

# ATIVIDADE COMPLEMENTAR NO CONTEXTO DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

Adriana Gomes de Menezes<sup>1</sup>

Alexandre Monteiro da Silva<sup>2</sup>

Glauco Barsalini<sup>3</sup>

Luciane M. de Oliveira<sup>4</sup>

Márcio R. P. Tangerino<sup>5</sup>

Maria Magali Stelato<sup>6</sup>

Neusa Mari Osti<sup>7</sup>

## 1. Contextualização histórico-sociológica

A universidade como instituição social situada no tempo e no espaço reflete em seu bojo as contradições próprias de cada época histórica e, de forma peculiar, os conflitos colocados num determinado espaço territorial, cidade, Estado, Nação, ou ainda, extensivamente, os conflitos que extrapolam as fronteiras nacionais seguindo os interesses de necessidade de produção e reprodução do capital.

Dos muitos problemas que a universidade tem enfrentado nos tempos atuais, de nosso ponto de vista, os mais relevantes foram postos pela transição de uma economia marcada e regulada pela presença do Estado para uma economia de características predominantemente neoliberais.

A internacionalização do capital e a subserviência do Estado de países pobres e de

países em desenvolvimento aos ditames da economia globalizada fizeram com que, paulatinamente, essa “nova ordem” incluísse em seus projetos de expansão e desregulação do mercado, a necessidade de alterar o financiamento e gerenciamento da educação formal, alcançando todos os níveis da mesma.

Não vamos ficar aqui multiplicando citações de autores e de textos que mostram a interferência de organismos internacionais no financiamento de projetos educacionais no Brasil, bem como em outras partes do mundo, que conferem à educação importante papel no desenvolvimento econômico dos países periféricos, mas que, contraditoriamente, a subordinam à lógica do mercado (como se este fosse capaz de incluir as demandas sociais).

Isso, ao mesmo tempo em que retira a autonomia institucional, no caso da universidade,

<sup>1</sup> Mestre em Engenharia Agrícola pela Unicamp e docente da Faculdade de Administração da PUC-Campinas.

<sup>2</sup> Mestre em Matemática Aplicada pela Unicamp e docente da Faculdade de Matemática da PUC-Campinas.

<sup>3</sup> Doutor em Filosofia pela Unicamp e docente da Faculdade de Ciências Sociais da PUC-Campinas.

<sup>4</sup> Mestre em Educação e docente da Faculdade de Educação da PUC-Campinas.

<sup>5</sup> Doutor em Educação pela Unicamp e professor da Faculdade de Teologia da PUC-Campinas.

<sup>6</sup> Doutora em Farmácia pela USP e professora da Faculdade de Ciências Biológicas da PUC-Campinas.

<sup>7</sup> Doutora em Genética de Microorganismo na Unicamp e professora da Faculdade de Ciências Farmacêuticas da PUC-Campinas.

a transforma numa empresa estritamente ligada às demandas postas pelo mercado e, mais do que isso, transforma a própria atividade educacional em uma mercadoria, mais ou menos valorizada, de acordo com as promessas e/ou capacidade real de efetivamente alocar seus egressos com maior ou menor eficácia no mercado de trabalho.

Marilena Chauí identifica as mudanças ocorridas nas universidades brasileiras em três momentos interligados nos quais cada um responde a um objetivo e ao mesmo tempo abre caminho para a mudança posterior (CHAUÍ, 2001, p.175-193). São eles, um, a universidade funcional dos anos de 1970, que se tornou formadora de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e que atendeu simultaneamente os interesses da classe média em ascender socialmente, prêmio de consolo a esse segmento social impedido de participar politicamente dos destinos da nação. Dois, a universidade de resultado, na década de 1980, que teria continuado o modelo anterior e iniciado as parcerias público/privado na educação, sobretudo no que tange ao financiamento de pesquisas, àquelas de seu interesse. Nesse modelo também, afirma Chauí (2001, p.189), o capital privado se expande no controle de instituições de ensino superior.

Por último, o momento três, na década de 1990, a universidade operacional, refletindo já uma conjuntura do estado neoliberal. Aqui a universidade já não seria pensada como instituição social, mas como organização social. Funcionando como empresa e administrada como tal, não teria mais em seu horizonte nenhum compromisso social. A partir de sua particularidade vê nas outras organizações de ensino concorrentes contra as quais tem de se posicionar. Desta forma, muda-se completamente o que se entende por ensino e pesquisa. A diminuição do tempo para o mestrado e doutorado, a avaliação pensada a partir da produtividade, o ensino fragmentado, sem nexos entre as partes, e de preferência sem criar dificuldades para a “clientela” seriam algumas das características desse modelo.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), aprovada em meados da década de 90, seria reflexo dessa

conjuntura. Saviani (1997) e Pechula (2001, p. 45-52) quando abordam os conflitos do processo de feitura e aprovação da mesma, apontam a pressão dos grupos privados da educação atuando de forma decisiva para se aprová-la de acordo com seus interesses.

