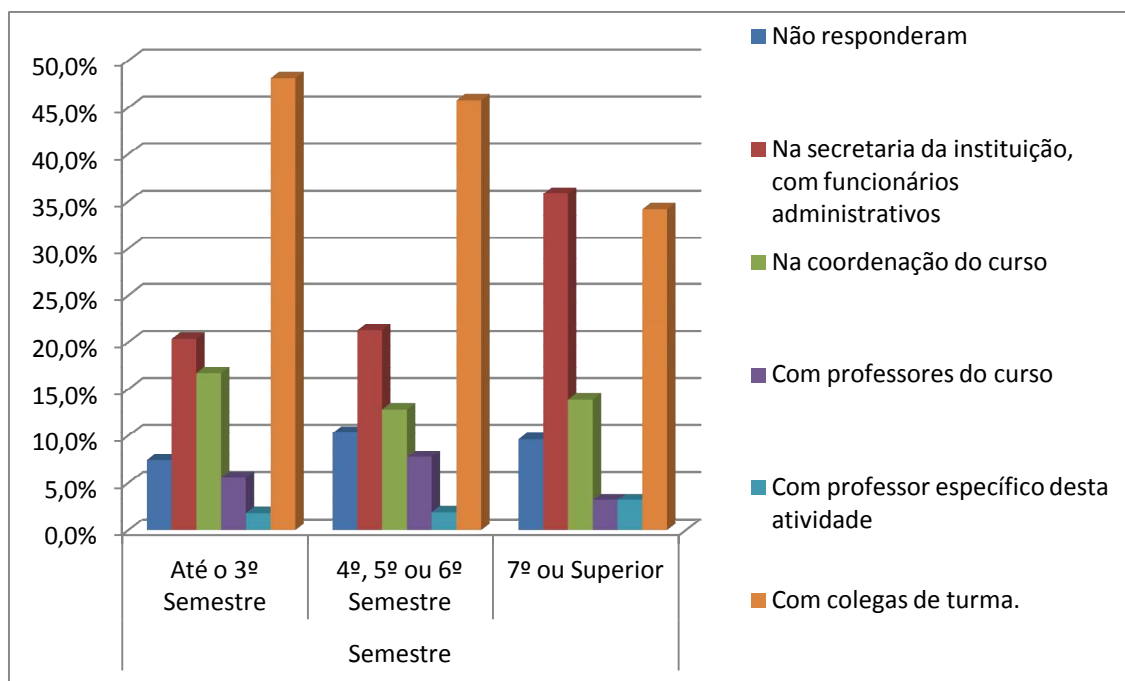


Figura 14 - Distribuição das respostas dos estudantes com relação à forma como eles buscam informações sobre as AC.

Fonte: Elaboração própria.

Ao responderem sobre como eles planejaram o cumprimento das AC, as respostas ficaram concentradas na alternativa que mostra que não houve um “plano especial para o cumprimento das AC” e sim “a participação em diversas atividades oferecidas pela IES e por outras instituições e validadas na carga horária”. Somente 15,4% dos respondentes “levam em consideração a formação profissional que desejam para realizar as atividades, independente do quanto valham e do local onde são ofertadas”.

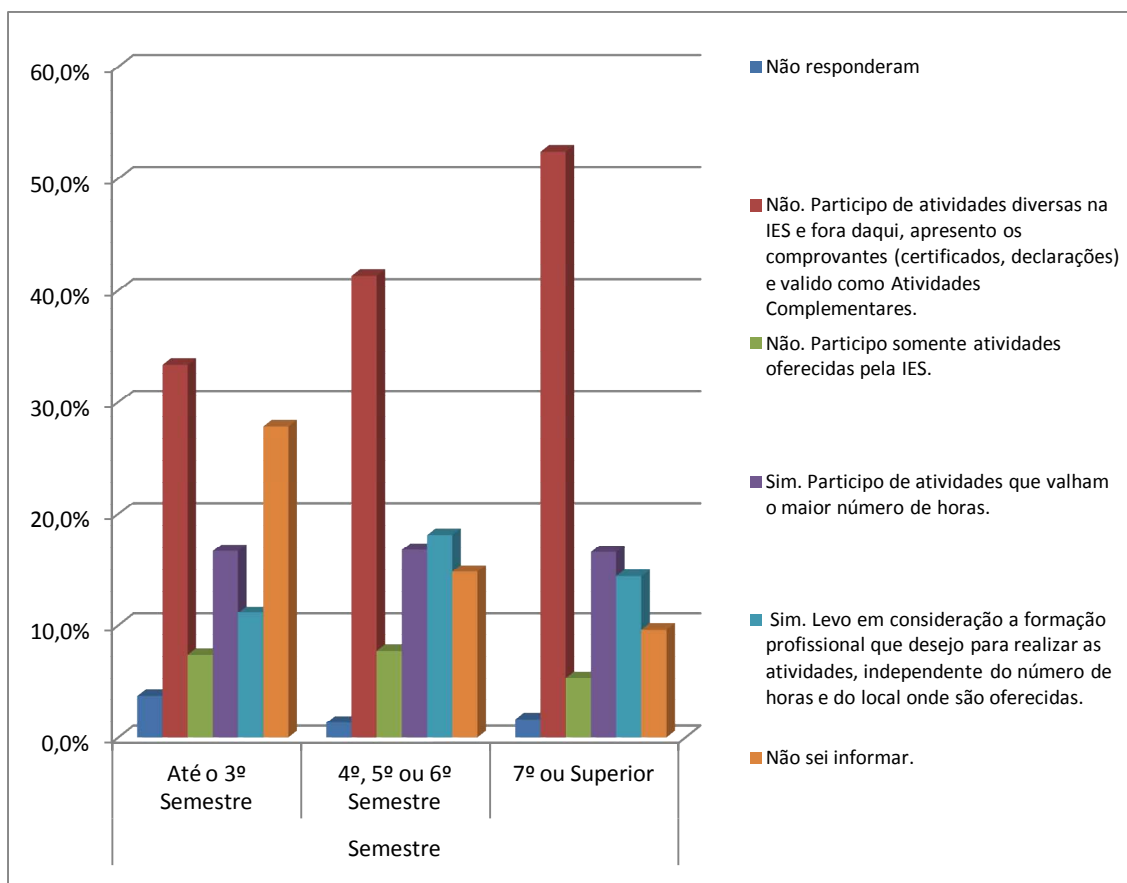


Figura 15 - Distribuição das respostas dos estudantes com relação à forma como eles planejaram o cumprimento das AC.

Fonte: Elaboração própria.

Ao externarem a opinião sobre o componente AC, a percepção da contribuição vai diminuindo ao longo do curso, inclusive aumentando o número de pessoas que acreditam que o componente não contribui para a formação.

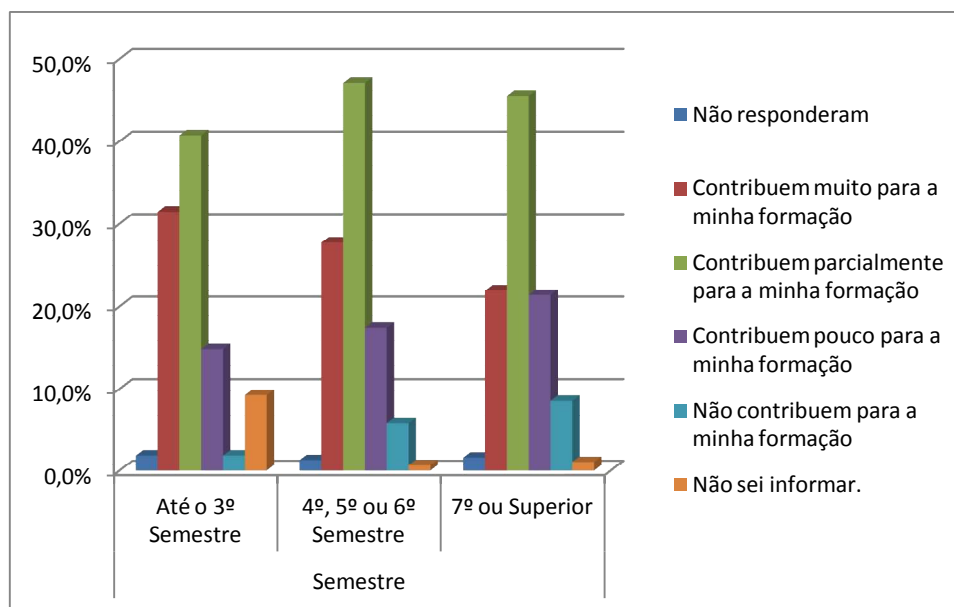


Figura 16 - Distribuição das respostas dos estudantes com relação à contribuição das AC.  
Fonte: Elaboração própria.

A próxima questão buscou levantar o estágio de cumprimento das AC em que o estudante se encontrava. Como era de se esperar e, corroborando o discurso dos professores-coordenadores, os estudantes realizam as atividades ao longo do curso, sendo maior o percentual daqueles que já haviam completado o total das horas nos semestres finais do curso.

Tabela 4 - Distribuição dos Respondentes Por Semestre em que estão matriculados

Em qual estágio de cumprimento das AC você se encontra?	Semestre			Total
	Até o 3º Semestre	4º, 5º ou 6º Semestre	7º ou Superior	
Não responderam	3,7%	0,0%	2,1%	1,5%
Já realizei 100% do total das horas de Atividades Complementares	0,0%	10,3%	41,7%	23,7%
Realizei 75% do total das horas de Atividades Complementares	1,9%	19,4%	29,9%	22,0%
Realizei 50% do total das horas de Atividades Complementares	11,1%	27,7%	15,0%	19,4%
Realizei somente 25% do total das horas de Atividades Complementares	64,8%	34,2%	10,2%	27,0%
Ainda não realizei nenhuma atividade para o cumprimento das horas de Atividades Complementares.	18,5%	8,4%	1,1%	6,3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração própria.

Dentre as atividades sugeridas pelo núcleo, foi questionada aos estudantes a participação deles em cada um dos tipos (o aluno poderia marcar quantas alternativas desejasse). Cada uma delas foi tabulada individualmente e apurada a participação. Mais de 90% dos estudantes concentram o cumprimento das AC em “atividades acadêmico-culturais (palestras, congressos, seminários, jornadas, conferências, mini-cursos etc.)”; “estágios não obrigatórios” e “cursos de língua estrangeira”.

Tabela 5 - Distribuição dos Respondentes Por Tipo de Atividade Desenvolvida

Tipo de atividade:	Percentual de respostas
a)- Atividades acadêmico-culturais	<b>91,70%</b>
b)- Atividades de iniciação científica	11,40%
c)- Atividades de monitoria	5,10%
d)- Atividades de projetos de pesquisa conduzidos por professores da minha instituição ou de outra instituição	15,20%
e)- Atividades de representação estudantil	12,40%
f)- Estágios não obrigatórios	<b>56,60%</b>
g)- Atividades voluntárias em organizações sem fins lucrativos	15,20%
h)- Atividades artísticas (teatro, música, coral, etc.).	6,80%
i)- Visitas técnicas a organizações	17,70%
j)- Estudos de línguas estrangeiras	<b>47,20%</b>
k)- Atividades de extensão promovidas pela minha instituição	26,00%
l)- Ações Comunitárias	11,60%
m)- Disciplinas em outros cursos de graduação.	11,10%
n)- Outra(s).	5,30%

Fonte: Elaboração própria.

A última questão foi um espaço reservado à fala livre do estudante. Ele poderia falar o que quisesse e se quisesse sobre o componente “Atividades Complementares”. Um número expressivo (90 pessoas) escreveu algo sobre as AC. Todas as respostas foram lidas e categorizadas, com base no que propõe Bardin (2009). Para ela, enquanto método, a análise de conteúdo torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. O pesquisador deve aprofundar-se na questão do método e da técnica na seguinte ordem: a organização dos resultados para análise; a codificação de resultados (palavras-chaves, tema, convergências); as categorizações; as inferências; e, por fim, a informatização da análise das comunicações.

As categorias criadas e o total de respostas que envolveram cada uma delas estão explicitados tabela 6 a seguir. Atente-se para o fato de que uma mesma resposta pode ser

classificada em mais de uma categoria, por isso o total de observações (108) supera o número de indivíduos que registraram algum tipo de consideração (90). Observa-se que as ocorrências concentram-se em “elogio às AC e sua importância”, “falta de informações sobre a importância das AC e de orientação adequada” e “sugestão para adequar as AC aos interesses dos estudantes”. Chama a atenção o fato de dois estudantes utilizarem o espaço para denunciar “a possibilidade de fraudes na contabilização das horas” e dos sete casos que citam a “ausência de percepção de utilidade do componente para a formação”.

Tabela 6 - Categorias criadas para a análise das respostas dadas pelos estudantes para a questão aberta.

Categorias	Nº de respostas
Elogio à pesquisa	4
Reclamação: falta divulgação por parte da IES	11
Reclamação: número excessivo de horas	3
Elogio às AC e sua importância	<b>22</b>
Reclamação: falta de informações sobre a importância das AC e de orientação adequada	<b>16</b>
Sugestão: adequar as AC aos interesses dos estudantes	<b>18</b>
Reclamação: falta integração e orientação	3
Reclamação: Obrigatoriedade	13
Sugestão: deveriam ser convertidas em aulas/disciplinas	2
Sugestões de tipos de atividades	7
Admitem a possibilidade de fraude	2
Reclamação: Não servem para nada	7

Fonte: Elaboração própria.

Trechos das falas dos participantes da pesquisa, os quais podem trazer elementos pertencentes a mais de uma categoria, serão utilizados para ilustrar a discussão, considerando-se a pertinência e importância delas para as conclusões do estudo:

As Atividades Complementares não são, a rigor, meramente complementares, mas essenciais porque para questões para além da instituição contribuem para um aprendizado mais completo, mais variado (8º sem. mat.).

As atividades complementares são de fundamental importância, pois na faculdade aprendemos a teoria e necessitamos de prática e não só em relação ao curso de Direito, mas em relação a fazer cursos que, hoje em dia, são necessários para a formação de qualquer profissional, tais como curso de línguas, ações comunitárias, dentre outras (4º sem. vesp.).

