

## MUDANÇA CURRICULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Maria da Glória Silva e Silva – maria.gloria@ifsc.edu.br – CERFEAD/IFSC

Elizabeth Diefenthaler Krahe – elzkrahe@gmail.com – FACED/UFRGS

**RESUMO.** *Este artigo analisa a compreensão de professores de uma instituição comunitária de educação superior acerca das suas práticas pedagógicas em currículos de cursos de graduação oferecidos na modalidade a distância. Foram reunidos depoimentos sobre mudança curricular realizada em 23 cursos, considerando as implicações das alterações realizadas no projeto pedagógico institucional para as suas atividades docentes. Os depoimentos foram coletados em fórum de discussão no ambiente virtual de ensino e aprendizagem, promovido pelo Programa de Formação Continuada da instituição no ano de 2014. Participaram 91 professores, havendo mediação de analistas educacionais vinculados à Pró-Reitoria de Ensino.*

**Palavras-chave:** *Docência EaD. Prática pedagógica. Mudança curricular.*

**ABSTRACT.** *This article analyzes the teachers' understanding about their pedagogical practices in curricula of undergraduate courses offered through online modality by a community institution of higher education. These teachers' testimonies were gathered and it is about the curricular modifications that took place in 23 courses, considering the implications of the changes made in the institutional pedagogical project for their teaching activities. The statements were collected in a discussion forum in a virtual teaching and learning environment, promoted by the Institution's Continuing Training Program in the year of 2014. 91 teachers participated, with the mediation of educational analysts linked to the Teaching Pro-Rector.*

**Keywords:** *Online teaching. Pedagogical practice. Curricular change.*

---

Submetido em 12 de dezembro de 2017.

Aceito para publicação em 29 de janeiro de 2018.

### POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

## **1. INTRODUÇÃO**

Este texto tem como ponto de partida a investigação realizada para a tese de Doutorado em Educação, defendida em 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Na tese, foram analisadas ações de gestão pedagógica desenvolvidas em instituição comunitária de educação superior do Estado de Santa Catarina no período de 2011 a 2014.

A análise foi realizada no contexto do marco regulatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, publicadas alguns anos depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Os anos posteriores a 2000 foram marcados pela publicação de pareceres, resoluções e decretos orientando sobre a organização de cursos presenciais e a distância. No processo de pesquisa, procuramos investigar como a instituição comunitária respondeu à reforma dos currículos da educação superior pós-LDB, de 1996, investindo em ações de Pedagogia Universitária (PU) para conduzir mudanças curriculares e realizar a formação de seus professores (SILVA, 2015).

As ações pedagógicas articuladas pela Pró-Reitoria de Ensino da instituição no caso investigado compreenderam, desde a construção e publicação do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e a elaboração de 64 projetos pedagógicos de cursos de graduação, dos quais 23 destinados à Educação a Distância, até a formação continuada dos professores para atuarem nos novos currículos. O artigo se concentra nos depoimentos de docentes de cursos a distância sobre sua participação na construção e no desenvolvimento dos novos currículos e sobre a prática pedagógica na Educação a Distância após a mudança curricular.

Após um ano do início da oferta dos novos projetos pedagógicos elaborados na instituição, como parte de uma ação formativa realizada na modalidade a distância pelo Programa de Formação Continuada da universidade, os professores foram convidados a participar de um fórum de discussão no ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Considerando os depoimentos dos professores neste fórum de discussão da prática pedagógica na Educação a Distância no contexto da reforma curricular, buscamos compreender implicações da vivência da mudança curricular dos cursos de graduação para a atividade docente.

## **2. REFORMA CURRICULAR DE CURSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

As reformas curriculares em desenvolvimento nos cursos de graduação no Brasil desde os anos 1990 provocaram mudanças na dinâmica do trabalho pedagógico nas instituições de ensino superior. O decreto nº. 5.622, de 20 de dezembro de 2005, regulamentou o Art. 80 da LDB de 1996, caracterizando a Educação a Distância como

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2017a).

