

Subsídios para Construções ou Atualizações Curriculares¹

Profa.Doutora Léa das Graças Camargos Anastasiou

Introdução

Por vários determinantes, o momento atual exige dos professores de cursos de graduação um novo atuar em relação ao currículo, sendo o principal a determinação legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, promulgadas a partir do início do século atual.

Há vários elementos que facilitam e outros que dificultam a tomada de decisão com relação às atualizações curriculares, entre eles a ideia de *que o currículo já existe, já está pronto, fizemos nossos cursos superiores nestes modelos e ficou tudo bem*, etc e etc, muitas vezes sem nos percebermos das inúmeras mudanças ocorridas efetivamente em todos os setores sociais. É como se a escola e a educação escolarizada pudessem ainda cumprir seu atual papel social seguindo um modelo de cinco séculos atrás.

No entanto, a partir da lei que determina nacionalmente as diretrizes e bases da educação nacional, LDBEN 9394/96, no capítulo da educação superior, a possibilidade de atualização dos seculares currículos de graduação é colocada, tornando-se assim um desafio para nós professores, todos especialistas em áreas específicas mas nem sempre dominando saberes relativos a construções curriculares.

Isto se complicou um pouco mais com as diretrizes para os cursos, que foram apontando novos rumos, em torno de uma visão de graduação como formação profissional inicial e portanto, como generalista², crítico reflexivo e humanista, ético, com rigor científico, princípios que dão nova tônica à formação na graduação. Novos objetivos precisam ser discutidos e assumidos no direcionamento dos saberes curriculares, visando um perfil profissiográfico pretendido e compromisso por todos os docentes que atuam no curso. Para isto, saberes fragmentados e dispersos ao longo de uma grade não são a composição ideal ou ao menos necessária para o alcance de tal tipo de formação.

Resultou, assim, como primeiro desafio, definir o perfil do profissional que o curso possibilitará e, a partir desta premissa, planejar o percurso que o estudante deve efetivar para alcançá-lo ou dele se aproximar paulatinamente, ao se apropriar dos saberes propostos no curso, em crescente complexidade.

Para planejar os cursos a grade, até então utilizada, tem sido o ponto de partida das análises e reconstruções curriculares, exceção feita a cursos novos ou cursos totalmente reformulados, que a partir do perfil pretendido constroem a lista de saberes necessários à efetivação do perfil, buscam suas áreas e disciplinas de origem, definem focos, núcleos, módulos e elementos integradores, constroem os eixos que os articularão e então planejam as formas de articulação.

Mas, para a maioria dos cursos existentes, este passo pode talvez ser muito grande e então se procede a **revisões por aproximações sucessivas**, partindo da grade e das ementas existentes, para analisar os saberes que dependem e/ou se associam uns aos outros, para compor o percurso resultante do quadro teórico prático global de investigação da profissão, que o estudante vem buscar na sua formação universitária.

¹ Texto produzido para grupos de estudos da UEL-2013. 1ª. Parte.

² Os termos referentes a formação do profissional generalista, crítico, reflexivo humanista, qualificado para o exercício da profissão, com base no rigor científico e pautado em princípios éticos, presentes nas diretrizes de todos os cursos, estão devidamente conceituadas e exploradas no texto: Perfil de egresso de Curso de Enfermagem nas Diretrizes Curriculares Nacionais: uma aproximação, de autoria de Silvana Sidney Costa Santos, publicado em artigo da Rev Bras Enferm 2006 mar-abr; 59(2): 217-21.

Para estudar mudanças e reconstruções é preciso a compreensão do existente, em seus determinantes, motivo pelo qual passamos a discutí-los, resumidamente.

Influências recebida de modelos universitários³

Um povo que não conhece a própria história está condenado a repeti-la. Eric John Ernest Hobsbawm

No caso brasileiro, o sistema educacional institucionalizado iniciou-se com a vinda dos jesuítas, no século do descobrimento. Este foi nosso primeiro modelo de influência, **o jesuítico**, base para a formação das escolas brasileiras, tanto para as classes iniciais como os estudos superiores; um dos princípios norteadores era a eficácia na aprendizagem, no sentido processual e cíclico; assim, não se podia passar a nova etapa sem que anterior estivesse dominada, o que era provados pelos exames e notas. Além deste princípio, pontuavam a unidade e hierarquia da organização dos estudos, a divisão e a graduação das classes e programas, em extensão e dificuldade; esta organização dos cursos em séries ou anos letivos permanece até hoje.

