

EIXO 3 – POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

REFORMA CURRICULAR DO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DE SANTA CATARINA – BRASIL

Elizabeth Diefenthaler Krahe - UFRGS – PPGEduc
elzkrahe@gmail.com

Maria da Glória Silva e Silva - UNISUL
gloria.silva@unisul.br

Maria Juliani Nesi - UNISUL
juliani.nesi@unisul.br

Resumo: O texto analisa as reformas curriculares do ensino de graduação no Brasil e suas implementações em uma universidade comunitária de Santa Catarina. Busca identificar como a construção de novos desenhos curriculares se articula ao desenvolvimento da IES pesquisada, que vem realizando uma mudança curricular voltada à formação por competências. São apresentados dados sobre a reformulação dos projetos pedagógicos, revelando a flexibilização dos currículos e a ampliação de componentes curriculares comuns a diferentes cursos de graduação.

Palavras-chave: currículos da Educação Superior; Gestão Universitária; Pedagogia Universitária; inovações.

Introdução

O artigo analisa e discute mudanças curriculares do ensino de graduação propostas nos anos 1990, intensificadas nos anos 2000 e ainda em implementação nos diversos contextos institucionais que caracterizam o sistema de Educação Superior brasileiro. O objetivo é identificar expressões destas reformas na organização curricular, na dinâmica do trabalho pedagógico e na gestão de uma instituição privada comunitária não confessional: a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

As instituições de ensino superior (IES) buscam interpretar as regulamentações do ensino de graduação e construir suas propostas para a graduação, que podem ser de fato inovadoras, ou apenas trazer “novas roupagens para velhos discursos” (KRAHE, 2007). Além de construir suas propostas, as IES procuram disseminar internamente os novos conceitos, formando o grupo de professores para a inovação curricular.

Processos de gestão pedagógica podem configurar condições para a disseminação da mudança na universidade. Segundo Sacristán (2000, p. 26) “inovação em um sistema de ensino é uma ação que grupos isolados e bem-intencionados de professores não podem resolver massivamente”. A efetivação de inovação curricular numa instituição mais complexa exige a criação de um sistema de apoio direto aos professores e formação dos mesmos no contexto de sua prática.

Como mostra Sacristán (1992, p.74), toda a política educativa sugere e impõe práticas, “quanto mais intervencionista for nos processos pedagógicos e quanto menos capacidade de contestação, réplica e participação tiverem os professores”. As políticas e metodologias de mudança curricular e de disseminação desta mudança têm implicações significativas para a docência. Perceber como esta dinâmica de mudança se desenvolve em cada contexto institucional e o significado que assume no interior das IES é relevante para compreender as implicações da reforma dos cursos de graduação para a docência universitária.

A amplitude da reforma curricular e suas implicações para o trabalho docente pode ser analisada numa instituição, tanto qualitativamente, quanto do ponto de vista quantitativo. Neste artigo, abordamos as implicações da reforma nacional na gestão pedagógica da IES comunitária, apresentando dados da política educacional, da trajetória da instituição e quantitativos descritivos do movimento de mudança curricular realizado.

1 Mudanças curriculares no contexto brasileiro

A reforma curricular de que trata este texto foi desencadeada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96 – LDB), momento em que a Câmara de Ensino Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação passou a articular a reforma dos currículos dos cursos de graduação no Brasil: bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia.

As primeiras ações em direção à mudança dos currículos dos cursos de graduação, promovida pelo CNE, podem ser identificadas no Parecer CNE/CES nº 776/97, que

apresentou a orientação geral para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). O documento promove a ampliação da liberdade de composição da carga horária e das unidades de estudos a serem ministradas nos currículos. São propostas condições para a redução na duração dos cursos e a flexibilidade na sua estrutura curricular. De acordo com o referido Parecer, os novos currículos devem articular teoria e prática e sua composição deve se caracterizar por uma sólida formação geral, aliada a práticas de estudos independentes e ao reconhecimento de habilidades e competências adquiridas no mundo do trabalho.

