

Consultoria Especializada para subsidiar a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) na elaboração de estudos analíticos visando à revisão, reorganização das Diretrizes Nacionais Curriculares.

Produto II- Documento Técnico

Diagnostico do impacto das DCNs, considerando o processo de implantação institucional, o procedimento de avaliação institucional e de avaliação externa realizada pelo INEP, destinados às diretrizes, incluindo a proposição de inovação das atuais DCNs.

Introdução

O debate sobre a formulação e a organização das atividades próprias das Instituições de Ensino Superior, em particular sobre o ensino ganharam uma projeção impar desde a promulgação da LDB de 1996 e a atuação do Conselho Nacional de Educação – CNE. O avanço da preocupação com a avaliação estimulou a explicitação de uma nova nomenclatura e a necessidade de conceituação de importantes dimensões do trabalho acadêmico de modo a tornar viável o uso de indicadores aferidores das respostas e do desempenho institucionais.

O fim do currículo mínimo ensejou a proposição da noção de Diretrizes Nacionais Curriculares - DCNs como a base norteadora do trabalho das IES de organização dos projetos de seus cursos e das atividades a serem atendidas pelos alunos ao longo de sua formação. Os modelos de avaliação sofisticaram conceitualmente todo o processo ao introduzir noções como Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional, Projeto Pedagógico de Curso etc.

As definições desses diferentes termos e suas articulações foram sendo desenvolvidas em momentos e contextos distintos e nem sempre com objetivos idênticos. Isto é especialmente válido para as noções de Currículo, Diretrizes Curriculares e Projeto Pedagógico de Curso.

Em documento da Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, são oferecidas as seguintes definições decorrentes do entendimento das formulações oficiais:

“PDI- CONCEITO DE PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

É um instrumento de gestão sob a forma de planejamento flexível pautado em objetivos e metas para um período determinado. Sua elaboração deve ser de caráter coletivo e os referenciais são os resultados da avaliação institucional. Articula-se ao PPI como sua orientação e deve apresentar os seguintes eixos temáticos: perfil institucional; gestão institucional (organização administrativa, organização e gestão de pessoal, política de atendimento ao discente); organização acadêmica (organização didático-pedagógica, oferta de cursos e programas presenciais e a distância); infraestrutura; aspectos financeiros e orçamentários e avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional.

PPI- CONCEITO DE PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

Importante instrumento teórico-metodológico que define as políticas para a organização administrativa e pedagógica das instituições de ensino, norteadoras das ações voltadas para a consecução de sua missão e de seus objetivos. Mais que um documento burocrático que atende às exigências legais, o PPI refere-se à própria organização do trabalho acadêmico-administrativo. Define os princípios, as finalidades e os eixos norteadores, elementos de caráter político e filosófico que definem as condições de homem e de sociedade almejados e estabelecem o conjunto de valores que a instituição assume.

O PPI define o que se tem intenção de realizar no futuro, tem uma dimensão utópica, devendo transformar em real os princípios e práticas subjacentes a uma instituição. O processo de sua construção exige reflexão e debates entre os segmentos da comunidade universitária sobre: a visão de mundo contemporâneo e o papel da ES em face da nova conjuntura globalizada e tecnológica; o ensino, a pesquisa e a extensão como componentes para a formação crítica do futuro profissional e cidadão; a produção e a socialização dos conhecimentos na busca da articulação entre a situação real e a desejada dos diferentes atos operacionais e administrativos, conceituais e pedagógicos.

PPC- CONCEITO DE PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

Sua elaboração pelos envolvidos em cada curso deve dialogar com o PPI, incorporando seus valores. É um documento de mesma dimensão do PPI e nele se pauta ainda que se restrinja a um determinado curso. É a referência de todas as ações e decisões do curso. Cada projeto de curso, articulará a especificidade da(s) área(s) de conhecimento(s) no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber, estabelecendo, ao mesmo tempo, o espaço particular relacionado à sua história. A organização curricular, que prevê as ações pedagógicas regulares do curso, elemento fundamental de um Projeto Pedagógico, é hoje orientada por Diretrizes Curriculares Nacionais. Deste modo, define a identidade formativa nos âmbitos humano e profissional, concepções e orientações pedagógicas, matriz curricular e estrutura acadêmica de seu funcionamento.

CURRÍCULO

Espaço de formação plural, dinâmico e multicultural, fundamentado nos referenciais sócio-antropológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos em consonância com o perfil do egresso. Conjunto de elementos que integram os processos de ensinar e de aprender num determinado tempo e contexto, garantindo a identidade do curso e o respeito à diversidade regional. Elementos do currículo: conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas no perfil do egresso; estrutura curricular; ementário; bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; serviços administrativos, de laboratórios e infraestrutura de apoio."

Há quem entenda que entre o Projeto Pedagógico do Curso e o Currículo estabelece-se uma conexão clara, pois o Currículo seria a explicitação do Projeto Pedagógico aplicado a uma situação concreta de curso. Não é difícil, no entanto, reconhecer dificuldades no aproveitamento destes conceitos na prática. Os documentos originais do CNE sobre Diretrizes Curriculares dão a nítida impressão de tratarem o Currículo como a explicitação do programa de formação que dá estrutura e identidade a um curso de modo amplo e rico em suas pressuposições e implicações.

Neste sentido, os Currículos cobririam o campo de atenção do Projeto Pedagógico do Curso e as Diretrizes Curriculares seriam referenciais.

É importante, neste ponto, uma comparação com o tratamento dado aos programas de Mestrado e Doutorado.

A formação da pós-graduação senso estrito no Brasil a partir de final dos anos sessenta apoia-se, conceitual e doutrinariamente, no Parecer 977/65 do então Conselho Federal de Educação relatado na oportunidade pelo Conselheiro Newton Sucupira. A partir deste documento e da construção de um sistema de avaliação que logrou enorme legitimidade junto à comunidade acadêmica a partir de meados dos anos setenta, consolidou-se o entendimento sobre a natureza dos cursos de Mestrado e Doutorado. Estabeleceram-se as bases para a ação das IES no tocante à criação dos cursos e para o

trabalho das Comissões de Avaliação recrutada na comunidade acadêmica e que atuavam junto à CAPES.

A documentação que embasa a avaliação tem sido muito importante na orientação da construção do projeto de nossa pós-graduação senso estrito. As comissões de área tem sido sensíveis ao próprio processo de desenvolvimento dos cursos de Mestrado e Doutorado. Mostram-se capazes de ajustar periodicamente as orientações gerais. Assim, nossa pós-graduação atualiza-se constantemente em face dos desafios gerais da pesquisa científica e tecnológica e das demandas por recursos humanos tanto no sistema de ensino como no processo de desenvolvimento em geral.