A aula ideal tinha três momentos chaves: a *preleção ou* exposição para a explicação do conteúdo, exigindo excelente preparação do professor, seguida pela *repetição* sobre os pontos mais importantes e a *aplicação*, em exercícios práticos: operações matemáticas, composição, debates, exercícios em grupos, etc.

Como são as aulas hoje, em 2013?

No manual do professor, utilizado em todas as escolas de todos os países onde os jesuítas estiveram não havia a busca da inovação ou contribuições inéditas: “ajustaram-se às exigências mais sadias de sua época e procuraram satisfazer-lhes com a perfeição que lhes foi possível. (FRANCA, L.S.J., 1952 : 27). “

A visão de conhecimento e ciência era a de um todo indiscutível a ser repassado tal como estava registrado nos livros usados. Pode ser verificado que o nível de conservadorismo excluía, no século XVI, textos ou estudos sobre Descartes, Galileu e outros cientistas inovadores.

A centralização no exame como conferência do aprendido utilizava, entre outras formas, a *sabatina*, prova feita todos os sábados sobre os conteúdos da semana.

Podemos então nos perguntar: quais destes elementos, trazidos em 1539 estão mantidos até hoje na lógica universitária?

Uma segunda influência vivida no sistema universitário brasileiro foi a do **modelo francês** que, na reforma universitária no período de Napoleão Bonaparte, criou o ciclo básico (2 anos iniciais) e o profissionalizante (anos subsequentes) colocando o estágio no final de curso.

A ideia de um currículo único e indiscutível também está presente nos documentos referentes à universidade francesa, a partir daquela época:

“é preciso, antes de tudo, atingir a unidade e que uma geração inteira possa ser jogada *na mesma fôrma*. Os homens diferem, sempre bastante, por suas tendências, por seu caráter e por tudo

³ Para melhor e mais aprofundada explicitação destes modelos ver ANASTASIOU, L.G.C. Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. IBPEX, Curitiba, 1998 e Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória. P.57-70. E Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior:. Castanho, M.E. e Castanho, S. Campinas, Papirus, 2001.

que a educação não deve ou não pode reformar”(...). “Trata-se de prevenir contra as teorias perniciosas e subversivas da ordem social, num sentido ou noutro, de resistir às teorias perigosas dos espíritos que procuram se singularizar, e que, de período a período, renovam essas vãs discussões, que, em todos os povos, atormentaram, frequentemente, a opinião pública”. (FAYARD, 1939: 211-29, in BOAVENTURA,E., 1989 :44-6)(grifo nosso)

Para isto a ação do corpo docente, foi estabelecida nos documentos da seguinte forma:

“a corporação de professores se caracteriza primeiramente, pela fixidez. Formemos um corpo de doutrinas que não varie nunca e uma corporação de professores que não morra nunca. Não haverá Estado político fixo se não houver uma corporação de professores com princípios fixos.” (FAYARD, 1939: 211-29, in BOAVENTURA,E., 1989 :44-6)

Assim, alguns dos princípios norteadores do processo de formação na universidade, visavam realizar a conservação da ordem social pelo destaque à tarefa destinada aos professores: “*guarda civis intelectuais a serviço do Imperador*”, assegurando um ensino sobretudo profissional; e, como síntese “*napoleonizar as consciências*” via universidade.

O ensino era dirigido para obtenção do título visando a profissionalização dos burocratas para o serviço do Estado e efetivado dentro de planos de estudos predeterminado e nacional, numa dependência do Estado para financiamentos e nomeações e forte burocracia racional, seletiva e impessoal.

A ciência era tomada como um conjunto de procedimentos previamente estabelecidos e legitimados, havendo uma incapacidade de integrar ensino e pesquisa, o que alias nem era objeto de discussão.

Além disto, encontramos nos documentos da época que todas as escolas da Universidade imperial deveriam tomar por base de seu ensino:

“os preceitos da religião católica; a fidelidade ao imperador, à monarquia imperial, depositária da felicidade dos povos e à dinastia napoleônica, conservadora da unidade da França e de todas as ideias liberais proclamadas pela Constituição; e a obediência aos estatutos do corpo docente, que tem por objeto a uniformidade de instrução, e que concorrem para formar para os Estado os cidadãos ligados à sua religião, a seus princípios , à sua pátria e à sua família.”(FAYARD, 1939: 211-29, in BOAVENTURA,E., 1989 :48).