Ao mesmo tempo em que definimos a modalidade, já a redefinimos à medida em que a legislação se modifica. Mudança recente nessa definição de Educação a Distância foi apresentada no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que acrescenta à característica de utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação a menção a pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis (BRASIL, 2017b). No novo Decreto, ainda, o termo “profissionais da educação” substitui o termo “professores” na definição da modalidade educacional.

À medida que as políticas educacionais sofrem alterações, novos arranjos curriculares e pedagógicos se produzem. Para compreender as implicações da reforma dos cursos de graduação para a docência universitária, é relevante perceber o desenvolvimento das mudanças em cada contexto e o significado que estas assumem no interior dos diferentes tipos de Instituição de Educação Superior (IES). Neste trabalho, o foco está nas mudanças curriculares desenvolvidas em instituições comunitárias e em suas implicações para a docência em cursos na modalidade a distância.

## **2.1 Mudança curricular em instituições comunitárias**

As instituições comunitárias de Santa Catarina compõem o sistema de educação superior brasileiro. São fundações privadas sem fins lucrativos que estão enfrentando, desde o início do Século XXI, uma crise provocada, entre outras causas, pela expansão das instituições particulares no Estado e, mais recentemente, pela ampliação no número de vagas das instituições públicas federais. Com a Lei 12.881, sancionada em 13 de novembro de 2013, a chamada “Lei das Comunitárias”, essas instituições nutrem expectativa de reconhecimento de sua natureza. A definição mais precisa as credencia para concorrer a financiamentos federais, anteriormente destinados exclusivamente a instituições públicas.

Nas instituições comunitárias, a gestão da mudança curricular movimenta-se em busca de incremento da qualidade dos cursos e adequação ao sistema de avaliação do governo brasileiro. Nesse tipo de universidade, sustentada pelo pagamento de mensalidades pelos estudantes, a avaliação positiva é necessária para o credenciamento institucional, para a captação de recursos públicos e privados e para o desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa e extensão.

Os desafios apresentados pelas políticas de educação superior, que regulam o sistema brasileiro, implicam em mudanças vividas por um conjunto de pessoas vinculadas a essas fundações, que participam, de diferentes modos, da construção das políticas institucionais. A interpretação de diretrizes e referenciais para adequação das práticas pedagógicas, prevista nos documentos reguladores, impulsiona ações de elaboração de novos currículos e de formação continuada aos docentes.

A apropriação, pela instituição, do currículo prescrito nas políticas nacionais se expressa no conteúdo de documentos como o Projeto Pedagógico Institucional e os Projetos Pedagógicos dos Cursos. Os documentos institucionais, produzidos na IES do caso estudado, enfatizam a organização do currículo por competências e a pesquisa e a extensão como componentes curriculares. Entre as ações de gestão pedagógica

desenvolvidas pela instituição estão as reuniões de planejamento dos novos currículos e os encontros de formação continuada dos professores.

Em sua maioria, os professores da educação superior não possuem formação pedagógica. São graduados em cursos de bacharelado como Direito, Administração, Engenharias, entre outros. A formação continuada de professores configura espaços importantes para a discussão da prática pedagógica em cursos na modalidade a distância. Planejamento e formação são realizados com metodologia participativa, mas costumam estar restritos aos eventos promovidos pela instituição.

Nos espaços de formação continuada dos docentes, discutem-se os conteúdos dos documentos institucionais e as formas de operacionalizá-los na prática pedagógica. Na instituição pesquisada, princípios como sustentabilidade e inovação, componentes do plano de desenvolvimento institucional da universidade, são constantemente enfatizados pela gestão e destacados nas ações de formação de professores para lecionarem nos novos currículos.

## **2.2 O subsistema técnico-pedagógico**

O sistema técnico-pedagógico do currículo descrito por Sacristán (2000) ganha força nos momentos de mudança curricular. Esse subsistema corresponde aos

sistemas de formação de professorado, os grupos de especialistas relacionados com essa atividade, pesquisadores e peritos de diversas especialidades e temas da educação. (SACRISTÁN, 2000, p.23).