Os chamados documentos de área revelam uma estrutura simples e focada em poucos elementos que devem ser observados pelas instituições responsáveis pelos cursos.

Basicamente, a Instituição responsável pelo projeto do curso deve oferecer uma visão consistente da proposta do curso tendo por referência o próprio desenvolvimento da área de conhecimento e os desafios do desenvolvimento nacional. Essa visão culmina com a explicitação do perfil desejado do egresso e da contribuição do novo curso para a consolidação da área de conhecimento a que se integra. A partir daí, o desenho do curso exige coerência entre a definição da área de concentração e as linhas de pesquisa, a grade curricular e o tamanho e a qualificação do corpo docente. É, evidentemente, suposto, que haja uma infraestrutura e um ambiente institucional adequados.

É verdade que a pós-graduação senso estrito, tradicionalmente, pautou-se por uma compreensão muito focada da sua própria missão. Os cursos de Mestrado e de Doutorado visavam, em graus de complexidade crescente, à formação de profissionais de alto nível para a docência e a pesquisa, especialmente acadêmicas. Na prática, em que pese orientação distinta do Parecer 977/65, o Mestrado sempre foi entendido como propedêutico ao Doutorado e este sempre foi concebido como o momento por excelência de formação dos quadros docentes de um ponto de vista das instituições públicas: docentes são simultaneamente pesquisadores e tem dedicação integral a suas atividades.

Este cenário começou a se alterar com a abertura do sistema para os Mestrados Profissionais. Voltados para o mercado de trabalho não acadêmico, esses Mestrados

Profissionais devem mostrar maior sensibilidade para as peculiaridades do universo de demandas que caracteriza esse mercado. Isto torna mais exigente a definição do perfil do egresso e exige maior entrosamento com os atores econômicos e instituições empregadoras. A manutenção de um sistema pouco flexível de avaliação ainda sob o domínio de comissões com perfil e tradição basicamente acadêmicos tem levado a certa tensão entre as expectativas das IES e as das comissões de avaliação da CAPES. A experiência da pós-graduação mostra que o sistema de avaliação foi essencial para a formação e consolidação da pós-graduação senso estrito como um nível de formação moderno e qualificado, especialmente no seu formato acadêmico. A extensão deste modelo com viés acadêmico aos Mestrados Profissionais revela certos limites que precisam ser superados para que não se comprometa essa nova e importante modalidade de pós-graduação.

De qualquer modo, em contraste com os textos voltados à graduação, as definições conceituais e as orientações para a pós-graduação são concisas e diretas e afinadas com o sistema de avaliação. Refletem a maturidade do sistema alcançada com a institucionalização precoce, para padrões brasileiros do sistema de avaliação. De fato, o sistema de avaliação da pós-graduação brasileira surge nos primórdios do desenvolvimento desse segmento do ensino superior e foi instrumento decisivo de seu constante aprimoramento.

Fundamental foi sempre a relação entre o sistema de avaliação e a ação de fomento das agências federais, em especial da CAPES. Avaliação e fomento a ela vinculado foi uma combinação altamente positiva e com enorme impacto no desenvolvimento da pós-graduação do país e na sua contribuição para o desenvolvimento nacional.

No caso do ensino de graduação, ainda não se tem a estabilização de entendimentos nos vários níveis seja de ação institucional seja de normatização, supervisão e avaliação. Reina, por assim dizer, certa instabilidade e certa tensão, mesmo, entre esses diferentes níveis mencionados.

Assim, não estranha que realidades aparentemente bem delineadas apresentem contornos turvos e que as reações das Instituições de Ensino Superior – IES mostrem

diferentes reações às DCN em virtude da necessidade simultânea de atender exigências e orientações dos sistemas de supervisão e de avaliação.

A seguir, pretende-se explorar alguns encaminhamentos que marcam essa reação institucional.

1. As IES e as DCNs

Os graus de liberdade e seus condicionantes

Por definição constitucional, as Universidades são IES que gozam de autonomia administrativa e didático-científica. O artigo 53 da LDB acolhe essa definição constitucional, mas estabelece que na organização de seus cursos mesmo as Universidades devem observar as diretrizes gerais pertinentes:

“No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: ...II – fixar os currículos de seus cursos e programas, observando as diretrizes gerais pertinentes...” (LDB, Art. 53).

A reflexão sobre as DCNs evoluiu de modo a insistir no papel destas como de estímulo à diversidade e à experimentação.

O Parecer 776 de 1997, que estabeleceu a orientação geral para as diretrizes curriculares assinalou:

“Alem do mais, os currículos dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei 9.394, de dezembro de 1996, em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advem, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino”.

O Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 de janeiro de 2001 formalizou nos seus objetivos e metas:

“... 11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e 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...”

É dado, claramente, às DCNs o papel de estimular a diversidade e a experimentação mesmo aquelas IES que não gozavam da prerrogativa constitucional da autonomia didático-científica.

Duas ordens de fatores impactam diretamente a concretização desse espírito das DCNs: a definição da carga horária mínima para integralização dos cursos de graduação e a pressão das ordens e corporações profissionais.

No primeiro caso, a pretensão dos documentos oficiais de estabelecer condições mínimas para a construção do currículo sem maiores prejuízos ao exercício da criatividade e experimentação é afetada pela realidade do ensino superior, em particular pelas peculiaridades do planejamento das IES particulares. A realidade do ensino superior revela uma intrínseca tendência ao conservadorismo como mecanismo de defesa diante de um cenário não transparente de supervisão e avaliação. As IES tendem a ser mais realistas do que, muitas vezes, o próprio rei e comportam-se na defensiva.

Os quatro primeiros cenários apresentados na Resolução 2/2007 revelam que o número de horas de aula/dia fica perto de quatro. No cenário cinco, referente ao curso de Medicina, este número sobe para seis horas/dia.

Mesmo com a possibilidade de se trabalhar com alternativas dentro de um intervalo de duração dos cursos o que alteraria a carga horária diária, as IES raramente ousam e exercem timidamente a liberdade preconizada, por exemplo, na Resolução 2 de 18 de junho de 2007. No inciso IV desta Resolução, fica estabelecido que...

“ a integralização distinta das desenhadas nos cenários apresentados nesta Resolução poderá ser praticada desde que o Projeto Pedagógico justifique sua adequação.”

Uma parte da explicação para esse conservadorismo relaciona-se com a pressão real (ou assumida como tal) das ordens e corporações profissionais. Essas entidades, zelosas com relação a padrões de formação que “asseguem” desempenho profissional

adequado, tendem a cobrar limites máximos de carga horária para os cursos. Muitas vezes, presas a uma visão tradicional da formação de graduação marcada pela excessiva valorização da transmissão de conhecimento pelo professor e por uma atitude maximalista (enciclopédica) com relação aos conteúdos a serem ensinados, as ordens profissionais pressionam as IES e condicionam o registro profissional dos formados ao atendimento de seus parâmetros.

