

RAIMUNDO NONATO SERRA CAMPOS FILHO

**INOVAÇÃO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
UM ESTUDO SOBRE O NÚCLEO DOCENTE
ESTRUTURANTE**

Orientadora: Prof^ª. Doutora Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Escola Superior de Educação Almeida Garret

Lisboa
2014

RAIMUNDO NONATO SERRA CAMPOS FILHO

**INOVAÇÃO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
UM ESTUDO SOBRE O NÚCLEO DOCENTE
ESTRUTURANTE**

Dissertação apresentada para a obtenção de Grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização de Administração Escolar, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Prof^ª. Doutora Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Escola Superior de Educação Almeida Garret

Lisboa
2014

“Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”.

Paulo Freire

Dedico este trabalho:
Aos meus filhos, razões da minha vida, Andreia, Adriana,
Rafael, Luciana e Fábio;
Aos meus insubstituíveis pais (in memoriam) Nadir e
Raimundo Campos, meus referenciais de amor;
À minha amada Ildete, grande companheira, pelos incansáveis
incentivos;
A toda minha família;
Aos meus alunos, responsáveis pela minha dedicação
acadêmica;
Aos milhares de trabalhadores, objetivo maior de toda
atividade científica.

Agradecimentos

Nos dias que correm é muito difícil reunir tempo para pensar em problemas e para desenvolver trabalhos que não se inscrevam nas obrigações incontornáveis do cotidiano. Pressionado pelos compromissos profissionais e sociais e por uma louca corrida em busca de sucesso material, ainda que não sobre tempo para desfrutá-lo, persegue-se a felicidade do ‘ter’ esquecendo-se de que há outros tipos de felicidade como a do ‘ser’ e a do ‘fazer’.

Este trabalho é uma tentativa nestas últimas direções e não teria sido possível sem uma boa dose de agressão aos comportamentos convencionais e, sobretudo, sem muitos sacrifícios familiares e pessoais. Mas é, também, fruto da indispensável colaboração de pessoas e instituições que ensejaram recursos de naturezas várias para sua elaboração.

Para não correr o risco de omitir alguns desses inestimáveis colaboradores, prefiro registrar meus agradecimentos por intermédio das instituições a que se encontram vinculados. Destaco, assim, o apoio fundamental recebido da Escola Superior de Educação Almeida Garrett e também o clima de estudo, pesquisa e camaradagem ofertado pelos professores e colegas do Curso de Ciências da Educação, que me permitiram completar a base necessária à feitura desta dissertação.

Devo anotar, ainda, as contribuições recebidas da Universidade Federal do Maranhão, onde obtive informações complementares de que me vali nesta dissertação.

Sinto-me, contudo, no dever de distinguir o nome da Professora Doutora Telma Bonifácio Santos Reinaldo, minha orientadora, pela proficuidade e diligência com que conduziu o presente trabalho, desde a seleção do tema até a revisão derradeira, pelas sugestões e observações que apresentou e pela fidalguia e paciência com que sempre me atendeu, quer pessoalmente, quer por telefone, sacrificando, frequentemente, a privacidade do seu lar em horários noturnos ou em dias de repouso.

Continua sendo, no entanto, demérito exclusivamente meu, as falhas que ainda persistem e que sei não serem poucas. Infelizmente, deve-se perseguir o ótimo, mas tenho que me satisfazer com o satisfatório.

Sinto-me, também, com o dever de anotar as contribuições voluntárias da querida e amada Professora Ildete Pinheiro Dominici, com a sua experiência na área, pela maneira como conduziu a orientação desta dissertação, sacrificando, frequentemente, a privacidade em seus horários de trabalhos, com a paciência com que sempre me atendeu, quer pessoalmente, quer por telefone, até mesmo em sua residência. Agradeço-lhe pelo grande estímulo à minha

veia acadêmica, seja pelo elogio, seja pela crítica, além da constante confiança, e pelas preciosas considerações feitas na ocasião adequada.

À Professora Maria Cícera Nogueira, uma experiência de envergadura, que tanto deu sua atenção com toda a paciência, de que muito valeu, dedicando-se a contribuir nas correções de português.

Permita-me mencionar, por fim, o encorajamento e o auxílio que recebi de minha família, a despeito do desmensurado e injusto sacrifício que lhes impus e que só foi superado pelo grande amor que dedicamos uns aos outros e pela compreensão que se busca ter dos problemas do presente e do futuro. A eles e a meus pais ‘in memoriam’, credito o mérito eventualmente existente neste trabalho.

A todos os amigos, colegas de trabalho e colegas de estudos, cujos nomes não posso transcrever pelo receio de cometer a injustiça de deixar de mencionar algum. Contudo, tenho a certeza de que cada um saberá identificar meu obrigado na descrição de todas as atitudes afetuosas recebidas nesse período. Agradeço-lhes, assim, a cessão dos textos mais inacessíveis; o envio das mais recentes decisões adquiridas nos meios acadêmicos sobre o assunto estudado; o esclarecimento das minhas dúvidas; as boas vibrações emanadas; os momentos de desabafo; as palavras de encorajamento nos momentos de desânimo; e a compreensão diante das inúmeras recusas aos reiterados convites.

Por fim, mas, principalmente, agradeço à energia cósmica, que alguns chamam de Deus, a força, serenidade e concentração a mim proporcionadas, as quais me possibilitaram superar todas as intempéries ocorridas durante a redação deste trabalho.

Resumo

Este trabalho apresenta um estudo sobre a gestão da educação superior no Brasil através do Núcleo Docente Estruturante - NDE, cujo objetivo principal foi analisar a atuação desse Núcleo como gestor pedagógico nesse nível de ensino. A criação do NDE ocorreu no âmbito das políticas educacionais referentes à avaliação no ensino superior. Buscou-se identificar as concepções dos membros do NDE acerca do papel desse instrumento de gestão nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior no Brasil; conhecer as condições logísticas para a atuação do Núcleo; verificar a aproximação 'versus' distanciamento entre o proposto nas normas legais e a efetiva atuação do NDE e avaliar se a implementação desse Núcleo promove inovação na educação superior. A investigação se caracterizou como uma pesquisa quantitativa e qualitativa, cujo estudo empírico foi realizado em treze cursos de instituições de ensino superior brasileiras, públicas e privadas. O procedimento metodológico da investigação consistiu na aplicação de questionários dirigidos aos docentes membros do NDE dos cursos de graduação que compuseram a amostra. A análise de conteúdo dos dados resultantes desse instrumento revelou que a maioria dos docentes compreende o NDE como um órgão de elaboração e consolidação dos projetos político-pedagógicos dos cursos e como instrumento de inovação, por proporem intervenções de melhorias na qualidade do ensino. A maioria dos problemas para a atuação do NDE nas instituições, de acordo com os professores, refere-se à indisponibilidade de horário para as atividades do Núcleo. Verificou-se, também, o distanciamento entre o prescrito nas normas legais, que instituíram o Núcleo e a sua efetiva atuação, e destaca-se que somente 3,85% dos sujeitos revelaram que o NDE dos seus cursos cumpre as finalidades previstas na legislação que o criou. Este estudo representou um esforço de compreender a atuação do NDE como um instrumento inovador de gestão com potencialidades para promover a qualidade dos serviços educacionais oferecidos pelas instituições brasileiras de educação superior.

Palavras-chave: Gestão da educação superior. Avaliação de cursos. Inovação. NDE.

Abstract

This paper presents a study on the management of higher education in Brazil through the structuring teaching core - NDE, whose main objective was to analyze the performance of this teaching core while managing this level of education. The creation of the NDE occurred in the context of educational policies related to assessment in higher education. We tried to identify the views of members of the NDE on the role of this management tool in undergraduate courses of higher education institutions in Brazil; to know the logistics for the performance of the core; to verify the approach 'versus' distance between the proposed legal norms and the activeness of the NDE and to evaluate whether the implementation of this core promotes innovation in higher education. The research has been characterized as a quantitative and qualitative research, whose empirical study was conducted in thirteen courses in Brazilian , public and private higher education institutions. The methodological approach of the research was directed questionnaires to NDE faculty members of undergraduate courses in the sample. Content analysis of the resulting data of this instrument revealed that most teachers understand the NDE as an organ of preparation and consolidation of political-pedagogical projects of courses and as a tool for innovation by proposing interventions for improvements in teaching quality. Most problems for the role of NDE in institutions, according to teachers, refer to the unavailability of time for core activities. It was also the gap between the requirements of the legal rules that established the core and its activeness, it is emphasized that only 3.85% of the subjects revealed that the NDE of their courses meet the purposes set forth in the legislation that created them. This study represents an effort to understand the role of NDE as an innovative management tool with the potential to improve the quality of educational services offered by Brazilian institutions of higher education.

Keywords: Management of higher education; Courses evaluation; innovation; NDE.

ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

ABC	Academia Brasileira de Ciência
ABE	Academia Brasileira de Educação
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
ACOCG	Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação
ANDIFES	Associação das Instituições Federais do Ensino Superior
BASis	Banco de Avaliadores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSED	Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CTAA	Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
QSE	Questionário Socioeconômico
SESu	Secretaria de Educação Superior
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice Geral

	p.
Introdução	16
Capítulo I – Educação superior no Brasil	21
1.1- Políticas educacionais para a educação superior na atualidade	22
1.2 - Gestão da educação superior no Brasil	30
1.3 - Avaliação da educação superior no Brasil: resgate histórico	33
1.3.1 - Avaliação da educação superior a partir do SINAES	36
1.3.2 - Núcleo Docente estruturante como instrumento de avaliação da educação superior	44
Capítulo II – Inovação na gestão da educação superior	49
2.1 - Inovação: elucidações conceituais	50
2.2 - Inovação na gestão da educação e o núcleo docente estruturante	52
Capítulo III – Núcleo docente estruturante na gestão da educação superior	63
3.1 – Concepções e finalidades do núcleo docente estruturante	64
3.2 - Exigência legal para implementação do núcleo docente estruturante	67
3.2.1 - Indicador de destaque considerado como elemento diferenciador	69
3.2.2 - O caso dos cursos imperiais	69
3.2.3 - NDE ‘versus’ colegiados de curso	70
3.2.4 - O SINAES e a CONAES: composição - chapa branca - equívocos e desvios de competência	71
3.2.5 – Exigência de constituição de um núcleo de docentes	73
3.3 - Projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação e a atuação do núcleo docente estruturante como instrumento de gestão da educação superior	75
Capítulo IV – Metodologia da investigação	83
4.1 - Apresentação do problema e questões de investigação	84
4.2 - Objetivos da investigação	85
4.2.1 Objetivo geral	85
4.2.2 Objetivos específicos	85
4.3 Tipo de investigação	86
4.4 Sujeitos da investigação	87
4.5 Instrumentos de coleta de dados	90
4.6 Instrumentos de análise de dados	91