As proposições apresentadas nos documentos e debates nacionais, aos poucos, foram sendo absorvidas pelas universidades. As instituições foram instadas a registrar suas intenções e concepções pedagógicas em documentos formais (projeto pedagógico institucional – PPI; projetos pedagógicos dos cursos - PPCs), reescritos periodicamente a partir da avaliação das ações realizadas.

As Pró-Reitorias de Ensino de Graduação costumam ser a estrutura institucional que orienta as políticas de mobilização de coordenadores de curso e membros dos núcleos docentes estruturantes para a reflexão sobre o projeto pedagógico. Os processos de mudança curricular e de formação dos professores para a docência, considerando o novo currículo, são mobilizados pelos Pró-Reitores de Ensino de Graduação ou representantes equivalentes em instituições públicas e em instituições privadas.

O Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD), em sua reunião anual de 1999, ratificou a posição de que os novos currículos deveriam garantir a flexibilidade em sua estrutura. No Documento Conceitual para Sistematização das Diretrizes Curriculares, indicou como relevante que o estudante pudesse escolher entre diferentes caminhos para a sua formação. Propôs a variedade na oferta de tipos de atividades para a integralização curricular; a articulação entre as atividades desenvolvidas pelos estudantes no âmbito da universidade e aquelas de seu campo de atuação profissional; e ênfase em atividades centradas na criatividade e na capacidade de (re)construir, (re)estruturar, (re)ordenar e buscar novas interpretações para as situações propostas.

Nesta perspectiva, desde o final dos anos 1990, a cada ano, um ou mais cursos de graduação têm suas DCNs reformuladas, com efeitos que não tardam a resultar em modificações nos seus currículos nos diferentes tipos de instituição: públicas ou privadas, particulares ou comunitárias. Estas mudanças curriculares costumam estar simultaneamente articuladas à formação dos professores. Conforme os estudos de Sacristán (2000, p.27) “os projetos relacionando inovações de currículos e aperfeiçoamento de professores tem sido uma forma frequente e eficaz de fazer reformas curriculares”.

Passados mais de quinze anos da publicação das orientações gerais para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) no Parecer CNE/CES nº 776/97, as mudanças curriculares em andamento nas instituições já representam a segunda ou terceira tentativa do seu corpo docente e administrativo de produzir, ao mesmo tempo, a adequação à legislação e a inovação curricular por meio da reformulação de projetos pedagógicos de curso.

No caso específico dos cursos superiores de tecnologia, o Parecer CNE/CES nº 436/2001 trouxe as orientações sobre a formação de tecnólogo, ratificando sua condição de curso de graduação que demanda o estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais próprias. A Resolução CNE/CP n.º 3/2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Estes cursos tiveram sua forma de organização alterada a partir do Parecer CNE/CES Nº: 277/2006, que estabeleceu sua organização em Eixos por afinidade para apresentação no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, instituído pelo Decreto nº 5.773/2006. O referido catálogo orienta as cargas horárias mínimas e o perfil de formação de cada curso de graduação tecnológica. Sua última edição, publicada em 2010, é o principal documento orientador da elaboração de projetos pedagógicos destes cursos de graduação.

Quanto aos bacharelados, a Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007 regulou a carga horária mínima e os procedimentos relativos à sua integralização. Cada curso teve suas Diretrizes Curriculares Nacionais publicadas e, em muitos casos, reformuladas, resultando em mudanças também nos projetos pedagógicos das instituições. Analisando a reformulação dos currículos de Medicina, o estudo de Santos (2011) evidencia que as Diretrizes Curriculares definiram um conjunto de competências e habilidades gerais a serem adotadas no ensino de graduação em âmbito nacional pelas instituições de ensino superior.

O conceito de “competência”, compreendido como a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho efetivo das atividades requeridas no contexto do trabalho” (SANTOS, 2011, p.86), ganha destaque para a organização de currículos. Conforme afirma o autor, os currículos orientados por competência,

devem alinhar metodologias de ensino-aprendizagem, práticas pedagógicas, diferentes contextos e cenários de aprendizagem, métodos de avaliação e atividades de pesquisa com esse princípio de organização curricular. Caracteristicamente, são centrados na busca ativa pelo conhecimento, interdisciplinaridade, integração teórico-prática e interação ensino-sociedade, trazendo o desenvolvimento da identidade profissional para o centro das atividades de aprendizado (SANTOS, 2011, p.86).