Em um texto intitulado *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*, apresentado em Brasília, ao Ministério da Educação, em 05 de abril de 2004, no âmbito dos debates sobre a Reforma Universitária, o sociólogo Boaventura de Sousa Santos coloca elementos instigantes sobre a crise que perpassa a instituição universidade.

Em uma análise cuidadosa Santos aponta os principais problemas que atingem a universidade, tendo como foco principal, a exemplo de Marilena Chauí (2001), a universidade pública. Contudo, em sua análise histórico-social, por ser abrangente, acaba por incluir também a universidade privada.

Identificando a causa da crise da universidade Santos afirma:

Pode dizer-se que nos últimos trinta anos a crise institucional da universidade na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda da prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela conseqüente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas (SANTOS, 2004, p.8)

A causa do porque isso se deu varia de país para país segundo o autor. No Brasil, fundamentalmente, a causa primordial teria sido o endividamento externo para financiar o processo de expansão da industrialização, o que teria provocado uma crise financeira do Estado e o escasseamento de recursos para a universidade (SANTOS, 2004, p. 8). E para que não se pense em uma teoria conspiratória que colocou o Estado contra a universidade, o autor mostra que esse processo está vinculado à perda geral de prioridade das políticas públicas de Estado (educação, previdência e saúde) impostas a partir da adoção do modelo econômico neoliberal, que na década

de 1980 se tornou o modelo predominante no mundo e na década seguinte se tornou o modelo brasileiro.

Como no neoliberalismo a universidade pública é considerada irreformável se considerou como alternativa de saída desse impasse a criação de um mercado universitário, que possibilitou ao capital privado uma presença efetiva e maciça no segmento educacional, considerado sua desregulação (SANTOS, 2004, p. 10).

Além disso, está em curso um processo de globalização mercantil da universidade, que segundo o autor é o outro lado da moeda do não investimento do Estado na universidade pública. Esses dois pilares da mercantilização da universidade a obrigaria, em primeiro lugar, a gerar receitas próprias fazendo parcerias com o capital industrial e, em segundo lugar, eliminar a distinção entre universidade pública e privada

... transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes (SANTOS, 2004, p. 12).

No processo de transnacionalização cujos rumos o autor faz extensa e aprofundada análise, destacamos aqui um elemento importante, entre outros igualmente importantes, que pode nos auxiliar na compreensão do objeto deste artigo.

Falando do papel do Banco Mundial na área da educação, o autor aponta que esta instituição vê no poder dos docentes um dos grandes problemas nas deficiências da universidade pública e que o poder na universidade deve ser transferido destes para administradores capazes de realizar as parcerias com as empresas privadas. *"Aliás, o banco mundial prevê que o poder dos docentes e a centralidade da sala de aula declinará inexoravelmente à medida que se for generalizando o uso de tecnologias pedagógicas on line"* (SANTOS, 2004, p. 21).

José Dias Sobrinho (2005) analisando a universidade aponta que o modelo prevalente nos dias atuais é o modelo americano, resultado da liderança americana na economia e na produção de tecnologia. Diz também que esse modelo deu novas características para a educação superior em outras partes do mundo, incluída a América Latina, e nesse sentido, corrobora as ideias de Santos (2004).

A funcionalização econômica da educação superior, a eficiência na capacitação de mão de obra para o mercado, a necessidade de diversificar as fontes de financiamento, o estreitamento das relações da educação superior com os setores produtivos, a flexibilidade curricular, o encurtamento das durações dos cursos, a ênfase no conhecimento útil, a apropriação mercantil dos saberes, conexões mais diretas com o mundo do trabalho, a liberalização do mercado educacional nas novas relações internacionais, a expansão das instituições mantidas por diferentes provedores privados são alguns dos fenômenos mais importantes das transformações recentes (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 66, grifo nosso).

Dentro desse quadro complexo no qual se insere a universidade, que gerou a sua crise e a necessidade de redefinir a sua identidade, que certamente exigirá novas respostas posto que os problemas são relativamente novos, é necessário pensar criticamente as "novidades" que dia a dia são incorporadas no fazer cotidiano das práticas educacionais no interior da universidade.