Desafios das DCNs

As IES são convocadas pelas DCNs e pelo primeiro Plano Nacional de Educação de 2001, a empreenderem sofisticada reflexão sobre:

- a) as demandas de desenvolvimento regional e nacional;
- b) as peculiaridades, potencialidades e necessidades de sua clientela típica e;
- c) os avanços e peculiaridades da área de conhecimento a que uma determinada carreira profissional esta referenciada.

A construção de uma visão própria das demandas do desenvolvimento regional e nacional no campo profissional envolve, inevitavelmente, uma análise abrangente das transformações da economia e da sociedade num cenário de globalização e formação acelerada da sociedade do conhecimento. Esse amplo referencial deve propiciar aos agentes institucionais elementos concretos a partir dos quais o cenário regional possa ser redesenhado. Trata-se, como se afirmou para outro contexto, de *“pensar global e agir regionalmente”*.

No caso específico, deve haver interlocução constante com os agentes econômicos, com os órgãos do estado enquanto empregador e com instâncias da sociedade como organizações não governamentais. Desta interlocução emergem as informações e referências para a construção de da proposta curricular.

O conhecimento do perfil da demanda precisa considerar não apenas a origem sócia econômica dos candidatos às vagas escolares, mas também suas expectativas. Com frequência, a informação sobre a origem sócio econômica é tomada como

informação suficiente em dois sentidos: de um lado, oferece a base sobre a qual se decide ser mais ou menos ambicioso com relação ao projeto curricular; de outro lado, ela favorece inferências clichês sobre a motivação. Aos estudantes de baixa renda oferece-se curso de baixo custo e com vistas a uma “rápida inserção” no mercado de trabalho. Aos “filhos da elite” reserva-se uma oportunidade diferenciada tanto no tocante às condições de oferta como no tocante aos objetivos em si do curso.

Nos dois casos, no entanto, não há, segundo a experiência corrente, grandes diferenças no tocante ao modelo curricular: ele continua baseado na massiva transmissão de conhecimentos em sala de aula. Em poucos casos, instituições rompem conscientemente com esse modelo e ousam construir projetos curriculares mais flexíveis.

O conhecimento da clientela e sua afinação com o projeto curricular e com o perfil do profissional a ser formado requerem, de outra parte, acompanhamento permanente do egresso e de sua inserção no mercado de trabalho. Pesquisa de egresso é muito raro no conjunto de preocupações de nossas IES, mas são instrumentos essenciais no processo próprio de avaliação dos resultados e da efetividade de um bom projeto curricular.

As carreiras profissionais fundam-se na capacidade de compreensão e operação com conceitos, métodos e técnicas derivados de campos específicos ou combinados de conhecimento. Esses conhecimentos avançam. À base clássica de conteúdos de uma determinada disciplina, juntam-se, constantemente, novos achados conceituais e de metodologia que exigem uma construção dinâmica do projeto curricular. Além disso, a própria realidade desafia o conhecimento científico e a tecnologia de modo cada vez mais complexo e cobra respostas baseadas no domínio de múltiplos conteúdos disciplinares e a capacidade de lidar com problemas transversais sofisticados. Impõe-se perguntar: A construção de um projeto curricular baseado na transmissão de conhecimentos disciplinares dá conta do enfrentamento de problemas complexos com características de transversalidade do mundo do trabalho contemporâneo? O currículo deve se basear nas disciplinas ou nos problemas a serem resolvidos?

A Resposta das IES

Em diferentes documentos de instituições universitárias e do Forum de Pró-Reitores de Graduação, pode-se reconhecer o correto entendimento tanto do espírito das DCNs como dos desafios em que elas implicam.

No ano de 2000, o Fórum de Pró-Reitores de Graduação – FOGRAD realizou uma oficina da qual resultou o documento intitulado “O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível”.

Com este documento, o FOGRAD tomava posição conceitual e buscava orientar as IES brasileiras no aproveitamento das novas oportunidades abertas pela discussão em torno do fim do currículo mínimo e do lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais. Algumas passagens desse documento são muito esclarecedoras dos novos desafios que as IEs teriam diante de si e da abordagem adequada para lidar com o novo momento de transformações. Assim, afirma o documento:

“Na tentativa de oferecer um balizamento a estas experiências, o PNG propõe diretrizes para os processos de elaboração curricular, em que se destacam: a permeabilidade às transformações, a interdisciplinaridade, a formação integrada à realidade social, a necessidade da educação continuada, a articulação teoria-prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Todas estas dimensões, entretanto, devem articular-se a partir de um projeto pedagógico que, construído coletivamente, integraria tanto os diferentes cursos no projeto institucional, quanto as diversas dimensões curriculares na concepção global de cada curso.

Nesse ponto, deve-se notar que os processos de diversificação e flexibilização curricular decorrem do exercício concreto da autonomia universitária, e devem encontrar seus limites tanto nos projetos pedagógicos quanto nos mecanismos de avaliação institucional. Essa constatação não conduz, entretanto, à passividade acrítica diante dos processos; leva, ao contrário, à afirmação de que é necessário que sejam qualificados no sentido de conduzir o ensino de graduação a um patamar superior de qualidade.

A sociedade contemporânea vem-se caracterizando pela participação crescente das transformações e inovações tecnológicas na mediação de todas as dimensões das relações sociais. Isto ocorre no âmbito de uma estrutura cuja reprodução se

processa sob a hegemonia do conhecimento técnico-científico, que, por sua vez, tem apresentado desenvolvimento com dinâmica acelerada e complexidade crescente. Sendo assim, a formação em nível superior, para possibilitar a inserção profissional nesta realidade, exige a construção de relações com o conhecimento que levem ao efetivo domínio de seus fundamentos e, não, apenas à assimilação das possíveis aplicações momentâneas. Ao mesmo tempo, na perspectiva do homem que se emancipa – ao relacionar-se com a ciência e a técnica, não como um fim em si, ou para si, mas como forma específica, e determinada, de agir e interagir no mundo –, apresenta-se a necessidade da relação com o conhecimento que incorpore a historicidade de sua elaboração, os contornos epistemológicos em que cada área se insere e, ainda, os impactos exercidos sobre a sociedade e a cultura.

Na interseção dessas duas dimensões do processo de formação reside a necessária construção da racionalidade não-instrumental, portanto, de uma razão crítica.