De acordo com Sacristán (2000), a prática é constituída por diferentes subsistemas que interagem na configuração do currículo. Os subsistemas que compõem o currículo convergem, influenciando a prática de diferentes modos em cada curso e componente curricular. Esse modelo de compreensão da prática é válido tanto para cursos presenciais como para cursos em Educação a Distância. O planejamento de novos currículos possibilita discussões, reflexões e oportunidades de mudança nas práticas. Ao mesmo tempo em que o subsistema técnico-pedagógico operacionaliza a regulação interna do currículo, pode contribuir para a ruptura com as práticas habituais rumo a práticas inovadoras.

Para compreender o significado da reforma curricular em cada instituição, é preciso dar atenção às relações sociais estabelecidas entre gestores, professores e estudantes, no contexto pesquisado.

A tarefa da pesquisa é investigar e identificar os personagens sociais que mantêm a sua posição de domínio e possuem poder, assim como entender os mecanismos através dos quais essa soberania pode ser revertida, por exemplo, substituindo a elite que estabelece as regras por um grupo social diferente, porém também aceito. (POPKEWITZ, 1997, p. 29-30).

A inovação pedagógica na mudança curricular depende, em grande parte, do modo como se configura o trabalho docente. O conceito de inovação, na Pedagogia Universitária, tem como referência os trabalhos de Elisa Lucarelli. Para a autora

Inovação é aquela prática protagônica de ensino ou de programação do ensino, na qual a partir da busca pela solução de um problema relativo às

formas de operar com um ou vários componentes didáticos, se produz uma ruptura com as práticas habituais que se dão na sala de aula, afetando o conjunto de relações da situação. (LUCARELLI, 2009, p.99).

Para que haja inovação a partir de abordagens renovadoras da prática pedagógica, é necessário um sistema de apoio institucional que possa dar suporte às consequências da massificação do ensino e de sua burocratização. Sacristán (2000, p.23) afirma que é no subsistema técnico-pedagógico que se

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

No subsistema técnico-pedagógico, cria-se um conhecimento especializado que atua como

código modelador que costuma expressar-se não apenas na seleção dos conteúdos culturais e em sua ordenação, mas também na delimitação de objetivos específicos de índole pedagógica e em códigos que estruturam todo o currículo e seu desenvolvimento. (SACRISTÁN, 2000, p.23).

Analisando a reforma no caso investigado, observa-se que a equipe da Pró-Reitoria de Ensino da instituição representa o subsistema técnico-pedagógico no desenvolvimento do currículo. Este sistema de apoio atua disseminando os princípios renovadores e interpretando-os no cotidiano do desenvolvimento curricular. As políticas e metodologias institucionais de mudança curricular e a disseminação dessa mudança têm implicações significativas para a docência, sugerindo e impondo práticas curriculares que conformam o trabalho docente.

Essa imposição de práticas pode ser mais evidente na mudança dos currículos. Como afirma Sacristán (1992, p. 74) “quanto mais intervencionista for nos processos pedagógicos e quanto menos capacidade de contestação, réplica e participação tiverem os professores”. Assim, a competência profissional e a autonomia dos professores vai se configurando a medida em que a prática dos novos currículos vai sendo moldada nas interações desenvolvidas entre os docentes, gestores e técnicos, nos espaços institucionais de formação.

O docente que está trabalhando nas instituições do mundo competitivo e globalizado em que vivemos ainda é levado a lecionar “nos moldes da tradição, dentro das certezas do passado” (LEITE et al, 1998, p.2). Como têm apontado os estudos em Pedagogia Universitária,

[...] os tempos mudaram, e a qualificação docente precisa ser cada vez mais abrangente: ele não precisa apenas de “didática” e “metodologia”, ele precisa de uma formação que o construa como um intelectual público. (LEITE et al, 1998, p.2).