A relevância das relações pedagógicas ensino/aprendizagem que são a razão de ser das instituições educacionais, têm colocado ênfase nos métodos de ensino e, não em raras vezes, sacrificando os conteúdos, numa reflexão que privilegia o como se ensina e o como se aprende em detrimento do que se ensina e do que se aprende. Mas, perguntas básicas, de certo modo tradicionais, ainda são pertinentes e deverão ser respondidas: para que se ensina, para que se aprende, o que se ensina, o que se aprende.

Flexibilização curricular, ensino a distância, ênfase na aprendizagem em detrimento do ensino, não seria tudo isso o resultado de um processo que mascara exatamente os grandes problemas que a universidade enfrenta hoje, facilitando a expansão do capital privado e seu consequente controle sobre a educação superior?

Não há como negar que tudo isso tenha ocorrido dentro desse processo que gerou a crise de identidade da universidade. Mas a questão que agora colocamos está relacionada à possibilidade, no caso da flexibilização curricular, desta desempenhar, ambigualmente, um papel diferenciado no processo de formação dos estudantes. Como isso vem sendo pensado no Brasil?

## 2. Flexibilização e Atividades Complementares

É nesse contexto teórico, em uma perspectiva crítica (em que se relaciona a problemática de ordem internacional com a de ordem nacional), que realizamos nossa reflexão a respeito do fenômeno da flexibilização do ensino e, do que particularmente nos interessa nesse trabalho: as atividades complementares.

No âmbito do movimento de Reforma Universitária, da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), das Diretrizes Curriculares nacionais, em que emergem as discussões sobre a flexibilização curricular, notabilizam-se, também, os debates a respeito das atividades complementares.

Conforme anotam Drummond e Rodrigues (2004) o Governo Federal aprovou em 1995 a Lei n.º 9131, que reformulou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e definiu novos parâmetros para a criação de Instituições de Ensino Superior (IES), estimulando a expansão do ensino superior privado no país. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em que se previa a flexibilidade, a competitividade e em que se estabeleceu a obrigatoriedade da avaliação do ensino superior no Brasil, definiu-se, também, as diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Em 1997, o

CNE emitiu o parecer no. 776/97, lançando o Edital no. 4, de 10 de dezembro de 1997, no qual convocava as IES a apresentarem as suas diretrizes curriculares, orientações para elaboração de currículos que, de acordo com o parecer do CNE deveria

...: evitar, ao máximo, a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas; reduzir a carga horária dos cursos; incentivar a formação geral; e permitir a estruturação de variados tipos de formação e habilitação a partir de um mesmo programa. (DRUMMOND; RODRIGUES, 2004, p. 2).

Nessa trilha, o parecer CNE/CES 583/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação, contempla as atividades complementares, as quais ganham definição assemelhada em seu sucedâneo, nas resoluções que determinam diretrizes curriculares de diversos Cursos, a exemplo da resolução de nº 10/2004. Nesse sentido segue a transcrição do artigo nº 8 da Resolução nº 10/2004:

As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, abrangendo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Claro está, aí, que o movimento pela flexibilização do ensino se deu, como já vimos, no contexto ideológico e econômico do neoliberalismo que demandava a formação de uma mão de obra qualificada, competitiva e habilitada para desempenhar diferentes funções no mundo do trabalho; mas que, ao mesmo tempo, propunha a formação de tal mão de obra adequada às necessidades do mercado global, no contexto do ensino privado o qual, por sua própria natureza, tende a otimizar os seus recursos humanos e materiais.

Não por acaso, portanto, a temática da flexibilização curricular e as discussões relativas às atividades complementares têm ocupado a pauta dos debates realizados pelo Ministério da Educação desde e pelos Fóruns dos Pró-Reitores das Universidades, dentre eles o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD). Tal Fórum vem produzindo importantes documentos, os quais estão disponíveis ao acesso público<sup>8</sup>, destacando-se, entre essas publicações, o texto “Concepções e Implementação da Flexibilidade Curricular”, em que se anota que a flexibilização curricular:

se impõe nas reformas curriculares dos cursos de graduação face às exigências das rápidas transformações socioeconômicas, geopolíticas, culturais e tecnológicas que vêm ocorrendo na sociedade, com seus desdobramentos gerais e particulares na educação, em especial, no ensino superior (FORGRAD, 2003, p.1)

E que ela,

tem que ser entendida claramente nos seus porquês, nos seus conteúdos científico-culturais, nos seus modos/caminhos de concretização, nas subjetividades dos sujeitos que fazem parte dos processos pedagógicos nas mais diversas instâncias do currículo, e na sua perspectiva de materializar o princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. (FORGRAD, 2003, p.3)