“... O ensino de graduação, voltado para a construção do conhecimento, sob a ótica da radicalidade crítica, não pode orientar-se por uma estrutura curricular rígida, baseada no enfoque unicamente disciplinar e seqüenciada a partir da hierarquização artificial dos conteúdos, quando a realidade se apresenta em multiplicidade interdependente; confinada aos limites da sala de aula, onde teoria e prática aparecem como elementos dicotômicos e o ensino tem por base a exposição submissa a conteúdos descritivos, quando o processo de construção do saber ocorre a partir da reflexão sobre os fundamentos do conhecimento; mediada pela permanente interação com a realidade; refratária à diversidade de experiências vivenciadas pelos alunos, quando eles são, de fato, o pólo nucleador do projeto curricular; concebida na perspectiva da graduação como etapa definitiva do processo de formação, quando a dinâmica de transformação da realidade explicita a necessidade do aprender permanente.

Assim, a flexibilidade desponta como elemento indispensável à estruturação curricular, de modo a atender tanto às demandas da sociedade tecnológica moderna, quanto àquelas que se direcionam a uma dimensão criativa e libertária

para a existência humana. Percebida neste contexto, a flexibilidade curricular não constitui apenas possibilidade, mas condição necessária à efetivação de um projeto de ensino de qualidade. “

Com efeito, as IES assumiram o discurso e o desafio proposto pelas DCNs. No processo de criação e reestruturação de cursos de graduação, passaram a exigir a ampla discussão de elementos correspondentes a essas dimensões mais gerais e aos modos de materialização dessas reflexões na prática.

A UFMG consolidou a visão institucional sobre esse processo em documento intitulado “Criação de Cursos de Graduação – Instruções Gerais para a Montagem de Processos” (UGMG,PROGRAD, 2008).

A primeira recomendação para a montagem de processo de criação de curso diz respeito à leitura do conjunto da documentação interna e externa que incide sobre o caso. Em seguida, registra-se a necessidade de a proposta estar amparada num projeto pedagógico.

“É essencial que a apresentação de um projeto pedagógico permita às instâncias de apreciação / aprovação uma avaliação completa, clara e objetiva tanto da proposta em si mesma quanto à sua pertinência, relevância, propriedade e adequação aos aspectos legais, aos objetivos e preceitos institucionais da universidade, assim como das condições já existentes e das necessárias para viabilizar a implementação do novo curso.”

Esse projeto pedagógico deve conter um “marco referencial” e uma “proposta conceitual”.

No marco referencial:

“... o Colegiado ou a Comissão proponente deve explicitar todas as informações que julgar relevantes para a apresentação da proposta de criação do curso, sempre lembrando que a adoção da flexibilização curricular deve ser o arcabouço de apoio à construção do projeto pedagógico a fim de propiciar ao graduando tanto oportunidades múltiplas de situações de aprendizagens como a construção de percursos mais amplos e diversificados.”

“São essenciais, entretanto, os fundamentos que embasam a consolidação da proposta, tais como:

- *Estágio de desenvolvimento social, científico, tecnológico e político da área de conhecimento do curso;*
- *Incorporação e atualização tecnológica da área do curso e seu contexto regional e nacional;*
- *Importância, necessidade e propriedade da criação do curso e sua inserção na realidade institucional, regional e nacional;*
- *Relevância e justificativas para a criação do curso na UFMG – aspectos sociais, econômicos e culturais;*
- *Existência (ou não) na UFMG de áreas correlatas de formação em outros cursos de graduação, especialização, áreas de concentração ou linhas de pesquisa na pós-graduação;*
- *Avaliação do mercado de trabalho e do espaço potencial para o profissional a ser formado, incluindo as habilitações, quando houver;*
- *Importância da inserção, ante os novos contornos de aplicação do conhecimento, do novo perfil profissional no mercado de trabalho (caso o curso esteja propondo um profissional com um novo ou um perfil diferente dos já existentes). ”*

“A proposta conceitual constitui o escopo do curso e deve permitir às instâncias de apreciação tanto a percepção da essência e dimensão do mesmo como a compreensão de sua dinâmica.

Para a percepção da essência e dimensão é importante uma análise crítica do curso e que as seguintes referências estejam claramente explicitadas na proposta:

- *A concepção, finalidades e objetivos do curso;*
- *O objeto de estudo do curso; a vocação; as áreas de formação e aprofundamento; principais vertentes constituintes;*
- *A articulação da formação do curso com outras áreas do conhecimento;*

- *O perfil do egresso nas dimensões formativa e educativa (especificação das habilidades gerais, específicas, intelectuais e técnicas desejadas e as competências que serão adquiridas/desenvolvidas pelo aluno durante o curso);*
- *A formação científica e técnica para o desempenho das atividades específicas da prática profissional;*
- *A estruturação do curso e o seu grau de flexibilização: Núcleo Específico, (modalidades / habilitações), Formação Complementar Pré-estabelecida e/ou Aberta e Formação Livre;*
- *Os temas integradores do conhecimento, presentes e interligados ao longo do curso;*
- *Os tipos de atividades acadêmicas geradoras de crédito, conforme Resolução CEPE 01/98;*
- *A carga horária total do curso e sua duração em semestres;*
- *O percentual da carga horária obrigatória e optativa;*
- *O percentual da carga horária teórica e prática e processos de interação entre elas;*
- *A consonância entre os objetivos do curso e a estrutura curricular.”*

“Já a compreensão da dinâmica do curso pode ser propiciada pela:

- *Indicação dos tratamentos metodológicos a serem dados aos conhecimentos para garantir o equilíbrio entre a aquisição do conteúdo e as habilidades, atitudes e valores desejados para o aluno;*
- *Relação de forma geral das práticas ou dos formatos pedagógicos desejados como procedimentos para o curso (aulas expositivas, práticas laboratoriais e clínicas, oficinas, estudo orientado, trabalho final de curso, estágios, monografia, etc;)*
- *Indicação das atividades que propiciarão a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;*
- *Estabelecimento do tipo de avaliação da monografia ou do trabalho final de curso, quando houver;*
- *Especificação das formas dos estágios curriculares;*
- ***Indicação dos procedimentos de avaliação:***
 - *Dos processos de ensino-aprendizagem (descrição da metodologia de acompanhamento e avaliação)*
 - *Do curso (plano de avaliação sistemática do curso, adicional aos instrumentos de avaliação já existentes na universidade: colegiado, docentes e discentes).”*

Esse documento contempla, de modo exemplar, o conjunto de reflexões e circunstâncias que devem presidir a construção de um projeto de curso de graduação. Revela a ampla compreensão sobre as implicações do esforço de transformação inaugurado com a discussão e definição das DCNs.

A teoria na prática pode ser outra

No desenvolvimento desse trabalho, aplicou-se um questionário (anexo) a diferentes instituições de ensino superior com o intuito de conhecer a dinâmica e as práticas internas de elaboração das propostas curriculares e a apreciação dos resultados obtidos. Até o momento, foram obtidas respostas de duas IES particulares (PUCRS e UNIFOR). O trabalho continua e, portanto, novas contribuições serão agregadas à análise oportunamente.