Na reforma curricular em andamento, o conceito de DCNs substitui a ideia até então vigente de “currículo mínimo” para cursos de graduação. A ênfase do planejamento curricular se desloca, cada vez mais, do ensino de conteúdos para o desenvolvimento de competências.

No campo das licenciaturas, as Resoluções 1 e 2/2002 e 1/2006 do CNE levaram os cursos a sofrerem importantes modificações em direção à reflexão sobre a prática na formação de professores. Krahe e Gravy (2007) descreveram como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores provocaram movimentos de mudança curricular nas IES. Investigando os movimentos construídos em universidades gaúchas após a promulgação da LDB e resoluções 1 e 2/2002 e 1/2006 do CNE, as autoras revelaram esforços tanto de instituições públicas quanto privadas de modificações profundas nas suas propostas.

Desvelamos indícios de que os cânones da racionalidade instrumental são deixados de lado, ainda que com relutância por parte de alguns docentes, e as propostas ligadas a ideias de reflexividade, trabalho colaborativo e principalmente da construção de licenciandos/licenciados autônomos toma lugar e tenta se concretizar (KRAHE; GRAVY, 2007, p.8).

Por outro lado, nesta mesma linha de investigação, Krahe e Wielewicki (2008, p.133) também observaram que

as instituições de ensino superior (IES) frequentemente externam um alinhamento com propostas curriculares embasadas no que podemos denominar de racionalidade prático/reflexiva de formação de professores, mas operam numa lógica fortemente arraigada nos pilares de uma racionalidade técnico/instrumental.

Frente às regulamentações do ensino de graduação, bacharelados, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas construíram suas propostas e buscaram criar condições institucionais para a sua implementação, formando seus professores para a inovação na prática pedagógica do currículo. Este é o foco de nosso interesse quando analisamos o contexto da instituição pesquisada.

2 A reforma curricular na UNISUL

A UNISUL é uma instituição comunitária com cerca de cinquenta anos de existência. Alguns dados e elementos da sua história recente contribuem para contextualizar a análise das mudanças curriculares nacionais do ensino de graduação.

Organizada em três campi, a UNISUL tem sua sede no campus situado no município de Tubarão, que integra Unidades Universitárias distribuídas também em outros

municípios do sul do Estado de Santa Catarina: Imbituba, Araranguá, Braço do Norte e Içara. O segundo campus agrega duas unidades universitárias situadas na Grande Florianópolis: a Unidade Universitária Pedra Branca, que está localizada no município de Palhoça, e a Unidade Universitária Florianópolis, localizada no centro da capital. O terceiro campus, chamado Campus Virtual, mantém mais de 100 polos credenciados, concentrando os cursos de graduação na modalidade a distância, entre os quais estão os cursos de Administração, Direito, Pedagogia, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, além de diversos cursos superiores de tecnologia.

Dados coletados por Bollmann et al (2011) mostram que a UNISUL teve um total de 27.309 estudantes matriculados no ano de 2010, sendo 11.363 matrículas em cursos de graduação à distância (42%) e 15.946 em cursos de graduação presenciais (58%). Quanto aos docentes, em 2010, identificou-se um total de 1.540 professores vinculados à universidade, dos quais 51% apenas possuíam alguma titulação acadêmica, sendo 585 mestres (38%) e 197 doutores (13%). Atualmente, a UNISUL oferece 64 cursos de graduação, além de três cursos de mestrado acadêmico e um curso de doutorado.

As ações de construção de projetos pedagógicos tornaram-se sistemáticas na UNISUL a partir de 1993. Em 1994, um intenso processo de discussão resultou no desenvolvimento de matrizes para elaboração e reelaboração de projetos pedagógicos de curso. As matrizes apresentavam itens e princípios fundamentais que deveriam orientar a composição dos documentos.