Do ponto de vista da função da escolarização como aparelho ideológico do estado, ficavam explicitadas as funções sociais destinadas aos estudos superiores da época.

Complementando as influencias que os jesuítas nos deixaram e analisando a estrutura atual de algumas instituições e cursos, não poderemos ainda encontrar presentes, na estrutura universitária, vários destes elementos tais como a organização fragmentada das faculdades ou cursos que pouco se comunicam, o ciclo básico e o profissionalizante, a aula palestra como principal forma de *transmissão da ciência*, o estágio no final de curso, a visão de ciência como inquestionável em grande parte das aulas universitárias e até a centralização dos exames em detrimento da centralização na aprendizagem?

Um terceiro modelo de influencia foi o **alemão ou humboldtiano**.

A Ciência “não deve ser considerada nunca como algo já descoberto, mas como algo que jamais poderá descobrir-se por inteiro... o professor não existe para o aluno, mas ambos para a ciência” HUMBOLDT.

Por volta de 1890 a Alemanha realizou alterações na forma de atuar na universidade, associada ao movimento do país que visava uma edificação nacional e renovação tecnológica ou seja, a construção de uma Alemanha autônoma, nacionalista e reivindicadora. Assim, eliminar a dependência e reestruturar autonomia nacional exigiu da universidade um novo papel.

Para isto, novos princípios foram colocados e citamos alguns: a coerência do sistema, visando maior unidade nacional, cultural, de língua e idioma; a ênfase na pesquisa e na produção do conhecimento, como forma de responder aos problemas nacionais e regionais, na busca da produção de ciência que respondesse aos desafios nacionais.

Uma alteração importante direcionou-se a autonomia econômica e de nomeação de pessoal na universidade, sendo a docência tomada como atividade livre, sem forma de controle exterior, uma associação cooperativa entre professores e alunos, em torno de currículo sem predeterminação.

Grupos de pesquisa com docentes e estudantes centraram ações sobre questões e problemas regionais, com currículos diferenciados regionalmente conforme as necessidades nacionais alemãs, identificando-se estudantes capazes de atuar em pesquisa desde o início da formação universitária.

Posteriormente, este princípio da pesquisa na universidade foi assimilado pelo sistema universitário americano, naturalmente em outras bases, mas a pesquisa passa então a fazer parte das funções universitárias.

O caso brasileiro.

Voltando ao caso brasileiro, no **período colonial** constatamos que as escolas superiores funcionavam como cópias pioradas das portuguesas, num modelo medieval de ensino, centradas na dedução filosófica e princípios apriorísticos, típicos do método escolástico⁴, visando a repetição de princípios já estabelecidos.

Assim, os cursos superiores aqui existentes estiveram sistematicamente esvaziados de produção de conhecimento, atuando como agências de ensino repetitivo. Os princípios do modelo jesuítico se firmaram no sistema de ensino existente.

A partir das **guerras para a independência**, o modelo francês revigorou-se: aspira-se à cultura francesa para a formação da elite e na preparação para os quadros superiores do país, transferindo-se assim a dependência cultural externa de Portugal para a da França.

Com o passar do tempo, já no século passado, as alterações no cenário do capitalismo internacional, na América Latina inicia-se um processo de busca de autonomia, com a presença da classe média da América Espanhola na universidade. No período pós segunda guerra, ocorre uma busca de independência lítero-científica-cultural, com reformulações curriculares, iniciando-se a ideia de pesquisa como meta, na mesma direção tomada pelo modelo humboldtiano.