Deveriam ser mais bem orientadas pelas instituições de ensino, ou seja, a IES deveria conscientizar os alunos de sua importância e sugerir a melhor maneira dessas atividades serem aproveitadas pelo aluno (5º sem. not.).

Quando ingressamos no curso, ficamos afoitos em cumpri-las, temendo o grande número de horas e a falta de tempo. Falta orientação, pois, só quando estava na conclusão do curso percebi sua importância, justo por isso, excedi e muito meu número de horas. Só a partir do 7º semestre percebi que mais vale uma atividade do meu interesse e que contribui para a minha formação, do que mil feitas em vão só para cumprir horas (9º sem. mat.).

Entendo que a inclusão de Atividades Complementares no currículo do curso é importante para a aquisição de conhecimentos capazes de ampliar meu entendimento em relação à área em que irei atuar, bem como em relação aos acontecimentos do mundo. Porém, é necessário que a instituição se empenhe em proporcionar aos alunos atividades interessantes e de qualidade, o que muitas vezes não ocorre (10º sem. not.).

As Atividades Complementares são vistas, na minha opinião, como forçadas, impostas e que podem gerar transtornos, dada a sua obrigatoriedade. A exigência do cumprimento da carga horária é prejudicial. Os alunos poderiam ter a liberdade de escolher se há necessidade ou não de realizá-las, visto que muitos possuem outra graduação ou já realizaram outros cursos e atividades pretendidas (8º sem. mat.).

Seria mais vantajoso converter a carga horária exigida para as horas complementares em horas de aulas efetivas, em disciplinas que não se inserem no currículo dentro das concentrações que o curso disponibiliza aos alunos (9º sem. mat.).

As Atividades Complementares como parte integrante das horas curriculares de formação para os cursos deveriam incentivar o futuro profissional a se dedicar e traçar rumos e metas na atividade que pretende exercer e não meramente serem postas pelo MEC como mais uma obrigação para que o aluno possa se formar (6º sem. vesp.).

Vejo as Atividades Complementares apenas para cumprir uma exigência do MEC. Não há preocupação alguma com a qualidade e foco no que o aluno realmente precisa. Um exemplo, por que não há um curso de qualidade de redação e interpretação de texto? Muitos alunos formam sem saber escrever e interpretar (3º sem. not.).

As Atividades Complementares deveriam ser melhor informadas aos alunos, entretanto, ela acaba sendo um ônus, na medida em que é requisito para a conclusão do curso. A divulgação dessas atividades na maioria das vezes é insuficiente, haja vista a variedade de horários não ser extensa. Durante os 4 anos de graduação, todos os anos se repetiram os mesmos estilos de palestras e raramente trazem um palestrante efetivamente competente para tanto. Se for para nos obrigar a cumprir esse absurdo de horas, ao menos ofereçam coisas atrativas e úteis (8º sem. not.).

É tratada como componente curricular apenas no aspecto de “cumprir tabela”, sem a menor preocupação educativa / de formação. Em momento algum me falaram da importância disso. Com essa pesquisa passei a entender/achar que elas eram muito mais importantes do que pensei durante todo o curso (9º sem. not.).

Pelo questionário pareceu-me que Atividades Complementares precisam de maior divulgação quanto à sua necessidade, importância, aplicação etc. (8º sem. not.).

As Atividades Complementares são importantes para uma complementação das aulas e do conteúdo exposto e para o seu aprofundamento. Porém acredito que deve ter uma flexibilidade maior para o seu cumprimento e uma melhor informação sobre as possibilidades e regras das Atividades Complementares. As secretárias não sabem o real motivo das Atividades Complementares (9º sem. mat.).

A instituição “obriga” a participação dos alunos em Atividades Complementares, ordenando que os professores troquem aula por participação em palestra, vinculando a presença em aula com a presença na palestra. Essa atitude somente prejudica o ensino. Perde-se aula e conteúdo por palestra sem importância ou sem nenhuma relação com a disciplina ou até com o curso (10º sem. not.).

A preocupação da IES é com o controle. Eles preocupam que você faça logo as 250 horas, traga os certificados e resolva sua situação. Assim, você é um problema a menos. Não existe orientação. Existe a cobrança para que cumpra as horas. Essas horas seriam mais importantes em sala de aula (7º sem. not.).

Colar as atividades em um mural não é orientação. Não fazem uma pesquisa para saber o que os alunos gostariam de assistir como palestra. E o professor não deveria ser “obrigado” a levar os alunos. Às vezes, a aula é importante e somos obrigados a fazer número no auditório. Essas atividades não servem para nada (8º sem. not.).

Percebe-se, pelas respostas transcritas nesta seção, que alguns estudantes têm clareza da importância das AC para a formação, mas a maioria desconhece essa importância e as cumpre aleatoriamente. Fica evidente que existe uma orientação deficiente ou intencional quanto à forma de cumpri-las de maneira a atingir os objetivos propostos ao criá-las.

Resta claro ainda que a IES fez uma opção pelo oferecimento de atividades que propiciam a qualificação ou participação do maior número possível de alunos (grandes eventos, principalmente palestras) em detrimento à orientação para o planejamento de um rol de atividades integradas aos interesses individuais e de atuação profissional do estudante.

Outra constatação é com relação ao desconhecimento por parte de professores e alunos de que as AC deveriam propiciar o desenvolvimento de competências ligadas à autonomia universitária e outras relacionadas ao percurso e à formação para toda a vida. Portanto, o papel institucional deveria ser de orientação e apoio e não de provimento, e o controle, hoje, cartorial, passaria também a ser pedagógico.

A correta organização ou desenho do modelo que atenda aos interesses da formação implicaria em mudanças no projeto pedagógico, na organização curricular, na metodologia de trabalho e na estrutura de apoio que a IES deveria oferecer ao corpo docente e discente.

Mas, qual a motivação para fazê-lo, se os estudantes e professores desconhecem a concepção e os organismos avaliadores e reguladores observam somente o desenvolvimento da *dimensão legal* do componente curricular?

A resposta está nas possibilidades...

A formação universitária deve ultrapassar os limites da formação profissional, técnica e especializada e ir ao encontro de uma formação que possibilite o desenvolvimento de competências ligadas ao perfil crítico, reflexivo, fundamentado em bases sólidas, pronto para atuar com responsabilidade social, ambiental e ética. E não é possível fazer isso com o pensamento disciplinar (cf. MORIN, 2003, p.20)<sup>26</sup>:

[...] o sistema educativo fragmenta a realidade, simplifica o complexo, separa o que é inseparável, ignora a multiplicidade e a diversidade... As disciplinas como estão estruturadas só servem para isolar os objetos do seu meio e isolar partes de um todo. Eliminam a desordem e as contradições existentes, para dar uma falsa sensação de arrumação. A educação deveria romper com isso, mostrando as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem.

As demandas por flexibilização dos currículos permitem muitas formas de organização dos tempos e espaços. É necessário aprofundar essa discussão, partindo-se das características e necessidades da sociedade que busca a Universidade e da comunidade acadêmica que tem condições de construir coletivamente essas novas formas, quebrando o paradigma da comodidade do pensamento compartimentado, rígido, disciplinar, com conteúdos e metodologias presos à pedagogia taylorista/fordista, há muito superada pelo novo contexto social.

Algumas formas para superar o paradigma mecanicista e mercadológico da formação, segundo os autores apresentados neste estudo, envolvem:

- (i) desenvolver um trabalho pautado na autonomia intelectual, na ética e nos princípios que regem a ciência contemporânea, alinhados aos conhecimentos histórico, tecnológico, social, ambiental, de forma a superar a fragmentação, para além dos conteúdos;
- (ii) estabelecer situações significativas de aprendizagem, que façam os estudantes se relacionarem com o conhecimento de forma individual e coletiva, com independência e autonomia intelectual; e

---

<sup>26</sup> Pensamento novamente referenciado neste estudo para dar mais sentido à fala da autora.

- (iii) buscar respostas novas para os velhos problemas e também para os novos desafios que se lhes apresentam, articulando conhecimentos de diferentes áreas.

O desafio é, portanto, muito maior. Trata-se de ampliar a capacidade de pensar, de criar, de estudar como decorrência da articulação entre conteúdo e método, pensamento e ação, produto e processo, como condição para a destruição das categorias que produzem exclusão, para a formação de um novo profissional-cidadão e, por que não, da construção de uma nova sociedade? Essa é a verdadeira *dimensão formativa*.

Durante a realização deste estudo, a pesquisadora, que foi parte do processo de implantação das AC na IES1 e entrevistou os responsáveis pelo componente na IES2, consultou mais de 50 portais de IES e conversou informalmente com muitos professores e estudantes de outras IES. Foi possível observar que a maior parte “ainda” desconhece que as AC se constituem em inovações tecnológicas, pedagógicas e metodológicas, operacionalizadas nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, ampliando as possibilidades de interação acadêmica, de flexibilização curricular, de criação, produção e compartilhamento do conhecimento, de forma a propiciar significativa contribuição para o desenvolvimento de competências e habilidades, tais como: aprender a aprender, solucionar questões do cotidiano com pensamento multidisciplinar, tomar decisões e responder por elas, respeitar a ética profissional e agir de maneira socialmente responsável. As IES mantêm o foco no cumprimento *da dimensão legal* do componente em detrimento às possibilidades *pedagógicas*.

Importante ressaltar que as AC evoluíram do pensamento disciplinar na maior parte das IES para algo maior, em termos estruturais, com criação de infraestrutura específica (secretarias), entretanto, mantendo a ênfase no perfil burocrático de trabalho. Em algumas instituições, mais sérias e comprometidas com a formação, observou-se o salto das “secretarias de creditação” (órgãos burocráticos de controle) para os “núcleos e programas de apoio” (que incluem a *burocracia do controle*, mas conseguem também ir ao encontro da concretização do ideal proposto na *dimensão formativa* do componente).

As Atividades Complementares podem vir a ser parte da costura dessa nova teia de possibilidades...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

E chegamos ao final da trajetória sem, contudo, alcançar o final do caminho. Na realidade muitos caminhos se abrem depois dessa jornada. O caminho foi construído pelo próprio caminhar, tendo como bússola os diálogos com uma variedade de autores, duas IES, alguns professores e os estudantes do curso de direito de uma delas. As questões tratadas são tão pertinentes quanto urgentes quando se estuda a formação universitária e a importância dos componentes curriculares.

A atualidade da temática e a intencional combinação dos três focos trabalhados, a saber: (i) a evolução e as relações entre os *desafios da educação superior*, já que esse nível educacional assume vital importância para a construção do projeto nacional; (ii) o proposto no *plano legal versus o formativo* e (iii) as *práticas institucionais* encontradas no desenvolvimento das AC, como componente curricular obrigatório da formação dos graduandos no Brasil, com um recorte em duas IES de considerável expressão no cenário em que se propõem atuar, pareceu-me adequada.

Assim, a triangulação entre esses três focos possibilitou desenvolver a análise também em três planos: (i) o “*pensado*” (prescrito pelas DCN e demais documentos oficiais quando da criação das AC); (ii) o “*realizado*” (descrição do trabalho desenvolvido pelas duas IES em relação ao componente AC) e (iii) o “*dito*” (quando o objeto de estudo foi situado no discurso dos professores, nos documentos institucionais e nas percepções dos estudantes).

A pesquisadora está consciente de que neste trabalho foram analisadas apenas duas IES para contrapor a teoria com a realidade e sugerir caminhos, sem pretensões de generalizações. Além de observar em uma instituição específica, seus atores sociais e seus comportamentos com relação ao tema AC, foi possível situá-las em um momento histórico característico.

Na primeira IES, o objetivo maior foi mostrar a motivação para o estudo e o processo original de criação e desenvolvimento do componente curricular e, na segunda, partindo-se do pressuposto que as representações dos professores e estudantes, quanto às AC, bem como as análises e considerações apresentadas pela pesquisadora, transcendem o âmbito do universo analisado, embora não haja a pretensão de sínteses e generalizações, repito.

Segundo Yin (2005) a generalização pode ser um processo inconsciente. Os casos apresentados propiciaram a melhor compreensão da realidade e suas questões, dentro do tema estudado.

A caminhada foi estruturada de maneira a responder às questões que nortearam este estudo: “*Qual a importância das AC na formação do aluno da graduação?*” e “*Como elas são percebidas por alunos e professores?*” e cujas respostas surgiram dos elementos teóricos e práticos trabalhados nos seis capítulos que compõem esta tese.

Ao longo do trabalho, concluiu-se que as duas dimensões evidenciadas nos processos de concepção, implantação e desenvolvimento das AC: a *dimensão legal*, cartorial, burocrática, disciplinar e regulatória e a *dimensão formativa*, como resposta ao desafio que se apresenta à universidade na busca do atendimento às demandas sociais de formação, ao invés de trabalharem de forma conectada, encontram-se desconexas. A *dimensão legal*, que deveria ser para suporte e apoio à *dimensão formativa*, recebe toda a ênfase das instituições, já que o olhar avaliativo e regulatório dos órgãos governamentais recai somente sobre a primeira.

As DCN, propostas pelo CNE, confirmam nossos propósitos. As chamadas “Atividades Complementares” — componente curricular que possibilita o desenvolvimento de competências e aquisição de conhecimentos de forma autônoma — e o incentivo a estudos independentes, em espaços fora do ambiente da sala de aula, indicam a tendência para a ampliação da formação geral, responsável, empreendedora, ética, crítica, politizada que significa o desenvolvimento da pretendida formação do profissional-cidadão. Tal perfil está descrito nos projetos pedagógicos institucionais da maior parte das IES brasileiras.