Em contextos de reforma, o subsistema técnico-pedagógico do currículo é mais requerido e se evidencia. Entretanto, a ação docente se mostra competente quando baseada na capacidade do professor de refletir coletivamente “sobre as distorções

ideológicas e os condicionantes institucionais” (CONTRERAS, 2002, p.192). O professor que meramente executa diretrizes é um professor desprofissionalizado (SACRISTÁN, 2000). Os programas institucionais de formação de professores devem conceber o corpo docente não apenas como o grupo de funcionários da instituição, mas como intelectuais autônomos capazes de planejar o conteúdo de suas práticas e de realizar inovações pedagógicas na universidade.

### **3. OS DOCENTES NA MUDANÇA CURRICULAR**

No primeiro semestre de 2014, um ano após o início das primeiras turmas dos novos projetos pedagógicos, os professores da instituição investigada foram convidados a participar de atividades formativas no ambiente virtual de ensino e aprendizagem da instituição, organizadas pela Pró-Reitoria de Ensino da universidade. Inscreveram-se 260 participantes, dos quais somente 101 envolveram-se efetivamente com o curso.

No fórum específico do qual os depoimentos foram extraídos, participaram 91 professores. Estes atuam tanto no ensino presencial quanto na Educação a Distância e abordaram a mudança curricular considerando essas duas perspectivas. Digitaram suas contribuições diretamente no fórum de discussão durante os meses em que o espaço esteve disponível. Posteriormente, tais registros foram acessados nos arquivos da instituição, mediante autorização.

As discussões entre os representantes da Pró-Reitoria de Ensino e os docentes tinham como tema a mudança dos currículos que estava em andamento e a docência nestes novos projetos. Buscava-se saber como os professores percebiam as mudanças, os pontos fortes e as fragilidades do novo modelo pedagógico a ser seguido, além das possíveis alterações em sua própria prática.

Os depoimentos dos professores ajudam a compreender que a participação do professorado na mudança curricular não se dá somente na elaboração dos novos projetos, mas, principalmente, no estabelecimento concreto das relações que os estudantes podem ter com o conhecimento. O currículo molda os professores, mas é traduzido por eles na prática.

#### **3.1 A interpretação do currículo pelos docentes**

A interpretação do currículo pelos professores é revelada em seus depoimentos, que destacam os principais conceitos presentes na reforma: o ensino por competências e a articulação do ensino com ações de pesquisa e de extensão. O significado dos novos conceitos é apresentado pelos docentes em seus comentários no fórum, no modo como os compreenderam na leitura dos documentos institucionais e nas interações proporcionadas pelo programa de formação no período da reforma.

A partir de 2013, a instituição coloca em prática um novo modelo de fazer educação, com as reformulações de todos os PPCs, organizados em certificações e unidades de aprendizagem, tendo como ênfase a formação por competências. (Professor 08).

De fato, a nova organização curricular substitui o termo “disciplinas”, denominação utilizada até então para os componentes curriculares dos cursos, por “unidades de aprendizagem”. Nas unidades de aprendizagem, são desenvolvidos conteúdos e habilidades por meio de atividades formativas. As unidades de aprendizagem devem se articular entre si para o desenvolvimento das competências previstas em cada certificação parcial, que pode ser concedida ao estudante que realiza um curso.

A disciplina tinha uma concepção e formatação diferente. A Unidade de Aprendizagem pode ser, em si, uma certificação ou compor com outras unidades de aprendizagem uma certificação mais ampla. Professores diferentes produzindo conteúdos, unidades que precisam garantir conexão e sinergia. (Professor 27).

Nas atividades formativas, os planejadores do ensino devem propor articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Acredito que o novo modelo preconiza de forma muito significativa a articulação da tríade ensino/pesquisa/extensão, sobretudo com foco nas atividades formativas (Professor 68).

Como observado por Mulbert, Queriquelli e Silva (2017) em estudo realizado na mesma instituição, o desenho metodológico de EaD adotado nesta universidade comunitária envolve estratégias pedagógicas

apoiadas em recursos tecnológicos que favorecem uma dinâmica de estudo autônomo, com flexibilidade de escolha de horários/locais de estudo e um a comunicação predominantemente assíncrona entre estudantes, professores e tutores. (MULBERT; QUERIQUELLI; SILVA, 2017, p.359).