Nesse contexto, as atividades complementares são apresentadas como aquelas que também contribuem para a flexibilização e gestão

do Projeto Político-Pedagógico. Conforme descrito no referido documento:

As atividades complementares devem contribuir para viabilizar a flexibilização curricular, mas não devem ser consideradas o único meio de realizá-la;

O conteúdo das disciplinas deve refletir a flexibilização, mas as disciplinas não devem ser, assim como as atividades complementares, o único caminho para realizá-la;

Disciplinas e atividades complementares devem expressar a articulação das concepções político-pedagógicas que orientam a flexibilização curricular, não se limitando ao simples aumento de carga horária (FORGRAD, 2003, p.4)

Observe-se que o discurso assumido pelo ForGRAD revela uma combinação entre a perspectiva conjuntural de mercado e uma perspectiva estrutural do entendimento contemporâneo sobre a Universidade. A respeito da primeira, o texto afirma que *se impõe nas reformas curriculares dos cursos de graduação face às exigências das rápidas transformações socioeconômicas, geopolíticas, culturais e tecnológicas que vêm ocorrendo na sociedade*, do que se conclui ser preocupação deste Fórum a adequação das Instituições de Ensino Superior às demandas imediatas de mercado. A respeito da segunda perspectiva, o ForGRAD salienta a necessidade do estabelecimento de uma relação estreita entre a flexibilização curricular e a substância do projeto político-pedagógico que, obviamente, é pedagógica, na busca pela materialização do *princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão*. Portanto,

<sup>8</sup> No endereço eletrônico [www.forgrad.com.br](http://www.forgrad.com.br) encontram-se quatro publicações intituladas: “Memória do ForGRAD -1994 a 1996”; “Resgatando espaços e construindo idéias – 1ª Edição – 1997 a 2002”; “Resgatando espaços e construindo idéias – 2ª Edição – 1997 a 2003”; “Implementando a Política Nacional de Graduação – 2004 a 2005”; e “Concepções e Implementação da Flexibilidade Curricular” – 2003. As reflexões a respeito das atividades complementares têm apresentado, também, outros tipos de desdobramento. A título de exemplo, vale citar que, em 2005 o Fórum de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias (ForExt) promoveu, em Passo Fundo/RS, seu XII Encontro Nacional, oportunidade em que se discutiu o problema da institucionalização da extensão universitária, oferecendo-se contribuições relevantes no âmbito da Reforma Universitária. Os temas “Flexibilização Curricular” e “Atividades Complementares” apareceram, novamente, no 3º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária - “Sustentabilidade: Criando Tecnologias, Inovando Resultados”, realizado em outubro de 2006 na cidade de Florianópolis/SC e promovido pelos três Fóruns de Extensão: o das Instituições Públicas de Ensino, o das Instituições Comunitárias e o das Instituições Privadas. Nesse evento, a “flexibilização curricular” e as “atividades complementares” ficaram a cargo do grupo que discutiu o tema “Avaliação da Extensão Universitária, Flexibilização Curricular e Organização e Gestão da Extensão Universitária”.

embora o entendimento do ForGRAD, que segue, aliás, em consonância com o sugerido pela Lei, seja o de que a flexibilização deve contemplar as demandas de mercado, por outro lado, para tal Fórum, ela não deve se apartar do contexto pedagógico inscrito nos projetos político-pedagógicos formulados pelas IES.

Nesse sentido, embora, por um lado, a argumentação do ForGRAD demonstre aproximações com a ideologia educacional afinada com o discurso de mercado, por outro lado o seu entendimento de que a flexibilização curricular se vincula ao projeto político-pedagógico das IES, levando em consideração as suas subjetividades, abre uma chave para outra perspectiva a respeito da flexibilização – uma perspectiva que não tem nada a ver com a neoliberal, mas que se desenha como uma proposta humanizadora e, para nós, no limite, emancipatória.