Capítulo V – Núcleo docente estruturante como inovação na gestão da educação superior: apresentação e análise dos dados revelados pela investigação	93
5.1 - Apresentação e análise dos dados referentes à primeira questão de investigação	94
5.2 - Apresentação e análise dos dados referentes à segunda questão de investigação	98
5.3 - Apresentação e análise dos dados referentes à terceira questão de investigação	101
5.4 - Apresentação e análise dos dados referentes à quarta questão de investigação	105
Conclusão	108
Bibliografia	112
Apêndices	i
Anexos	v

ÍNDICE DE FIGURAS E GRÁFICOS

		p.
Figura 1	Estrutura do Sistema Educativo Brasileiro	26
Gráfico 1	Variável Gênero	88
Gráfico 2	Variável Idade	88
Gráfico 3	Variável Titulação	89
Gráfico 4	Variável Experiência no Ensino Superior	89
Gráfico 5	Variável Experiência na IES	89
Gráfico 6	Variável Experiência em Gestão Acadêmica	90
Gráfico 7	Importância do NDE	95
Gráfico 8	Existência do NDE	101
Gráfico 9	Conformidade do NDE à Resolução nº 01-CONAES	102
Gráfico 10	Finalidades do NDE conforme à Resolução nº 01-CONAES	102
Gráfico 11	Intervenções do NDE nos cursos	102
Gráfico 12	Concepções sobre o NDE como inovação	106

ÍNDICE DE TABELAS

	p.	
Tabela 1	Variável cursos de graduação	88
Tabela 2	Concepções sobre o NDE	96
Tabela 3	Atuação do NDE	99
Tabela 4	Normas legais acerca do NDE	103
Tabela 5	NDE e inovação na educação superior	106

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I	Solicitação de Colaboração para a Pesquisa	p.
Apêndice II	Questionário	ii
		iii

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I	Resolução nº 1 de 17 de junho de 2010.	p. vi
Anexo II	Parecer nº 4 de 17 de junho de 2010.	vii
Anexo III	Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004	xxiii

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda o tema da gestão da educação superior, especificamente a criação do Núcleo Docente Estruturante - NDE nos cursos de graduação das instituições de ensino superior no Brasil com foco na sintonia entre a atuação do Núcleo e os preceitos legais que o regem.

O NDE foi instituído no contexto das políticas educacionais para a educação superior brasileira, especificamente no que se refere à avaliação dos cursos de graduação das instituições públicas e privadas, tendo em vista que o modelo de avaliação vigente no Brasil para esse nível de educação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, prevê, além da avaliação de cursos, a avaliação das instituições e dos estudantes.

As razões para a escolha do objeto de estudo surgiram a partir da experiência do pesquisador como docente, coordenador e avaliador de cursos de graduação em instituições públicas e privadas de educação superior no Brasil, cujas observações empíricas revelaram dificuldades quanto à efetiva implementação do NDE em conformidade com as finalidades prescritas nas normas legais que o instituíram, deixando, assim, de explorar o potencial inovador e promotor da qualidade do ensino oferecido pela instituição, uma vez que o Núcleo atua no processo de concepção, implementação e permanente avaliação/reavaliação dos projetos pedagógicos dos cursos.

Em que pesem as críticas atinentes ao papel regulador das políticas de avaliação no Brasil, defende-se, neste trabalho, o NDE como um instrumento auxiliar à gestão da educação superior e às ações docentes com possibilidades de intervir na qualidade da educação superior e contribuir para atender as expectativas da população que busca esse nível de ensino com vistas a elevar-se pessoal e profissionalmente.

Contudo, observa-se que somente a existência de normas legais não garante o funcionamento do NDE nem a consecução dos objetivos nelas previstos para a atuação do Núcleo, uma vez que outros obstáculos precisam ser superados, o que ressalta a necessidade de estudos que evidenciem concepções, condições, avanços e impasses referentes à atuação do Núcleo.

Percebeu-se uma escassa produção acadêmico-científica acerca do tema, talvez pela recente obrigatoriedade de criação do NDE nas IES. Nesse sentido, este estudo pretende contribuir para ampliar a produção de conhecimentos nessa área e fortalecer o debate, no meio acadêmico, sobre esse instrumento de gestão e suas potencialidades para melhorar a qualidade do ensino superior.

Todavia, destacou-se a abordagem realizada por Rocha (2012) sobre a temática, apontando seus objetivos e principais conclusões.

A investigação partiu de uma questão orientadora do trabalho que pretendeu sintetizar as indagações referentes ao problema observado na gestão dos cursos, qual seja: Como está atuando o Núcleo Docente Estruturante, como gestor pedagógico na educação superior?

Para essa finalidade, buscaram-se respostas para quatro subquestões, cuja análise dos resultados obtidos permitiu as conclusões do estudo. Cítam-se:

Como ocorre a instituição do Núcleo Docente Estruturante dos cursos de graduação nas Instituições Ensino Superior no Brasil?

Quais as condições logísticas para atuação do Núcleo Docente Estruturante nas Instituições de Ensino Superior?

Há distanciamento entre o prescrito nas normas legais e a atuação concreta do Núcleo Docente Estruturante?

A implementação do Núcleo Docente Estruturante promove inovações na gestão da educação superior?

Em decorrência da questão de partida, foi definido como objetivo geral analisar a atuação do Núcleo Docente Estruturante, como gestor pedagógico na educação superior.

A partir dessa pretensão ampla, elaboraram-se os seguintes objetivos:

Identificar as concepções dos membros do Núcleo Docente Estruturante acerca do papel desse instrumento de gestão nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior no Brasil;

Conhecer as condições logísticas para atuação do Núcleo Docente Estruturante;

Verificar a aproximação ‘versus’ distanciamento entre o proposto nas normas legais e a efetiva atuação do Núcleo Docente Estruturante;

Avaliar se a implementação do Núcleo Docente Estruturante promove inovação na educação superior.

Para a realização deste estudo, adotaram-se as concepções de pesquisa qualitativa e quantitativa através de estudo teórico e empírico realizado em treze cursos de graduação de instituições de ensino superior, públicas e privadas, dos estados do Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo e do Distrito Federal - Brasília.

Os instrumentos de coleta de dados foram questionários dirigidos aos docentes integrantes do NDE de cada curso. As informações resultantes da aplicação dos questionários

foram analisadas sob a forma numérica e literal através da técnica de análise de conteúdo, com o intuito de se responderem as questões de investigação elaboradas para o estudo e assim atender aos objetivos da pesquisa.

Estruturou-se o trabalho conforme a organização que segue:

No **Capítulo I – Educação superior no Brasil** – discutem-se as políticas educacionais para a educação superior na atualidade, priorizando um resgate histórico que aborda a criação das primeiras universidades brasileiras até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, bem como a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, para focalizar o Núcleo Docente Estruturante como instrumento de avaliação desse nível de ensino.

O **Capítulo II – Inovação na gestão da educação superior** – trata do tema da inovação a partir de uma incursão na literatura específica a fim de se discutirem as diversas concepções e refletir-se sobre o Núcleo Docente Estruturante como uma estratégia inovadora na gestão da educação superior brasileira.

No **Capítulo III – Núcleo docente estruturante na gestão da educação superior** – aborda-se o Núcleo Docente Estruturante tomando como referência as normas legais que o instituíram na gestão acadêmica dos cursos de graduação das instituições de ensino superior brasileiras, destacando-se a incipiente produção científica sobre o tema e situando-se este estudo entre as abordagens já realizadas. Além disso, destacou-se o projeto político-pedagógico dos cursos de graduação como objeto de estudo e trabalho do Núcleo.

No **Capítulo IV – Metodologia da investigação** – apresenta-se o trabalho empírico realizado na perspectiva de alcançar os objetivos definidos para o estudo. Expõem-se as questões de investigação e os objetivos delas decorrentes, caracterizando-se a investigação e os sujeitos através dos quais foram coletados os dados da pesquisa e descrevendo-se os instrumentos de coleta e análise de dados. Em seguida, apresentam-se os dados obtidos a partir da aplicação dos questionários e analisam-se esses dados tomando como referência as quatro questões de investigação que orientaram o trabalho.

Para finalizar, à guisa de considerações finais, buscou-se avaliar o alcance dos objetivos da investigação e apresentar as conclusões possibilitadas pelos dados coletados às questões de investigação propostas, reconhecendo-se as limitações do estudo e apontando sugestões para preencher suas lacunas, no intuito de contribuir para a construção de conhecimento acerca do tema, a fim de que melhor compreendendo a atuação do NDE como instrumento de gestão da educação superior, este possa contribuir para a superação dos

problemas a ele afetos, para que venha a cumprir o seu papel de promotor da melhor qualidade do ensino superior brasileiro.

Adotaram-se neste trabalho a norma American Psychological Association – APA – para citações e referências bibliográficas.

CAPÍTULO I
EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

No intuito de refletir sobre o Núcleo Docente Estruturante como instrumento inovador na gestão da educação superior brasileira, considera-se necessário abordar, neste capítulo, aspectos relativos às políticas educacionais para esse nível de ensino, bem como as estratégias de avaliação orientadas pelo sistema nacional de avaliação superior.

1.1 Políticas educacionais para a educação superior no Brasil

As considerações sobre as políticas educacionais brasileiras atuais requerem o conhecimento das origens, características e do desenvolvimento do sistema de educação superior no Brasil, o que pode ser considerado um caso atípico no contexto latino-americano.

Muitos são os trabalhos sobre as políticas de educação em geral desenvolvidas no Brasil, de autores renomados como Gadotti (1993), Romanelli (1999) e Saviani (2010), que abordam em publicações acadêmicas a evolução das políticas educacionais brasileiras.

No que tange à educação superior, tem-se um pouco menos de material científico em virtude de as primeiras faculdades brasileiras terem sido criadas no século XIX, talvez pelo fato de que os jovens filhos dos portugueses radicados no Brasil buscavam o saber acadêmico na Universidade de Coimbra.

Essa Universidade, sob a tutela da ordem jesuítica no século XVI, visava garantir a educação superior dos futuros senhorios coloniais com o fito de, sob a chancela destes, unificar político-culturalmente o império português.

Anísio Teixeira, um dos baluartes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil (1932), destaca o fato de que na Universidade de Coimbra se graduavam mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil.

Com a vinda da família real portuguesa em 1808, houve a necessidade de se criar uma universidade no Brasil, mais precisamente em Salvador, para acolher os portugueses que para cá vieram. Assim, entre o período da independência do Brasil, em 1822, e o período Regencial, foram criados mais 3 cursos superiores em Olinda, São Paulo e Minas Gerais.

As primeiras faculdades brasileiras foram especializadas em medicina, direito e politécnica, localizadas em cidades importantes, e com uma clientela elitizada, seguiam o modelo francês de instituições seculares com estrutura rígida e vitalícia.

Entretanto, no período Imperial, apesar de muitas propostas para a criação de universidades nos moldes de Coimbra, as faculdades brasileiras eram consideradas inferiores às universidades portuguesas.

No período de 1889 a 1930, o Brasil sofreu influência das ideias positivistas, fato que atrasou sobremaneira a criação das universidades no país, sendo interesse dos líderes políticos a criação de cursos laicos de orientação técnico-profissionalizante.