As respostas revelam certa homogeneidade na forma de tratar o tema e bastante semelhança na apreciação geral dos resultados.

Com relação à liberdade e autonomia institucional, ao caráter inovador dos currículos, à qualidade da implantação das propostas e aos mecanismos que interferem interna e externamente nesse processo, desenha-se um cenário com poucas divergências.

Com efeito, pode-se dizer que não há dificuldade de entendimento do que as DCNs propõem. Há condicionantes reais à plena concretização das concepções que delas emanam derivados de circunstâncias que influenciam a organização geral do ensino superior.

Sobre o impacto das DCNs:

“Observa-se que há diferenças entre as áreas – aquelas que conhecem a fundo as DCNs, participam de discussões acerca das mesmas e as utilizam como base para o desenvolvimento de seus currículos, continuamente. Outras, nem tanto. De qualquer forma, o movimento que se criou em torno da reflexão sobre os currículos a partir das DCNs, a mobilização de gestores, corpo docente e discente para sua proposição, e a necessidade de avaliá-los permanentemente, certamente foi um dos grandes ganhos.

“Certamente as DCNs permitiram uma maior criatividade e liberdade na elaboração dos PPCs ao longo do tempo. No entanto, isto também exigiu aprendizado e experimentação, de forma que em algumas áreas, houve várias alterações e adequações de currículos após a publicação das DCNs. Em alguns casos, a criatividade e a liberdade acabam por ser limitadas por questões “impostas” por Órgãos de Classe, por aspectos administrativos institucionais ou por aspectos relativos à Regulação, Supervisão e Avaliação dos cursos.”

Sobre as referências de conhecimento do mercado e das transformações econômica:

“Há duas situações gerais no desenvolvimento dos Currículos em nossa instituição, e aqui me refiro a currículos de graduação. A primeira situação diz respeito a novos programas, cursos que ainda não foram ofertados pela instituição. Tipicamente, as equipes de gestão superior, notadamente na Vice-Reitoria de Graduação e na Diretoria de Planejamento analisam programas prospectivos para a Universidade, com base em tendências do mercado na região, grau de concorrência local e pesquisas nos diversos segmentos com que a universidade se relaciona. ”

Em algumas situações, pode-se afirmar que no processo de decisão sobre a criação de um curso novo, IES particulares desenvolvem quase um plano de negócios detalhado e com especial atenção à qualidade da proposta, seu ajustamento às demandas da sociedade e sua sustentabilidade financeira.

Esta não é a abordagem das IES públicas. De um modo geral, no entanto, a análise do contexto em que o novo curso pretende ser uma alternativa criativa é feita como um exercício burocrático e com forte marca teórica.

Sobre referenciais internacionais:

“Novamente observa-se diferenças entre as áreas, mas em geral há esta preocupação, em maior ou menor grau. Há cursos em que seus gestores e docentes estão integrados às discussões internacionais da área e, portanto as referências são consideradas. Cursos em faculdades que têm Pós-Graduação Stricto Sensu poderiam ser mais mobilizados para este aspectos, mas também não o são, necessariamente.”

Noutro caso, afirma-se sobre esse tema:

“Posso dizer que não de modo genérico. Muitos cursos procuram referências internacionais, não só em termos de projetos curriculares como em relação às metodologias mais inovadoras de ensino-aprendizagem. Alguns cursos mais recentes foram montados essencialmente com essas referências, enquanto outros ainda não tem um olhar nessa direção, apesar de nosso esforço. Nestes últimos, a limitação é essencialmente do corpo de gestores do curso, e progressivamente tem se substituído quando não se percebe essa abertura. Institucionalmente, existem esforços de não somente acompanhar experiências internacionais, mas se alinhar a elas.”

Noutro caso registra-se que:

“Posso dizer que não de modo genérico. Muitos cursos procuram referências internacionais, não só em termos de projetos curriculares como em relação às metodologias mais inovadoras de ensino-aprendizagem. Alguns cursos mais recentes foram montados essencialmente com essas referências, enquanto outros ainda não tem um olhar nessa direção, apesar de nosso esforço. Nestes últimos, a limitação é essencialmente do corpo de gestores do curso, e progressivamente tem se substituído quando não se percebe essa abertura. Institucionalmente, existem esforços de não somente acompanhar experiências internacionais, mas se alinhar a elas.”

No tocante ao papel das ordens profissionais, afirma-se:

“Também isto depende do Curso. Áreas como a Engenharia, a Medicina e o Direito, cujas carreiras profissionais são reguladas, exercem maior influência na construção dos projetos – para melhor ou para pior. Em alguns casos, o conservadorismo da corporação cria restrições que influenciam não somente o Corpo Docente, mas os próprios alunos na aceitação de determinadas inovações.”

Avalia-se, também, como segue:

“Conforme já apontado anteriormente, em algumas áreas, sim. Há normativas impostas pelos Órgãos de Classe que, frequentemente suscitam discussões no

contexto dos cursos. Há preocupação em garantir que o egresso não seja prejudicado por tais normativas e, na medida do possível, mas sem ferir concepções dos PPCs, são levadas em conta nos currículos. Em algumas situações a influência foi tal, de forma a impactar em mudanças curriculares – o que não é desejável sempre, uma vez que as normativas também tendem a se alterar por fatores políticos internos às corporações.”

À pergunta sobre a adequação da qualificação e do regime de trabalho dos docentes e o exercício de implantação do currículo, obteve-se respostas como segue:

“Do ponto de vista de conteúdo, possivelmente sim. O desafio é a preparação pedagógica (metodologias, didática) dos docentes para a educação superior considerando o perfil do estudante atual e para as exigências da formação integral, da autonomia, do empreendedorismo, da atitude de investigação e de aprendizagem contínua.

“O percentual de professores em tempo integral na IES é significativo. Também o percentual de docentes em tempo parcial (segundo critérios legais) é significativo. Se considerados os critérios legais de distribuição de carga horária, o percentual de horistas é de 10 - 40%, dependendo do curso.”

Outra instituição afirmou:

“Além de procurar selecionar professores com experiência profissional e formação acadêmica, a Universidade investe fortemente na capacitação docente sob o ponto de vista pedagógico. Mas com mais de 1.300 professores, essa não é uma tarefa fácil. A maioria dos professores é horista, portanto com dedicação relativa à instituição. Muitos possuem alta carga horária em sala de aula, restando pouco tempo para aperfeiçoar-se ou aos seus processos de ensino. Os coordenadores esforçam-se em propor mudanças, mas nem sempre é fácil equilibrar a necessidade na força de trabalho (já escassa) do professor com sua colaboração com as mudanças. A Vice-Reitoria tem proposto indicadores de participação em encontros e cursos de formação, e todos os docentes tem de participar de pelo menos 40h de atividades de formação, amplamente propostas durante o ano. Quando se trata de

facilitar determinadas inovações, também é complexa a tarefa de equilibrar a já intensa carga de atividades do professor, envolvendo turmas com mais de 50 alunos, com metodologias mais ativas, o que demanda maior tempo de preparo, comprometimento de determinados conteúdos em função de uma postura mais ativa do aluno e avaliações mais complexas. Pressões de infraestrutura e no próprio nível de engajamento dos alunos em atividades de ensino-aprendizagem mais ativas também complicam a vida do docente.