Atividades voltadas à formação dos professores são identificadas na instituição pesquisada desde 1990, em forma de cursos de curta, média e longa duração, organizados para atender necessidades de organização didático-pedagógica dos docentes, como planejar o ensino e avaliar a aprendizagem. Até o ano de 1998, essas ações foram realizadas em eventos pontuais, com participação voluntária dos professores. A partir de então, por iniciativa da Pró-Reitoria de Ensino, foi determinado que a participação em ações institucionais de formação fosse obrigatória para todos os professores, formato que foi desenvolvido até 2003.

Naquele ano, a UNISUL publicou o seu primeiro Projeto Pedagógico Institucional, produzido por uma equipe técnica composta por alguns professores da instituição sob a coordenação da Pró-Reitoria de Ensino. Em 2004, participantes desta mesma equipe engajaram-se na implantação de um programa de profissionalização pedagógica continuada dos professores da universidade.

Ainda no ano de 2004, foi instituído na UNISUL o Programa de Assistência Pedagógica. O programa foi desenvolvido para contribuir na implementação das ações de

ensino, pesquisa e extensão previstas nos projetos pedagógicos dos cursos, mediante o assessoramento pedagógico aos coordenadores de curso e aos professores. Desde então, os assistentes pedagógicos atuam junto a conjuntos de cursos agrupados por áreas de conhecimento, em estruturas denominadas Unidades de Articulação Acadêmica (UnAs). São quatro as UnAs em atividade na universidade: Ciências Sociais, Direito, Negócios e Serviços (UnA CSDNS); Educação, Humanidades e Artes (UnA EHA); Construção, produção e Agroindústria (UnA PCA) e Saúde e Bem Estar Social (UnA SBS).

Em 2008, como parte do processo de elaboração do plano de gestão para o mandato de 2009 a 2012 da Reitoria, foram mobilizadas discussões para a elaboração de um novo Projeto Pedagógico Institucional, publicado no ano de 2010. Mais de 900 pessoas participaram da elaboração deste projeto. Respondendo à legislação nacional e buscando sua própria identidade, a UNISUL passou a realizar uma nova reforma curricular, tomando como princípio pedagógico a formação por competências.

A proposta curricular foi discutida em diferentes fóruns durante e após a sua definição e apresentada num documento de diretrizes acadêmicas institucionais para elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. O processo foi articulado pela mesma comissão que liderou a produção do PPI de 2010, sob a coordenação e orientação da equipe da Pró-Reitoria de Ensino.

Esta nova organização prevê como componentes curriculares as unidades de aprendizagem. Estas, com ementa e carga horária definida, como ocorre com as disciplinas dos currículos em geral, são articuladas em certificações, que podem ser: estruturantes, complementares, eletivas ou específicas. De acordo com o documento que apresenta a organização curricular na instituição, as certificações estruturantes “expressam um conjunto de competências fundamentais para o processo de formação em campos específicos” (UNISUL, 2011, p.10). Estas certificações devem atender às diretrizes curriculares nacionais e concentrar a maior parte da carga horária total do curso.

As certificações complementares ampliam perspectivas de atuação, conhecimentos e habilidades trabalhadas nas certificações estruturantes do curso de graduação. Estas certificações permitem particularizar as escolhas da universidade quanto às trajetórias de formação oferecidas numa área aos seus estudantes. Estas certificações expressam a identidade institucional, com características próprias e diferenciadas em conformidade com o contexto regional.

As certificações específicas atendem às exigências de formação presentes nas diretrizes curriculares de cada curso. São os estágios, trabalhos de conclusão de curso e

atividades complementares. A certificação eletiva é obtida pelo estudante quando este cursa uma carga horária pré-determinada no projeto pedagógico, em conjuntos de atividades voltadas ao desenvolvimento de competências estabelecidas em certificações de qualquer curso de graduação da universidade.

Estes quatro tipos de certificação compuseram os currículos dos 64 projetos pedagógicos elaborados e aprovados na UNISUL no período de 2011 e 2012. Estes projetos foram construídos por professores e coordenadores dos cursos, sob orientação de assistentes pedagógicos, de coordenadores de UnA e da comissão que elaborou as diretrizes acadêmicas institucionais, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino.