Segundo pesquisas recentes feitas sob a chancela da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, a primeira universidade brasileira data de 1920, criada pelo Decreto nº 14.343, a Universidade do Rio de Janeiro, que reuniu faculdades profissionais já existentes, e era voltada fundamentalmente para o ensino, sem grandes aspirações pela pesquisa acadêmica.

Schwartzman (1982) afirma que a fundação da Escola Politécnica no início do século XX, no Rio de Janeiro, ocorreu por uma medida antipositivista, que se concretizou mais fundamentalmente com a fundação da Academia Brasileira de Ciências - ABC em 1916.

Por fim, a criação da Associação Brasileira de Educação – ABE, em 1924, contribuiu para um repensar da educação superior no país, culminando com a publicação de um livro intitulado “O problema universitário brasileiro”, baseado em depoimentos de professores universitários com o objetivo de forçar a criação do Ministério da Educação – MEC.

De 1930 a 1964, foi criado o Ministério da Educação e Saúde - MES, e em 1931 Francisco Campos, titular do MÊS, aprovou o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961, regulamentando os cursos de Direito, Medicina, Engenharia, Ciências e Letras, faculdades ligadas por uma reitoria mantendo, no entanto, autonomia jurídica.

A ABE não aprovou as políticas desse Ministério, visto que ele era mais um ideário de Francisco Campos que priorizou a Faculdade de Educação com ênfase na formação de professores.

Em 1935, Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal, extinta quatro anos depois e seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil.

Entre 1937 e 1945, Gustavo Capanema, então Ministro de Educação e Saúde do Governo Getúlio Vargas, aproveitou o autoritarismo do Estado Novo para implantar a Universidade do Brasil que seria modelo do ensino superior em todo o território nacional. Vale ressaltar que a Universidade do Distrito Federal foi bastante criticada pela igreja católica por seu ideário materialista, individualista e protestante, que ia de encontro aos valores católicos da sociedade brasileira.

Desse modo o 1º Congresso Católico de Educação, organizado pela igreja em 1934, divulgou ideias significativas para no futuro fundar a 1ª universidade católica do país.

Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo, que reuniu faculdades tradicionais dando origem à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras com o apoio de pesquisadores estrangeiros, tornando-se o maior centro de pesquisa do Brasil.

Nos anos 40, ocorreu a expansão da rede de ensino médio e o ingresso da mulher tanto no mercado de trabalho como nos cursos universitários, fato que forçou a criação de maior número de faculdades de educação para atender a demanda existente.

Assim, durante a Nova República, foram criadas 22 universidades federais, passando cada estado a contar com sua universidade pública e algumas com universidades religiosas de várias origens – católicas, protestantes e presbiterianas. Um dado importante nesse período foi a criação da União Nacional dos Estudantes – UNE, em 1938.

Nos anos 60, ocorreu a promulgação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB brasileira, Lei nº 4.024, de 1961. Criou-se também a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, que, conforme seu estatuto tem entre os seus objetivos: contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico do país; promover e facilitar a divulgação e a cooperação do conhecimento científico entre os pesquisadores; defender os interesses dos cientistas, de sua liberdade de pesquisa de opinião; estimular a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; congrega pessoas e instituições interessadas no progresso e difusão da ciência; incentivar e estimular o interesse do público com relação à ciência e à cultura.

A capital do país foi transferida para Brasília e criada a Universidade de Brasília – UnB, com o objetivo de desenvolver a cultura e a tecnologia nacional, considerada uma instituição moderna, sob os moldes norte-americanos, organizada na forma de fundação e departamentos.

Entre os anos de 1964 a 1985, período caracterizado pelo poder dos militares na condução política brasileira, foram criadas assessorias de informação das instituições federais, com a intenção de coibir atividades consideradas subversivas dos seus integrantes.

É pertinente lembrar que o regime militar deixou em seu rastro anos de estagnação no ensino superior brasileiro até o ano de 1968, quando se iniciam as discussões sobre a lei da reforma universitária - Lei nº 5.540/68 -, que criou os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração e o ciclo básico, bem como estabeleceu a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva do professor, possibilitando a profissionalização dos docentes e o

desenvolvimento da pesquisa. Vale ressaltar que essa Lei era específica para as Instituições Federais de Ensino Superior – IFES.

Data de 1968 a criação das primeiras faculdades isoladas nas regiões periféricas do país, o que levou o país a ter, em 1981, 65 universidades, contando com mais de 20.000 alunos e levando o MEC a investir mais na pós-graduação e no desenvolvimento de pesquisas.

Os governos militares consideraram relevante a expansão da graduação com a finalidade de formar recursos humanos de alto nível para atender a demanda oriunda da modernização brasileira, criando cursos de mestrados e posteriormente de doutorados, estimulando a pesquisa através de verbas para subvencionar tais estudos. É dessa época a criação da CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisas – CNPq (1951).

Em 1988 é promulgada a Constituição Federal, considerada a constituição cidadã por ser a única constituição brasileira que prioriza os interesses do cidadão brasileiro e delega à sociedade, ao Estado e à família a responsabilidade pela educação das crianças e dos adolescentes.

No que tange ao investimento na educação, a Constituição Federal estabeleceu um mínimo de 18% da receita anual resultante dos impostos da União para manter e desenvolver o ensino. Isso assegurou a gratuidade do ensino em todos os níveis e criou o Regime Jurídico Único, bem como a paridade de funções e aposentadoria e no seu artigo 207, garantindo a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Promulgada a Constituição Federal de 1988, iniciou-se o debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, aprovada em 1996 – Lei nº 9.394/96.

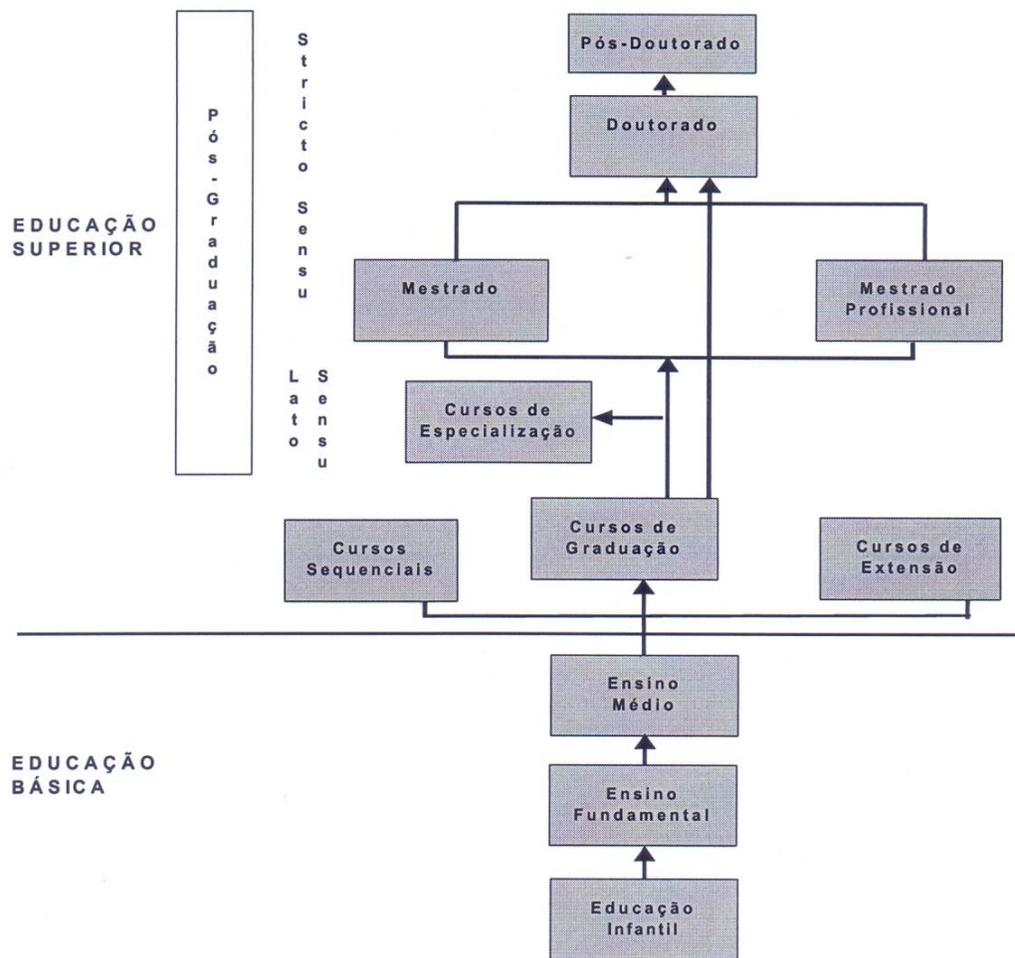
Longo e polêmico foi o processo de tramitação legal dos projetos de LDBEN, tanto no âmbito da sociedade civil quanto no do Legislativo e Executivo para que chegasse a termo o mandado constitucional do art. 22, XXIV. Muitas foram as vicissitudes sofridas pelos diferentes textos que foram sendo escritos desde o início do processo legislativo por meio de muitas e variadas emendas aos projetos. Isso evidencia, de novo, como tem sido tradicional, no Brasil, difícil e propriamente contencioso quando o assunto é um marco regulatório da educação escolar.

Muitas foram também as avaliações relativas ao texto final dessa lei, com copiosa bibliografia a respeito: Brzezinski, (2000); Catani & Oliveira, (2000); Cury, (1997, 2006); Demo, (1997); Frauches,(2000), entre outros.

Ao lado dessa literatura, é importante ressaltar a atuação de sujeitos coletivos, como a do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, o da União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, o do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação e a da União dos Conselhos Municipais de Educação, não só no processo de elaboração como também na efetivação da Lei. Muitos outros sujeitos também se puseram a campo a fim de discutir os projetos e sugerir alternativas, como é o caso de ocupantes de cargos no aparelho de Estado, associações profissionais de docentes, associações científicas, organizações não-governamentais e pessoas estratégicas.

A partir da aprovação da LDB-Lei nº 9.394/96, a organização da educação brasileira passou a ter a seguinte estrutura:

Figura 1 - Estrutura do Sistema Educativo Brasileiro



Percebe-se nessa Lei diversas contribuições para a educação brasileira e em relação à reflexão deste estudo, essa norma introduziu o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de ensino superior, condicionando seus credenciamentos e recredenciamentos aos resultados mensurados nessas avaliações.

A partir da proposta política do então candidato a Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, surge o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, no contexto do pleito eleitoral de 2002. Trata-se da Proposta 12 para a educação superior, que propõe a revisão do sistema de avaliação vigente que inclui o Exame Nacional de Cursos – ENC ou Provão no sentido de elaborar um sistema nacional de avaliação institucional, tomando como base as experiências do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

A Proposta 12, por sua vez, indica com precisão seus antecedentes, entre outras, a experiência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB.