Naquele contexto, ocorre uma busca de solução para problemas econômicos e sociais da realidade, com uma marca “nacional- desenvolvimentista”; o conteúdo passa a ser tomado algo provisório, relativo, datado, passível de investigação e mudança e o estudo como algo

⁴ O modelo escolástico, depois associado ao *modus parisiensis*, assim chamado porque adotado pela universidade de Paris antes de Napoleão, compunha-se das etapas *Lectio*, *Quaestio*, *Reparatio*, *Disputatio*, sendo um processo filosófico que foi utilizado como técnica de ensino nas universidades medievais, visando expor os temas estudados. O princípio anunciado como verdade, depois de exposto pelo professor e até debatido, era retomado nas conclusões do ciclo do aprendizado e reafirmado.

significativo, construtivo, numa passagem de situação de síntese a ser transmitida para equilíbrio entre síntese e análise, com busca de hábitos de pensamentos claros, críticos, construtivos e independentes. Nesta análise realizada por Niuvenius⁵, ..., a universidade brasileira inicia a construção de uma identidade nacional, iniciando e valorando a pesquisa como espaço para investigação e solução de questões nacionais.

Isto foi se implantando até 1964, quando a ditadura militar reprimiu movimentos de organização de grupos de análise e crítica, e no caso do sistema de ensino utilizou duas reformas importantes: a **lei 5692/72** que reformulou o então chamado ensino de 1º. e 2º. Graus, excluindo estudos de História e Geografia, substituídos pelos chamados Estudos Sociais, além da inclusão da Moral e Cívica, e excluindo do então 2º. Grau também estudos de Sociologia e Filosofia e Psicologia, áreas que tem por base reflexão e conhecimento das questões sociais, filosóficas e psicológicas, possibilitando um maior autoconhecimento e consciência pessoa e social. No caso universitário, a **lei 5.540/72** translada princípios utilizados no modelo norte americano, para realizar a reforma universitária da ditadura.

Estas alterações partiram dos acordos MECUSAID⁶, efetivados em vários setores, mas com forte acento nas questões educacionais nacionais, uma vez que desta forma atingiram diretamente os sistemas educacionais, ou seja, serviram-se com eficácia do aparelho ideológico do estado que atua com as novas gerações, em âmbito nacional e em anos seguidos de influência.

Em decorrência destes acordos, vários elementos do **modelo norte americano** passam a ser adotados: destacamos o sistema departamental centralizador, que desliga o professor do vínculo com o curso, tornando-o parte de um departamento, desfazendo os grupos de trabalho, análise e crítica quanto aos cursos de graduação e/ou os que faziam resistência às propostas da ditadura militar. A perda da hegemonia da cátedra, desejada por muitos pela centralização do poder exercido (e as vezes exacerbado) pelo catedrático, foi por muitos festejada, sem a percepção que tais questões de uso inadequado do poder se implantariam nos departamentos, de forma mais maléfica ainda, gerando o clima de *quase guerrilha*, encontrada em muitos departamentos universitários na atualidade.

O departamento⁷ que, em sua origem, deveria associar e aprimorar tanto o ensino, quanto a pesquisa como a extensão, pela forma como vem atuando historicamente, não tem sido a referência de avanço proclamada.

Não deveria ser hoje repensado?

Além da questão departamental, herdamos centros graduados de ensino separados dos de pesquisa, sistema de créditos e nota por participação sem os devidos estudos e estabelecimentos de critérios dos aspectos cognitivos, procedimentais e atitudinais dos saberes próprios ao curso de graduação; o modelo rarefeito do seminário em substituição à aula expositiva, a organização de estágios supervisionados sem a devida atribuição de carga horária docente para a efetivação real dos mesmos, e a implantação da pós-graduação (*latu e stritu sensu*) deslocando a importância da docência na graduação para estes espaços, menos trabalhosos e mais valorados no esquema de pontuação da carreira universitária.

E como ficou então o currículo neste caminhar?

⁵ NIUVENIUS, Paoli. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. Cadernos CEDES. n. 22, Editora Cortez. 1998.

⁶ A respeito dos acordos MECUSAID sugiro a leitura do Cunha, Luis Antonio CUNHA, Luiz Antonio Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. E ROMANELLI, Otaiza, O. História da Educação no Brasil. Petropolis: Vozes, 1978.

⁷ Uma análise histórica da questão departamental na universidade brasileira pode ser encontrada em História da Educação Brasileira, de Paulo Junior Guiraldelli, São Paulo, Editora Cortez, 2005.