Merecem ênfase as verificações acumuladas ao longo do estudo em relação aos diferentes atores sociais envolvidos com o tema, trabalhando o que propõe a teoria (realidade pensada) e o que foi verificado na prática (realidade esposada), a saber:

a) *Órgãos governamentais responsáveis pela criação e avaliação da política*

*A teoria* — As AC constituem instrumento enriquecedor de grande importância no desenvolvimento do perfil do estudante da graduação, possibilitando-lhe a participação em diversos tipos de atividades, incluindo aquelas de incentivo à cultura e promoção da cidadania, com a finalidade de ampliar seus conhecimentos na área de formação. Necessitam envolver toda atividade realizada de maneira independente pelo aluno, vinculadas à sua

formação, visando à complementação dos conteúdos ministrados no curso e à atualização permanente dos acadêmicos, acerca de temas emergentes ligados à atuação profissional. É uma forma de flexibilização curricular, são desenvolvidas paralelamente às demais atividades do curso e não devem se confundir com estágio curricular supervisionado. O grande objetivo é propiciar ao estudante oportunidades que refletirão diretamente no desenvolvimento das competências requeridas, tendo em vista o caráter integrador do componente. Uma prática eficaz, técnica e politicamente correta, em sintonia com o mercado de trabalho e as necessidades sociais (*dimensão formativa*). As AC permitem também o reconhecimento, por avaliação, de habilidades e competências dos graduandos, adquiridas inclusive fora do ambiente da universidade. Estimular a prática de estudos independentes, opcionais, transversais, interdisciplinares e contextualizados com a formação profissional específica, nomeadamente nas relações com o mundo do trabalho, estabelecidas ao longo do curso e integradas às peculiaridades regionais e culturais. A carga horária deve ser integralizada para a obtenção do diploma. Nesse sentido, as AC podem incluir projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos, seminários, simpósios, congressos, conferências, além de disciplinas oferecidas por outras IES ou de regulamentação e supervisão do exercício profissional, ainda que esses conteúdos não estejam previstos no currículo pleno de uma determinada instituição, mas nele podem ser aproveitados porque circulam em um mesmo currículo, de forma interdisciplinar, e se integram com os demais conteúdos realizados. A avaliação do trabalho desenvolvido pelas IES acontecerá, primordialmente pelo INEP, quando da visita dos avaliadores in loco à IES, e por meio das respostas ao questionário socioeconômico preenchido pelo aluno no Enade.

*A prática* - No relatório preenchido pelos avaliadores in loco, fica evidente a preocupação com a *dimensão legal da proposta*, avaliando se as AC “previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas de maneira excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento”. O glossário que acompanha esse instrumento não define o componente “Atividades Complementares” (Grifos meus). A avaliação por parte do estudante, até o ano de 2012, limitava-se a uma única questão sobre o oferecimento das AC no curso – se eram regulares e tinham programação diversificada. Após 2012, na nova versão do referido questionário, a questão desapareceu e ficou diluída em diferentes itens em que o estudante avalia a “Organização didático-pedagógica do curso”. Entretanto, tal atitude dificulta a

realização de estudos específicos sobre o componente curricular, pois o reveste de subjetividades do olhar do pesquisador, que pode considerar diferentes itens a depender do contexto.

b) *A IES e os docentes*

*A teoria* – Cada IES deve elaborar os Projetos Pedagógicos de seus cursos em consonância com os demais instrumentos institucionais (PPI e PDI), tendo em vista as especificidades da área de formação considerada. As políticas acadêmicas ganham materialidade no Projeto Pedagógico de Curso. Ele será norteador das decisões institucionais em consonância com as peculiaridades da área do conhecimento no contexto histórico do campo do saber específico. É desse modo também que a IES define as concepções pedagógicas, a identidade formativa, as orientações metodológicas, estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como o seu currículo, aprofundando sua atuação e inserção. O corpo docente constrói coletivamente o currículo, tendo como base as DCN, como espaço de formação dinâmico, multicultural, multidisciplinar, multifacetado, fundamentado nos referenciais epistemológicos, sociais, antropológicos e pedagógicos em conformidade com o perfil do egresso que desejam. É nele que planejam como as disciplinas e demais atividades se integram em prol desse perfil. As Atividades Complementares devem ser planejadas dentro desse contexto, totalmente integradas e como elementos viabilizadores da política de formação - *dimensão formativa*. Também necessitam estar adequadamente qualificadas e descritas em todos os documentos institucionais (portarias, regulamentos, manuais, tabelas de validação etc.) – *dimensão legal*. Em suma, a flexibilidade curricular, por meio das Atividades Complementares, abre possibilidades, entre outras ações, para o desenvolvimento da autonomia universitária com vistas à construção e implantação de um projeto pedagógico em que se verificam concepções inovadoras e diferenciadas para a formação do estudante. Destarte, partindo-se do conhecimento do que pensam os docentes sobre como deve ser organizado o currículo que a IES tem a chance de almejar a efetiva integração na forma de ensinar e de produzir conhecimento (Cf. VEIGA, 2000; PEREIRA e CORTELAZZO, 2003; PEREIRA, 2007b). Portanto, o papel institucional é de planejamento do desenvolvimento das competências necessárias para o egresso, de modo a fornecer-lhe orientação, apoio, supervisão e avaliação em busca dos seus interesses individuais de formação.

*A prática* – Considerando-se a natureza inovadora do componente curricular e o ineditismo de meios para atingir plenamente os objetivos propostos nos documentos oficiais do MEC, observa-se que as IES buscam orientar-se por aquilo que lhes parece seguro, ou seja, desenvolver e organizar currículos da forma tradicional, seguindo a maneira paradigmática da produção do conhecimento. Porquanto, em se tratando de integração entre os diversos componentes curriculares, ela se dá na lógica compartimentada. O currículo deve preparar o estudante para trabalhar com os elementos sociais, éticos e cidadãos, para conseguir relacioná-los com os profissionais (científicos e tecnológicos), visão ressaltada pelos autores que defendem a importância da formação geral (Cf. DIAS SOBRINHO, 2005; PEREIRA, 2007b). Os relatórios de gestão das atividades desenvolvidas nos núcleos de apoio, os regulamentos, tabelas, entre outros e o discurso dos professores e também as respostas dos alunos permitiram conjecturar quanto ao completo atendimento à *dimensão legal* da proposta, embora com dificuldade de fazer a necessária integração que promoveria a *dimensão formativa* e a disseminação do conhecimento das oportunidades e da importância das AC. Assim, a análise realizada em diferentes níveis (inclusive das respostas dos estudantes) permite afirmar que a disciplinarização do conhecimento e percepção de que as atividades devem acontecer em sala de aula, organizadas e oferecidas pela IES ficou claramente evidenciada, expondo as limitações e tensões das duas dimensões.

c) *Os estudantes*

*A teoria* – Educar para a reflexão requer uma concepção e organização de currículo que expresse algumas características fundamentais: a) a completa autonomia intelectual – o estudante é responsável pela composição da sua trajetória educacional; b) a priorização da investigação por temas do cotidiano, solução de problemas e não por assuntos disciplinarizados; e, c) a integração de todos os componentes curriculares, como um conjunto de atividades e intervenções pedagógicas obrigatórias e não obrigatórias, de caráter não disciplinar, que constituem as Atividades Complementares, baseado no tripé ensino, pesquisa e extensão. O professor do século XXI é aquele que estimula o aluno a se tornar ativo, autônomo e autor do seu desenvolvimento. Ele busca auxiliá-lo no seu percurso individual de aprendizagem, integra os conteúdos com a realidade profissional, problematiza a experiência cotidiana e usa os recursos tecnológicos a seu favor. O estudante passa a ser o protagonista do

processo educativo e somente uma formação mais abrangente (formação geral) garante o desenvolvimento integral do estudante.

*A prática* – A única certeza é a mudança. Educar para um futuro que não existe, com características indefinidas e um contexto incerto, com reduzidos recursos e carga horária, não é tarefa fácil. Fundamental ao docente estar disposto a analisar criticamente os valores abalizados, as tarefas assumidas e os métodos utilizados a fim de ressignificar sua *práxis*. Entretanto, existe o desafio de fazer com que o estudante perceba que deve buscar, com disciplina, método e orientação, sem os limites da sala de aula e a rigidez das disciplinas, a informação que necessitam, quebrando o paradigma dos modelos tradicionais de educação. Recorro às palavras de Palmério (2004, p. 52):

Os estudantes, ao se livrarem da acomodação, é preciso que se cerquem de uma atitude de humildade, tanto na busca como no olhar investigativo. Entendemos aqui, por humildade, a capacidade que cada indivíduo deve ter de reconhecer os próprios limites. É saber e reconhecer que sabe algo sempre de um modo imperfeito, incompleto, inacabado e que, a qualquer momento, pode ser e certamente será questionado, retomado e superado. É preciso, pois, que o estudante na universidade se conscientize de que doravante o resultado do processo de busca e de construção do seu conhecimento depende fundamentalmente dele mesmo. Pela própria natureza do processo educacional desse nível, as condições de aprendizagem transformam-se no sentido de exigir do estudante maior autonomia na efetivação da aprendizagem, maior independência em relação aos subsídios da estrutura do ensino e dos recursos institucionais que ainda continuam sendo oferecidos. O aprofundamento da vida científica passa a exigir, então, uma postura de autoatividade didática que deverá ser, sem dúvida, crítica e rigorosa, já que não basta a presença física às aulas e o cumprimento forçado de tarefas acadêmicas rotineiras (Grifos meus).

Nas respostas dos estudantes ao questionário, fica evidente o desconhecimento das possibilidades de desenvolvimento de competências para além daquelas proporcionadas pelas disciplinas e como eles transferem para a IES a tarefa de assumir a responsabilidade do processo. Assim, observa-se que cabe à IES esclarecer o aluno dessas possibilidades e criar mecanismos mais efetivos de avaliar tais competências e apoiar tais atividades.

Em síntese, desta breve exposição das experiências das duas instituições e da revisão da literatura realizada neste estudo, os resultados sugerem que, ao criar as AC, os órgãos oficiais basearam-se no que há de mais moderno e desejável para a formação universitária na visão dos autores explorados neste estudo, a saber: quebra da rigidez curricular; autonomia intelectual do estudante; valorização das experiências do cotidiano; integração dos componentes curriculares; ênfase na formação geral; formação ética,

socialmente responsável e cidadã para toda a vida; desenvolvimento de competências que possibilitem enxergar além das possibilidades profissionais, para o perfil do “profissional-cidadão”, mas não orientaram as IES como desenvolver tal processo. As IES, por sua vez, orientam-se pela forma como são avaliadas (a dimensão legal) e, se esforçam muito na tarefa do atendimento da dimensão formativa do componente. Não é novidade a avaliação orientar a formação. O caráter independente do componente não isenta a universidade da responsabilidade do acompanhamento, orientação, apoio e avaliação dessas práticas para além da conferência cartorial e burocrática. E os estudantes, com a cultura da urgência e da utilidade que caracterizam o jovem moderno, preferem optar por aquilo que lhes parece menos trabalhoso: cobrar que lhes sejam ofertadas o máximo de atividades nos limites de tempo e espaço destinados para a formação (a sala de aula e o período do curso).

Observa-se que se trata de um fenômeno pouco estudado, o que exigirá investigação mais aprofundada de outros casos, que levem à identificação de categorias de observação ou à geração de hipóteses para novos estudos. Os dados foram coletados e analisados em um determinado momento histórico e pode ocorrer, em um estudo posterior, a descoberta de relações diferentes, novas tensões ou ausência delas, não percebidas em virtude do momento, da grandeza, multiplicidade e relevância das informações obtidas, mesmo quando considerados outros cursos da mesma IES ou outras IES.

A investigação de qualquer problema leva, em seu processo de revelação, ao reconhecimento de que não há crítica epistemológica sem crítica social. As AC são, inegavelmente, importantes para serem desenvolvidas nos cursos de graduação, porém devem estar integradas à organização curricular e não apenas acopladas a ela. Nesse sentido, as AC devem ser cuidadosamente planejadas nos projetos pedagógicos dos cursos e o seu desenvolvimento deve garantir a integração dos conteúdos da proposta curricular, ditos internos, do curso com esses, considerados externos, contudo, com o mesmo grau de relevância para a formação do aluno.

Como já registrara Dias Sobrinho (2005, p.44) sobre os desafios da universidade,

Estes são tempos de encruzilhadas, como o Quixote já dissera do seu. Mas estes não são tempos de encruzilhadas simples, que poderiam exigir só decisões unipessoais e unidirecionais. A complexidade envolve uma ampla participação e uma responsabilidade ética que religa as relações particulares com a conjuntura total. E a universalidade é o território (físico e virtual) da universidade. Daí sua importância e sua responsabilidade hoje aumentadas. Num mundo que conquistou tantos avanços, especialmente no campo do conhecimento, mas que também abre sua caixa de Pandora e deixa escapar tantas maldades, coexistem enormes promessas e

oportunidades construtivas com ingentes e complexos desafios e ameaças. Mas, ao fim e a cabo, é bom lembrar que no fundo da terrível caixa de Pandora estava gravada a palavra “esperança”.

Dentre as várias limitações deste trabalho, ressalta-se que a avaliação da importância do componente curricular “Atividades complementares” na formação do aluno da graduação ficou explicitada no pensamento dos autores, nos documentos legais, nas falas de alguns participantes da pesquisa – docentes e discentes - e nos ricos relatórios de atividades. Entretanto, dada a importância, o componente merece ser repensado pelos organismos elaboradores da política, quem sabe orientando, dando subsídios e avaliando melhor o seu desenvolvimento. Em se tratando de tamanha oportunidade para o salto qualitativo desejado para a formação do egresso, o Estado não pode limitar seu papel à *dimensão legal* e fechar os olhos para as *possibilidades pedagógicas* ou *formativas*. Tal papel não pode ser delegado exclusivamente às IES que se propõem sérias e comprometidas, por meio do trabalho hercúleo da comunidade acadêmica, especificamente os docentes membros das equipes dos núcleos de apoio às AC. Os relatórios de atividades que explicitam a participação do estudante em atividades e programas sociais demonstram os inegáveis benefícios da proposta. Afinal, a instituição que ensina, também pode aprender.

Como sugestões para outros estudos que busquem a compreensão de aspectos relacionados ao tema, propõe-se a realização de pesquisas multidisciplinares por grupos ligados às questões de formação, autonomia intelectual e currículo, voltados para a construção e disseminação do conhecimento sobre o assunto.