Essas outras experiências de que fala a Proposta são, principalmente, o processo de avaliação criado e consolidado pela CAPES, a partir de 1976; o Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU, criado em 1983; o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior - GERES, instituído em 1985; o Exame Nacional de Cursos (ENC); a Avaliação das Condições de Oferta/Ensino, e a Avaliação de Centros Universitários, implantados em 1996.

Os elaboradores do programa de governo tinham em mente também o corpo legal regulador da educação superior brasileira, a começar pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que no seu artigo 209 estabelece:

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:
I – cumprimento das normas gerais da educação nacional;
II – autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

Além de declarar que a educação não é exclusividade do Estado, a Carta Magna formaliza, de forma insofismável, a noção do Estado Avaliador, pois o aval para fins de ingresso e permanência no sistema deve ser dado pelo poder público, tomando por base o processo avaliativo por ele conduzido.

Em 1995, com a criação do Conselho Nacional de Educação - CNE, cria-se também a figura da avaliação periódica de Instituições de Ensino Superior - IES e cursos - Lei

9.131/95, significando que a partir deste momento não mais existe ato autorizativo ou de reconhecimento ou credenciamento que tenha validade ‘ad eternum’, pois, periodicamente, cursos e instituições deverão ser avaliados pelo poder público. Conforme o próprio texto da Lei, art. 3.º, o Ministério da Educação:

Art. 3.º [...] fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) repassa a mesma temática e determina, no art. 46:

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

A LDB atribui ao Governo Federal a prerrogativa de “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar [...] cursos e instituições de educação superior” (artigo 9, inciso IX), bem como “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar [...]” (artigo 9, inciso VI). A LDB, portanto, confirma o estabelecido na Constituição, criando uma vinculação direta entre o processo avaliativo e o processo regulatório, especificando a necessidade de realização de exames capazes de aferir o rendimento escolar no País e em todos os níveis de escolaridade.

Está aí a origem dos exames de larga escala com os quais passou-se a conviver nos últimos anos: Exame Nacional de Ensino Médio, Prova Brasil, e, na educação superior, Exame Nacional de Cursos e, já no âmbito do SINAES, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

O Plano Nacional de Educação - PNE, criado pela Lei nº 10.172/2001, deixa muito explícita a necessidade de um Sistema Nacional de Avaliação. No artigo 4.º, o PNE estabelece que:

Art. 4.º A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do PNE.

Dessa forma o novo sistema definido pelos legisladores deveria ter como função precípua o cuidado com o cumprimento das metas estabelecidas tanto para a educação básica

como para a superior. A compreensão desta função torna-se mais clara quando se atenta para a dupla meta do plano: 1) expandir as matrículas; e 2) garantir qualidade.

A diretriz para a regulação do sistema é, nesse sentido, clara: “planejar a expansão com qualidade”. Dito de outra forma, o PNE é taxativo quanto às suas proposições: o Brasil deve expandir o seu sistema educacional, em todos os níveis; a expansão não pode se dar em detrimento da qualidade. Foi para garantir a expansão com qualidade que se estabeleceu a necessidade da avaliação sistemática.

Especificamente, no tocante à educação superior, cabe destacar a visão de futuro do País expressa pelos legisladores: “nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior”. Esta percepção de desenvolvimento com independência, expressa no PNE, traduz uma imagem de futuro para o Brasil, diretamente vinculada à quantidade e à qualidade da educação superior.

No essencial, é essa visão que o Ministro da Educação traduziu na Apresentação do Anteprojeto de Reforma da Educação Superior: “A educação superior brasileira tem a missão estratégica e única voltada para a consolidação de uma nação soberana, democrática, inclusiva e capaz de gerar a emancipação social”.

O Ministro corrobora a visão de Estado, explicitando a missão da educação superior como estratégica, isto é, associada à imagem de futuro que se tem para o País: uma nação soberana – dona do seu destino; uma nação democrática – a serviço do povo e não de oligarquias; uma nação inclusiva – que não negue a nenhum indivíduo, que seriamente busque a educação pós-média, a oportunidade de continuar os seus estudos; uma nação que promova a emancipação social – uma nação na qual indivíduos e grupos sociais possam, pela educação de qualidade recebida, gerar as suas próprias oportunidades.

Nessa perspectiva, a meta da qualidade não é menos desafiadora do que a meta da quantidade. A construção do SINAES significou, como referido anteriormente, retomar as experiências, os objetivos e as metas mais relevantes da avaliação da educação superior brasileira. Deve-se a isso o fato de o SINAES ter sido transformado em política de Estado por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, aprovada, quase unanimemente, pelo Congresso Nacional.

A Lei nº 10.861/2004, que criou o SINAES, criou também a CONAES, com a tarefa de coordenar e supervisionar o SINAES. Cabe à CONAES, por exemplo, propor e avaliar as dinâmicas, os procedimentos e mecanismos de toda a avaliação, seja ela da instituição, do curso, seja do desempenho dos estudantes, estabelecendo diretrizes organizacionais,

elaborando políticas para a constituição de comissões, emitindo pareceres, articulando-se com os sistemas estaduais, visando à construção de critérios comuns de avaliação e supervisão, evitando a fragmentação da avaliação da educação superior e freando a fragmentação em curso do sistema de educação superior.

Essa integração ganhou mais um capítulo com a criação da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, instituída pela Portaria Ministerial nº 1.027, de 15 de maio de 2006. Esta Comissão tem como função:

- I – julgar, em grau de recurso, os relatórios das comissões de avaliações in loco nos processos de avaliação institucional externa e de avaliação dos cursos de graduação do SINAES;
- II – realizar a seleção final dos avaliadores do banco;
- III – decidir casos de exclusão de avaliadores do banco;
- IV – zelar pelo cumprimento das diretrizes do SINAES; e
- V – assessorar o Inep sempre que necessário.

Além dessas importantes atribuições da Comissão, merece destaque específico a sua composição, que conta com a participação dos setores do Ministério da Educação ligados à educação superior, Secretaria de Educação Superior - SESU, Secretaria de Educação Tecnológica - SETEC, a Secretaria de Educação a Distância - SEED, INEP, CAPES e CONAES – e dois representantes de cada uma das oito grandes áreas do conhecimento, envolvendo profundamente a comunidade acadêmica com as rotinas do processo de avaliação, garantindo-lhe a eficiência, a lisura e a qualidade.

Portanto, a partir de 1996, com o surgimento da atual LDB, a educação superior no Brasil abarca um conjunto diversificado de instituições públicas e privadas com diversos cursos e programas, da graduação à pós-graduação ‘lato e stricto sensu’.

Após esse breve histórico da educação superior no Brasil, trata-se a seguir dos aspectos relativos à gestão desse nível de ensino no contexto educacional contemporâneo.

1.2 – Gestão da educação superior no Brasil

Na tentativa de situar a gestão educacional como espaço possível e necessário para o desenvolvimento de inovações, cumpre cercar alguns atributos do conceito abarcado por essa expressão no contexto brasileiro. Trata-se de refletir sobre o que se entende, pois, por gestão, gestão pública, gestão da educação, inovação e experiências inovadoras no campo da educação. Tais conceitos envolvem concepções diversas.

O termo gestão tem origem na palavra latina *gestione*, ato de gerir, administrar, gerenciar. A gestão consubstancia-se como ação de coordenar, administrar, liderar, organizar, dirigir, acompanhar, controlar o funcionamento dos meios e fins de uma atividade ou empreendimento (Luz & Jesus, 2006).

Para Libâneo (2001), a gestão é a ação pela qual são mobilizados meios e procedimentos em busca do alcance dos objetivos da organização, contemplando aspectos gerenciais e técnico-administrativos.

Para definir a gestão pública, é importante considerar que

A gestão pública, um instrumento do aparelho de Estado, é responsável pela organização e realização de ações que buscam assegurar direitos e atender a necessidades de indivíduos e coletividades, através de obras e serviços de interesse social, além do exercício das funções públicas (Luz & Jesus, 2006, p. 13)..

Como esclarecem esses teóricos, compete ao Estado oferecer, no âmbito social, condições satisfatórias de existência, previstas na Lei Magna para todos os cidadãos, sendo a gestão pública o mecanismo utilizado para esse fim. Tais condições se vinculam aos direitos civis estabelecidos legalmente, as quais são alcançadas, muitas vezes, através da implementação e do acompanhamento das políticas públicas.

Toda política pública pretende ser uma resposta do Estado a problemas, demandas e necessidades sociais e envolve três sistemas: o político, o administrativo – gestor e o social.

O político, porque é no âmbito político que as decisões são tomadas. O administrativo – gestor, para permitir a execução das políticas e decisões, e o social, que recebe os benefícios ou prejuízos da ação do Estado (Vargas, 1992).

A partir da Carta Constitucional de 1988, duas referências são fundamentais na concepção da gestão da educação pública brasileira: a autonomia e a gestão democrática.

A autonomia, como princípio, constitui, ela própria, uma inovação na história da educação brasileira, marcada por estruturas centralizadas e burocráticas.

Nesse sentido, a autonomia corresponde ao processo de descentralização de atribuições e responsabilidades dos entes federados: a União, o Distrito Federal, o Estado e o Município. Cada um deles dispõe de autonomia para produzir normas próprias para a gestão de seu âmbito de responsabilidade educacional. Do mesmo modo, a autonomia, como princípio, deve atingir progressivamente as escolas.

A construção da autonomia, portanto, em todos os âmbitos, implica o fortalecimento do poder local e constitui um campo propício à implementação de inovações no campo da gestão da educação pública.

Merece destaque o fato de que é no âmbito dos municípios e das unidades escolares que se devem dar os processos próprios de construção de planos, projetos e normas que vão conduzir os empreendimentos educacionais inovadores.

Então, sendo o município o espaço de vida concreta do cidadão, é nele que se devem concretizar as políticas públicas de seu interesse e necessidade, bem como os mecanismos de acompanhamento e controle social, o que implica transformações nas formas tradicionais de gestão.

Do mesmo modo, cabe à escola a construção progressiva de sua autonomia pedagógica, financeira e administrativa, “observadas as normas gerais de direito financeiro público” (Brasil, LDB/96, art. 15), também uma inovação, especialmente pela afirmação de que os sistemas de ensino asseguraram às unidades escolares públicas da educação básica a possibilidade de conquistarem e vivenciarem a autonomia referida.

A autonomia cria espaços ou perspectivas para a ampliação ou a instauração de espaços e processos de participação social e compartilhamentos de decisões. Aliás, não é demais lembrar que a Constituição Federal de 1988 - CF/88 tem vários artigos que recomendam a participação popular nos mais diversos aspectos sociais.

Assim, ao lado da descentralização, a gestão democrática é a outra marca importante dos processos de gestão consagrados pela Constituição de 1988. Essa marca deve permear desde os macroprocessos de gestão dos sistemas educacionais até a gestão dos elementos que constituem a ponta desses sistemas: as unidades escolares.

Nesse campo, já houve muitas conquistas, porém a conquista de uma democracia participativa tem ainda um caminho longo a percorrer, principalmente no que diz respeito às responsabilidades de ambas as partes – Estado e sociedade civil – na construção da autonomia e da democratização.