Para a elaboração dos novos projetos pedagógicos, uma metodologia foi desenvolvida pela comissão da Pró-Reitoria. Propôs-se que fossem identificados pelos professores elaboradores dos novos currículos potenciais de formação nas diferentes áreas, competências a serem desenvolvidas, habilidades e conteúdos a serem articulados nas unidades de aprendizagem de cada certificação e atividades formativas e ambientes de aprendizagem valorizados para o desenvolvimento das competências indicadas.

Foram estudados documentos nacionais e realizadas discussões no âmbito das UnAs e dos cursos. Buscou-se ainda identificar competências e unidades de aprendizagem articuladas em certificações que compusessem formações comuns a toda a graduação ou a área específicas da graduação por UnA, o que pode contribuir para otimizar e racionalizar as ofertas de ensino presencial e a distância, visando a sustentabilidade econômico-financeira. Cada um destes passos foi dado por todos os cursos da instituição, buscando desenvolver projetos pedagógicos que atendessem às características dos campi, num processo de reforma em direção da inovação no currículo.

A efetivação de inovação curricular numa instituição mais complexa exige a criação de um sistema de apoio direto aos professores em sua prática. No desenvolvimento do currículo, este sistema é denominado por Sacristán (2000) de “técnico-pedagógico”. Corresponde aos “sistemas de formação de professorado, os grupos de especialistas relacionados com essa atividade, pesquisadores e peritos de diversas especialidades e temas da educação” (SACRISTÁN, 2000, p.23). O subsistema técnico-pedagógico do currículo possibilita a efetivação da inovação proposta pelos grupos de docentes e pesquisadores renovadores do currículo na instituição.

Os docentes participam das ações de discussão e formação em diferentes espaços, propostas pela Pró-Reitoria de Ensino, mediadas pelo subsistema técnico-pedagógico. Nestas ações,

criam-se linguagens, tradições, produzem-se conceitualizações, sistematizam-se informações e conhecimentos sobre a realidade educativa, propõem-se modelos de entendê-la, sugerem-se esquemas de ordenar a prática relacionados com o currículo, que têm certa importância na construção da mesma, incidindo na política, na administração, nos professores, etc. (SACRISTÁN, 2000, p.23).

O subsistema técnico-pedagógico abrange desde a produção e divulgação do conhecimento pedagógico até a gestão do ensino na IES. A efetivação de suas propostas depende da interação de todos os subsistemas que compõem o currículo num contexto determinado. A mediação deste subsistema constitui as condições para a implementação das diretrizes que nele se constroem para a prática a ser realizada no currículo em ação.

Com a mediação do subsistema técnico-pedagógico de desenvolvimento do currículo, produziu-se 64 novos projetos pedagógicos, distribuídos em 33 cursos de bacharelado, 20 cursos superiores de tecnologia e 11 licenciaturas na universidade em questão. Destes cursos, 25 foram planejados para serem oferecidos integralmente também na modalidade a distância, mas todos os cursos possuem ao menos parte de suas certificações oferecidas também nesta modalidade.

3 Resultados da reforma curricular em números na UNISUL

Na UNISUL, observamos que a construção de novos desenhos curriculares envolveu a elaboração de projetos pedagógicos e a formação dos professores neste processo de discussão do desenho dos novos currículos, entre outras ações mobilizadas pela Pró-Reitoria de Ensino para colocar em prática os parâmetros propostos em seu PPI. A distribuição quantitativa dos diferentes grupos de certificações nos projetos pedagógicos dos 64 cursos de graduação reelaborados revela os primeiros dados que destacamos na análise da expressão das reformas curriculares nacionais no contexto da instituição pesquisada.

Observando a distribuição dos cursos que reelaboraram seus projetos por UnA¹, verificamos que a maior parte dos cursos é da UnA PCA, das áreas de produção, construção e agroindústria, na qual se inserem as Engenharias, totalizando 22 cursos. Em seguida, temos os cursos das áreas de ciências sociais, direito, negócios e serviços, na UnA CSDNS, com 20 cursos. A UnA SBS reformulou os projetos pedagógicos de 15 cursos da área da saúde. A UnA EHA reformulou 7 cursos da área de educação, humanidades e artes. O Gráfico 1 demonstra a distribuição dos cursos por UnA na UNISUL.