Para concluir, como todas as pessoas idealistas, assumo parte da fala do Professor Ildeu Moreira Coelho (1998)<sup>27</sup>:

Finalmente, o que proponho para a universidade e a graduação, sem dúvida, é uma utopia, um sonho. Mas, somente quem imagina e sonha com o que não existe e parece impossível, não se acomoda nem se acovarda e será capaz de construir uma nova realidade, superar os limites, tornar possível o que antes parecia irrealizável, descobrir o que, do ponto de vista individual e coletivo, é realmente possível e, portanto, cabe a nós realizá-lo, torná-lo real, fazer existir... [ ] Alguns dirão: de que adianta sonhar se os sonhos não se realizam? Mas, o que interessa não é apenas a realização ou não de nossos sonhos, mas sua grandeza e força, a abertura ao novo e ao futuro que eles representam. Mesmo que nenhum sonho se realizasse, nem por isso, poderíamos deixar de sonhar, pois o sonho nos faz grandes, abre a possibilidade de nos tornarmos homens, seres autônomos e livres.

---

<sup>27</sup> Conferência proferida no dia 13 de agosto de 1998, no Seminário de Estudos e Propostas para a Graduação promovido pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Campinas.

Espera-se que os resultados possam contribuir de forma construtiva para os relevantes processos de transformações pelos quais já passa a educação superior brasileira. Há caminhos e descaminhos. Percorrê-los depende de vontade e coragem.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTO, J. L. M.; BALZAN, N. C. Avaliação de projeto político-pedagógico pelos funcionários: espaços e representatividade. *Revista Avaliação*. Campinas, v. 13, p. 745-776, 2008.
- ALMEIDA, E. P. A universidade como núcleo de inteligência estratégica. In: MEYER Jr., V. e MURPHY, J. P. *Dinossauros, Gazelas e Tigres*. Florianópolis: Insular, 2000.
- ALMEIDA, M. L. P. Educação geral, universidade pública e liberalismo econômico. In: PEREIRA, E. M. A. (org.). *Universidade e educação em geral: para além da especialização*. Coleção educação em debate. Campinas: Alinea, 2007.
- AMADO, J., FREIRE, I. A gestão da sala de aula. In G. L. Miranda & S. Bahia (Eds.), *Psicologia da educação, temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: 2002.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P.; SADER, E. (org.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRE, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Ed. Liberlivros, 1984.
- ANTONIOLI, M. E. *Diretrizes curriculares, atividades complementares e legislação educacional*. 2001. Disponível em: <<http://www.fnpj.org.br/soac/ocs/viewpaper.php?id=100&cf=7>>. Acesso em: 17 Dez. 2013.
- ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. *A cidadania negada*. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ARGUELLO, K. S. C. As aporias da democracia: uma (re)leitura possível a partir de Max Weber e Jürgen Habermas. In: FONSECA, R. M. (org.). *Repensando a teoria do estado*. Belo Horizonte: FÓRUM, 1997.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR – ABMES. *Documentos e legislação*. Disponível em: <[www.abmes.org.br/](http://www.abmes.org.br/)>. Acesso em: Jul, 2008 a Dez, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares para os cursos de graduação*. Brasília: ABMES, 2008.
- AUGÉ, M. *Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papyrus, 1994.
- AZEVEDO M. C. Não-moderno, moderno e pós-moderno. *Revista de Educação AEC*, out/dez; 1993.

AZEVEDO, J. Ensinar a fazer ou ensinar a ser, um dilema da educação. In: *O Estado de São Paulo*. 11 jul, 1982.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BASTOS, C. C. B. C. *As diretrizes curriculares para os cursos de graduação e a (in)flexibilidade na organização pedagógica da universidade*. 1º Simpósio Nacional de Educação. XX Semana da Pedagogia. Unioeste, Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2002.pdf>>. Acesso em: 05 Dez. 2014.

\_\_\_\_\_. *O processo de Bolonha no espaço europeu e a reforma universitária brasileira*. Área Temática: Estudos e Pesquisas em Educação Superior ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.9, n. esp., p.95-106, dez. 2007.

\_\_\_\_\_.; PEREIRA, E. M. A. *Projetos pedagógicos: o contexto legislativo-acadêmico e a reconfiguração curricular em uma IES pública*. Ícone, Uberlândia, vol.11, pp.117-125, 2005.

BAUMAN, Z. *Globalização. As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BECK, U. *O que é globalização? Equívocos do globalismo. Respostas à globalização*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Modernidade reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP, 1997.

BEHRENS, M. A. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, vol. I).

BOGDAN, R. BILKEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANCO, A. L. C. *et al. Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão*. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – ForPROEX, Grupo Técnico, Abril, 2006. Disponível em: <[proex.epm.br/projetossociais/documento%20GTFLEX.doc](http://proex.epm.br/projetossociais/documento%20GTFLEX.doc)>. Acesso em: 02 Fev. 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988*. Disponível em <[www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/](http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/)>. Acesso em: 20 Fev. 2008.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. *Avaliação da Educação Superior*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/pdf/sinaes.pdf>>. Acesso: em 30 Jul. 2007.

\_\_\_\_\_. CNE. *Parecer nº 776, de 03 de dezembro de 1997*. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/legislacao/](http://www.planalto.gov.br/legislacao/)>. Acesso em: Set. 2007.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 6.096, 24 abr. 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, 25. abr. 2007.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 6.096, 24 abr. 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, 25. abr. 2007.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação Superior*. Disponível em: <[www.mec.br/sesu/diretriz.htm](http://www.mec.br/sesu/diretriz.htm)>. Acesso de: Jan. 2007 a Jan 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep [on line]. *Documentos diversos e microdados Enade (2012)*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso de: Jan. 2010 a Mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep [on line]. *Censo da Educação Superior, 2010, 2011 e 2012*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso de: Jan. 2010 a Mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep [on line]. *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância*. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2012/instrumento\\_com\\_alteracoes\\_maio\\_12.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf)>. Acesso em: 29 Set. 2013.

\_\_\_\_\_. *LDB. Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/legislacao](http://www.planalto.gov.br/legislacao)>. Acesso em: Set. 2007.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 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: Ago. 2008.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 5.540/68*. Lei de Reforma Universitária. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/legislacao](http://www.planalto.gov.br/legislacao)>. Acesso em: Set. 2007.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/legislacao](http://www.planalto.gov.br/legislacao)>. Acesso em: Set. 2007.

\_\_\_\_\_. *Perguntas frequentes sobre educação superior*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=14384&option=com\\_content#atividades\\_complementares](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=14384&option=com_content#atividades_complementares)>. Acesso em: Ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Superior. *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras*. Brasília, DF, 1994.

BRASIL: o estado de uma nação – mercado de trabalho, emprego e informalidade, 2006. Paulo Tafner, editor. Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

BRIDGES, W. *Mudanças nas relações de trabalho*. São Paulo: Makron Books, 1995.

BRITTO, C. Juventude, educação superior e pós-modernidade: a lei de cotas como práxis de exclusão social - *Revista da UF*. Vol. 6, No. 1, jun 2004 on line. Disponível em: <[http://www.proec.ufg.br/revista\\_ufg/juventude/cotas.html#BIBLIO](http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/juventude/cotas.html#BIBLIO)>. Acesso em 23 Dez 2009.

- BUARQUE, C. *A aventura da Universidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Universidade numa encruzilhada*. Unesco; Brasil/Ministério da Educação, 2003.
- BUCKLEY, L.; CAPLE, J. *La formación: teoría y práctica*. Madri: Díaz de Santos, 1991.
- CAMPOS, C. M. *Saberes docente e autonomia dos professores*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- CARNEIRO A. P. M.; SALLES, J. A. G. O papel transformador da universidade privada do desenvolvimento social: as possibilidades de inclusão e suas estratégias de desenvolvimento. *Revista Administração On Line*, São Paulo. v. 04, n. 01, p. 1-8, jan./fev./mar. 2003.
- CARVALHO, C. M. A. *Origem da universidade*. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/humanities/1619974-origem-da-universidade/>>. Acesso em: 18 Jan. 2008.
- CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social*. Uma crônica do salário. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.
- CASTRO C. M; SCHWARTZMAN. S. *Reforma da educação superior: uma visão crítica*. Brasília: Funadesp, 2005.
- CATANI, A. M. (Org.). *Novas perspectivas nas Políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 1988.
- \_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. In: *Revista Educação & Sociedade*. Vol. 22, Nº. 75, pp. 67-83. Campinas, 2001.
- CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA. *Estatuto do Centro Universitário de Brasília*. Brasília: UniCEUB, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Manual de informações e procedimentos dos Núcleos de Atividades Complementares do UniCEUB*. Brasília: UniCEUB, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Orientações gerais de ações de extensão*. Brasília: UniCEUB, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Política Institucional de Extensão e Integração Comunitária do UniCEUB*. Brasília: UniCEUB, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito*. Brasília: UniCEUB, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Proposta pedagógica – UniCEUB: referencial norteador da formação de profissionais*. Brasília: UniCEUB, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Regimento geral do Centro Universitário de Brasília*. Brasília: UniCEUB, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Regulamento das atividades acadêmicas complementares dos cursos de graduação do UniCEUB*. Brasília: UniCEUB, 2013.
- CHARLES, C.; VERGER, J. *História das universidades*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. Cortez/Autores Associados, 1996.
- CHAUÍ, M. Uma Ideologia Perversa. In: *Folha de São Paulo*, 14/03/1999 (Caderno Mais!)

\_\_\_\_\_. Universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. 2 ed., Porto Alegre: Vozes/CIPEDES, 1999.

\_\_\_\_\_. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo, Editora da UNESP, 2001.

CLOTET, J.; FRANCISCONI, C. F.; GOLDIM, J. R. (org.). *Consentimento informado e a sua prática na assistência e pesquisa no Brasil*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

COLOSSI, N. Educação superior em administração: uma concepção substantiva. In: *Revista de Ciências da Administração*, CAD-UFSC, Florianópolis, Ago, 1998.

CORRAR, L. J. et al. (Coord.). *Análise Multivariada: para os cursos de administração, ciências contábeis e economia*. São Paulo: Atlas, 2012.

CUCHIARO, A. L.; CARIZIO, V. G. *Ensino superior, currículo e formação profissional*. 2008. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/9/19042010084534.pdf>>. Acesso em: 12 Dez.. 2013.

CUNHA, L. A. *A Universidade Crítica: o ensino superior na República Populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

\_\_\_\_\_. *A Universidade reformanda*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves. 1988.

\_\_\_\_\_. *Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída*. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas (FCC). São Paulo: FCC, nº101, pp.20-49; julho/1997.

\_\_\_\_\_. *Qual universidade?* São Paulo, Cortez, 1989. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/705/628>>. Acesso em: 18 Jan. 2015.

CUNHA, M. I. *O Professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

CURRÍCULO deve ser mais flexível. In: *Folha de S. Paulo*, 13/05/1998, p.3.

CURSOS se adaptam ao mercado. In: *Ensino e Tecnologia. Instituto Euvaldo Lodi*. Disponível em: <<http://www.iel.org.br/>>. Acesso em: 13 Dez. 2007.

DELORS, J. *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. São Paulo: Papirus; 1997.

\_\_\_\_\_. *Complexidade e aprendizagem: A Dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo, Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Desafios modernos da educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. *Universidade e pesquisa: agonia de um antimodelo*. Motrivivência, Florianópolis, ano V, ns. 5/6/7, p.17-33, dez.1994.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado*. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

\_\_\_\_\_. Formação, educação e conhecimento. In: PEREIRA, E. M. A. (org.). *Universidade e educação em geral: para além da especialização*. Coleção educação em debate. Campinas: Alinea, 2007a.

\_\_\_\_\_. Processo de Bolonha. *Educação Temática Digital*. Campinas, v.9, n. esp., p.107-132, dez. 2007b.

\_\_\_\_\_. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade: tendências e tensões na Educação Superior. *Revista Avaliação*. Campinas, v. 7, n. 1, p. 9-34, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002b.

\_\_\_\_\_.; RISTOFF, D. (orgs.) *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis; Insular, 2000.

DIAS, S. *Do império à atualidade: marcas de continuidade na história das universidades*. 2003. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/universidades/uni03.shtml>>. Acesso em: 16 Jan. 2014.

*DO PODER feudal ao poder do saber: a universidade medieval, suas notas, suas funções e sua autonomia*. Disponível em: <<http://educalara.vilabol.uol.com.br/universidade.htm>>. Acesso em: 19 Dez. 2007.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 Mai. 2013.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, J. F. Políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M. (Orgs.). *Universidade pública: políticas e identidade institucional*. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia: Editora da UFG, 1999.

DRÈZE, J.; DEBELLE, J. *Concepções da universidade*. Fortaleza: UFC, 1983.

ENGUIITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESCOLAS privadas querem mudar graduação. In: *O Estado de S. Paulo*, 29/03/1998.

EVERITT B.; HOTHORN T. *An introduction to applied multivariate analysis with R*. New York: Springer, 2011.

FÁVERO, M. L. *Universidade e poder – Análise Crítica, Fundamentos Históricos: 1930-1945*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (orgs). *Gestão da educação*. Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRUOLO, S. C. *The origins of the university: the Schools of Paris and Their Critics*, 1100-1215. Stanford University Press, 1985.

FIOR, C. A. *Contribuições das atividades não obrigatórias na formação do universitário*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2003.

FLEURI, R. M. *Conversidade: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade*. 2004. Disponível em: <[www.Anped.org.br/27/diversos/te\\_reinaldo\\_fleury.pdf](http://www.Anped.org.br/27/diversos/te_reinaldo_fleury.pdf)>. Acesso em: 19 Mar. 2014.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. Construindo o conceito de competência. *Ver. Adm. Contemp.*, Curitiba, edição especial, v. 5, pp. 183-196, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65522001000500010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65522001000500010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 Dez. 2014.

FÓRUM de Pró-Reitores De Extensão Das Universidades Públicas Brasileiras - ForPROEX. *Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão*. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESU, 2006.

FÓRUM Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGRAD. *Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção*. ForGRAD, março de 1999. Disponível em: <[www.prg.ufpb.br/forgrad](http://www.prg.ufpb.br/forgrad)>. Acesso em Dez. 2007.

\_\_\_\_\_. *Documento conceitual para sistematização das diretrizes curriculares*. Disponível em: <[www.prg.ufpb.br/forgrad](http://www.prg.ufpb.br/forgrad)>. Acesso em: Dez. 2007.

\_\_\_\_\_. *Concepções e implementação da flexibilização curricular*. Disponível em <[www.prograd.ufu.br/forgrad2004/pg\\_internas/docs/docs\\_2003\\_2004/documento\\_conc\\_e\\_impl\\_flex\\_curricular.doc](http://www.prograd.ufu.br/forgrad2004/pg_internas/docs/docs_2003_2004/documento_conc_e_impl_flex_curricular.doc)>. Acesso em: Dez. 2007.