Para tanto, as inovações podem ser dirigidas à superação de práticas patrimonialistas, clientelistas e centralizadoras que marcam a gestão da educação pública em todos os âmbitos, em direção a outras práticas que consagrem a democratização dos processos de gestão, a participação responsável de todos nas decisões necessárias à construção de um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais significativos e que possibilitem a todos o usufruto do direito à educação com garantia de padrão de qualidade.

Cabe ressaltar, também, a importância do respeito ao ser humano, da equidade, da oferta de oportunidades iguais para todos os envolvidos, da participação para o fomento e a implementação de práticas educacionais inovadoras.

Os agentes integrantes de quaisquer ambientes onde a educação é um fenômeno que estrutura e é estruturante das práticas ali desenvolvidas têm, no exercício de sua autonomia, oportunidade de se autorizar como sujeito que (re) pensa criticamente seu contexto e cria novas formas de lidar com seus desafios.

Tendo em vista que o NDE é instituído no contexto das políticas educacionais relacionadas à avaliação da educação superior, considera-se relevante abordar essa temática, o que se realiza na sequência deste trabalho.

1.3 – Avaliação da educação superior no Brasil: resgate histórico

Elaboram-se algumas considerações acerca das experiências de avaliação da educação superior, a partir de um breve resgate histórico.

A mais antiga e duradoura experiência brasileira de avaliação da educação superior é a dos cursos e programas de pós-graduação, desenvolvida desde 1976 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Porém, nas duas últimas décadas, discussões e ações relativas à avaliação de cursos de graduação, de instituições e do sistema de educação superior envolvendo, de diferentes modos e perspectivas, entidades representativas de professores, estudantes e organismos do governo, levaram à implementação de diferentes propostas de avaliação da educação superior. Até o início da década de 80, a produção acadêmica no âmbito da temática da avaliação da educação superior tinha pouco destaque.

No âmbito da avaliação dos cursos de graduação, datam de 1983 as primeiras ideias sobre o tema, com a instituição, pelo MEC, do Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, que enfatizava a gestão das Instituições de Ensino Superior – IES, a produção e a disseminação dos conhecimentos. Desativado no ano seguinte, tal Programa foi substituído por várias iniciativas governamentais, como a constituição da Comissão de Notáveis em 1985, e do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior – GERES, em 1986.

Entretanto, a partir daquele período, houve crescente interesse sobre esse tema de modo que, no final da década, os periódicos de circulação nacional publicaram, em média, um artigo por mês a respeito.

A partir da década de 80, os países industrializados e os latino-americanos empreenderam importantes reformas em seus sistemas de educação superior. Nos últimos anos da década de 80 do século XX, com a emergência de um mercado educacional globalizado, as reformas de ensino se dinamizaram, de modo especial diversificando os provedores, os tipos de instituições, os perfis dos docentes, disponibilizando novas vagas educativas, ampliando as matrículas e apresentando aumento crescente das demandas e da competitividade.

Ademais, a globalização educacional e a internacionalização do conhecimento, em resposta aos desafios da globalização econômica, trazem consigo o enorme desafio da educação superior que é conciliar as exigências de qualidade e inovação com as necessidades de ampliar o acesso e diminuir as assimetrias sociais.

Entre o final da década de 80 e início dos anos 90 do século supramencionado, algumas universidades iniciaram experiências de autoavaliação que contribuíram para criar um espaço de interlocução entre o MEC e as instituições federais, representadas pela Associação das Instituições Federais do Ensino Superior – ANDIFES.

Nos anos 1990, houve um crescimento acelerado de publicações na área, em especial a partir da segunda metade do período, refletindo não só o interesse, mas também a centralidade da temática no âmbito das reformas e das políticas públicas de educação.

Nesse sentido, cabe destacar as publicações efetuadas pela Revista Avaliação que, apesar de ter surgido em 1996, concentra cerca da metade de toda a produção sobre avaliação institucional e avaliação da educação superior no período 1968-2000.

Pela mediação da ANDIFES, as experiências de autoavaliação subsidiaram a construção do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, que teve o apoio da Secretaria de Ensino Superior - SESu/MEC, de 1993 a 1994.

O surgimento do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e de prestação de contas da universidade à sociedade, constitui-se uma ferramenta para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior. Criado em 1993, o PAIUB foi uma resposta das universidades brasileiras ao desafio de implantar um sistema de

avaliação institucional centrada na graduação, visto que a pós-graduação já vinha sendo avaliada.

A partir da experiência acumulada nesse programa e com a reorganização do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, nos termos do Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, o PAIUB foi retomado pelas instituições, que respondem pela avaliação individual prevista no referido Decreto.

O PAIUB integrou os resultados dos processos de avaliação implementados pelo MEC, a saber: Exame Nacional de Cursos, Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação, avaliações conduzidas pelas Comissões de Especialistas de Ensino da SESu. Dessa forma, assegurou os instrumentos de qualidade das instituições assim como forneceu informações para todos os processos.

A avaliação institucional era composta das seguintes etapas:

Avaliação interna: realizada pela instituição, com a participação de todas as instâncias e segmentos da comunidade universitária, considerando as diferentes dimensões de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Avaliação externa: realizada por comissão externa, a convite da Instituição de Ensino Superior -IES, a partir da análise dos resultados da avaliação interna e de visitas à instituição, resultando na elaboração de um parecer.

Reavaliação: consolidação dos resultados da avaliação interna (autoavaliação), da externa e da discussão com a comunidade acadêmica, resultando na elaboração de um relatório final e de um plano de desenvolvimento institucional.

O relatório final era enviado à SESu/MEC pelo dirigente da instituição e depois analisado pelo Comitê Assessor do PAIUB (Brasil, Portaria MEC n.º 302/98) para apreciar os resultados apresentados.

O PAIUB também se caracterizava por possuir dotação financeira própria, livre adesão das universidades através da concorrência de projetos e princípios de avaliação coerentes, com posição livre e participativa.

O Programa procurava considerar os diversos aspectos indissociáveis das múltiplas atividades-fim e das atividades-meio necessárias à sua realização, isto é, cada uma das dimensões-ensino, produção acadêmica, extensão e gestão em suas interações, interfaces e interdisciplinaridade.

Dessa forma, os princípios básicos que orientavam o PAIUB eram: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade.

Em 1996, foi introduzido, em âmbito nacional, o Exame Nacional de Cursos – ENC, popularizado como Provão, seguido de outros mecanismos avaliativos, tais como a Avaliação das Condições de Ensino – ACE e a avaliação para credenciamento de IES privadas, com a proposta de nivelar as instituições em termos de qualidade.

No entanto, este modelo mostrou-se insuficiente e fragmentado para responder ao questionamento referente ao tipo de educação superior que era oferecido aos brasileiros.

Esta era a realidade do sistema de avaliação da educação superior do país desenvolvida até 2003.

Com o objetivo de mudar esta forma de olhar a educação superior, e considerando a proposta de desenvolver um sistema amplo, integrado e que envolvesse as instituições de ensino superior na sua globalidade, foram realizados estudos e discussões na tentativa de se construir um sistema com estas características, sobre o qual se trata a seguir.

1.3.1 – Avaliação da educação superior a partir do SINAES

A discussão sobre a criação de um novo sistema de avaliação da educação superior teve início em abril de 2003, quando foi criada a Comissão Especial de Avaliação – CEA que, após realizar discussões com a comunidade acadêmica e com a sociedade civil organizada, produziu o documento intitulado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior (Brasil, 2004).

O SINAES fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais.

Ele tem como objetivo assegurar o processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Mancebo (2008, p. 19) assim se refere ao caráter regulador do SINAES:

A primeira medida de peso tomada no governo Lula no sentido da reforma da educação superior teve por alvo a avaliação desse setor. Pretendia-se originalmente a construção de uma nova cultura avaliativa de natureza formativa, capaz de firmar ao mesmo tempo em

todas as instituições, públicas ou privadas, a consciência de sua função pública e de seu compromisso público inarredável com a sociedade brasileira. Todavia, foram feitas muitas pressões contrárias ao teor das primeiras formulações, de modo que a Lei nº 10.861, aprovada em abril de 2004, que regulamentou a matéria, instituindo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e principalmente sua institucionalização acabaram por abrir espaço para um sistema avaliativo que conduz, novamente, ao tempo dos *rankings*, das avaliações mercadológicas, das simplificações midiáticas, mais próximos de uma visibilidade publicitária do que de uma avaliação da qualidade. Enfim, o SINAES concretizou-se como uma avaliação que despreza o caráter formativo e investe na regulação e controle .

Este Sistema é acompanhado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, como um órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES. Esta Comissão tem como função estabelecer os parâmetros gerais e as diretrizes para a operacionalização do sistema de avaliação.

Evidencia-se que a operacionalização do Sistema está sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

O SINAES foi instituído através da Lei nº. 10.861, de 14/04/2004 (Brasil, 2004), aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, e encontra-se no seu processo de desenvolvimento: a institucionalização das Comissões Próprias de Avaliação – CPA, órgãos internos às instituições que devem coordenar os seus processos avaliativos, foram instaladas dentro do prazo de exigência da lei; a CONAES, que foi constituída e vem organizando e coordenando o processo avaliativo; e o INEP, que está desenvolvendo todas as práticas avaliativas que lhe foram designadas.

Como forma de atingir as instituições de ensino superior na sua totalidade, o SINAES possui três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

Salienta-se que este modelo de avaliação tem como base a avaliação institucional, que compreende a avaliação externa e a avaliação interna, principalmente com seu componente central, a autoavaliação.

Todavia, é fundamental que o SINAES permita que as IES desenvolvam a sua gestão com base nas informações advindas deste processo de avaliação, e que, em última instância, os resultados provindos deste processo amplo de avaliação da educação superior sirvam como mecanismos para enriquecer o planejamento das IES e subsidiar a construção de políticas internas de desenvolvimento de oferta de um ensino superior de qualidade, além de subsidiar políticas públicas educativas.

Nesse sentido, é importante esclarecer como este SINAES se compõe e quais as suas intenções em relação à construção destas políticas educativas, tanto internas como externas.

Em seus princípios, o SINAES reconhece a diversidade do sistema de educação superior do país; respeita a identidade, a missão e a história das instituições; entende que as instituições devem ser avaliadas globalmente, ou seja, a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade vistos em sua relação orgânica e não isoladamente e, ainda, busca a continuidade do processo avaliativo.

O SINAES é composto por três eixos que compreendem a avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes.

O primeiro eixo, que corresponde ao desenvolvimento da avaliação das instituições, tem como principal objetivo verificar como as IES são constituídas, qual a sua capacidade de atendimento à comunidade acadêmica em todos os seus alcances e, neste item, está incluído um dos pontos mais importantes do sistema avaliativo: o desenvolvimento do processo de autoavaliação.

A autoavaliação busca, em primeira instância, o autoconhecimento, que favorece a construção de uma cultura da avaliação na instituição e permite também que as IES se preparem, de uma forma mais aprofundada, para as diversas avaliações externas a que são submetidas frequentemente, principalmente através do processo de avaliação de cursos.