O modelo grade foi mantido, com as questões de seriação e outras próprias do modelo jesuítico. A fragmentação dos conteúdos, decorrentes da grade e da visão de ciência, reforça o trabalho docente individual e individualizado ao planejar e executar sua disciplina, sem a visão do todo curricular e das conexões dos saberes que ensina com os demais. O método expositivo sempre reforçado, principalmente com a ampliação dos quadros dos saberes, cada vez maior, levando cada docente a querer dar todo o conteúdo que é importante para o profissional (e que foi sistematizando pelos docentes em seus estudos na graduação, nas especializações, no mestrado e doutorado), na sua carga horária, o que, na totalidade das vezes, se revela impossível. Então, centraliza-se na *preleção*, ou seja, *a exposição do conteúdo*, como garantia de poder *passar a maior parte de conteúdo possível*. E ainda se surpreende se os estudantes não se lembram dos mesmos nas séries subsequentes do curso. Valorizar o repasse do conteúdo e a memorização para a prova, resgatando na hora da mesma a memória temporária e seletiva, que logo abrirá espaços para os novos conteúdos das outras provas não garante a apreensão. Onde fica a aprendizagem neste contexto?

Assim, grade e método de exposição se contrapõem aos princípios atuais vigentes, pois não garantem o aprender a aprender, a visão generalista e articulada dos saberes e dos espaços de atuação profissional, o pensamento crítico reflexivo e humanista, a evolução da percepção e experimentação do ético e a apreensão e apropriação dos saberes com o devido rigor científico objetivado.

Considerações acerca do currículo.

Com exceção do modelo alemão que naquela época possibilitou currículos diferenciados e direcionados aos problemas da realidade, nos demais modelos citados, a grade única, nacionalmente igual, indiscutível, com pré e pós requisitos tais como exigiam os jesuítas (claro, não utilizavam estes termos, só o princípio), acabaram por criar historicamente a representação única do currículo como grade.

Grade, gerando representações de soma de conteúdos, trabalhando cada disciplina de forma isolada e *gradeada*, que divide, localiza, separa e dá status diferente às disciplinas, fragmentadas para “aprofundar”, justificando-se pela neutralidade e objetividade do método científico, separando o homem da ciência.

A organização curricular em grade divide e até aprofunda (matérias I,II,III,IV,etc) para conhecer, porém não faz o caminho de volta necessário à síntese; a preocupação é quantitativa referindo-se a *preocupação de dar (passar expositivamente) todo o conteúdo* a ser memorizado e repetido nas provas e trabalhos e trazendo como consequência que o conhecimento, por não ser processado devidamente, se transforma em simples informação a ser retida para a avaliação.

No entanto, os profissionais oriundos do curso de graduação encontrarão um mundo do trabalho real, desafiador, que lhes exigirá sínteses cada vez mais complexas, resolução de situações já existentes e novas, todas desafiantes para quem não aprendeu a pensar e analisar o todo em suas articulações. Um mundo do trabalho que lhe exigirá utilizar ferramentas de pensamento e outras operacionais, cada dia diferenciadas, ou seja, lidar com o novo de forma a enfrenta-lo e dele dar conta, necessitando alto nível de resiliência para estes desafios.

Ao analisar cada desafio e enfrenta-lo, os profissionais universitários precisarão do rigor e base científica, mas não apenas dentro dos modelos repassados e memorizados, se é que após as provas ainda se lembrem deles, mas precisarão conhecer conceitos-chaves, juízos, raciocínios existentes e funcionais e novos nexos a serem construídos, lidando com as rápidas mudanças que nos cercam (e muitas vezes nos surpreendem).

O pensamento crítico e reflexivo não tem sido encontrando nos primeiros anos dos cursos superiores como ações já interiorizadas pelos estudantes, conforme nos alertam os docentes destas fases dos cursos. Mas serão condição para bom desempenho, crescimento pessoal, social e profissional com felicidade, saúde e segurança na condução da vida pessoal universitária e futura.

A visão humanista vem sendo percebida pelos docentes como pouco desenvolvida nos jovens, muitas vezes centrados “em seus próprios umbigos” e com sérias dificuldades de ver o mundo e a realidade para além do que sempre viram da “janela do carro da família”. Colocar-se em cenários de prática tem sido um elemento fundamental de ampliação do autoconhecimento e do conhecimento da realidade onde irá atuar, levando a percepção das inseguranças, da baixa resiliência e ampliando ações de metacognição, quando os estudantes iniciam um novo papel direcionador de sua autoavaliação e determinação de pontos fortes e mais frágeis, traçando estratégias pessoais e coletivas de avanços e de autoestima construtiva.