“Na instituição cerca de 65% dos professores são horistas, com cargas horárias variando entre 8 a 40 horas semanais, com uma média de 24 horas de atividades com alunos em ambientes de prática. Os demais 35% dos professores, cerca de 370 docentes, exercem atividades gerenciais, ensinam em programas de pós-graduação *stricto sensu*, equilibram sala de aula com assistência (no caso de profissionais de saúde) ou em outras ações de responsabilidade social, cultural ou técnica. É uma distribuição possível dada a natureza da instituição, de seu plano de carreiras do magistério e do grande número de alunos da Universidade. Naturalmente essa situação tem repercussão na implantação de inovações, como já apresentado no item anterior.”

Sobre o impacto da avaliação externa e do sistema de supervisão, duas respostas revelam preocupação das instituições com o efeito negativo sobre o exercício da autonomia na construção das propostas curriculares.

Uma das IES afirma:

“Alguns critérios de avaliação podem estimular, certamente. Outros, no entanto, acabam por limitar, inibir ou até desconsiderar, já que há critérios que apenas avaliam a coerência entre o proposto e o executado. Há, ainda, um peso ampliado sobre a regulação, e menos de fomento e estímulo a propostas inovadoras. E o desafio que se impõe é buscar inovações, garantindo o atendimento à regulação e à avaliação, o atendimento a alguns limites institucionais (os de sustentabilidade, por exemplo), o atendimento às exigências do mundo do trabalho e do exercício profissional.”

Para outra, o comentário vai mais além:

“Considero muito bom para os Cursos se submeterem a avaliação externa, principalmente porque tal avaliação tem repercussão não só para a continuação do curso, mas também porque, cada vez mais, relaciona-se com a reputação do projeto e da Instituição. Não há um só coordenador de graduação na Instituição que não esteja permanentemente preocupado com os indicadores da supervisão do MEC, e nós exigimos deles essa preocupação. Instituímos indicadores externos que se relacionam com os externos (p.ex., implantamos um teste de progresso universal e amplo para todos os cursos, com conteúdos baseados em competências e também relatos às DCN, aplicado anualmente, e monitoramos seus resultados e os correlacionamos com os indicadores de ENADE). As comissões de acompanhamento curricular na Universidade... monitoram esses indicadores e propõem medidas de retificação quando identificam problemas. A instituição é auditada e certificada pela ISO 9000, e dentre os indicadores de qualidade estão critérios estabelecidos pelo SINAES.

Entretanto, há uma preocupação com o que posso chamar de ‘efeito MEC’. Trata-se de uma tendência, que precisamos combater, de reduzir o esforço aos critérios e indicadores usualmente perseguidos pelo Sistema de Avaliação. Assim, a forte predominância das dimensões cognitivas nos critérios de qualidade (mensurados por teste trianual de conhecimentos, o ENADE), na análise fria da qualidade do corpo docente tão somente por sua titulação e regime de trabalho, desvia a atenção para tais indicadores.”

Em outros depoimentos, pode-se constatar a discrepância entre o teor conceitual programático dos documentos que embasam o modelo de avaliação pelo MEC e a prática das comissões de avaliação. Constata-se, igualmente, a preocupação com a negligência do processo no tocante às peculiaridades institucionais e regionais do projeto pedagógico e da proposta curricular. Esta negligência implica na formalização do processo, na pasteurização da diversidade e na homogeneização dos resultados buscados.

É verdade que essa preocupação é notada nas IES com genuína disposição para o cumprimento de sua missão em alto nível e compromissada com o ensino e a pesquisa de qualidade. Esta é a situação, em especial de parcela do segmento das IES privadas.

Os sistemas de avaliação poderiam cumprir um papel mais abrangente no processo de modernização do ensino de graduação. A maneira da avaliação coordenada pela CAPES da pós-graduação senso estrito, ela poderia, além de aferir os níveis de qualidade, servir de orientação e indução da melhoria e da inovação na construção dos projetos pedagógicos e curriculares. Para tanto, esse sistema deveria mostrar sensibilidade frente à diversidade e à argumentação institucional fundada na consideração do entrosamento do projeto da instituição com a realidade.

A percepção final das instituições particulares entrevistadas (e consideradas neste trabalho) é realista no tocante ao caráter inovador das propostas curriculares. Uma afirma:

“Há motivação e chamamento contínuo para que sejam inovadores. Novamente, há diferentes graus de inovação nos currículos [ou experimentações]. Certamente, há muito que inovar, em atenção aos desafios contemporâneos.”

Noutro caso,

“Também de forma assimétrica. Alguns cursos são notadamente inovadores, no modelo de organização curricular (inserção de eixos integrados, metodologias ativas de aprendizagem, integração precoce do estudante em cenários de prática, flexibilização de atividades, virtualização de ambientes de aprendizagem, dentre outras inovações). Outros ainda mantêm modelos curriculares e práticas pedagógicas mais convencionais, com disciplinas sequenciais, salas de aula expositivas dominando os métodos e pouca inserção prática. A instituição está em pleno processo de mudança dessa realidade, e em alguns casos, isto ocorrerá em uma a dois semestres. Para tanto há um forte investimento em desenvolvimento docente, não só de professores como de gestores educacionais, nessas inovações.”

III. O sistema de ensino superior e o currículo

O nosso sistema de ensino superior é sabidamente composto por uma variedade de instituições sendo que a maior diferença está entre as instituições públicas e as privadas,

mas importantes diferenças há entre instituições de grande porte e instituições pequenas. Há ainda importantes diferenças entre instituições especializadas e aquelas abrangentes. Como este cenário impacta a realidade dos currículos?