No entanto, a intenção não é que a IES se adapte ao modelo de avaliação externa, mas, sim, crie uma prática de avaliação e de reflexão imprescindíveis para o bom desenvolvimento de uma instituição de educação superior.

O processo de autoavaliação é o primeiro passo que compõe a avaliação interna, sendo que, na sua sequência, é realizada uma avaliação externa por professores de outras IES do país, especialmente selecionados e capacitados para tal função. Esta fase é desenvolvida *in loco* por meio de visitas que têm como objetivo verificar informações disponibilizadas anteriormente, conhecer a IES, mas, sobretudo, auxiliar na construção de ações que possam beneficiar o desenvolvimento do ensino oferecido pela IES.

Para tanto, o processo de autoavaliação está atualmente sendo desenvolvido nas IES, orientado a partir da indagação de dimensões, tais como: missão e plano de desenvolvimento institucional; políticas de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; responsabilidade social da instituição; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal; organização e gestão; infraestrutura física; biblioteca; recursos de informação e comunicação; planejamento,

avaliação e meta-avaliação; políticas de atendimento aos estudantes e egressos e sustentabilidade financeira.

A proposta sugere a busca de informações sobre essas dimensões para examiná-las e analisá-las no interior das instituições, com a participação dos seus atores, guiados pelas CPAs.

Pretende-se, assim, envolver na autoavaliação a comunidade acadêmica para comprometer-na nas descobertas, de forma participativa, com a finalidade de melhorar ou reforçar aspectos detectados pelas IES que sejam relevantes para os atores institucionais.

O segundo eixo se refere à avaliação dos cursos de graduação. Esta é uma prática que já vinha sendo desenvolvida no sistema anterior; no entanto, para atender aos princípios do SINAES, adquiriu novas características, consistindo numa avaliação externa realizada por uma equipe multidisciplinar de especialistas para avaliar cursos de áreas afins, aos quais junta-se um avaliador institucional. Este eixo terá sua articulação com os processos de regulação por estar definido na lei que os seus resultados estão vinculados com o reconhecimento e a renovação – de reconhecimento – dos cursos.

Outro aspecto importante é a capacitação dos especialistas, pois a intenção do sistema não é realizar ações de rastreamento, de perseguição, de policiamento ou de punição, mas, sim, fazer com que as IES possam, com o auxílio de especialistas, dinamizar as suas atividades, resolver questões prementes e construir metas concisas e pontuais.

Para tal, a capacitação, isto é, as orientações dispensadas aos especialistas devem ser de outra ordem além daquela que orienta a utilização de formulários eletrônicos e evidencia cumprimento de prazos.

Apesar de estes pontos serem importantes, eles não podem ser os centrais de um processo avaliativo que busca a melhoria da qualidade da educação superior oferecida no país.

O terceiro e último eixo do SINAES compreende uma das participações mais importantes neste ambiente, a dos estudantes. Inclusive, pode-se dizer que este elemento é um grande diferencial no sistema, porque diz respeito à mudança radical de como era apresentado o Provão e, principalmente, porque permite uma coleta rica de informações de tal forma a possibilitar às IES e às suas coordenações a realização de debates e modificações nas suas questões acadêmicas com base em informações consistentes.

O principal instrumento de avaliação dos alunos chama-se Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE.

De acordo com a legislação vigente, no ENADE, a avaliação do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, saberes e competências, ao longo da trajetória vivenciada em cada curso, subsidia-se nas Diretrizes Curriculares, nas oportunidades de articulação teoria e prática e no modo como as competências foram-se construindo, em função das relações partilhadas e dos contextos vivenciados.

As expectativas da formação na graduação incluem, para além do domínio de conteúdos, o desenvolvimento de posturas e processos que constituem o desenho de um perfil profissional esperado.

Coadunadas com essas concepções, as diretrizes curriculares para os cursos de graduação no país, em sua grande maioria, elegeram o desenvolvimento de competências como meta orientadora na formação acadêmica, ainda que vinculado ao domínio de conhecimentos, saberes e práticas próprias da área profissional.

A opção avaliativa do ENADE reflete essa tendência, ao privilegiar o desenvolvimento de competências entre os aspectos a serem avaliados, tendo como foco o processo no qual elas se constituem e a partir do contexto de ensino e aprendizagem no qual se configuram.

Para tal, o ENADE considera estratégias e instrumentos avaliativos diversificados, que consigam: a) investigar a forma como os estudantes estão conseguindo estabelecer a relação entre teoria, práticas, realidade e princípios éticos, na busca das competências; b) avaliar de que forma a produção teórica e o saber tácito tomam um novo significado quando mediados por processos socioculturais e relacionais; c) medir a integralização da dimensão reflexiva à ação, expressa nos atos ou no conjunto de atos, de opções, escolhas, compromissos (Marinho-Araujo, 2004).

Este exame é constituído por uma prova e um questionário socioeconômico. O Questionário Socioeconômico – QSE tem a função de compor o perfil dos estudantes, integrando informações do seu contexto às suas percepções e vivências.

O QSE, elaborado pelo INEP/MEC, investiga a percepção dos estudantes frente à sua trajetória no curso e na IES, por meio de questões objetivas que exploram a função social da profissão e os aspectos fundamentais da formação profissional.

O ENADE é aplicado em grupos amostrais de alunos dos cursos de graduação que se encontram no final do primeiro e do último ano de formação. A prova possui características bastante diferenciadas do que normalmente se costuma trabalhar com alunos, bem como dos processos avaliativos que ocorrem durante a construção da vida escolar e acadêmica de cada

um de nós, pois sua ênfase recai sobre as expectativas em relação ao perfil profissional que se deseja formar em cada curso.

As perguntas da prova, de natureza objetiva e discursiva, priorizam temas contextualizados e atuais, problematizados em forma de estudo de caso, situações-problema, simulacros e outros, propiciando respostas por meio de múltipla escolha.

A prova compõe-se de duas partes:

- A primeira parte, denominada Formação Geral, é um componente comum às provas das diferentes áreas aplicada a todos os cursos que participam do ENADE. Tem como objetivo investigar competências, habilidades e conhecimentos gerais que os estudantes já tenham desenvolvido no seu repertório, de forma a facilitar a compreensão de temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão e da realidade brasileira e mundial.
- A segunda parte, denominada Componente Específico, contempla a especificidade de cada curso, tanto no domínio dos conhecimentos quanto nas habilidades esperadas para o perfil profissional. Essa parte investiga os conteúdos do curso por meio da exploração de níveis diversificados de habilidades e saberes em cada questão.

Todas as questões das duas partes da prova são elaboradas em níveis diferenciados de complexidade, permitindo que o estudante de 1º ano responda a várias questões, minimizando o risco de escolha de respostas a apenas algumas questões.

Os padrões e referenciais mínimos para o Exame são definidos por Comissões Assessoras de Avaliação de Áreas e pela Comissão Assessora de Avaliação da Formação Geral.

Compostas por especialistas de notório saber e atuantes na área, essas Comissões indicam competências, conhecimentos, habilidades e saberes a serem avaliados e demais especificações sobre a prova. É de responsabilidade dessas Comissões definirem diretrizes a serem observadas pelas bancas elaboradoras das provas.

O ENADE tem um importante papel, tanto no processo de avaliação institucional, fornecendo subsídios para que as IES alimentem a dinâmica da autoavaliação, quanto na formulação de políticas públicas para o sistema de educação superior do país.

Nesse sentido, o ENADE pretende proporcionar reflexão no interior do próprio curso e da instituição, na medida em que se constitui como um momento privilegiado de

interlocução com os estudantes, visando a estimular a reflexão crítica e a avaliação de seus processos formativos.

O 1º ENADE realizou-se, em todo o país, em 7 de novembro de 2004, avaliando treze áreas: Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional, Zootecnia (Brasil, Portaria nº 108/04).

Conforme prevista na legislação, a aplicação do ENADE ocorreu com grupos de estudantes dos referidos cursos, selecionados por amostragem, os quais se encontravam em momentos distintos de sua graduação: um grupo, considerado iniciante, estando no final do primeiro ano; e outro grupo, considerado concluinte, no final no último ano do curso. Os dois grupos de estudantes foram submetidos à mesma prova.

O delineamento amostral do ENADE foi operacionalizado de forma a contemplar instituições de todas as regiões do país, bem como de cada categoria administrativa e de cada organização acadêmica.

O questionário socioeconômico abordou temas como perfil socioeconômico; oportunidades, atividades e programas acadêmicos; influência da mídia e de outras fontes de informação; avaliação das condições de ensino da instituição; contribuição das propostas pedagógicas; influência dos processos relacionais, entre outros.

Tendo em vista que o objetivo primordial do processo avaliativo defendido no ENADE é a identificação dos aspectos que precisam ser modificados e aperfeiçoados, essa primeira edição do Exame inaugura um novo momento no cenário da educação superior no país, pois sua ênfase é pedagógica.

Os desdobramentos das análises e os resultados poderão subsidiar redefinições político-pedagógicas aos cursos e percursos de formação, articulados com os demais elementos do sistema – avaliação institucional e avaliação dos cursos de graduação.

Entende-se que o SINAES constitui-se avanço de um modelo de avaliação da educação superior no Brasil, que promovia o ‘ranking’ e a competitividade, baseado em estratégias de visibilidade mercadológica, para um paradigma que propõe a avaliação formativa ao incluir a autoavaliação participativa nas instituições e propor sua articulação com a regulação do sistema.

Esse sistema amplia o foco da avaliação ao incluir de forma integrada as três dimensões: avaliação institucional, avaliação dos cursos e ENADE, não priorizando apenas o

desempenho dos estudantes, permitindo, desta forma, mostrar uma imagem mais completa da qualidade da educação que está sendo oferecida.

Os desafios do SINAES são muitos e dependem de uma implementação fiel à proposta original, favorecendo e fomentando o desenvolvimento dos processos formativos decorrentes da autoavaliação. Desse modo, as informações e análises qualitativas nos três pilares vêm a beneficiar a difusão de uma cultura da avaliação que não se resume à construção de uma simples lista com o ‘ranking’ de instituições.

Embora o Sistema em si não facilite o ‘ranking’ de instituições nem o Ministério o promova, o caráter público das informações prescrito pela lei e sua divulgação não favorecem e não impedem a realização de algum ‘ranking’ na interpretação dos resultados.

Um outro desafio é a realização efetiva da autoavaliação institucional. Embora já desenvolvida em várias IES públicas – nas quais foi possível que o processo fosse aprofundado –, é sobretudo na maioria das instituições de pequeno porte, e principalmente nas privadas, nas quais a autonomia não se desenvolve de forma clara, que este processo está iniciando.

Logicamente, vai depender do quanto as instituições se apropriem da proposta e dos seus resultados para que realmente se configure como um instrumento de gestão qualificado e não se converta apenas em um instrumento burocrático.