A evolução da percepção e experimentação do ético constitui-se num novo desafio, não podendo mais a ética ser apenas uma disciplina de carga horária “x”, mas um princípio norteador dos cursos, um eixo de ligação dos saberes, exigindo processos de acompanhamento ou avaliação do próprio sujeito aprendiz e de seus pares.

Com o devido rigor científico objetivado, a apreensão e apropriação do saberes, desafia a todos os sujeitos do processo: docentes e estudantes que não se contentarão com apenas responder qualquer resposta, seja qual for, mas estarão desafiados a fundamentar posições, ações e argumentos, para si mesmo e para os grupos de trabalhos.

Assim, uma análise do currículo grade existente, visando a superação de seus limites, nos leva a novas formas de planejamento e organização curricular, incluindo o compromisso dos coordenadores de curso, dos núcleos de NDE, de todos os docentes que fazem o curso se efetivar, independentemente do departamento de origem e da carga horária em que atuam. Inicia-se, no país, um movimento em várias instituições e que desafia as que ainda não se apropriaram destas ações.

O conceito de currículo adotado e utilizado para nossas reflexões é: “conjunto de atividades, estruturais e articuladas, constituidoras de um projeto rigoroso e coerente de investigação do mundo físico, da realidade e do próprio saber, de busca de sentido e gênese da prática social, do próprio saber, ensinar e apreender, da formação de alunos, intelectuais, cidadãos e profissionais” (Ildeu Coelho⁸).

Este projeto rigoroso e coerente de investigação do mundo físico, da realidade e do próprio saber, a partir de atividades estruturadas e articuladas exige um Projeto Pedagógico Coletivo que, **fruto de decisão coletiva**, se torne orientador da identidade do curso, em seus fins e valores, tomando a perfil profissiográfico construído e assumido coletivamente como ponto de partida e de chegada das ações curriculares. Ações que deverão ocorrer em parcerias, de forma continuada, em complexidade crescente, sob a responsabilidade dos sujeitos do processo respeitando ou implantando os fins e valores que dão a identidade do curso e da instituição, precisarão considerar a interface com a realidade, seus problemas e a ciência, via processos investigativos em diferentes níveis, possibilitando a conscientização e mobilização da comunidade acadêmica.

A partir do perfil, definir o percurso e o quadro teórico prático global; pelas áreas, reorganizar as antigas e fragmentadas disciplinas, definindo seus saberes essenciais, em diversas formas articuladoras: áreas, núcleos, atividades, módulos, etc., a serem estruturados em torno de elementos articuladores, as linhas centrais ou eixos.

Eixo, tomados como elemento articulador, funciona como um foco central ou uma reta que passa pelo centro de um objeto, que atua em rotação sobre esta reta. Elemento central em torno e sobre o qual definem-se e articulam-se conceitos, princípios, leis, nexos determinantes daqueles quadros teórico-práticos, visando superar a forma estanque presente nas grades. Para sua identificação há que analisar as antigas ementas e o rol dos conteúdos,

⁸ COELHO, I.M.A. A importância da Sala de aula para uma formação de qualidade. In Seminário Internacional de Administração Universitária, 4,,1993, Natal, Anais, Natal Editora Universitária, 1993 :115-22.

diferenciando seus elementos essenciais, visando efetivar o perfil profissiográfico proposto no PPP do Curso.

As formas *de agrupamento dos saberes*, decorrente das **articulações pretendidas**, em **núcleos ou módulos**, visam então interconectar elementos, de modo a formar um todo organizado e significativo. Objetivam "combinar", "ajustar", "formar um conjunto". São responsáveis por uma tarefa ou tarefas em etapas definidas, sistematizando saberes, sempre na direção da efetivação do perfil, em cada momento curricular, variando, portanto em complexidade e em direção aos objetivos propostos. Ficam responsáveis por **agrupar saberes de área ou áreas**, articulando-os, através de atividades, temas definidos, com tarefas e componentes próprios ao sistema curricular proposto no PPP.