No Brasil, as IES distribuem-se segundo o “status” acadêmico conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 1. Distribuição das IES por Organização Acadêmica

	Total	Univer	Cen.Univer	Faculd	IF/CEFET
Brasil	2391	195	140	2016	40
Publicas	301	111	10	140	40
Federais	106	62	-	4	40
Estaduais	119	38	1	80	
Municipais	76	11	9	56	
Privadas	2090	84	130	1876	

Sinopse Estatística – Censo do Ensino Superior INEP 2014

As Faculdades são, de um modo geral, instituições pequenas voltadas para clientela não específica. Elas se organizam em torno de conjuntos de cursos de fácil aceitação e tendem a manter nos quadros docentes um maior percentual de horistas. Além disso, mantem-se distantes da experiência da pós-graduação e mostram pouca abertura para experiências internacionais. Elas concentram seu foco na oferta de cursos convencionais e de baixo custo. A tônica desses cursos está na propaganda de uma fácil e rápida inserção dos egressos no mercado de trabalho em função de um “pretenso” entrosamento com demandas do mercado de trabalho e exigências das ordens corporativas. A tramitação do processo de autorização dos cursos dessas instituições, muitas vezes, se apoia em projetos de instituições de consultoria acostumadas à construção padronizada dos projetos. A combinação dessa prática com a manutenção de limites altos de professores horistas no corpo docente leva a uma baixa identificação e a um baixo engajamento com o projeto pedagógico de currículo e à tendência ao automatismo e ao burocratismo na condução do conjunto das atividades previstas no currículo.

Essas instituições pautam-se pelos requisitos mínimos dos sistemas oficiais de avaliação e não por uma preocupação sistemática com o aprimoramento do ensino oferecido.

O Brasil acompanha, nos últimos tempos, no entanto, o surgimento de instituições privadas que deliberadamente pretendem manter-se pequena, focada em determinadas áreas de formação e voltadas para clientela diferenciadas tanto em poder aquisitivo como no tocante ao alto grau de expectativa de seus projetos de realização pessoal. Essas instituições mostram-se integradas à discussão internacional sobre carreiras profissionais e exigências das transformações do mercado de trabalho. Elas projetam um perfil de egresso capaz de responder com competência e flexibilidade aos desafios de uma ordem econômica cada vez mais globalizada. Os projetos dos cursos e seus currículos são elaborados contando com uma clientela com boa formação prévia, ambição profissional elevada e com alto poder aquisitivo. Há ousadia nas experiências e razoável independência com relação à sistemática oficial de avaliação. Seus padrões de qualidade, referenciados internacionalmente, são mais elevados e exigentes. As condições de organização acadêmica (composição, qualificação e dedicação do corpo docente, infraestrutura, etc.) alcançam sempre níveis de qualidade altos e atendem a padrões que lhes permitem um tranquilo desenvolvimento na direção da oferta de programas de pós-graduação.

Entre as grandes instituições, faz grande diferença o caráter público ou privado e a extensão da oferta de cursos de mestrado e doutorado. A clientela diferenciava-se, tradicionalmente, entre as IES públicas e privadas em razão do maior grau de exigência para ingresso. Disto resultava uma maior capacidade de seleção por parte das públicas e uma clientela mais bem preparada oriunda de escolas melhores do ensino médio e, normalmente, privadas. A clientela era, assim, naturalmente, recrutada nas camadas de melhor poder aquisitivo. Nos últimos anos, esta realidade começou a mudar. Há as políticas de inclusão social nas instituições públicas, programas de apoio ao ingresso de estudantes de camada de baixa renda nas particulares e uma movimentação maior de jovens de classes mais bem favorecidas em direção às IES particulares para além do rol daquelas particulares que já atraíam estudantes destas camadas por tradição e prestígio.

As mudanças no perfil da clientela não tem se traduzido, ainda, nas IES públicas numa revisão das concepções e modelos curriculares. Em grande medida, estes permanecem os mesmos desenhados para uma clientela melhor preparada e com menores preocupações com relação ao futuro.

Uma marca da construção curricular nas IES públicas talvez possa ser encontrada no fato de que essas IES tendem a dar menos ênfase às peculiaridades do mercado de trabalho. Lidam com este de uma perspectiva mais livre, pois, de um modo geral, entendem que os egressos naturalmente terão melhores chances do que a massa de estudantes e jovens profissionais.

Em função da qualificação de seu corpo docente, do regime de trabalho predominantemente em tempo integral ou dedicação exclusiva e da presença da pós-graduação senso estrito sempre mais forte, essas IES públicas mostram-se mais experimentais e abertas ao novo. Não obstante, ainda predomina uma cultura burocrática no tratamento dos temas do ensino de graduação. Além disso, a crescente importância da pós-graduação e da pesquisa e dos benefícios a elas associados faz que com muito do espírito inovador seja dedicado a essas atividades. O ensino de graduação fica em segundo plano.

Instituições de porte médio e grande com clientela estudantil diferenciada e que oferecem horizontalmente muitos cursos revelam uma situação interna diferenciada e desigual com relação aos avanços propugnados pelas DCNs.

Tem havido muita criatividade na criação de cursos. A nomenclatura revela uma crescente preocupação com tornar atraente a oferta e mais próxima das demandas do mercado de trabalho. A ideia é sugerir à clientela que determinado curso oferece chances concretas de inserção em mercados de trabalho dinâmicos. Disto resulta, uma multiplicação de novos cursos. Da perspectiva da proposta curricular, uma análise, mesmo superficial, mostra que esses cursos “inovadores” continuam a seguir um padrão conservador de organização de suas atividades curriculares.

2. Para Retomar o Espírito Transformador das DCNs - Conclusões

O primeiro aspecto a considerar na construção de um sistema de ensino superior moderno e com papel proativo no processo de transformações é a superação dos

desajustes entre o espírito dos documentos doutrinários e a prática dos órgãos de supervisão e avaliação das IES.

Este desafio implica em repensar o conjunto dos procedimentos de supervisão e avaliação e a eles acoplar, como na experiência das políticas para a pós-graduação, a prática do fomento que valorize a qualidade e a inovação.

O SINAES suscitou enormes expectativas. De um modo geral, essas expectativas se frustraram. Não se concluiu, efetivamente, um único caso de avaliação institucional conforme o que ele preconizou e, mais ainda, houve ajustes no sistema de avaliação que levaram a desvios do espírito original.

De outra parte, todo o esforço de avaliação do ensino de graduação não foi acompanhado organicamente por programas de fomento.

O REUNI, programa de desenvolvimento e modernização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES perseguia o objetivo de crescimento da oferta de vagas e de estímulo da mudança e da inovação no ensino, em particular na graduação. Operou, com resultados variáveis, numa lógica própria e a partir de uma base de avaliação peculiar aos seus próprios objetivos.

O tratamento oficial dado ao ensino superior privado contempla apenas indiretamente a possibilidade de induzir e premiar mudanças qualitativas e inovadoras. Este seria o caso dos programas PROUNI e FIES. Tais programas não têm sido aproveitados como tal. Neste sentido, são oportunidades desperdiçadas.

O primeiro passo é buscar o reencontro da doutrina com a prática num modelo de atuação dos órgãos responsáveis pelas políticas de ensino superior que associe uma visão conceitual da mudança pretendida, metas e instrumentos de ação de modo coerente e consequente.