Drummond e Rodrigues (2004) propõem uma abordagem interessante a respeito da flexibilização curricular. O seu foco não é a formação do profissional, talhada às exigências de mercado, mas é a formação do cidadão, apto a se construir como um novo sujeito social. A respeito da experiência sobre a flexibilização, realizada pela UFMG, elas escrevem:

Observou-se as novas exigências de qualificação dos profissionais de nível superior, para que possam acompanhar algumas das tendências do mercado de trabalho, da geração contínua de informações e das políticas públicas. Essas exigências são de natureza ampla – como capacidade de abstração, de percepção e de atualização de conhecimentos; utilização de diferentes linguagens; facilidade de comunicação e de realização de trabalhos interdisciplinares; e desenvolvimento de uma dimensão estratégica organizadora e planejadora de ações. (DRUMMOND; RODRIGUES, 2004, p. 2)

E, apontando para um novo caminho, elas afirmam:

Especificamente no Brasil, faz-se necessário formar cidadãos críticos para atuarem num

contexto de acirrada desigualdade social, cuja realidade os profissionais devem compreender, para nela, intervir com vistas a uma prática ética e comprometida com a justiça social. (DRUMMOND; RODRIGUES, 2004, p. 2)

Remetendo a Pereira e Cortelazzo, Camila Alves Fior e Elizabeth Mercuri expõem que, no contexto acadêmico, a flexibilidade não deve assumir a conotação de “adaptação e conformismo”, ou de “obediência servil”. Ao contrário, flexibilidade (curricular) deve “significar um tempo em que a instituição não se curva mais ante o inflexível, não assume mais a obediência servil, não coloca em outras fontes o poder da decisão, da ação e a responsabilidade mútua” (PEREIRA e CORTELAZZO in FIOR e MERCURI, 2009, p. 2). E as autoras completam:

(...) ressalta-se que a flexibilidade curricular não significa a flexibilidade profissional, tal como pressupõe uma visão neoliberal de universidade, a qual concebe o capital e o mercado como reguladores das instituições educativas (GOERGEN, 2001). Numa concepção neoliberal de universidade, a flexibilidade é associada a uma ótica empresarial de competitividade e empregabilidade, sendo priorizadas formações mais rápidas que produzam subjetividades coerentes com o consumismo, com a produção e com a competitividade, características essenciais da ordem econômica pautada na lógica do capital (BASTOS e PEREIRA, 2005; DIAS SOBRINHO, 2000). Além disso, Chauí (2001) atenta ao fato de que a flexibilidade curricular não é sinônimo de adaptação dos currículos às necessidades profissionais e às demandas das empresas, sobrepondo as questões empresariais às sociais. (FIOR e MERCURI, 2009, p. 2)

Estudos recentes demonstram a pertinência da flexibilização curricular tomada como forma de proporcionar a ampliação do universo da formação do estudante do ensino superior.

Peres, Andrade e Garcia (2007) demonstram, a partir de pesquisa de campo realizada

junto a estudantes de medicina, que as atividades extracurriculares são vistas, por tais discentes, como uma oportunidade para desenvolverem uma visão mais ampla a respeito da área e do curso, além de proporcionarem um aprendizado mais prazeroso em relação ao que encontram nas tradicionais disciplinas inscritas na grade curricular da Faculdade.

Fior e Mercuri (2009), com base nas pesquisas de Astin, Kuh, Pascarella e Terenzini afirmam o seguinte:

... a participação em atividades não obrigatórias desencadeia diversas contribuições aos estudantes como: maior satisfação com o curso, aprimoramento das habilidades de liderança, facilidade nos relacionamentos interpessoais, desenvolvimento de valores altruísticos. Estes dados demonstram que os benefícios das experiências não obrigatórias se refletem em diversos aspectos, que podem auxiliar no desenvolvimento do estudante como um todo. (FIOR e MERCURI, 2009, p. 4)

Nesse sentido, pesquisa feita por Capovilla e Santos junto a estudantes de odontologia revela que, para estes, as atividades não obrigatórias contribuem na ampliação de suas habilidades acadêmicas, de sua autonomia e noção de propósitos, de sua competência vocacional e social e de seu raciocínio reflexivo (CAPOVILLA e SANTOS *apud* FIOR e MERCURI, 2009, p. 4).

Substrato da investigação feita por Fior e Mercuri<sup>9</sup> é a constatação de que, dentre os pesquisados, o currículo obrigatório, exercido na forma de aula, é entendido como elemento fundamental para a sua formação, apesar de seu caráter obrigatório - o que, por vezes, implica mais uma relação de tolerância em razão do cumprimento do currículo do que em uma "relação de gosto" por parte do aluno. As atividades não obrigatórias, por sua vez, vinculam-se a um sentimento de liberdade, por nascerem da premissa da escolha pessoal daquele que as faz.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Trata-se de pesquisa de tipo qualitativa realizada com 16 estudantes de uma universidade pública do sudeste brasileiro.

<sup>10</sup> Essa percepção evidenciada pelos estudantes é respaldada pelo Parecer CNE/CES 776/97, que define 7 princípios que asseguram a flexibilidade e a qualidade a ser oferecida aos estudantes.