De acordo com os mesmos autores, o modelo adotado pela instituição prioriza de tal forma as relações por meio das tecnologias da informação e comunicação, que os estudantes fazem pouco ou nenhum uso da infraestrutura existente nos polos de apoio presencial, espaços enfatizados na legislação como essenciais para a qualidade dos cursos superiores. O esforço institucional de mudança potencializa esse modelo baseado no estudo autônomo e nas interações no ambiente virtual, mediadas pelos docentes dos cursos na modalidade a distância.

Os professores interpretam a prática no novo modelo a partir de suas atividades docentes. As diretrizes institucionais orientam para a realização de atividades formativas que priorizem a resolução de problemas contextualizados na realidade de formação profissional dos estudantes. Reguladas por estes princípios, as práticas pedagógicas são compreendidas pelos professores como relacionadas às suas posturas na interação com os estudantes no ambiente virtual e nas webconferências.

Ao dar *feedback* aos acadêmicos, partir de situações problema, motivar para que o roteiro de estudo seja seguido, webconferências menos extensas. (Professor 18).

Em seus depoimentos, os docentes observam que, nos ambientes virtuais, a principal mudança se revela na diversificação do material didático, para que o estudante encontre diferentes recursos de apresentação dos conteúdos.

O professor deve disponibilizar materiais alternativos: textos curtos, imagens, vídeos, reportagens, exemplos de códigos (no caso de Programação). (Professor 16).

A troca de experiências entre os estudantes também é aspecto importante para a construção da prática pedagógica baseada no compartilhamento de recursos e materiais relacionados às práticas profissionais das áreas de formação. O modelo desenvolvido pela universidade, voltado principalmente a pessoas que buscam desenvolver competências para melhor inserção no mercado de trabalho, vai se traduzindo nas práticas pedagógicas dos professores.

Tenho pedido que compartilhem também materiais diversos, vídeos, documentos, experiências profissionais na área e suas reflexões sobre os temas. (Professor 33).

Nas interações com o subsistema técnico-pedagógico, o professor passa a ser convidado a identificar o seu papel na mudança curricular em andamento. Se o professor não levar a mudança preconizada às relações concretas que estabelece com os estudantes, a reforma pode não ter o efeito de transformar a estrutura pré-existente. Nesse sentido, os professores reagem no Fórum de discussão, proposto pelo programa de formação da universidade e mediado pelos analistas educacionais, indicando possíveis mudanças perceptíveis com o novo modelo.

Os alunos confiavam todo o curso na apostila e agora já sabem que têm que buscar conteúdo em todo o material postado na Unidade de Aprendizagem. (Professor 75).

Não buscam apenas respostas mecânicas do livro texto, abrindo-se uma gama de possibilidades de expressão pessoal e cultural do estudante, motivados pela experiência, habilidades e aprendizado intelectual. (Professor 70).

A introdução de novos recursos tecnológicos para a apresentação do material didático e a promoção da interatividade no ambiente virtual são aspectos importantes da inovação pedagógica na mudança curricular na Educação a Distância. Entretanto, como já apontado em outros estudos,

É preciso ter conhecimento e consciência de que a simples inclusão dessas ferramentas, por si só, não muda a dinâmica do processo formativo, nem contribui para a educação no sentido de aprendizagem, mas é necessário que todos saibam e utilizem de forma a concretizar o ensino-aprendizagem dos usuários. (LIMA; RODRIGUES; VIANA, 2016, p.62).

Os resultados da pesquisa indicam que não basta solicitar ao docente a mudança em seu trabalho e conferir-lhe maior liberdade para realizar novas atividades ou diversificar textos de apoio. É preciso, coletivamente, analisar e questionar as condições em que a prática se realiza, para que esta possa ser reformada.