A grande quantidade de instituições e, principalmente, de cursos é um outro desafio para o sistema pela sua complexidade, pelas questões operacionais, especialmente nos aspectos regulatórios. O desafio é articular as necessidades regulatórias com os tempos requeridos à construção de uma cultura de avaliação nas instituições.

De acordo com Oliveira (2005), a década de 1990, no que concerne às análises sobre políticas educacionais, caracteriza-se, entre outros aspectos, pela ampla utilização do conceito de regulação, como atributo inerente à reforma do Estado.

Dessa forma, entende-se regulação como um processo que articula, politicamente, interesses de diversos setores, de governos, da sociedade, das empresas e de usuários de bens e serviços públicos.

Na visão de Lima (2011, p. 72),

As reformas do Estado neoliberal enfatizam a função reguladora da eficácia e da eficiência das políticas públicas na perspectiva de ajustamento às demandas do modo de produção capitalista, de desenvolvimento da oferta de bens públicos pela iniciativa privada e de ocultar problemas sociais. Assim, a regulação realiza-se pela avaliação de resultados.

Entretanto, pode-se perceber que, apesar das críticas contundentes que as políticas regulatórias vêm recebendo dos estudiosos de políticas educacionais na atualidade, contraditoriamente, considera-se que estas podem contribuir para a melhoria dos sistemas educativos, uma vez que às instituições resta uma margem de autonomia, ainda que relativa.

Desse modo, Ferrer (2008) pondera que as determinações emanadas do Estado regulador podem proporcionar: conhecimento e diagnóstico do sistema educativo, necessários à tomada de decisões; transformações curriculares e organizativas no processo educativo; melhoria da organização e do funcionamento das instituições.

Nessa direção, no entendimento de Lima (2011), as avaliações apesar de resultarem de exigências externas podem, contraditoriamente, gerar oportunidades de debates em torno de valores democráticos, bem como fortalecer a consciência dos atores sociais em prol da reivindicação de direitos educacionais, o que enfraqueceria o poder regulador do Estado.

Claro está que o alcance da qualidade da educação superior no Brasil requer medidas mais amplas e articuladas aos problemas educacionais de todos os níveis de escolaridade, vinculados que são às questões sociais mais estruturantes.

Assim é que Sguissardi (2009) considera que a democratização da educação superior depende de políticas sociais inclusivas, bem como da democratização do ensino médio de qualidade.

Diante do cenário discutido acima, o Núcleo Docente Estruturante é instituído nas instituições de ensino superior brasileiras, como uma estratégia de promover mudanças na gestão acadêmica e com o propósito de melhorar a qualidade dos cursos oferecidos. A fim de compreender esse elemento das políticas educacionais para a educação superior no atual contexto, trata-se a seguir de alguns aspectos relevantes sobre a criação e implementação do Núcleo.

1.3.2 - Núcleo docente estruturante como instrumento de avaliação da educação superior

Um dos novos temas relativos à avaliação de cursos é a exigência do Núcleo Docente Estruturante – NDE. O NDE de um curso constitui-se de um grupo de professores que, além de apresentarem níveis mais elevados de titulação, também demonstrem engajamento político-pedagógico e tempo razoável disponível para o curso, de modo a contribuir na

construção do PPC, assim como, no acompanhamento posterior do desenvolvimento das atividades pedagógicas do projeto do curso do qual fazem parte.

Trata-se de uma exigência, em princípio, vantajosa para as IES. Afinal, esse grupo de professores, sob a direção do próprio coordenador do curso, fica responsável por criar e difundir a cultura institucional e as diretrizes do projeto político-pedagógico, assumindo o compromisso pela dinâmica e constante evolução das condições pedagógicas de ensino.

No entanto, não há lei que fundamente a exigência do NDE e, na ausência de previsão legal, essa nova estrutura não pode ser usada para impor restrições às IES.

O Núcleo Docente Estruturante – NDE surgiu no momento de transição entre o Decreto nº 3.860/2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e da avaliação de cursos e instituições, e o Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

O NDE constou da Portaria nº 147/2007 que, por sua vez, foi o resultado de relatórios elaborados por grupos de trabalho na área de direito e medicina.

Nesse contexto, o NDE foi previsto na Portaria de 2007 como um elemento específico de avaliação que deveria complementar a instrução dos processos de autorização de cursos de graduação em direito e em medicina que tramitavam no Ministério da Educação, mas ainda não tinham sido concluídos em virtude de parecer contrário do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB e da ausência de parecer favorável do Conselho Nacional de Saúde. Era, portanto, uma exigência extra para subsidiar a decisão administrativa do MEC em relação àqueles processos específicos.

Naquele momento, a norma regulatória determinava aos cursos sem avaliação favorável da OAB ou do Conselho Nacional de Educação - CNE que apresentassem elementos específicos de avaliação capazes de indicar a existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento (Brasil, Portaria nº 147/2007, art. 2º e 3º). Esse núcleo deveria ser composto por professores com as seguintes características: a) titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*; b) contratos em regime de trabalho que assegurem, preferencialmente, dedicação plena ao curso e c) experiência docente.

Depois desse momento inicial, o Núcleo Docente Estruturante passou a constar dos instrumentos de avaliação e consolidou-se como uma exigência para todos os cursos e todos os atos regulatórios a eles pertinentes. Mantendo as mesmas características originárias, o NDE

passou a constar das portarias ministeriais que aprovavam os instrumentos de avaliação de cursos e passou a ser detalhado pelo INEP nesses documentos.

Com base nesses novos instrumentos, as comissões de avaliação do INEP têm exigido um núcleo institucionalizado de docentes, caracterizado como uma estrutura administrativo-pedagógica criada a partir de regras internas das IES.

Esse núcleo docente teria de ser constituído por um grupo de professores com as qualidades especificadas nos documentos de avaliação e teria, também, tarefas e competências delineadas pelo mesmo documento de avaliação. Enfim, uma estrutura imposta com conteúdo e forma às Instituições de Ensino Superior.

Para ilustrar essa intervenção, pode-se destacar que as IES que pleiteiam a autorização de novos cursos de medicina recebem notas satisfatórias - 3 - em relação ao NDE, quando:

[...] o NDE é composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, 30% dos docentes previstos para os três primeiros anos, com contrato de trabalho já firmado com a IES, participação suficiente na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso e clara responsabilidade com a implantação do mesmo.

[...] 100% do NDE possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu* devidamente reconhecidos pela Capes/MEC ou revalidada por instituição credenciada, e, destes, entre 50% (inclusive) e 60% (exclusive) são doutores.

[...] entre 60% (inclusive) e 70% (exclusive) do NDE possui graduação em medicina (Brasil, Portaria nº 147/2007).

Para os cursos de Direito, as exigências são similares, reduzindo-se apenas o prazo do primeiro item de 3 para 2 anos.

Os demais bacharelados e as licenciaturas possuem regras equivalentes, mas com as seguintes alterações: 1) redução da exigência de titulação para 60% e 2) exigência de que 100% dos membros do NDE tenham regime parcial ou integral, sendo, no mínimo, 25% em dedicação integral.

Finalmente, ainda com relação às autorizações, cabe observar que para os cursos superiores de tecnologia há exigência de NDE composto de 30% dos professores do primeiro ano, com todas as regras para os demais cursos e especial atenção para o fato de que apenas 60% dos integrantes do NDE tenham curso de pós-graduação *stricto sensu*. Todavia, para destacar a importância da prática nos cursos de tecnologia, o documento de avaliação exige que 30%, inclusive, e 50%, exclusive, do NDE possuam experiência profissional fora do magistério.

Para o reconhecimento dos cursos, as regras são muito próximas, destacando-se apenas a exigência de que o NDE seja composto por 30% do corpo docente. Este requisito, ainda pendente no caso do curso de Medicina, já consta do glossário do instrumento de avaliação dos cursos de Direito, de outros bacharelados e das licenciaturas.

Na prática, exige-se um aumento da titulação e dos encargos com regime de trabalho de vários docentes e torna o Núcleo uma estrutura ampla e bastante onerosa.

Para a renovação de reconhecimento, fica mantido o percentual mínimo de 30% e surge a imposição de que os docentes do NDE atuem ininterruptamente no curso desde o último ato regulatório. Além disso, a previsão de um percentual mínimo de doutores no NDE - 50% - também é acrescentada para todos os cursos de licenciatura, tecnologia e bacharelado.

Portanto, reitera-se, o Núcleo Docente Estruturante constitui-se de um conjunto de professores com elevada titulação e regime de trabalho ampliado, cuja responsabilidade é a formulação, implementação e o desenvolvimento do projeto pedagógico. E, hoje, tem sua forma detalhada nos instrumentos de avaliação do INEP.

Os instrumentos de avaliação de cursos do INEP, que formatam - ou, num linguajar jurídico, regulam - o NDE não são leis. São apenas documentos administrativos construídos a partir de um extrato aprovado em portarias ministeriais.

Entretanto, segundo a Portaria Ministerial nº 1.027/2006, que regula o banco de avaliadores – BASIS do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação – CTAA: O funcionamento do BASIS obedecerá aos seguintes princípios: I – legalidade (art. 2º, § 1º).

Esse princípio, que vincula a conduta de todas as comissões de avaliação *in loco* no SINAES, tem por fundamento os princípios aplicáveis aos servidores públicos (art. 37, da CF/1988) e o princípio constitucional basilar que dispõe: ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei (art. 5º, II, da CF/1988).

As expressões lei e legalidade, nesse contexto, não se referem aos atos normativos do Poder Executivo, como, por exemplo, as portarias ministeriais. Lei é o resultado de um processo constitucionalmente previsto, conduzido pelo Poder Legislativo. E legalidade é o cumprimento das normas legais assim produzidas, bem como das normas regulatórias a elas estritamente e limitadamente vinculadas.

No âmbito teórico, o princípio da legalidade pode ser entendido como “[...] a consagração da ideia de que a Administração Pública só pode ser exercida na conformidade

da lei e que, de conseguinte, a atividade administrativa é atividade sublegal, infralegal, consistente na expedição de comandos complementares à lei”. (Mello, 1995, p. 59).

Ou seja, trata-se de uma estrita vinculação da atuação dos órgãos da Administração Pública – ou de entes que a representem, como as comissões de avaliação do INEP – aos termos e limites da lei. Isso ocorre porque há de se pressupor que a lei é produzida democraticamente e seria incoerente possibilitar aos administradores públicos agir em desconformidade com a lei.

Nesse rumo, tratando o princípio da legalidade como o “princípio dos princípios”, Bucci (2006, p. 835) afirma que

O Estado de Direito representa o triunfo do Direito e da concepção liberal que nos legou o constitucionalismo, na medida em que assegura não apenas a sujeição dos cidadãos à lei, mas principalmente a sujeição das autoridades e dos governantes a essa mesma lei. E a lei – frise-se –, ainda como fruto do Liberalismo, entendida como regra de Direito, geral e abstrata, emanada do povo ou de seus representantes.