O sistema de ensino superior, como foi visto, compõe-se de múltiplos tipos de instituições que interagem de modo diverso com a realidade e garantem sua sustentabilidade de modo, também, muito diverso.

O segmento público, por suas condições específicas, deveria liderar um processo contínuo de transformações e modernização do ensino de graduação. O poder público,

seu mantenedor, possui os instrumentos para induzir a esse papel, mas tem sido tímido na definição de políticas neste sentido.

O alcance das mudanças e seu impacto econômico e social serão significativos se as mudanças forem assumidas como compromisso pelo segmento privado.

De novo, o poder público possui os instrumentos para induzir esse compromisso.

Aspectos internos da organização do ensino nestas instituições mostram-se, como se viu, óbices que precisam ser enfrentados. O principal deles diz respeito à qualificação e ao regime de dedicação dos docentes. Professores horistas tendem a assumir baixo compromisso com as demandas de trabalho de um currículo inovador. Trabalham em diferentes instituições com propostas curriculares eventualmente diferentes e, em atitude de proteção pessoal, tendem a simplificar e padronizar sua atividade em sala de aula.

Maior identificação e engajamento pessoal dos docentes são fundamentais no esforço de implantação de modelos de currículos diferenciados e inovadores. Neste contexto, cresce a importância de mecanismos oficiais e institucionais de valorização do empenho e da contribuição efetiva dos docentes. É preciso valorizar o trabalho do docente através de incentivos que reflitam o reconhecimento e premiem os bons resultados. Esta é uma das razões do crescimento e da melhoria de qualidade da pós-graduação e da pesquisa no Brasil.

Outro aspecto interno ao conjunto das IES que impacta o processo de construção inovadora dos currículos envolve o esforço institucional de compreender as mudanças por que passa o mercado de trabalho, as expectativas dos jovens e a trajetória de seus egressos.

É fundamental que se reconheça a importância da produção de estudos sistemáticos e da consultoria especializada na compreensão das transformações gerais da economia e da sociedade. Do mesmo modo, há que se profissionalizar o acompanhamento dos jovens estudantes antes, durante e após a finalização dos estudos. Esta não pode ser uma preocupação aleatória, mas sim permanente.

O entrosamento com as experiências internacionais é outra dimensão que não pode ser negligenciada. Está na hora de se compreender a repercussão de programas de

inserção internacional das IES brasileiras, em especial do programa “Ciências sem Fronteiras” e deles tirar lições no processo de repensar os rumos da mudança do ensino de graduação.

Por fim, um campo novo se abre nas relações entre os órgãos responsáveis pelas políticas de ensino superior e as IES com os organismos representativos das ordens profissionais.

A crítica corrente de que essas ordens tem sido fator de impedimento ou comprometimento do esforço das IES de exercício da autonomia na construção de projetos curriculares deve ser atualizada. É fato que a regulamentação legal do exercício profissional no Brasil permanece como um constrangimento ao trabalho educacional. Tem sido ampla intensa, no entanto, a disposição dessas entidades de debater os rumos do ensino de graduação, por consequência, da formação dos novos profissionais no país. Essa disposição revela genuína preocupação com um maior entrosamento entre a formação e as necessidades do processo de desenvolvimento do país. Isto se oferece como base para a construção de uma nova plataforma de diálogo e busca de entendimento.

Anexo 1.

**Diretrizes Curriculares Nacionais:
A Experiência das Universidades Brasileiras**

Com vistas a subsidiar iniciativa do CNE de ampla discussão sobre as DCN e seu impacto no ensino de graduação, desenvolvo um projeto com quatro ênfases:

1. Análise da documentação referente às DCNs;
2. Análise da experiência de Universidades públicas e privadas na implementação das DCNs;
3. Análise do comportamento das entidades e organizações de representação corporativa em face das DCNs e;
4. Análise dos resultados de seminário amplo a ser convocada pelo CNE para discussão das perspectivas para as DCNs.

Nesta fase, interessa colher informações que permitam a realização da análise referente ao segundo eixo do projeto: a experiência das Universidades na implementação das DCNs.

Para tanto, solicito seu apoio e encaminhamento anexo, um questionário aberto para respostas sobre:

- a) A compreensão que sua Universidade tem do significado das DCNs para o fortalecimento do projeto pedagógico institucional na graduação;
- b) A experiência de sua Universidade na construção de currículos, especialmente no que se refere aos graus de liberdade das definições institucionais e aos fatores condicionantes internos e externos da autonomia acadêmica;
- c) A experiência de sua Universidade na definição de referenciais para a elaboração dos currículos tanto em termos de modelos ou parâmetros nacionais como internacionais;
- d) A experiência de sua Universidade na execução dos projetos de novos currículos, acompanhamento e avaliação dos resultados.

Para efeitos de comparação das experiências entre si, decidiu-se destacar os seguintes cursos de graduação: administração, ciências sociais, educação física, farmácia, letras, odontologia e psicologia.

Espera-se que as respostas aos itens do questionário sejam detalhadas e ricas em informação de modo a que se possa obter uma visão abrangente e qualificada do projeto pedagógico e do processo institucional no campo em estudo.

Modelo de Questionário para IES

1. Quem elabora os currículos dos cursos em sua IES/
2. Qual o grau de autonomia dos responsáveis na elaboração dos currículos?

3. Em sua opinião, as DCNs estimulam a criatividade e a liberdade da IES na elaboração dos currículos de seus cursos?
4. Quais as mais significativas influências na elaboração dos currículos?
5. Em que medida a supervisão do MEC impacta a elaboração e implantação dos currículos na sua IES?
6. Modelos e experiências internacionais são levados em conta na elaboração dos currículos em sua IES? Como se buscam essas referências?
7. As organizações de representação profissional corporativas influenciam na elaboração dos currículos em sua IES? Em que medida?
8. Os currículos de seus cursos são inovadores? Em que dimensões?
9. Qual é o tempo médio reservado para atividades em sala de aula com a presença do professor nos currículos de sua IES?
10. Há algum tipo de acompanhamento do trabalho dos professores na execução dos currículos definidos para os cursos na sua IES? Como esse acompanhamento é feito?
11. A qualificação do corpo docente é adequada às exigências e propostas dos currículos nos diferentes cursos em sua IES?
12. O regime de trabalho dos professores é adequado às exigências do currículo a ser implantado? Qual o percentual de docentes horistas?
13. Há um processo de avaliação do trabalho docente em sala de aula? Como se dá essa avaliação e quem participa dela?
14. A regulamentação do exercício profissional impacta a construção do currículo dos cursos naquela área? De que modo?
15. O MEC estimula projetos inovadores e diversificados na elaboração de currículos de ensino de graduação?