### **3.2 Implicações da mudança para a prática dos professores**

Em seus depoimentos, os professores buscam demonstrar como interpretam e traduzem na prática os princípios contidos nas diretrizes institucionais, rearranjando os componentes do currículo, as atividades e os materiais didáticos e identificando

mudanças nos resultados de aprendizagem. As possibilidades dos professores de escolherem os caminhos de realização do currículo estão pré-configuradas pelas diretrizes institucionais e pelo próprio regime de trabalho dos docentes. Na etapa do desenvolvimento do currículo, as prescrições da reforma são interpretadas pelos professores, e é preciso que cada professor vá além da compreensão para adaptar sua prática à nova proposta.

Apesar dos ganhos percebidos com a mudança, os professores indicam que o número de estudantes por turma aumentou, assim como surgiram novas exigências de registro do planejamento e controle do tempo. Com isso, os professores ainda não estão certos de que tenha havido mudança em seu papel e no papel dos estudantes com a prática dos novos currículos.

Acredito ser muito recentes essas mudanças do projeto pedagógico e será com o tempo que observaremos cada vez mais as mudanças, porque o início é mais uma adaptação tanto para o estudante como para nós mesmos ao novo modelo. (Professor 47).

O planejamento estratégico desenvolvido pela equipe diretiva e as ações institucionais de formação apoiadas pelo subsistema técnico-pedagógico modificam as posições dos agentes, mas pode não haver uma efetiva ruptura com os processos que até então eram desenvolvidos, ou outras alterações significativas. A ausência de protagonismo político dos docentes que não são gestores resulta na organização prévia dos contornos dos espaços de participação. A reforma pode contribuir para a manutenção da velha estrutura da instituição, apenas em novos moldes.

A elaboração de atividades mais complexas do que era exigido anteriormente demanda maior dedicação e o sistema de remuneração não foi revisto no processo de reforma, no sentido de que as horas de planejamento individual e coletivo tivessem uma contrapartida financeira correspondente.

Na minha visão, muito mais diferenças para o professor, que tem novos trabalhos, como inserir a data de início e término de cada etapa de estudo, revisar o plano de ensino etc. Mas acredito que existam importantes diferenças para os alunos, conforme li nos materiais deste curso. (Professor 40).

Ainda que a articulação entre as unidades de aprendizagem para o desenvolvimento de determinadas competências seja constantemente citada no discurso da gestão, não há incentivos para a construção de espaços independentes de planejamento coletivo pelos professores, que têm dúvidas sobre como proceder para realizar o novo modelo.

Aos poucos, “ser professor” nesse novo processo passa a ser mais difícil, com novas exigências e, acima de tudo, novas possibilidades. Não me parece que necessariamente todos os professores estejam devidamente envolvidos com o novo modelo. (Professor 42).

Uma das principais dificuldades apontadas pelos professores para assumir a mudança em sua prática é a articulação do ensino com a pesquisa e a extensão nos cursos a distância. O desenvolvimento de atividades formativas que contemplem a

referida articulação foi proposto durante a elaboração dos novos projetos pedagógicos, mas os professores não encontram caminhos para efetivar a mudança preconizada ao planejar a sua prática.

A demanda pela apresentação de atividades aos estudantes que contenham pesquisa e extensão ainda está sendo analisada pelos professores. Estes admitem que as mudanças no modelo pedagógico podem estar fazendo alguma diferença para a aprendizagem do estudante, mas ainda não identificam a pesquisa e a extensão articuladas ao ensino como uma possibilidade concreta na prática pedagógica. Muitos docentes não se sentem preparados para atuar no novo modelo.

Creio que com os instrumentos atualmente disponibilizados ao professor é muito difícil conseguir implementar mudanças tão profundas quanto as esperadas pela instituição com esse novo modelo. Como pode um professor a distância desenvolver ações de pesquisa ou de extensão, se a nossa prática na EaD está ainda focada exclusivamente no ensino? (Professor 06).

Há uma articulação bem definida entre ensino, pesquisa e extensão, mas que na prática, em EaD, ainda estamos distantes. (Professor 18).

Enquanto docente, ainda não me sinto preparada para explorar essa ligação na minha unidade de aprendizagem. (Professor 23).