\_\_\_\_\_. *Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras*, outubro de 1999. Disponível em <<http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fMatProfDanielXimenes2.pdf>>. Acesso em: Dez. 2007.

FRAUCHES, C. C. (Org.). *Diretrizes curriculares para os cursos de graduação*. Brasília, ABMES, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Educação superior comentada - políticas, diretrizes, legislação e normas do ensino superior*. Ano 1, Nº 15. Brasília, ABMES, 2011. Disponível em: <[www.abmes.org.br/abmes/noticias/detalhe/id/247](http://www.abmes.org.br/abmes/noticias/detalhe/id/247)>. Acesso em: Jul, 2013.

FRIGOTTO, G. (Org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_.; GENTILI, P. (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

- GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GAIOSO, N. P. de L. *O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil*. Brasília: 2005.
- GAMBOA. S. S.(org.). *Pesquisa educacional: quantidade – qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GARNICA, A. V. M. História oral e educação matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- GENTILI, P. (org.) *Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis / RJ: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_.; SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GERALDI, C.M.G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Pro-posições*, Campinas, v.5, n.3[15], p.111-132, Nov, 1994.
- GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1994.
- GESSER, V.; RANGHETTI, D. S. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um *design* contemporâneo. *Revista e-curriculum* [online], v. 7, n. 2, p. 1-23, Ago. 2011. Disponível em: <[www.revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6775/4902](http://www.revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6775/4902)>. Acesso em: Dez. 2013.
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Mundo em descontrole*. O que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- GIROUX H. A. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: Castells M., Flecha R., Freire P., Giroux H. A., Macedo M., Willis P. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Os professores como intelectuais*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GOMES, J. B.; CASAGRANDE, L. D. R.. A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. *Revista Latino-Am. Enfermagem*, 2002, Ribeirão Preto, v. 10, n. 5, setembro-outubro, pp. 696-703. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11692002000500011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692002000500011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em Jan 2010.

GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*. 2002, 7(2), 299-309.

GRADUAÇÃO prepara mudanças nos currículos. In: *Jornal da USP*, Ano XIII, nº429, 04 a 10/05/1998.

HABERMAS, J. *A constelação pós-nacional*. São Paulo: Littera Mundi, 2001.

\_\_\_\_\_. Técnica e ciência enquanto ideologia. In: Benjamin, Horkheimer, Adorno & Habermas. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores), 1983.

HARDY, C.; FACHIN, R. *Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos*. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança, o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. (s.l.) McGraw-Hill, 1998.

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo, Edições Loyola, 1992.

HO, R. *Handbook of univariate and multivariate data analysis with IBM SPSS*. 2ed. Boca Raton: CRC Press, 2013.

HOFFMANN, R. *A distribuição de renda no Brasil no período de 1992-2001. Economia e Sociedade*. Campinas, n. 19, 2002.

HORTAL, J. *O PL 7200/2006 – uma visão crítica*. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/gestor/materia.jsp?materia=11602>>. Acesso em Jul. 2013.

IANNI, O. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

\_\_\_\_\_. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1996.

IMBERNÓN, F. *A educação no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

INOVE. Disponível em: <<http://www.inove.jex.com.br/geral/mercado+de+trabalho+exige+constante+aprendizado>>. Acesso em 17 Jun. 2008.

JOLLIFFE, I. *Principal component analysis*. New York: Springer-Verlag, 2002.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1996.

KLINE, T. J. B. *Psychological testing: a practical approach to design and evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

KUENZER, A. Z. *Pedagogia da fábrica*. São Paulo: Cortez, 1985.

KUMAR, K. *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LE BOTERF, G. *De la compétence*. Paris: Le Editions d'Organisation, 1994.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, K. Trabalho docente e formação profissional nas universidades federais. In: *IV Jornada Internacional de políticas públicas*. Mesa: Reformulação da Educação Superior. São Luís do Maranhão, Ago, 2009. Disponível em: <[www.joinp.ufma.br/jornadas/joinppIV/mesas/reformulacao-da-educacao-superior.pdf](http://www.joinp.ufma.br/jornadas/joinppIV/mesas/reformulacao-da-educacao-superior.pdf)>. Acesso em: 30 Ago. 2014.

LIMA, T. C. M. P. *O ensino superior de Administração no Brasil e em Goiás: expansão, privatização e mercantilização no período de 1995-2006*. Tese de Doutorado. UFG. Faculdade de Educação. Goiânia, 2007.

LITWIN, E. (org.) *Tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOPES, A. N. Reflexões sobre a universidade moderna. 2008. In: *Pluralidade e verdade*. Disponível em: <<http://tempora-mores.blogspot.com.br/2007/11/pluralidade-e-verdade-reflexes-sobre.html>>. Acesso em: Dez 2012.

LOUREIRO, M. A. S.. *História da universidade*. São Paulo. Estrela Alfa, 1992.

LUCKESI, C. C. *et al. Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LYRA FILHO, R. *O direito que se ensina errado*: Centro Acadêmico de Direito da UNB, 1980.

MARCONDES, D. A crise de paradigma e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Z. (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, M. O. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1992.

\_\_\_\_\_. *Conhecimento e educação*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1988.

MARTINS, P. L. *A didática e as contradições da prática*. Campinas: Papyrus, 2003.

MENEGHEL, S. M. *A crise da universidade moderna no Brasil*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2001.

\_\_\_\_\_. *Zeferino Vaz e a Unicamp – Uma trajetória e um modelo de universidade*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1994.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs). *Currículo Cultura e Sociedade*. 4. Ed., p. 7-38. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, L. A. L. A empregabilidade nos parâmetros curriculares nacionais: implicações e limites à formação humana. *Revista ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.9, n.1, p.124-135, dez. 2007.

MORIN, E. A escola mata a curiosidade. Seção Fala Mestre! *Nova Escola*, n.168, p. 20-22, Dezembro 2003.

\_\_\_\_\_.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília; UNESCO, 2003.

MOROSINI, M. C.; MOROSINI, L. Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário. In: RISTOFF, D. SEVEGNANI, P. *Docência na educação superior*. Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

OLIVA, E. C.; SILVA, F. C. M. *Políticas públicas de inclusão social e iniciativas de acessibilidade ao ensino superior particular do Triângulo Mineiro: uma discussão das tendências na ótica de formadores de opinião*. EnANPAD, 2006. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/login.php?cod\\_edicao\\_subsecao=149&cod\\_evento\\_edicao=10&cod\\_edicao\\_trabalho=5287](http://www.anpad.org.br/login.php?cod_edicao_subsecao=149&cod_evento_edicao=10&cod_edicao_trabalho=5287)>. Acesso em: 31 Jul 2014.

OLIVEIRA, E. M. Crítica à política educacional do governo. *Revista PUC Viva*. Ano 6- n.20- abril a junho de 2004, pp. 79-83.

ORTEGA Y GASSET, J. *A rebelião das massas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PACHECO, J. A. *Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas*. Universidade do Minho, Portugal, 2006. Disponível em: <<http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/sespacheco.PDF>>. Acesso em: 17 Jan. 2013.

PALMÉRIO, M. *A semana de seminários na Universidade de Uberaba*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Uberaba, Uniube, Uberaba, Brasil, 2004.

PEIXOTO, M. C. L. *Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

PEREIRA, E. M. A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação*. Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 29-52, 2009. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a03v14n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a03v14n1.pdf)>. Acesso em Jan, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação geral. Com qual propósito? In: \_\_\_\_\_. (org.). *Universidade e educação em geral: para além da especialização*. Coleção educação em debate. Campinas: Alinea, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Reforma de Harvard*. Livre-docência. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, SP, Brasil, 2007b.

\_\_\_\_\_. *Subsídios para a elaboração do projeto pedagógico*. 2000. Disponível em: <<ftp://www.ufv.br/Dea/Coordena%20Gradua%20E7ao/projeto%20pedagogico%207.pdf>>. Acesso em Dez. 2012.

\_\_\_\_\_.; CORTELAZZO, A.L. Flexibilidade curricular: a experiência em desenvolvimento na Unicamp. *Avaliação*. Campinas, vol.7,n.4, pp. 115-128, 2003.

PERRENOUD, P. *Construir a competência desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. *O ensino superior no mundo e no Brasil – Condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025. Uma Abordagem Exploratória*. Dez. 2003. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasil/tendenciascenarios2003-2025](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasil/tendenciascenarios2003-2025)>. Acesso em: 19 Dez. 2013.

RAMOS, C. A. Texto para discussão n.º 271, IPEA. *Flexibilidade e mercado de trabalho, modelos teóricos e a experiência dos países centrais durante os anos 80*. Agosto de 1992.

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. *O ensino de graduação da UFPB: evolução no período 1997-2000 e perspectivas para o quadriênio 2001-2004*. Disponível em: <[www.prg.ufpb.br/cspa/Ensino%20de%20Gradua%E7%E3o/soci-conhe.htm](http://www.prg.ufpb.br/cspa/Ensino%20de%20Gradua%E7%E3o/soci-conhe.htm)>. Acesso em: 18 Mar. 2008.

RESENDE, E. *O livro das competências: desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

RIBEIRO, C. *Aprender a aprender: algumas considerações sobre o ensino de estratégias de estudo*. *Máthesis*, 11, 273-286, 2002.

RICOEUR, P. Prefácio. In: DRÈZE, J.; DEBELLE, J., *Concepções da Universidade*. Tradução de Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

RIFKIN, J. *O fim dos Empregos: o declínio inevitável dos níveis de emprego e a redução da força global de trabalho*. Tradução de Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: Makron, 2004.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. 28. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

ROMERO, J. J. B. Concepções de universidade. In: FINGER, A. P. (org). *Universidade: organização, planejamento e gestão*. Florianópolis: UFSC/CPGA/ NUPEAU, 1988.

ROSA, L. M. *A educação de adultos no terceiro milênio*. Set. 2001. Disponível em: <<http://www.sinepe-sc.org.br/jornal/out98/geral.htm>>. Acesso em: 15 Mar. 2007.

ROSSATO, R. *Universidade: reflexões críticas*. Santa Maria, RS: Edições UFSM, 1989.

SALM, C. *Escola e trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANFELICE, J. L. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. *O público e o privado na história da educação brasileira*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SANTOS FILHO, J. C. Educação geral na universidade como instrumento de preservação da herança cultural, religação de saberes e diálogo de culturas. In: PEREIRA, E. M. A. (org.). *Universidade e educação em geral: para além da especialização*. Coleção educação em debate. Campinas: Alinea, 2007a.

SANTOS, B. S. (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. A construção multicultural da igualdade e da diferença. *VII Congresso Brasileiro de Sociologia*. Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, 1995.

\_\_\_\_\_. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. Da ideia de universidade a universidade de ideias. In: *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1994.

\_\_\_\_\_. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, D. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. *Política e educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHAFFER, J. G. *Direitos fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SCHAFF, A. *A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial*. 4ª ed., São Paulo: Ed. Da Universidade Paulista, 1995.

SCHWARTZMAN, S. *A redescoberta da cultura*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

SEABRA, C. *Uma nova educação para uma nova era*. Disponível em: <<http://www.cidec.futuro.usp.br/artigos/artigo11.html>>. 2005. Acesso em: 07 Fev. 2014.

SILVA Jr., J. R.; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*. Brasília, n. 29, p. 5-27, mai/ago, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 Dez. 2014.

\_\_\_\_\_. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil – reforma do Estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, A. M. S. A universidade no limiar do século XXI. *Revista Interface – Comunicação, Saúde e Educação*, v.3, n. 04, p. 11-26. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32831999000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831999000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 12 Nov. 2014.

SOUSA, J. M.; FINO C. N. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In: *Revista Educação & Cultura Contemporânea*, 5(10), 11-26, 1º Semestre 2008. Rio de

Janeiro: Universidade Estácio de Sá. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/9.pdf>>. Acesso em: 12 Mar. 2014.

SOUSA, J. V. (Org.). *Educação superior: cenários, impasses e propostas*. Coleção Políticas Públicas de Educação. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUZA, M. A. *et al.* *Pesquisa e extensão na UEPG (1990 – 2000)*. UEPG, jun 2003. Disponível em: <<http://www.uepg.br/proesp/publicatio/hum/2003/01.pdf>>. Acesso em: 25 Jan. 2013.

SUÑÉ, L. S. *O processo de construção pedagógico Institucional*. 2006. Disponível em: <[http://www.proeg.ufpa.br/forum\\_grad/forum2005/Construcao\\_PPI.ppt](http://www.proeg.ufpa.br/forum_grad/forum2005/Construcao_PPI.ppt)>. Acesso em: 20 Abr. 2014.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TEIXEIRA, A. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TOFFLER, A. *A terceira onda*. Rio de Janeiro: Record, 1980.

\_\_\_\_\_. *O choque do futuro*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

TRINDADE, P. M. *O curso de Educação Física: a questão da formação acadêmica na visão de seus agentes*. Tese. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1987.

TURNER, F. W. (org.) *Newman e a ideia de uma universidade*. Tradução de Gilson C. Cardoso Sousa. Bauru, SP: Educ, 2001.

UNESCO discute importância de estudo aliado ao trabalho. In: *Folha de S. Paulo*, 26/04/1999, p.2.

UNIVERSIDADE DE UBERABA. *Programa Institucional Atividades Complementares*. Uberaba: Uniube, 2010. Disponível em: <[www.uniube.br](http://www.uniube.br)>. Acesso em: Dez. 2010 a Jan. 2015.

\_\_\_\_\_. *Relatório de atividades do PIAC*. Uberaba: Uniube, 2014. Disponível em: <[www.uniube.br](http://www.uniube.br)>. Acesso em: Dez. 2014 a Fev. 2015.

VALLE, V. M. *La evaluación en las organizaciones universitarias*. Liderança e Administração na Universidade. Florianópolis: Ed. UFSC, 1986.

VEIGA-NETO, A. As duas faces da moeda: heterotopias e emplazamientos curriculares. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, n. 45, p. 249-264, jun. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982007000100013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 07 Set. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982007000100013>.