Tais atividades trazem consigo o sentido de emancipação. Mackinnon-Slaney introduz o conceito de "aprendizagem autodirigida". A respeito de tal conceito, Fior e Mercuri escrevem:

Quando se pensa nos objetivos das ações educativas, o rompimento com um paradigma tradicional pressupõe outro olhar para as atividades realizadas pelos estudantes. De meros receptores passivos de informações previamente preparadas pelo professor, atualmente exige-se um papel mais ativo dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Com isso, há de se esperar uma postura diretiva e autônoma do estudante na sua própria graduação, através da seleção sobre quais atividades vivenciar.

(...)

Nesse sentido, é provável que a busca pelas atividades não obrigatórias exija uma característica mais autônoma do estudante, expressa pela capacidade de escolher sobre quais atividades desempenhar, sem a necessidade de imposições institucionais. (FIOR e MERCURI, 2009, p. 8)

Essa discussão enseja um olhar mais acurado sobre o conceito de flexibilização curricular. Conforme esclarecem Maia e Albuquerque (2006, p.165), "... a flexibilização do currículo não se resume a mera reorganização de um conjunto de disciplinas" e chamam a atenção para o fato de que

... acrescentam-se a esse processo as atividades complementares, a escolha coerente e política de cada conteúdo de cada atividade acadêmica, que reflete, em seu cerne, a flexibilização e, sobretudo, o desenvolvimento de ações pedagógicas distribuídas ao longo do curso, permitindo a interface real entre ensino, pesquisa e extensão. (MAIA e ALBUQUERQUE, 2006, p. 165)

Ressaltando a importância do papel do professor tutor, ou da “tutoria acadêmica”, as autoras destacam que as atividades complementares ganham função imprescindível na formação dos alunos na atualidade. Vale, aqui, lembrarmos da preocupação anotada pelo ForGRAD, de que *as atividades complementares devem contribuir para viabilizar a flexibilização curricular, bem como devem expressar a articulação das concepções político-pedagógicas que orientam a flexibilização curricular, não se limitando ao simples aumento de carga horária*. Portanto, o papel do tutor acadêmico é primordial na orientação com relação às escolhas que os alunos podem fazer para a sua formação complementar, as quais, espera-se, estejam interligadas de forma imediata ou mediata com o curso, contextualizadas no projeto político-pedagógico do curso.

Conforme prevê o Conselho Nacional de Educação, a flexibilização curricular pode ser **vertical** ou **horizontal**.

A **flexibilização curricular vertical** se divide em três núcleos, a saber: o **específico**, o **de formação complementar** e o **de formação livre**. O **específico** diz respeito ao saber próprio à área de atuação profissional, como de campos correlatos ao desse saber, e se compõe de disciplinas obrigatórias e optativas. O **de formação complementar** implica a possibilidade de escolha, pelo discente, de atividades que compreendam áreas afins à área de atuação profissional e, como o próprio nome sugere, tem o caráter de complementar a formação específica. Esse núcleo se divide em duas modalidades: o de formação complementar preestabelecida e o de formação complementar aberta, sendo que a primeira “constitui a possibilidade de obtenção de um certificado, devendo o aluno cumprir um certo número de créditos, predeterminado pelo Colegiado do Curso, em atividades acadêmicas que lhe assegurem uma formação complementar em alguma área de conhecimento conexo” (UFMG/CEPE in DRUMMOND e RODRIGUES, 2004, p. 3) e, a segunda, “é construída a partir de

uma proposição do aluno, sob a orientação de um docente, e condicionada à autorização do Colegiado” (DRUMMOND e RODRIGUES, 2004, p. 3). Finalmente, o núcleo **de formação livre** tem correspondência com o exercício da liberdade do estudante na escolha de cursos que guardem, ou não, conexão com a sua área de atuação profissional.

Já a **flexibilização curricular horizontal** é aquela que “amplia o espectro de atividades que compõem o currículo, isto é, este deve ser constituído não só por disciplinas, mas, também, por outras atividades consideradas relevantes para a formação do futuro profissional – como monitorias; projetos de pesquisa, ensino e extensão; vivências extracurriculares; estágios; participação em congressos; e eventos de relevância na área, entre outras” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO in: DRUMMOND e RODRIGUES, 2004, p. 3).

Entendemos que as atividades complementares estão tanto no terreno da flexibilização curricular vertical, neste caso, compreendidas nos núcleos de formação complementar e de formação livre, quanto se encontram, também, no campo da flexibilização curricular horizontal.