¹ A divisão dos cursos nas UnAs inspira-se nas áreas de formação apresentadas na tabela de Áreas de Formação da UNESCO/EUROSTAT/OCDE, utilizada pelo INEP para classificação dos cursos.

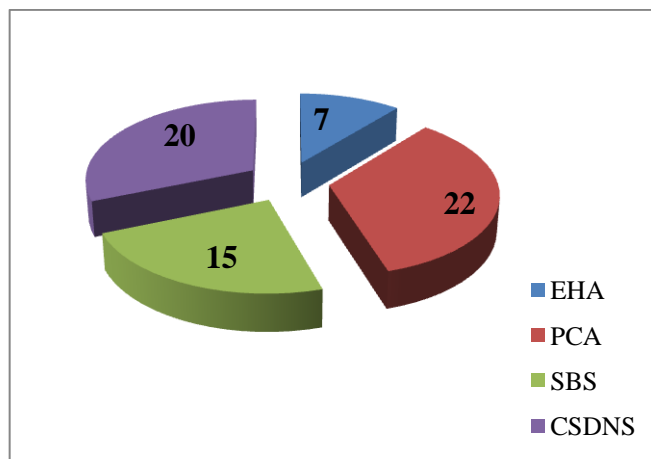


Gráfico 1: Número de projetos pedagógicos de curso por UnA

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considerando a carga horária de todos os cursos reformulados e sua distribuição nos diferentes tipos de certificação da nova organização curricular proposta, verificamos a distribuição de carga horária por UnA, em percentual, apresentada no Gráfico 2.