VEIGA, I. P. A. (org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? . *Caderno CEDES*, Dez. 2003, vol.23, nº.61, p.267-281.

\_\_\_\_\_. Projeto Político-Pedagógico: continuidade ou transformação para acertar? In: Castanho, S. e Castanho, M. E. (orgs) *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

VERGARA, S. C. *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, S. L. *Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000.

WEFFORT, F. Educação e Política. In: FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

WILDEMUTH, B. *Post-positivist research: two examples of methodological pluralism*. *Library Quarterly*. v. 63, nº 4, p 450-468, Oct. 1993

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## **APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO**

### *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*

Prezado Estudante,

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa de doutorado cujo tema central é as “Atividades Complementares”, sob responsabilidade da pesquisadora Prof.<sup>a</sup> Mariângela Abrão, aluna da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos:

- ⇒ Você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza;
- ⇒ Você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso;
- ⇒ Sua identidade será mantida em sigilo;
- ⇒ Caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

Informo que me foi autorizada a aplicação do questionário pela Direção Acadêmica e todos os procedimentos passaram pelo Comitê de Ética da instituição.

Peço que o responda de forma individual, conscienciosa e independente. A fidedignidade das suas respostas é fundamental para o levantamento dos dados e para a boa conclusão do trabalho. Antecipadamente, agradeço a sua colaboração.

Mariângela Abrão

## Questionário:

Escolha as alternativas que melhor atendam ao seu perfil:

1. Curso em que está matriculado: \_\_\_\_\_
  
2. Semestre em que está matriculado(a):
  - a)-até o 3º semestre
  - b)-4º, 5º ou 6º semestre
  - c)-7º ou superior
  
3. Sexo:  a)-masculino  b)-feminino
  
4. Qual a sua faixa etária?
  - a)-Menos de 20 anos
  - b)-De 20 a 25 anos
  - c)-De 26 a 30 anos
  - d)-De 30 a 40 anos
  - e)-Acima de 40 anos.
  
5. Com quem mora atualmente?
  - a)-com os pais e/ou outros parentes
  - b)-com esposo(a) e/ou filho(s)
  - c)-com amigos, dividindo despesas ou de favor
  - d)-em alojamento universitário
  - e)-sozinho.
  
6. Qual o meio que você se utiliza para vir para a escola?
  - a)-venho a pé
  - b)-venho de bicicleta
  - c)-venho de ônibus/van
  - d)-venho de carona
  - e)-venho de carro próprio ou da família.
  
7. Se você exerce alguma atividade remunerada, qual é a carga horária semanal desta atividade?
  - a)-não trabalho / não exerço atividade remunerada
  - b)-até 10 horas semanais
  - c)-de 10 a 20 horas semanais
  - d)-de 20 a 30 horas semanais
  - e)-Mais de 30 horas semanais
  
8. Assinale a situação que melhor descreve o seu caso:
  - a)-não trabalho e meus gastos são totalmente financiados pela minha família – neste caso, vá para a questão nº 11
  - b)-trabalho e recebo ajuda da família
  - c)-trabalho e me sustento
  - d)-trabalho e contribuo com o sustento da família
  - e)-trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família
  
9. O tipo de trabalho que você exerce tem relação com o curso que está concluindo?
  - a)-sim  b) não

10. O tipo de trabalho que você exerce influi sobre seu aproveitamento estudantil de modo:  
 a)-positivo     b)-negativo     c)-indiferente
11. Qual meio você mais se utiliza para se manter atualizado?  
 a)-Jornais  
 b)-Revistas  
 c)-TV  
 d)-Rádio  
 e)-Internet.
12. Quantas horas semanais, aproximadamente, você dedica aos estudos, além das horas de aula?  
 a)-Nenhuma, apenas assisto às aulas.  
 b)-Uma a duas.  
 c)-Três a cinco.  
 d)-Seis a oito.  
 e)-Mais de oito.
13. Quanto às aulas e outras atividades curriculares, você se considera:  
 a)-altamente comprometido  
 b)-parcialmente comprometido  
 c)-pouco comprometido

Nas questões 14 a 22, responda em que medida o seu curso contribui para que você reflita sobre a realidade social brasileira, nos aspectos abaixo:

14. Analfabetismo  
 a)-contribui muito  
 b)-contribui parcialmente  
 c)-contribui pouco  
 d)-não contribui  
 e)-Não sei informar
15. Exploração do trabalho infantil e/ou adulto  
 a)-contribui muito  
 b)-contribui parcialmente  
 c)-contribui pouco  
 d)-não contribui  
 e)-Não sei informar
16. Desigualdades econômicas e sociais  
 a)-contribui muito  
 b)-contribui parcialmente  
 c)-contribui pouco  
 d)-não contribui  
 e)-Não sei informar
17. Desemprego  
 a)-contribui muito  
 b)-contribui parcialmente  
 c)-contribui pouco  
 d)-não contribui  
 e)-Não sei informar

18. Habitação
- a)-contribui muito
  - b)-contribui parcialmente
  - c)-contribui pouco
  - d)-não contribui
  - e)-Não sei informar
19. Discriminação/preconceito de qualquer natureza em relação a cor, gênero e minorias
- a)-contribui muito
  - b)-contribui parcialmente
  - c)-contribui pouco
  - d)-não contribui
  - e)-Não sei informar
20. Segurança e criminalidade
- a)contribui muito
  - b)-contribui parcialmente
  - c)-contribui pouco
  - d)-não contribui
  - e)-Não sei informar
21. Diversidades e especificidades regionais
- a)-contribui muito
  - b)-contribui parcialmente
  - c)-contribui pouco
  - d)-não contribui
  - e)-Não sei informar
22. O seu curso contextualiza o conhecimento da área (teorias, procedimentos, técnicas, instrumentos, etc.) com os temas gerais e situações do cotidiano da realidade brasileira?
- a)-Sim, em todas as atividades e disciplinas do curso
  - b)-Sim, em várias disciplinas
  - c)-Sim, mas apenas em algumas disciplinas
  - d)-Não articula
  - e)- Não sei informar.
23. Você conhece o Projeto Pedagógico do seu curso?  a)-Sim  b)-Não
24. Como você avalia o currículo do seu curso com relação à integração entre os conteúdos tratados nas disciplinas?
- a)-É bem integrado e há clara vinculação entre as disciplinas
  - b)-É relativamente integrado, já que as disciplinas se vinculam apenas por blocos ou áreas de conhecimentos afins.
  - c)-É pouco integrado, já que poucas disciplinas se interligam.
  - d)-Não apresenta integração alguma entre as disciplinas.
  - e)-Não sei informar.
25. Você considera que seu curso contribui para a aquisição de cultura geral?
- a)-contribui muito
  - b)-contribui parcialmente
  - c)-contribui pouco
  - d)-não contribui
  - e)-Não sei informar

26. Você considera que seu curso contribui para a aquisição de formação teórica na área?
- a)-contribui muito
  - b)-contribui parcialmente
  - c)-contribui pouco
  - d)-não contribui
  - e)-Não sei informar
27. Você considera que seu curso contribui para a preparação para o exercício profissional?
- a)-contribui muito
  - b)-contribui parcialmente
  - c)-contribui pouco
  - d)-não contribui
  - e)-Não sei informar
28. Você considera que seu curso contribui para a possibilidade de ascensão social/ financeira?
- a)-contribui muito
  - b)-contribui parcialmente
  - c)-contribui pouco
  - d)-não contribui
  - e)-Não sei informar
29. Como você avalia a contribuição do curso para sua formação?
- a)-Excelente
  - b)-Boa
  - c)-Regular
  - d)-Fraca
  - e)-Não sei responder

No seu curso, tem um componente curricular obrigatório chamado “**Atividades Complementares**”. As questões que se seguem, são sobre esse componente.

30. Você sabe o que significa o componente “Atividades Complementares”?
- a)- Sim
  - b)-Não
31. Em algum momento você foi informado(a) sobre a importância das Atividades Complementares e de como deveria buscar cumprir esse componente do currículo?
- a)-Nunca.
  - b)-Sim, uma vez no início do curso
  - c)-Sim, algumas vezes
  - d)-Sim, com frequência
  - e)-Sim, além da orientação frequente, há no curso uma pessoa que cuida desse assunto.
32. Você buscou informações antes de realizar as atividades para completar a carga horária mínima necessária de Atividades Complementares com quem?
- a)-Na secretaria da instituição, com funcionários administrativos
  - b)-Na coordenação do curso
  - c)-Com professores do curso
  - d)-Com professor específico desta atividade
  - e)-Com colegas de turma.

33. Você traçou algum plano especial para o cumprimento das Atividades Complementares?
- a)-Não. Participo de atividades diversas na IES e fora daqui, apresento os comprovantes (certificados, declarações) e valido como Atividades Complementares.
  - b)-Não. Participo somente atividades oferecidas pela IES.
  - c)-Sim. Participo de atividades que valham o maior número de horas.
  - d)- Sim. Levo em consideração a formação profissional que desejo para realizar as atividades, independente do número de horas e do local onde são oferecidas.
  - e)-Não sei informar.
34. Em sua opinião, as Atividades Complementares:
- a)-contribuem muito para a minha formação
  - b)-contribuem parcialmente para a minha formação
  - c)-contribuem pouco para a minha formação
  - d)-não contribuem para a minha formação
  - e)-Não sei informar.
35. Em qual estágio de cumprimento das Atividades Complementares você se encontra?
- a)-Já realizei 100% do total das horas de Atividades Complementares
  - b)-Realizei 75% do total das horas de Atividades Complementares
  - c)-Realizei 50% do total das horas de Atividades Complementares
  - d)-Realizei somente 25% do total das horas de Atividades Complementares
  - e)-Ainda não realizei nenhuma atividade para o cumprimento das horas de Atividades Complementares.
36. Sobre os programas e atividades listados a seguir, assinale aqueles que você participa / participou ou pretende participar para cumprir a carga horária das Atividades Complementares (pode marcar quantas alternativas desejar):
- a)- Atividades acadêmico-culturais (como: palestras, congressos, jornadas culturais, conferências, mini-cursos, cursos, etc.)
  - b)- Atividades de iniciação científica
  - c)- Atividades de monitoria
  - d)- Atividades de projetos de pesquisa conduzidos por professores da minha instituição ou de outra instituição
  - e)- Atividades de representação estudantil
  - f)- Estágios não obrigatórios
  - g)- Atividades voluntárias em organizações sem fins lucrativos (Ongs, igrejas, creches, asilos, etc.)
  - h)- Atividades artísticas (teatro, música, coral, etc.).
  - i)- Visitas técnicas a organizações
  - j)- Estudos de línguas estrangeiras
  - k)- Atividades de extensão promovidas pela minha instituição
  - l)-Ações Comunitárias
  - m)- Disciplinas em outros cursos de graduação.
  - n)-Outra(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_
-

**37.** No espaço abaixo diga o que quiser, e se quiser, sobre as “Atividades Complementares”:

---

---

---

---

---

---

Obrigada por sua contribuição com a pesquisa.

## APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Roteiro para a entrevista semi-estruturada com os coordenadores e professores dos cursos objetos de estudo:

### **1º BLOCO) *Questões conceituais***

1. Qual foi a data da implementação do atual currículo?
2. Ele sofreu alterações ao longo desse período?
3. Desde quando acontecem as Atividades Complementares no curso?
4. Como o(a) senhor(a) tomou conhecimento da necessidade das Atividades Complementares nos cursos de graduação?
5. Quais foram os objetivos que o currículo teve com a implantação das AC?
6. Houve um estudo específico para a implantação das AC no curso?
7. Quais foram as bases conceituais utilizadas para a concepção das AC no projeto pedagógico do curso?

### **2º BLOCO) *Operacionalização das AC***

8. Existe na IES um departamento, seção ou órgão administrativo qualquer a quem cabe a coordenação e controle das AC?
9. Quantas horas são necessárias para a integralização das AC no curso?
10. Quais são as atividades permitidas como AC pelo projeto do curso e como foram escolhidas?
11. Como os estudantes são informados que precisam cumprir tais atividades?
12. Qual é o procedimento para o estudante escolher as atividades que deseja realizar para o cumprimento do componente curricular?
13. Depois de realizada a atividade, como os estudantes as validam?

### **3º BLOCO) *Percepções e contribuições***

14. Na sua percepção, qual o objetivo das diretrizes curriculares quando propõem as AC nos projetos pedagógicos?

15. Quais são os principais entraves para que seja efetivada a proposta do MEC para as AC se concretizem nos cursos?
16. Em sua opinião, quais são as principais contribuições das AC na formação do estudante?

## APÊNDICE C – A ANÁLISE FATORIAL E DE CONFIABILIDADE DO QUESTIONÁRIO

A análise fatorial busca a simplificação de um número de grande de variáveis para um conjunto de fatores representativos destas, baseado na premissa de que todas as variáveis estão, de alguma forma, correlacionadas entre si (HO, 2013).

A análise fatorial é uma técnica estatística que busca, através da avaliação de um conjunto de variáveis, a identificação de dimensões de variabilidades comuns existentes em um conjunto de fenômenos; o intuito é desvendar estruturas existentes, mas que não observáveis diretamente. Cada uma dessas dimensões de variabilidade comum recebe o nome de fator (CORRAR *et al.*, 2012, p74).

Segundo Corrar *et al.* (2012), a modalidade de análise fatorial mais usada é a análise fatorial exploratória, já que não exige conhecimento prévio da relação entre as variáveis, de tal modo que não se sabe a priori se as variáveis possuem uma estrutura de relacionamento, tampouco se essa estrutura pode ser interpretada de forma coerente. Por outro lado, a análise fatorial confirmatória parte de uma hipótese preconcebida acerca da relação entre um conjunto de variáveis e fatores.

Ho (2013) destaca três passos básicos para se efetuar uma análise fatorial: (i) obtenção da matriz de correlação para todas as variáveis; (ii) extração dos fatores iniciais e (iii) rotação dos fatores extraídos para obtenção da solução final.

Os principais métodos utilizados na extração dos fatores são a análise de componentes principais e a análise fatorial comum. A análise de componentes principais, o método mais tradicional, leva em conta a variância total nos dados, enquanto que na análise fatorial comum, os fatores são obtidos baseados apenas na variância comum (CORRAR *et al.*, 2012).