### 3) As Atividades Complementares na PUC-Campinas

Na Pontifícia Universidade Católica de Campinas considera-se as atividades complementares como componentes curriculares, e a sua existência se relaciona com a instituição das práticas de formação<sup>11</sup>. Nesta IES, quanto ao mérito, práticas de formação e atividades complementares são correspondentes mas, quanto à forma, não, pois, embora todos os currículos dos diferentes cursos apresentem práticas de formação como seus componentes, as quais são oferecidas na forma de disciplinas semestrais, correspondendo, cada uma delas, a 17 horas-atividade de 50 minutos (Documento aprovado na 328ª. Reunião do Conselho Universitário da PUC-

<sup>11</sup> Na PUC-Campinas, as práticas de formação foram criadas no contexto da flexibilização curricular, em atenção à Lei 9394/96.

Campinas, publicado na *Revista Série Acadêmica*, nº16, s/d, p.35), nem todos os cursos desta Universidade preveem atividades complementares. Naqueles em que estas se apresentam, elas se compõem de certa quantidade de horas a serem cumpridas pelos discentes<sup>12</sup>.

As práticas de formação, na PUC-Campinas, as quais antecedem a institucionalização das atividades complementares como componentes curriculares, “envolvem as mais diversas áreas do conhecimento e podem ser de caráter técnico-científico, cultural, religioso, linguístico ou desportivo.” (SOARES, 2010, p. 10)

Quanto às atividades complementares, o *Guia Geral de Orientação de Atividades Complementares*<sup>13</sup>, formulado pelo Grupo de Trabalho de Atividades Complementares (o qual atua junto à PROGRAD), define que elas são diversificadas, e que podem compreender essas treze categorias demonstradas no Gráfico 1.

Já as modalidades que se seguem na Tabela 1 especificam o grupo de componentes curriculares como proposta que norteie as Atividades Complementares observadas e que devem compreender a natureza da atividade e a sua articulação com o projeto pedagógico de cada curso.<sup>14</sup>



**Gráfico 1** - Categorias das Atividades Complementares da PUC-Campinas

<sup>12</sup> A concepção de tratamento que a PUC-Campinas dá às práticas de formação e às atividades complementares se dão no âmbito da autonomia universitária que a PUC-Campinas exercita. Nesse sentido, vale transcrever a seguinte afirmação: “O princípio da flexibilidade não toma a mudança pela mudança, mas toma em conta a diversidade que permite passar de uma lógica da uniformização e da homogeneização para uma compreensão das relações de trabalho, das alternativas sócio-políticas de transformação da sociedade, das questões relacionadas ao meio ambiente e à saúde (Hargreaves, 1994). A flexibilidade curricular decorre do exercício concreto da autonomia universitária, o que não conduz a uma passividade ou a uma adoção acrítica de processos de formação. (PEREIRA e CORTELAZZO, s/d, p. 119).

<sup>13</sup> In: Planejamento Acadêmico-Pedagógico – 2º Semestre/12 – CD ROM.

<sup>14</sup> O Guia anota que “o aluno que já cumpriu todos os créditos de Práticas de Formação pode realizar, voluntariamente, outras, as quais poderão ser aproveitadas como Atividades Complementares desde que devidamente atestadas pelo diretor de sua Faculdade/Curso.” (Guia Geral de Orientação de Atividades Complementares – PROGRAD in: Planejamento Acadêmico-Pedagógico – 2º Semestre/12 – CD ROM)

**Tabela 1** - Atividades Complementares descritas em categorias e modalidades

Categoria	Modalidades
Pesquisa e Extensão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciação Científica</li> <li>• Participação em projeto de extensão</li> </ul>
Ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitoria</li> <li>• Disciplinas cursadas em outros Centro</li> <li>• Cursos de língua estrangeira</li> </ul>
Estágio curricular não obrigatório	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estágios não obrigatórios, atividade profissional correlata, vivência profissionalizante, visitas técnicas</li> </ul>
Gestão e Administração	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em Empresa Júnior, Incubadora de empresas, gestão escolar, empresarial etc.</li> </ul>
Artísticas e Culturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em atividades culturais como apresentação de teatro, filmes, visita a museus, exposições e oficinas, desde que articuladas ao Projeto Pedagógico do curso</li> </ul>
Esportivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação e/ou representação estudantil em jogos esportivos</li> </ul>
Representação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representante de classe, Centro Acadêmico</li> </ul>
Voluntárias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Campanhas comunitárias, trabalho voluntário em instituição,</li> </ul>
Programas de Intercâmbios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nacional e internacional com outras Instituições de ensino</li> </ul>
Participação em eventos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação como ouvinte ou com apresentação de trabalhos em congresso, seminário, simpósio, oficinas ou eventos científicos.</li> </ul>
Publicações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Publicações resumos em anais de eventos, artigos em periódicos, capítulo de livros, relatórios técnicos, textos em jornais e/ou revistas</li> </ul>
Organização de eventos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Científicos, culturais, esportivos</li> </ul>
Outros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreende atividades não previstas neste guia, mas que podem ser consideradas importantes na complementação da formação profissional.</li> </ul>