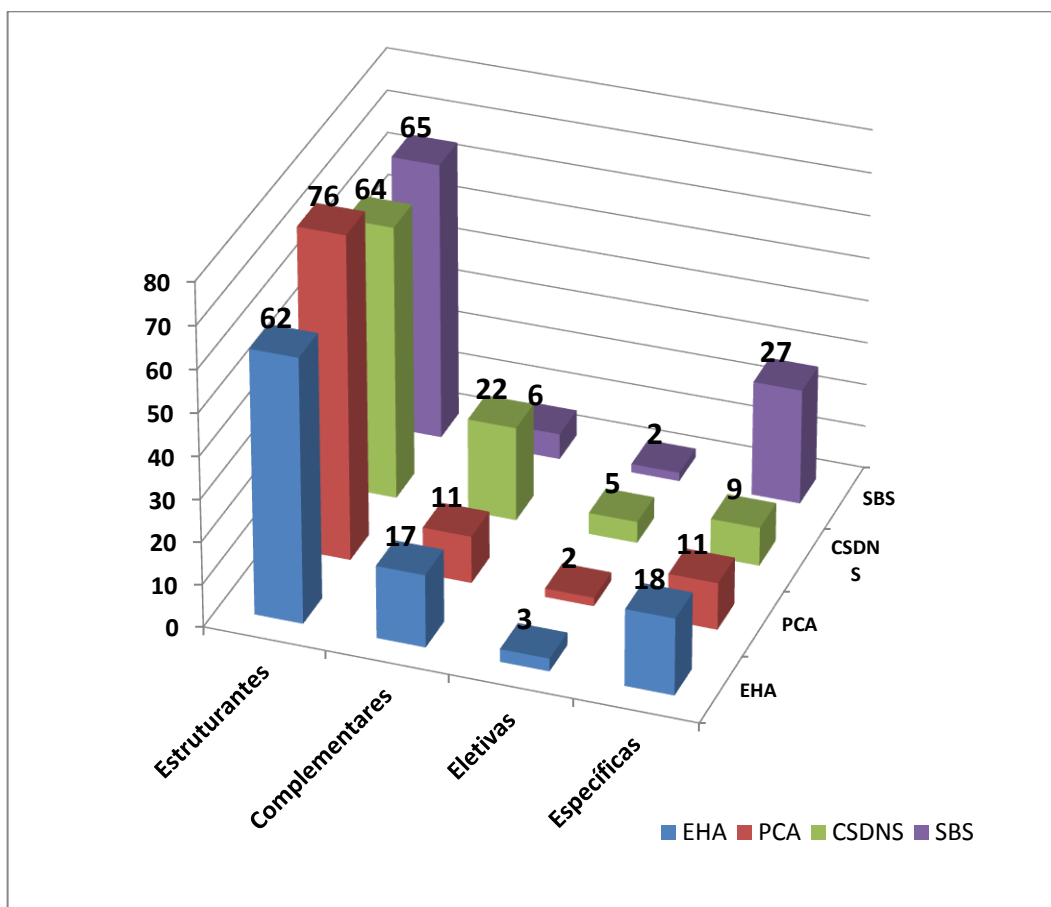


Gráfico 2: Distribuição da carga horária nas certificações por UnA, em percentual

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Analisando os dados apresentados no Gráfico 2, verificamos que a UnA PCA apresentou percentual mais alto de certificações estruturantes, igual a 76% da carga horária. As certificações estruturantes são obrigatórias para a obtenção do diploma e iguais entre os campi. Quanto mais carga horária é dedicada a certificações estruturantes, mais rígido se mostra o currículo prescrito. Considerando o conceito de certificações estruturantes na instituição, que corresponde ao desenvolvimento de competências determinadas nas DCN, conclui-se que as áreas de formação abrangidas por esta UnA apresentam diretrizes mais direcionadoras da ação docente e do itinerário a ser percorrido pelo estudante.

A UnA CSDNS apresentou percentual mais alto de carga horária de certificações complementares, com 22% da carga horária dos projetos pedagógicos dos cursos. Tal conformação, especialmente em cursos das áreas de negócios e serviços, pode indicar maior tendência destas áreas a proporcionar diferentes linhas de formação ao estudante, flexibilizando os currículos. Esta UnA foi também a que propôs maior percentual de carga horária em certificações eletivas, igual a 5%.

A UnA SBS se destaca pelas certificações específicas, com 27% de sua carga horária, seguida pela UnA EHA também apresenta carga horária destacada em certificações específicas, com 18%. A carga horária destinada aos estágios nos cursos da área da saúde e da área da educação explica a maior proporção de carga horária destinada a este tipo de certificação.

Os projetos pedagógicos da instituição também se caracterizaram por organizar-se de forma a ampliar as possibilidades de compartilhamento de certificações e unidades de aprendizagem entre diferentes cursos. A Tabela 1 compara o compartilhamento de disciplinas nos projetos pedagógicos em andamento com o compartilhamento de certificações e unidades de aprendizagem nos novos projetos propostos para implementação a partir de 2013.

Tabela 1: Distribuição da carga horária nos projetos pedagógicos por tipo e UnA

| uma | UnA EHA | | UnA CSDNS | | UnA PCA | | UnA SBS | |
|---------------------------------|---------|-------|-----------|-------|---------|-------|---------------------|-------|
| | atuais | novos | atuais | novos | atuais | novos | atuais ² | Novos |
| Tipo de carga horária/Projetos | | | | | | | | |
| Compartilhada com outros cursos | 2760 | 3240 | 20520 | 23670 | 27480 | 25890 | ND | 15450 |
| Não compartilhada | 13095 | 11940 | 18690 | 14790 | 23295 | 31215 | ND | 35205 |
| Eletiva | 240 | 600 | 780 | 2100 | 300 | 1455 | ND | 1860 |
| Específica | 2460 | 3435 | 3330 | 3940 | 4860 | 7385 | ND | 14685 |
| Total | 18555 | 19215 | 43320 | 44500 | 55935 | 65945 | ND | 67200 |

Fonte: Elaborada pelas autoras.

² Dados são disponíveis.

A análise da Tabela 1 permite concluir que o processo de reelaboração dos projetos pedagógicos à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e seguindo as diretrizes acadêmicas institucionais para o desenvolvimento e certificação de competências ampliou as possibilidades de compartilhamento de atividades pelos estudantes de diferentes cursos de graduação.