A proposta curricular assim estruturada visa atender e auxiliar os *estudantes e suas necessidades educacionais, através do princípio da construção relacional do conteúdo, pelos nexos, em atividades com temas, projetos, resolução de problemas, estudo de meio, de casos, respostas a questões, iniciação à pesquisa, na elaboração de sínteses mais e mais significativas...Objetivam que os aprendizes construam e apropriem os objetos de estudo, pelo (e no) pensamento, nas relações e em seus elementos e nexos essenciais.*

Construir coletivamente este sistema curricular exige clareza quanto ao perfil, por ser este o ponto de chegada do percurso do curso, sendo então composto de entidades, partes ou elementos, subsistemas e das relações entre eles. O percurso deve ser planejado como um **sistema aberto** pode interagir com o seu meio, por meio de entradas e saídas e um **sistema dinâmico** tem componentes ou fluxos, ou ambos, que podem se alterar longo do tempo, conforme as avaliações contínuas, o que não acontece com sistemas estáticos.

Assim, na definição dos processos de aprendizagem visando o *perfil profissional, a forma de integração e as ações em parceria* entre os sujeitos professores e universitários, devem ser planejadas e orientadas por objetivos claros, por definição das estratégias mais adequadas, pela análise constante dos resultados e pelas revisões necessárias.

O quadro teórico prático global e articulado supera a fragmentação das disciplinas porque oferece um todo curricular não mais uma simples soma, mas intencionalmente visando a articulação das partes.

A LDBEN no. 9394/96, em seu Título IV e artigos 12 e 13, define a obrigatoriedade da elaboração e execução da proposta pedagógica institucional, do projeto do curso, seguido dos projetos de docência que serão a operacionalização dos planos de trabalho dos docentes, num agir coletivo, exigindo para isto a superação do pensar individual e isolado.

Essa nova forma de atuação coletiva exigirá de nós, docentes universitários, um novo desenvolvimento profissional e acadêmico para atuar como professor. Embora se mencione "projetos de supressão de evasão", é muito mais significativo e desafiante pensarmos projetos de ensino que gerem necessariamente aprendizagem, ou seja, processos de ensinagem, projetos de inserção dos discentes na vida e nova cultura universitária de construção real de conhecimentos, desvinculando-os da nota como foco principal.

Sintetizando estas considerações sobre a grade e a sua superação pela matriz curricular articulada, poderíamos inicialmente apresentar o seguinte quadro:

CURRÍCULO GRADE	CURRÍCULO EM MATRIZ ARTICULADO
<p>TODO – SOMA O todo da grade curricular é dado de forma fragmentada esperando que o estudante, por si, faça as sínteses, o que deve aparecer no TCC. As dificuldades encontradas na efetivação dos mesmos podem ser pistas para analisarmos as dificuldades dos</p>	<p>TODO: OBTIDO PELA ARTICULAÇÃO O todo da matriz articulada é planejado desde o início ao final do curso em complexidade crescente, tecendo em rede os saberes cognitivos (conceitos, fatos, dados, etc), os procedimentais (aplicações destes fundamentos cognitivos em ações profissionalizantes) e os atitudinais (revelam as novas atitudes apreendidas e internalizadas, demonstrando aplicação dos demais saberes objetivados).</p>