O objetivo básico da análise de componentes principais é descrever as variações em um conjunto de variáveis correlacionadas ( $x_1, \dots, x_q$ ) em termos de um outro conjunto de variáveis não correlacionadas ( $y_1, \dots, y_q$ ) de modo que cada uma delas é uma combinação linear das variáveis  $x$  (EVERITT, B.; HOTHORN, T., 2011).

As novas variáveis são obtidas em ordem decrescente de importância, isto é,  $y_1$  explica o máximo possível das variações nos dados originais dentre todas as possíveis combinações lineares de  $x$ . Assim,  $y_2$  é obtido de modo que não seja correlacionado com  $y_1$  e explique o máximo possível da variação remanescente. Segue-se o mesmo raciocínio para  $y_3$ ,  $y_4$ , ...,  $y_q$ .

Para Everitt e Hothorn (2011), na análise de componentes principais, espera-se que os primeiros componentes possam explicar uma parcela substancial das variações nas variáveis originais. Assim, o primeiro componente principal ( $y_1$ ) é equivalente à combinação linear (equação 1) cuja variância amostral é máxima dentre todas essas combinações lineares.

$$y_1 = a_1'x = a_{11}x_1 + a_{12}x_2 + \dots + a_{1q}x_q \quad (1)$$

Onde  $a_1$  é o vetor dos coeficientes (constantes)  $a_{11}, a_{12}, \dots, a_{1q}$  e  $x$  é o vetor das variáveis originais  $x_1, \dots, x_q$ .

Em outras palavras, para se obter o componente principal  $y_1$ , é necessário encontrar o vetor de coeficientes  $a_1$  que maximiza a variância de  $y_1$  (equação 2).

$$\text{var}[a_1'x] = a_1'Sa_1 \quad (2)$$

Onde  $S$  é a matriz de covariância das variáveis  $x$ .

Considerando que a variância de  $y_1$  poderia aumentar indefinidamente pelo simples aumento ilimitado dos coeficientes, é necessário se aplicar uma restrição a eles. De acordo com Jolliffe (2002), a restrição usada na obtenção desse componente é definida conforme a equação 3.

$$a_1'a_1 = 1 \quad (3)$$

Onde  $a_1$  é um vetor de coeficientes e  $a_1'a_1$  equivale à soma dos quadrados destes coeficientes.

Jolliffe (2002) explica que a maximização da variância de  $a_1'x$  sujeita à restrição  $a_1'a_1 = 1$  pode ser obtida utilizando-se multiplicadores de Lagrange. A abordagem dos multiplicadores de Lagrange leva à solução de que  $a_1$  é o autovetor ou vetor característico da matriz de covariância  $S$ , correspondente ao maior autovalor (raiz característica) dessa matriz.

O segundo componente principal ( $y_2$ ) é equivalente à combinação linear que possui maior variância, sujeitas às condições apresentadas na equação 4.

$$y_2 = a'_2 x = a_{21}x_1 + a_{22}x_2 + \dots + a_{2q}x_q$$

Restrições:

$$\begin{cases} a'_2 a_2 = 1 \\ a'_2 a_1 = 0 \end{cases} \quad (4)$$

Onde  $a_2$  é o vetor dos coeficientes  $a_{21}, \dots, a_{2q}$  e  $x$  é o vetor das variáveis originais  $x_1, \dots, x_q$ . A condição  $a'_2 a_1 = 0$  garante que  $y_1$  e  $y_2$  sejam não correlacionados.

De modo semelhante, o  $i$ -ésimo componente principal é a combinação linear  $y_i = a'_i x$  que possui a maior variância amostral sujeita às condições evidenciadas pela equação 5.

$$\begin{cases} a'_i a_i = 1 \\ a'_i a_j = 0 \quad (j < i) \end{cases} \quad (5)$$

A aplicação da técnica dos multiplicadores de Lagrange demonstra que o vetor  $a_i$  dos coeficientes que definem cada  $i$ -ésimo componente principal é o autovetor da matriz de covariância  $S$  associado ao seu  $i$ -ésimo maior autovalor. Se os  $q$  autovalores de  $S$  forem denotados por  $\lambda_1, \dots, \lambda_q$ , então ao exigirmos que  $a'_i a_i = 1$ , é possível mostrar que a variância do  $i$ -ésimo componente principal é dada por  $\lambda_i$  (EVERITT, B.; HOTHORN, T., 2011).

A variância total dos  $q$  componentes principais será igual à variância total das variáveis originais de modo que:

$$\sum_{i=1}^q \lambda_i = s_1^2 + s_2^2 + \dots + s_q^2 \quad (6)$$

Onde  $s_i^2$  é a variância amostral de  $x_i$ .

Consequentemente, o  $i$ -ésimo componente principal explica uma proporção  $P_i$  da variação total dos dados originais, isto é:

$$P_i = \frac{\lambda_i}{\sum_{i=1}^q \lambda_i} \quad (7)$$

Os  $k$  primeiros componentes principais explicam uma proporção  $P_k$  da variação total, ou seja:

$$P_k = \frac{\sum_{i=1}^k \lambda_i}{\sum_{i=1}^q \lambda_i} \quad (8)$$

Em termos geométricos, pode-se demonstrar que o primeiro componente principal define a reta de melhor ajuste (no sentido de minimização dos resíduos ortogonais a esta reta) para os dados da amostra com  $q$  dimensões (EVERITT, B.; HOTHORN, T., 2011).

Uma característica importante da análise de componentes principais é que ela é sensível à escala de medição dos dados originais. Por causa disso, os componentes principais só devem ser extraídos da matriz de covariância quando todas as variáveis originais estão aproximadamente numa mesma escala. Como isso é muito raro, na prática, os componentes principais são extraídos da matriz de correlação o que é equivalente a calcular os componentes com base nos dados originais padronizados, com variância unitária (EVERITT, B.; HOTHORN, T., 2011).

Segundo Corrar *et al.* (2012), existem várias técnicas para determinação do número apropriado de componentes a serem extraídos numa análise fatorial. Dentre elas, destacam-se o critério do autovalor (*Eigenvalue*), o critério do gráfico de declive (*Scree plot*) e a porcentagem da variância explicada. De acordo com o critério do autovalor, também conhecido como *critério de Kaiser*, apenas os componentes com autovalores maiores que 1 (um) são considerados.

O autovalor (*eigenvalue*) corresponde a quanto o fator consegue explicar da variância, ou seja, quanto da variância total dos dados pode ser associada ao fator. Como se trabalha com dados padronizados, cada variável tem média zero e variância igual a 1,0. Isso significa dizer que fatores com autovalores abaixo de 1,0 são menos significativos do que uma variável original (CORRAR *et al.*, 2012, p. 86).

Outra forma de se avaliar o número de componentes relevantes é com base no gráfico de declive ou *scree plot*. O eixo y desse gráfico representa os autovalores e o eixo x, o número do componente. Uma vez que os autovalores diminuem à medida que se aumenta o número do componente, a linha do gráfico possui um formato decrescente e acelerado. O

ponto do gráfico no qual ocorre uma curva acentuada (no intervalo dos autovalores mais baixos) indica componentes pouco relevantes (KLINE, 2005).

A figura 17 trata-se de um *scree plot* de alguns dados, mostrando que existem dois componentes com autovalores altos. No componente 3, aparece uma curva acentuada e os autovalores se tornam muito baixos de modo que se pode considerar como relevantes apenas os dois primeiros fatores.

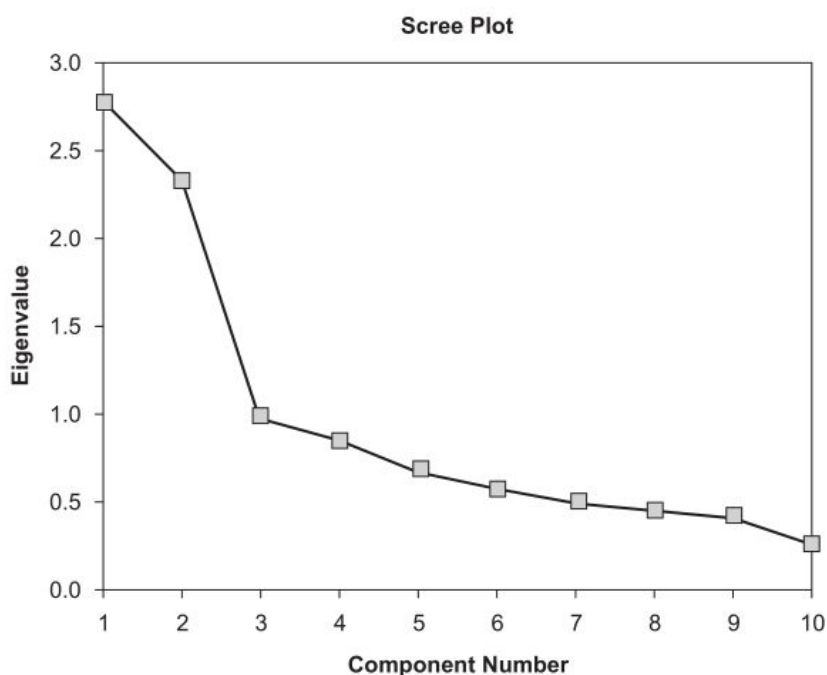


Figura 17 – Gráfico de declive (*scree plot*), mostrando dois componentes relevantes.  
Fonte: KLINE (2005, p.244)

Um terceiro critério alternativo para definição do número de fatores leva em consideração o percentual de explicação da variância, ou seja, o número de fatores a serem extraídos depende do percentual da variância explicada considerada satisfatória para o pesquisador (CORRAR *et al.*, 2012).

Everitt e Hothorn (2011) destacam que se deve reter apenas um número suficiente de componentes capazes de explicar uma parcela da variância total dos dados originais, geralmente de 70% a 90%, embora valores menores sejam aceitáveis à medida que o número de itens e o tamanho da amostra aumentam.

Os fatores produzidos na extração inicial geralmente são de difícil interpretação, isso porque o procedimento utilizado nessa etapa ignora a possibilidade de que algumas

variáveis representativas dos fatores possam ter alta correlação com fatores previamente extraídos. Isso pode acarretar cargas cruzadas significativas com diferentes fatores sendo representados pelas mesmas variáveis. O procedimento de rotação refina os fatores ao identificar as variáveis que representam um fator e não outro, obtendo assim, como resultado final um padrão fatorial mais simples e significativo do ponto de vista teórico (HO, 2013).

Existem dois principais tipos de rotação de fatores: *ortogonal e oblíquo*. O primeiro mantém os eixos de referência perpendiculares e os fatores não correlacionados entre si. Já a rotação oblíqua permite que haja correlação entre os fatores e não exige que os eixos de referência sejam perpendiculares entre si (HO, 2013).

Segundo Corrar *et al.* (2012), o tipo de rotação mais utilizado é o ortogonal, mais especificamente, o *Método Varimax*. Esse método tem como característica principal o fato de buscar minimizar a chance de ocorrência de uma variável com altas cargas em diferentes fatores, facilitando o processo de identificação de uma variável com um único fator.

No que se refere ao processo de interpretação dos fatores, de modo geral, variáveis com altas cargas fatoriais (coeficiente de correlação entre as variáveis e os fatores que elas representam) indicam alta representatividade com relação ao fator. Neste sentido, cargas fatoriais maiores que  $\pm 0.33$  são consideradas como possuidoras de um nível mínimo de significância prática. Assim, o agrupamento de variáveis com altas cargas fatoriais deve indicar o significado da dimensão subjacente para este fator (HO, 2013).

Caberá, portanto, ao pesquisador avaliar os aspectos comuns a cada uma das variáveis que compõem um determinado fator de modo que essas possíveis características em comum possam ajudar na interpretação do mesmo (CORRAR *et al.*, 2012).

### *Os resultados da análise fatorial*

Foram utilizadas na análise fatorial todas as variáveis do questionário relativas à percepção dos estudantes (questões 14 a 22, 24 a 29 e 34), todas elas trabalhadas variando numa gradação de escala de “1 – não contribui” a “4 – contribui muito” ou “1 – fraca” a “4 – excelente” no caso da questão 29.

As tabelas e gráficos a seguir mostram os resultados (*outputs*) da análise fatorial efetuada no *Software SPSS versão 20*. Neste estudo, foi utilizado o método da análise de componentes principais e rotação *Varimax*.

Tabela 7 – Matriz de Correlação

	q14	q15	q16	q17	q18	q19	q20	q21	q22	q24	q25	q26	q27	q28	q29	q34
q14	1,000	,590	,568	,632	,579	,465	,304	,462	,258	,120	,256	,136	,117	,142	,163	,050
q15	,590	1,000	,581	,530	,521	,632	,524	,382	,191	,115	,288	,262	,146	,202	,215	,070
q16	,568	,581	1,000	,621	,510	,575	,503	,421	,247	,155	,326	,215	,195	,138	,205	,175
q17	,632	,530	,621	1,000	,580	,470	,388	,558	,269	,169	,272	,195	,233	,123	,096	,092
q18	,579	,521	,510	,580	1,000	,435	,320	,519	,267	,093	,233	,098	,147	,075	,125	,135
q19	,465	,632	,575	,470	,435	1,000	,558	,338	,299	,164	,288	,296	,234	,170	,237	,048
q20	,304	,524	,503	,388	,320	,558	1,000	,301	,315	,210	,358	,396	,294	,307	,334	,107
q21	,462	,382	,421	,558	,519	,338	,301	1,000	,295	,135	,202	,137	,165	,051	,101	,147
q22	,258	,191	,247	,269	,267	,299	,315	,295	1,000	,408	,323	,310	,329	,196	,322	,136
q24	,120	,115	,155	,169	,093	,164	,210	,135	,408	1,000	,260	,338	,279	,153	,297	,073
q25	,256	,288	,326	,272	,233	,288	,358	,202	,323	,260	1,000	,354	,243	,297	,298	,088
q26	,136	,262	,215	,195	,098	,296	,396	,137	,310	,338	,354	1,000	,442	,395	,415	,148
q27	,117	,146	,195	,233	,147	,234	,294	,165	,329	,279	,243	,442	1,000	,380	,399	,195
q28	,142	,202	,138	,123	,075	,170	,307	,051	,196	,153	,297	,395	,380	1,000	,403	,163
q29	,163	,215	,205	,096	,125	,237	,334	,101	,322	,297	,298	,415	,399	,403	1,000	,113
q34	,050	,070	,175	,092	,135	,048	,107	,147	,136	,073	,088	,148	,195	,163	,113	1,000

Examinando a matriz de correlação (tabela 7), observa-se uma correlação considerável entre boa parte das variáveis. As intercorrelações entre as questões 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21, por exemplo, são todas acima de 0,3. O mesmo ocorre entre as questões 22 e 24, 25 e 26 e 26, 27, 28 e 29. A única questão que não apresentou correlação com nenhuma outra questão foi a 34.