De diferentes maneiras, as mudanças curriculares incidem sobre a prática na Educação a Distância nas instituições. Na reforma realizada na instituição investigada, é exigida do docente uma reconfiguração de seu papel. O projeto pedagógico e as ações de gestão pedagógica que visam implementá-lo contribuem ora para a inovação, ora para a regulação dos processos de ensino e aprendizagem, de acordo com as opções institucionais.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A instituição comunitária de educação superior investigada respondeu às regulamentações dos currículos de graduação, renovando seu Projeto Pedagógico Institucional, reformulando os currículos dos cursos e formando seus professores para o ensino por competências na Educação a Distância. Nos novos projetos pedagógicos, organizados por competências, o planejamento dos conteúdos e as atividades formativas das unidades curriculares pelos professores devem ocorrer de modo mais articulado.

A efetivação da inovação depende de como interagem os subsistemas que compõem o currículo num contexto determinado. De acordo com Sacristán (2000), a renovação da prática inter-relaciona política, administração, economia e gestão institucional, junto a práticas estritamente didáticas. As discussões que caracterizam a Pedagogia Universitária compreendem a construção do professor como intelectual crítico e reflexivo, com condição para ressignificar o trabalho docente e os processos de ensino e de aprendizagem.

O estudo permitiu observar que as ações de Pedagogia Universitária se desenvolveram de acordo com o modelo e os objetivos de gestão perseguidos pela instituição. Organizando encontros de formação continuada presenciais e a distância,

os assistentes pedagógicos envolvidos nas ações desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Ensino trabalharam para que a mudança curricular se disseminasse e fosse interpretada pelos docentes. Foram introduzidas novas metodologias de ensino e novas formas de apresentar os materiais didáticos e as atividades a distância. Todavia, enquanto a instituição convoca os docentes a investirem em sua própria formação nos espaços que organiza, não realiza a valorização material desse trabalho. Com isso, fica limitada a possibilidade dos professores em investir tempo e esforço para atribuir significado prático à mudança curricular e moldar o currículo de modo autônomo, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Federal nº. 5.622, de 20.12.2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 04 jun. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Federal nº. 9.057, de 25.05.2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm)>. Acesso em: 04 jun. 2017b.

BRASIL. Lei n 12.881, de 13.11.2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm)>. Acesso em: 04 jun. 2017c.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, D., BRAGA, A.M., GENRO, M.E., FERLA, A.A.. Avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. **Heuresis: Rev Electr Investig Curric Educativa**. v.1, n.2, 1998. Disponível em: <<http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/V.1n2-1.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

LIMA, W.S.R.; RODRIGUES, P.M.L.; VIANA, M.A.P. A educação a distância e o processo de ensino-aprendizagem: desafios e possibilidades, **Emrede**, v.3, n.1, 2016. p. 50-64. Disponível em: <[http://auniredede.org.br/revista\\_2.4.8-2/index.php/emrede/article/view/86](http://auniredede.org.br/revista_2.4.8-2/index.php/emrede/article/view/86)>. Acesso em: 12 dez. 2018.

LUCARELLI, E. **Teoría y práctica en la universidad**: la innovación en las aulas. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila, 2009.

MÜLBERT, A.L; QUERIQUELLI, L.H.M.; SILVA, J.G. O modelo de educação a distância e seu reflexo no papel atribuído ao polo em experiências de iniciação científica. **EmRede**, v.4, n.2, 2017. p. 356-367. Disponível em: <[http://auniredede.org.br/revista\\_2.4.8-2/index.php/emrede/article/view/206](http://auniredede.org.br/revista_2.4.8-2/index.php/emrede/article/view/206)>. Acesso em: 12 dez.2018.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

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

SILVA, M. G. S. **Pedagogia universitária e mudança**: a reforma dos cursos de graduação pós-LDB de 1996 e suas implicações para a docência em uma instituição comunitária de Santa Catarina - Brasil. 2015. 198 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/128927/000974191.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 jan. 2018.