A carga horária de unidades de aprendizagem comuns a diferentes cursos aumentou nas UnAs EHA e CSDNS. A carga horária prevista nos projetos pedagógicos de atividades obrigatórias somente para um curso de graduação, por sua vez, diminuiu nestas UnAs. A carga horária destinada a certificações eletivas foi ampliada nos cursos de todas as UnAs cujos dados puderam ser obtidos. Isso indica a perspectiva de ampliação da presença de estudantes de diferentes cursos nos mesmos ambientes de aprendizagem.

Atendendo o caráter prático e de formação para o trabalho assumido pelos novos cursos de graduação, sem esquecer a formação sociocultural e acadêmico-científica, a carga horária de estágios que compõe os currículos aumentou em todas as UnAs cujos dados puderam ser considerados, sendo que não foi possível computar a distribuição da carga horária dos projetos pedagógicos dos cursos da área da saúde que ainda estão em andamento, os quais não estavam disponíveis para consulta no período de desenvolvimento da pesquisa.

4 Considerações Finais

O caminho percorrido neste artigo demonstrou que as reformas curriculares em desenvolvimento nos cursos de graduação no Brasil desde os anos 1990 provocaram mudanças na dinâmica do trabalho pedagógico nas instituições de ensino superior. A ação do sistema técnico-pedagógico do currículo, descrito por Sacristán (2000), pode estar fortalecida na gestão curricular das instituições, como revelam os dados destacados na investigação sobre a reforma dos currículos da universidade comunitária pesquisada.

Mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico poderão encontrar lugar a partir das transformações pelas quais os currículos do ensino superior vem passando. Os dados que obtivemos demonstram cada vez mais a perspectiva de diversidade de interesses dos estudantes que compartilharão os mesmos ambientes de aprendizagem para a realização de atividades mais conectadas às exigências do mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, a flexibilidade na organização dos currículos se revela no aumento das possibilidades de escolha para os estudantes dos campos de saber e de atuação para os quais se formarão nas

atividades desenvolvidas ao longo da integralização da carga horária curricular dos cursos de graduação.

Resta saber até que ponto as mudanças preconizadas no currículo se efetivarão na prática e em que medida essas transformações afetarão de modo positivo ou negativo o trabalho docente, com o compartilhamento de unidades de aprendizagem por diferentes cursos, a ampliação dos itinerários possíveis de serem escolhidos pelos estudantes para a sua formação e a maior integração das atividades desenvolvidas na modalidade presencial com aquelas realizadas na modalidade a distância. São desafios para os próximos anos de pesquisa em política e administração da educação superior.

REFERÊNCIAS

BOLLMANN, M. G. N. ; ELTERMANN, E.E. ; Mello, E.T. ; CANARIN, R.T. . Programa Marco Interuniversitário para a Equidade e a Coesão Social nas Instituições de Ensino Superior: Estudo de Caso na Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. In: **XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul e II Congresso Internacional IGLU**, 2011, Florianópolis. Anais, 2011.

KRAHE, E. D. . Sete décadas de tradição - ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores. In: FRANCO, M. E. D. P. F.; KRAHE, E. D. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre - RS: EDIPUCRS, 2007, v. 1, p. 27-38.

_____ ; WIELEWICKI, H. G.. Formação docente, Pedagogia Universitária e mudanças de racionalidade: contribuições ao debate sobre políticas educativas. In: **III Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas**, 2008, Porto Alegre. Anais, 2008. v. único. p. 133-138.

_____ ; GRAVY, A.M. Um novo professor para uma escolar de qualidade para todos: as reformas curriculares das licenciaturas In: **XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2007, Porto Alegre:UFRGS/FACED/PPGEdu. Anais (Série Cadernos ANPAE, n°4), 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/138.pdf. Acesso em: 22 de março de 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 63-91

SANTOS, Wilton Silva dos. Organização curricular baseada em competência na educação médica. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, Mar. 2011.

UNISUL. **Diretrizes Acadêmicas Institucionais**, Palhoça/SC, 2011.