No sentido de verificar se o modelo da análise fatorial é adequado para tratamento destes dados, foram efetuados os testes de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), que mede o grau de correlação parcial entre as variáveis e o de esfericidade de Bartlett, o qual indica se a matriz de correlação é uma matriz identidade, ou seja, se a correlação entre as variáveis é zero.

Tabela 8 - KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,894
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1948,094
	Df	120
	Sig.	,000

Os resultados (tabela 8) mostram que ambos os testes obtiveram valores satisfatórios (KMO>0.5 e p-valor próximo de zero para o teste de Bartlett), revelando a existência de relação suficiente entre as variáveis, bem como um poder de explicação considerável entre os fatores e as variáveis, o que justifica, portanto, a utilização da análise fatorial.

Na tabela 9 (Variância total explicada), são apresentados os números de fatores comuns extraídos, os autovalores associados a esses fatores, o percentual da variância total explicada por cada fator e o percentual acumulado de explicação dos fatores com relação à variância total.

Muito embora 16 fatores tenham sido extraídos, nem todos podem ser considerados úteis para representar as demais variáveis. Assim, para determinar quantos fatores devem ser utilizados para representar as 16 variáveis consideradas nesta análise, deve-se examinar os autovalores associados a cada um desses fatores.

Utilizando-se o critério de reter apenas os fatores (*Critério de Kaiser*) com autovalores maiores ou iguais a 1, que é o procedimento padrão do software SPSS, os quatro primeiros fatores são retidos para aplicação de posterior rotação.

Esses quatro fatores explicam, respectivamente, 34,38%, 13,78%, 6,86% e 6,39% da variância total, de modo que aproximadamente 61,4% da variância total são atribuídas a esses quatro fatores.

Tabela 9 – Variância Total Explicada

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,500	34,375	34,375	5,500	34,375	34,375	4,348	27,177	27,177
2	2,204	13,777	48,153	2,204	13,777	48,153	2,799	17,491	44,668
3	1,097	6,856	55,008	1,097	6,856	55,008	1,588	9,927	54,595
4	1,022	6,388	61,396	1,022	6,388	61,396	1,088	6,801	61,396
5	,779	4,871	66,267						
6	,740	4,626	70,893						
7	,651	4,067	74,961						
8	,622	3,887	78,848						
9	,552	3,452	82,300						
10	,549	3,429	85,729						
11	,502	3,140	88,869						
12	,447	2,796	91,665						
13	,398	2,486	94,152						
14	,352	2,199	96,351						
15	,295	1,844	98,195						
16	,289	1,805	100,000						

*Extraction Method: Principal Component Analysis.*

Os outros 12 fatores restantes explicam, aproximadamente, apenas 38,6% da variância total. Portanto, um modelo com 4 fatores parece adequado para representar estes dados. Analisando-se a figura 18 (*Scree Plot*), chega-se a mesma conclusão, isto é, de que o modelo de 4 fatores deve ser suficiente para representar este conjunto de dados.

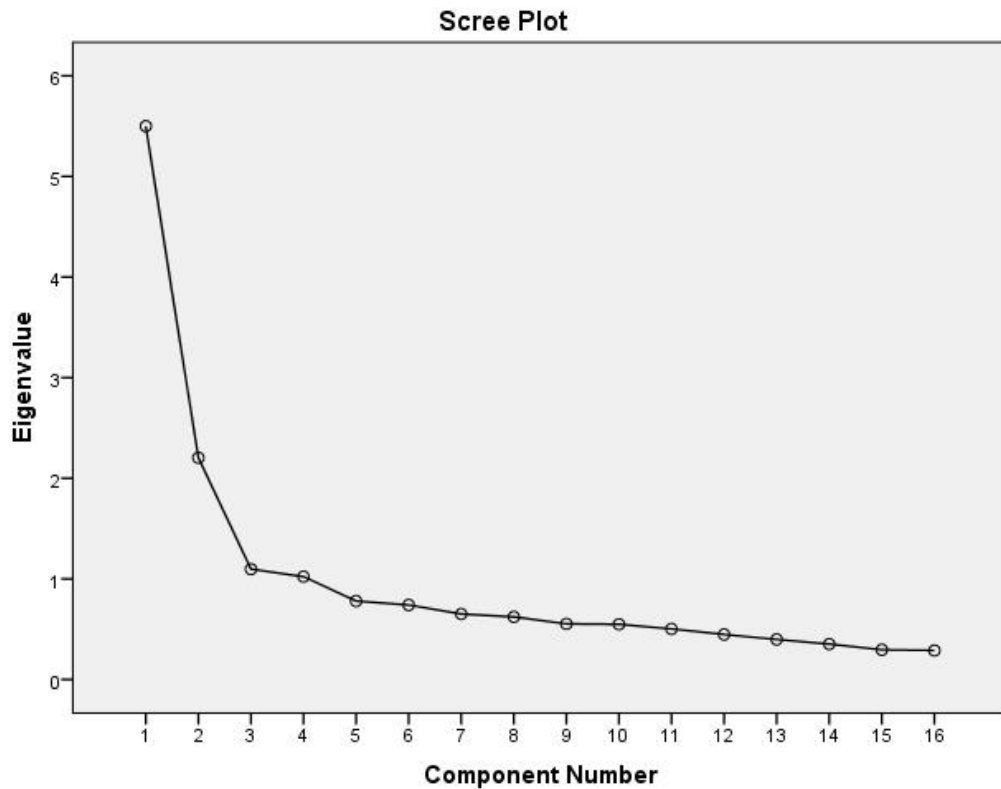


Figura 18 – Gráfico de declive (*scree plot*), mostrando quatro componentes relevantes.  
Fonte: KLINE (2005, p.244)

A matriz de componentes (tabela 10) permite verificar qual dos fatores melhor explica cada uma das variáveis consideradas. Nesta matriz são apresentadas as correlações entre as variáveis e os quatro fatores retidos com base no *critério do autovalor maior ou igual a 1*.

Estes coeficientes, denominados “cargas fatoriais”, indicam até que ponto as variáveis se relacionam com cada fator. Contudo, essa matriz causa dúvidas quanto à composição de cada fator, já que, em alguns casos, os valores são muito próximos. Isso ocorre com as questões 20, 24, 22, 26, 27, 28 e 29, tornando difícil a interpretação teórica dos fatores.

Tabela 10 – Matriz de Componentes

	Component			
	1	2	3	4
q16	,750			
q15	,736			
q17	,731	-,364		
q19	,723			

q20	,694			
q14	,691	-,396		
q18	,660	-,407		
q21	,595		,376	
q25	,533			
q22	,528		,422	
q26	,508	,544		
q29	,458	,540		
q28	,394	,512		
q27	,462	,511		
q34			,416	,744
q24	,373	,413	,378	-,461

*Extraction Method: Principal Component Analysis.*

Assim, é necessário verificar os valores das cargas fatoriais após a aplicação do procedimento de rotação dos fatores. Neste trabalho, a rotação foi efetuada com base no critério *Varimax*. A tabela 11 apresenta a matriz de componentes dos 4 fatores após a rotação *Varimax*.

Esta matriz já permite uma classificação mais precisa das variáveis em cada um dos fatores. Neste sentido, observa-se que:

- (i) O primeiro fator é composto pelas questões 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 21;
- (ii) O segundo fator é composto pelas questões 25, 26, 27, 28, 29;
- (iii) O terceiro fator é composto pelas questões 22 e 24; e
- (iv) o quarto fator é composto apenas pela questão 34.

Tabela 11 – Matriz de Componentes (após rotação)

	Component			
	1	2	3	4
q17	,799			
q14	,790			
q16	,775			
q15	,769			
q18	,768			
q19	,681	,368		
q21	,655			
q28		,738		
q26		,702		

q29		,670		
q27		,578		
q20	,505	,569		
q25		,457		
q24			,775	
q22			,717	
q34				,873

*Extraction Method: Principal Component Analysis.*

*Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.*

Com relação à questão 20, ela apresentou identificação tanto com o primeiro quanto com o segundo fator o que pode indicar um possível problema com este item. É possível, por exemplo, que o seu enunciado não esteja claro e tenha causado confusão para o respondente.

Depois de efetuada a identificação dos fatores, buscou-se uma possível interpretação dos mesmos. Desta forma, uma interpretação possível é a de que:

- (i) O primeiro fator pode ser entendido como “a contribuição do curso para a reflexão sobre a realidade social brasileira em diversos aspectos”;
- (ii) O segundo fator pode ser interpretado como “as contribuições do curso para a formação”;
- (iii) O terceiro fator pode ser entendido como “contextualização e integração dos conteúdos no currículo do curso”; e
- (iv) O quarto fator, composto apenas pela questão 34, pode ser interpretado como “a contribuição das Atividades Complementares para a formação do estudante”.

#### *A análise de confiabilidade do questionário*

A *confiabilidade de um instrumento* pode ser definida como a habilidade que este possui de mensurar de forma consistente o fenômeno que se propõe a avaliar. Em outras palavras, a confiabilidade pode ser entendida como a medida da consistência de um teste (HO, 2013).

Análise da confiabilidade dos dados permite analisar as escalas de mensuração, assim calcula um número de mensurações geralmente usadas de confiabilidade de escalas e também fornece informação sobre as relações entre os itens individuais em uma determinada escala. Assim, utilizando-se a análise de confiabilidade podemos determinar a extensão em que os itens estão relacionados com os demais (CORRAR *et al.*, 2012, p.64).

Para Ho (2013), existem diversos métodos para se determinar a confiabilidade de um instrumento de medida os quais podem ser segregados em duas grandes categorias:

a) *análise de consistência externa* – Os procedimentos de análise da consistência externa utilizam-se de resultados cumulativos de testes comparados entre si para verificar a confiabilidade da medida. Dentre estes procedimentos destacam-se:

- (i) Teste-Reteste: os resultados de um teste para um determinado grupo de indivíduos é comparado em dois períodos diferentes.
- (ii) Formas paralelas do mesmo teste: comparam-se dois conjuntos de resultados de testes diferentes mais equivalentes.

b) *análise de consistência interna*: refere-se ao ponto em que os itens de um teste medem o mesmo construto. Ao examinar a consistência interna de um teste, o pesquisador pode determinar quais itens não são consistentes com o teste no sentido de mensurar o fenômeno investigado de forma que os itens inconsistentes sejam removidos, aumentando assim a consistência interna do instrumento e, portanto, a chance que este seja confiável. Os três principais métodos de análise da consistência interna são:

*Split-half* - Este método correlaciona a metade dos itens de um teste com a outra metade. Quanto maior a correlação, maior a consistência interna. A fórmula de Spearman-Brown é amplamente utilizada na determinação da consistência interna com base no método split-half.

*Alfa de Cronbach* - Trata-se de um simples coeficiente de correlação que estima a média de todos os coeficientes de correlação dos itens de um teste. Se o alfa é elevado (maior ou igual a 0,8), sugere que todos os itens são confiáveis e o teste possui consistência interna. Quando o alfa é baixo, então pelo menos um dos itens não é confiável e deve ser identificado pela análise de itens.

*Análise de Itens* - Este procedimento refina a confiabilidade de um teste ao identificar itens problemáticos, isto é, aqueles itens com baixa correlação com a soma dos escores dos outros itens do teste. O descarte desses itens aumenta a consistência interna do instrumento. A análise de itens é efetuada com base no procedimento da correlação item-total.

Segundo Kline (2005), o *Alfa de Cronbach* é possivelmente a medida de consistência interna mais conhecida, tanto que, praticamente se tornou sinônimo de confiabilidade. Entretanto, sua classificação correta é como uma medida de consistência interna. A fórmula do alfa é mostrada na equação 9.

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left( 1 - \frac{\sum \sigma_i^2}{\sigma_t^2} \right) \quad (9)$$

Onde  $\sigma_i^2$  é a variância do item  $i$ ,  $\sigma_t^2$  é a variância do teste e  $k$  é o número de itens/questões do instrumento.

#### *Os resultados da análise de confiabilidade*

Os resultados da análise de confiabilidade do instrumento incluindo os *outputs* obtidos no SPSS são apresentados a seguir.

Tabela 12 – Alfa de Cronbach

#### *Reliability Statistics*

Cronbach's Alpha	N of Items
0,865	16

Conforme se observa na tabela 12, o valor do *Alfa de Cronbach* obtido foi de aproximadamente 0,87, o que indica uma *consistência interna geral alta do questionário aplicado nesta pesquisa*.

A tabela 13 apresenta os resultados da análise de itens baseada na correlação item-total corrigida.

Tabela 13 – Análise dos itens

*Item-Total Statistics*

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
q14	47,9042	45,666	,610	,851
q15	47,5030	46,167	,647	,849
q16	47,4371	46,661	,676	,848
q17	47,8802	45,920	,659	,848
q18	48,0599	46,543	,588	,852
q19	47,2665	47,493	,629	,850
q20	47,0210	49,540	,605	,853
q21	48,1228	47,646	,524	,856
q22	47,8084	50,324	,461	,859
q24	47,3683	52,432	,311	,864
q25	47,3293	49,999	,451	,859
q26	47,0269	51,480	,435	,860
q27	47,3084	51,193	,397	,861
q28	47,0509	52,457	,330	,863
q29	47,3323	51,634	,386	,862
q34	47,7305	52,504	,185	,872

Os resultados apresentados na tabela 13 sugerem que apenas as questões 24 e 34 poderiam ser excluídas de acordo com a regra da correlação maior ou igual a 0,33 (HO, 2013, p. 292). Entretanto, a análise mostrou que a exclusão destes itens *não aumentaria a confiabilidade geral do instrumento*, conforme se observa na coluna “*Cronbach's Alpha if Item Deleted*”.