Fonte: Guia de Atividades Complementares da PUC-Campinas

Na Pontifícia Universidade Católica de Campinas entendemos que as modalidades agrupadas em categorias reflitam em atividades complementares no processo de diversificação e da flexibilização, que acompanham os componentes democrático, autônomo, partícipe social e ambiental complementar do Projeto Pedagógico do Curso.

#### 4) Conclusão

Nessa breve retrospectiva dos debates promovidos pelo MEC e pelos Fóruns dos Pró-Reitores das Instituições de Ensino Superior acerca da Reforma Curricular, da flexibilização curricular, das atividades complementares e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão, atividades culturais e esportivas como elemento de formação indissociável do perfil formador acadêmico, há, pois, de se considerar o seguinte:

1. a flexibilização curricular possibilita que os projetos pedagógicos dos cursos de graduação e com demasiada autonomia das instituições de ensino superior, correspondam aos desafios da contemporaneidade na formação de profissionais;
2. ao encontro dos desafios da contemporaneidade, premente se faz a ruptura do velho para a invenção do novo, na busca pela consolidação de novos paradigmas tanto para o ensino, como para a extensão e para a pesquisa. É nesse contexto que se inscreve o debate sobre a flexibilização curricular;
3. as atividades complementares enriquecem a formação do acadêmico, por meio de suas especificidades e de seus propósitos à luz dos projetos institucionais de cada instituição de ensino superior;
4. no âmbito da gestão, a flexibilização curricular possibilita que cada curso de graduação faça uso criativo dos espaços e tempos formativos;
5. as atividades complementares compõem um dos aspectos constitutivos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e caracterizam-se como componentes curriculares que têm por finalidade ampliar o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando e contribuindo para a complementação e o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para a formação do futuro profissional (CNE/CES 583/2001).

Pertinente se faz, então, compreendermos como o processo de incorporação das atividades complementares acontece nos diferentes cursos da PUC-Campinas, bem como se constitui a forma de organização de tais atividades nos diferentes Cursos/Faculdades desta Universidade. É o que procuraremos investigar em pesquisa futura.

#### Referências

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DRUMMOND, Adriana de França; RODRIGUES, Adriana Maria Valladão Novais. Os desafios da implantação de uma proposta de flexibilização curricular nos cursos de terapia ocupacional. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo. V. 15 n. 3 São Paulo set./dez. 2004.**

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth. Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. **Psicologia da Educação. Nº 29, São Paulo dez. 2009.**

FORGRAD. Concepções e Implementação da Flexibilização Curricular. In: **XVI Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras**. Campo Grande/MS, maio de 2003.

GUIA GERAL DE ORIENTAÇÃO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES - PROGRAD in: Planejamento Acadêmico-Pedagógico – 2º Semestre/12 – CD ROM.

MAIA, Manuela Eugênio; ALBUQUERQUE, Maria Elizabeth Baltar Carneiro de. Sobre o projeto político-pedagógico: a flexibilização curricular. **Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ci. Inf. Florianópolis**, nº 22, 2º semestre, 2006.

PECHULA, Marli Aparecida. **A filosofia no ensino médio: da importância anunciada à descaracterização praticada**. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2001. Dissertação de Mestrado.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; CORTELAZZO, Ângelo Luiz. **Flexibilidade Curricular: a experiência em desenvolvimento na UNICAMP**. s/d.

PERES, Cristiane Martins; ANDRADE, Antonio dos Santos; GARCIA, Sérgio Britto. Atividades extracurriculares: multiplicidade e diferenciação necessárias ao currículo. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 2007.

Práticas de Formação: uma contribuição ao projeto de formação integral da PUC-Campinas. **Série Acadêmica**, nº 16, s/d.

SANTOS, Boaventura de Souza. A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em setembro de 2012.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SOARES, Maria Sílvia Cristina de Matos. Práticas de Formação: 10 anos de um projeto inovador **Série Acadêmica** nº 26, 2010.