estudantes em chegar as estas sínteses.	
Nota : preocupação com a nota que apenas representa parte da parte do todo, por parte do estudante é reforçada.Como ela suficiente para a aprovação, a obtenção da média vira o objetivo e é justificada também pelo professor.	Nota: deixa de ser preocupação central, direcionando esta para a APRENDIZAGEM O foco da avaliação deve ser retrato dos produtos e processos efetivados, evidenciando aprendizagens feitas ou ainda a ser sistematizadas (estudo individual, ou em grupo, ou ainda com supervisão), visando as metas necessárias para seguir no curso.
Aula típica: expositiva, chegando a palestras. Não se sabe o que chega e muito menos o que fica com o estudante depois de cada uma desta vivencias.	Aulas típicas: soma de estratégias ativas. A escolha das mesmas, incluindo naturalmente a expositiva dialogada, objetiva exigir e envolver o estudante para a sistematização do pensar, do uso intencional e qualitativo do cérebro, através de diversas operações de pensamento, programadas por complexidade crescente.
Professor: conhece e domina sua disciplina, sendo responsável por ela. Cumpre ações isoladas, na maior parte das vezes desconhecendo a totalidade dos saberes, autores, experiências, etc, que o estudante vivencia nas demais disciplinas.	Professor: conhece e domina sua disciplina e inicia um percurso de compreensão de todos os saberes curriculares, começando pelos que lhe são diretamente próximos, pela interdependência. Atua como sujeito responsável de um colegiado docente que, como um todo organizado e articulado, se responsabiliza pelas aprendizagens e pelas superações de fragilidades na aprendizagem dos estudantes.
Aprender: exige ficar em silêncio, prestar atenção, ouvir e repetir o conteúdo. Perguntar nas horas combinadas ou determinadas. Evitar conversas.	Aprender: é apropriar-se dos novos saberes, usando todos os neurônios para isto. Deverá ser capaz de explicar o apreendido, oral e por escrito, aplicando-o em situações problemas diversos. Identifica o que sabe e o que ainda falta saber nas unidades estudadas. Busca informações e traz dúvidas para as aulas. Constrói conhecimento a partir do que já sabia, organiza e transfere para o que ainda precisa saber, agindo na construção das relações e nexos necessários, avaliando-se continuamente. Exerce metacognição.
Verificação dos saberes: centrada no conteúdo passado pelo professor e textos indicados para estudo, visando a repetição dos elementos chaves.	Verificação dos saberes: centrada nos elementos chaves, tanto os das aulas expositivas dialogadas ou outras estratégias, como de desafios elaborados em problemas ou casos, onde a aplicação crítica destes saberes se faz presente. É capaz de resolver problemas e lidar com o “novo”
Processo e produtos: existe um modelo de processo do fazer que deve ser apropriado, gerando produtos similares de percepção e ação.	Processo e produtos: nas aprendizagem relacionais, embora alguns processos sejam objeto de demonstração, valoriza-se a construção de novos processos. Nas aprendizagens procedimentais, os processos são modelados. Admitem-se produtos e processos diferentes
Graduação: visa graduar o estudante em profissional. Como não é habitualmente vista como formação inicial de nível superior para uma profissão, os professores se	Graduação vista como fase dos estudos iniciais de nível profissional superior. O quadro teórico e pratico global e articulado precisa ser seletivo nos conteúdos, enfatizando e organizando os essenciais por complexidade crescente, pelo limite de carga horária do curso e pela visão do tempo

<p>preocupam em dar tudo, intensificando as aulas expositivas que rendem mais para passar conteúdos. As médias, revisões de provas, trabalhos complementares e ações em geral estão direcionadas a obtenção da média para a conclusão do curso e diploma.</p>	<p>necessário na introdução, fundamentação e sistematização dos saberes por parte dos estudantes.</p>
<p>Conteúdo – cada professor se responsabiliza pelo conteúdo de sua disciplina, desejando apresentar ao estudante tudo que considera importante para a profissão. O foco é feito nos saberes cognitivos (quadro teórico).</p>	<p>Conteúdos: como o professor tem visão da complexidade crescente dos saberes e da rede relacional do curso, fica mais direcionado ao que é essencial naquele momento do curso, podendo gastar tempo com ações de aprendizagem dos estudantes em aula. Há equilíbrio e conhecimento e adequação entre os saberes cognitivos, procedimentais e atitudinais, em rede, em cada fase do curso.</p>

Fim da primeira parte do texto.

2ª. Parte: Organização do planejamento no Programa de Aprendizagem, método de ensino e de aprendizagem, operações de pensamento e estratégias próprias para mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento.

Referencias

ANASTASIOU, L.G.C. Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. IBPEX, Curitiba, 1998 e Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória. P.57-70.

ANASTASIOU, L.G.C. Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior:. Castanho, M.E. e Castanho, S. Campinas, Papirus, 2001.

COELHO, I.M.A. A importância da Sala de aula para uma formação de qualidade. In Seminário Internacional de Administração Universitária, 4,,1993, Natal, Anais, Natal Editora Universitária, 1993:115-22.

CUNHA, Luis Antonio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

GUIRALDELLI Paulo Junior Historia da Educação Brasileira, São Paulo, Editora Cortez, 2005.

NIUVENIUS, Paoli. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. Cadernos CEDES. n. 22, Editora Cortez. 1998.

ROMANELLI, Otaiza, O. História da Educação no Brasil. Petropolis: Vozes, 1978.

SANTOS Silvana Sidney Costa. Perfil de egresso de Curso de Enfermagem nas Diretrizes Curriculares Nacionais: uma aproximação, in Rev Bras Enferm 2006 mar-abr; 59(2): 217-21.