Com relação ao Núcleo Docente Estruturante, pode-se dizer que a atuação do agente regulador – MEC – deliberando sobre a criação de uma estrutura no corpo docente, atribuindo-lhe objetivos e estipulando certas qualidades de seus membros, não se apresenta como uma indicação para o planejamento das IES. Trata-se, hoje, de uma determinação expressa, de um comando às instituições de ensino superior, sob pena de proibição de suas atividades.

A par dessas reflexões acerca da criação do NDE, busca-se na sequência deste estudo, discutir as ideias referentes à inovação da gestão da educação superior, na perspectiva de situar o Núcleo como uma possibilidade de alavancar práticas inovadoras nos cursos de graduação das IES brasileiras.

CAPÍTULO II
INOVAÇÃO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Pensar sobre inovação como uma ideia de ‘novo’ é um aspecto referenciador de sua definição, no entanto este entendimento não parte da premissa de que uma inovação implica, necessariamente, algo original, de ‘primeira mão’, numa invenção. Muitas vezes o ‘novo’ pode estar na introdução de algo que já tem uso corrente noutro lugar. As inovações são novas ou originais no lugar em que elas são incorporadas. Esta é a condição básica para se produzir uma inovação: incorporar algo que até então não fazia parte da unidade de referência, alterando-a, enquanto a mudança tem como traço fundamental em uma inovação educacional a intencionalidade.

Em outros termos, uma ação inovadora responde a determinadas intenções guiada por fins específicos, considerando que toda inovação tem a pretensão de suscitar mudanças, sendo esse seu fim último. “A inovação educacional é intencionalmente deliberada e conduzida com a finalidade de incorporar algo novo que resulte em melhoria no âmbito da instituição escolar, em suas estruturas e processos, visando ao êxito de sua função social” (Farias, 2006).

2.1 Inovação: elucidações conceituais

Apenas os homens podem criar e inovar. A criatividade e a inovação estão intimamente relacionadas, de modo que a inovação é resultado do processo criativo. Na literatura, a criatividade tem sido mais associada ao indivíduo, enquanto a inovação tem sido mais associada às organizações.

As ideias e ‘insights’ em ambiente propício, frequentemente, resultam em inovações e são fundamentais para as mudanças e transformações. Nunca se sabe onde ou quando a inovação ocorrerá, por isso há necessidade de ambiente estimulante para o processo criativo.

A sociedade precisa das inovações para melhorar continuamente seu bem-estar e sobrevivência, e este é um dos grandes desafios contemporâneos.

Toda inovação é por natureza experimental e está sempre associada a riscos, tanto no seu desenvolvimento quanto na sua implantação (Greene, 2001). Ademais, toda inovação precisa contribuir para o progresso e para o bem-estar do ser humano ou perde sentido o esforço e os recursos empreendidos. Desse modo, a inovação desejável só pode ocorrer para melhorar as perspectivas de realização do ser humano e da sociedade como um todo.

Segundo Casassus (2000), inovação corresponde à introdução de uma ideia em um sistema de relações, conduzindo a uma transformação na maneira como se realiza uma determinada prática nesse sistema de relações. Logo, toda inovação se realiza e se instala no tempo oportuno, em determinados contexto, circunstâncias, condições, atendendo às necessidades específicas e, por isso, só pode ser generalizada ou aplicada em outras relações, contextos, circunstâncias, condições e necessidades semelhantes e em ambiente propício e adequado.

Daí por que uma inovação é sempre localizada no tempo e no espaço e precisa ser estudada, pesquisada, monitorada, além de ter avaliados seu percurso, resultados e impactos - desejáveis e imprevistos - antes de se efetuar em generalizações ou transposições para outros ambientes e contextos.

Para Houaiss (2001), inovação é “ação ou efeito de inovar”. Essa acepção associa, inicialmente, o substantivo a uma ação verbal (innovar), o que indica ser a inovação um movimento de mudança de uma situação que é gradualmente superada por outra e, como tal, importa apreender o movimento, a ação e, conseqüentemente, o processo de mudança. A alternativa indicada pelo ou, por outro lado, nos leva a um outro foco, ou seja, ao efeito, ou ao produto obtido por esse processo de mudança, caracterizado como produto da ação inovadora.

Assim é que um dos conceitos de inovação analisados por Goldberg (1980, p.189) alerta para o risco de o novo vir a ocultar aspectos essenciais do fenômeno, maximizando o foco em aspectos formais ou instrumentais, conforme ele explicita:

Inovação é um termo enganoso, sedutor e equívoco ao mesmo tempo: sedutor porque sugere aperfeiçoamento e progresso, quando, na realidade, significa algo novo e diferente. Equívoco porque desvia a atenção da essência da atividade de tratar o ensino com vistas aos problemas da tecnologia da educação.

Esse risco pode ser associado, do ponto de vista da cultura, ao desejo de atualização, de sintonia com a modernidade ou de usufruto dos avanços que caracterizam ou marcam um determinado tempo. Daí a crença comum e a valoração, quase sempre positiva e, muitas vezes, acrítica da inovação.

A seguir, analisa-se a perspectiva da inovação no contexto educacional.

2.2 Inovação na gestão da educação e o núcleo docente estruturante

Na tentativa de situar a gestão pública educacional como espaço possível e necessário para o desenvolvimento de inovações, cumpre cercar alguns atributos do conceito abarcado por essa expressão no contexto brasileiro.

Qualquer que seja a direção a ser adotada na tentativa de delinear os traços conceituais de uma inovação, há aspectos a serem inicialmente considerados que dizem respeito à perspectiva de sua caracterização como processo, como produto ou como impacto, como produção ou como adoção.

Em seguida, cabe qualificar os efeitos de sua implementação, se profundos ou superficiais, isto é, se trata de uma transformação ou ruptura ou de uma mudança ou aperfeiçoamento.

Essa caracterização inicial permite o estabelecimento de uma base analítica voltada para aspectos que particularizarão a experiência inovadora: as concepções que a fundamentam, a sua autoria, no que diz respeito à concepção e à proposição, os responsáveis pela sua implementação, o contexto em que ela se realiza, os cidadãos atingidos, o objeto da inovação, os antecedentes e as consequências, o impacto ou eficácia social do processo de inovação.

Em se tratando de experiências inovadoras em gestão da educação pública, a análise desses elementos há que ser perpassada pela avaliação do grau de autonomia e de participação da comunidade na implementação das iniciativas.

Postas tais considerações, cabe evidenciar a importância de estabelecer-se uma definição ampla de experiência inovadora em gestão educacional, de forma que esta possa abranger as iniciativas que produzam mudanças em práticas anteriores e que resultem em melhoria da qualidade da educação. Tais práticas podem referir-se à gestão do sistema ou da instituição, à gestão administrativa e financeira ou à gestão pedagógica, englobando o processo ensino-aprendizagem e seus recursos técnicos e metodológicos, o currículo, o aperfeiçoamento e a valorização do corpo docente, a abertura da escola à sociedade, incluindo a busca por parcerias, ou quaisquer outros aspectos do cotidiano escolar.

Portanto, divulgar as múltiplas iniciativas experimentais e inovadoras possibilita desenvolver cumplicidades recíprocas entre diferentes alternativas em diferentes lugares e instituições educativas e configurar redes de comunicação e trocas translocais. Para Mar

Rodríguez (2006), converter as escolas em espaços de experimentação social e promover intersubjetividades rebeldes seria uma possibilidade de desenvolver inovações.

Fisher (2002) define gestão como sendo um ato relacional que se estabelece entre pessoas, em espaços e tempos relativamente delimitados, objetivando realizações e expressando interesses de indivíduos, grupos e coletividade.

Desse modo, a inovação em gestão da educação pública pode também ser entendida como uma relação que se estabelece entre sistema de ensino, escolas, comunidades escolar e local e sociedade nacional e internacional, enquanto o gestor é um “mediador entre atores e suas representações em escalas de poder e formas organizacionais, eticamente determinadas e estrategicamente orientadas à promoção do desenvolvimento de indivíduos, grupos e coletividade dentro de marcos culturais e identitários.” (Fisher, 2002, p. 57).

Sabe-se que dentre os grandes desafios da gestão da educação pública estão a violência social, a interligação com a gestão das cidades e municípios, os problemas culturais, ambientais, de saúde, de moradia e da economia.

Por isso, a busca por soluções para alguns desses problemas pode estar relacionada a uma gestão da educação pública crítica e criativa, voltada para as inovações de ações e estratégias construtivas de uma nova realidade sociogestora educacional.

Por outro lado, a celeridade das transformações mundiais que se verificam na atualidade – em função das políticas internacionais, dos processos de globalização, que envolvem a transnacionalização do capitalismo, esvaziamento do papel do Estado-Nação, pressão dos movimentos sociais, avanços da ciência e da tecnologia, entre outros, com rebatimento no âmbito das culturas locais e endógenas – tornam complexa a conceituação do que pode se constituir inovação educacional.

De todo modo, esse quadro configura fenômenos e processos que desenham um novo cenário da contemporaneidade e suas implicações atingem, de maneira intensa, todos os âmbitos da atividade humana nas dimensões política, social, econômica, cultural e histórica.

Essa velocidade vertiginosa, que configura sucessivas crises de paradigmas, com mudanças em vários campos, dentre eles o educacional, envolve dimensões históricas, sociais e epistemológicas que devem ser consideradas quando se tenta delinear os contornos de um conceito de inovação educacional.

Além disso, a gestão da educação pública também vem sofrendo processos de reconceituação, empreendidos na educação brasileira a partir da Carta Constitucional de 1988,

que impulsiona a gestão educacional a materializar como princípios básicos a autonomia e a gestão democrática.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE também enfatizou a gestão democrática da educação pública. Entre a formalização legal desses princípios e as práticas desenvolvidas no sentido de materializá-los, há um campo inegavelmente propício ao desenvolvimento de experiências inovadoras.

Trabalhar, pois, conceitualmente, o tema inovação aplicado à gestão da educação constitui-se um desafio e um exercício de reflexão crítica, cuja conclusão não pode ser fechada; antes, deve dar conta das múltiplas possibilidades de sua realização no multifacetado quadro contemporâneo da educação brasileira.

Naturalmente, essa reflexão envolve mudanças que ocorrem desde o sistema educacional até a sala de aula com consequências para o indivíduo e a sociedade, ou, melhor dizendo, para todo o planeta, pois é no sistema educacional que os indivíduos da sociedade do conhecimento e da informação investem boa parte de suas vidas e de suas expectativas de obter mais e melhores possibilidades de sobrevivência feliz, satisfazendo mais que suas necessidades básicas.

Então, buscar um conceito de inovação em gestão da educação pública implica considerar, inicialmente, o campo polissêmico abarcado na atualidade pelo termo inovação, especialmente contextualizado no âmbito da educação, e, dentro dela, a gestão.

Para os propósitos deste trabalho, isso significa delinear o que se pode considerar inovação em gestão da educação pública hoje, buscando-se a superação de ambiguidades que cercam o uso dessas expressões. A esse respeito, Abramovay (2003, p.56) chama a atenção para o fato de que

[...] o termo inovação apresenta um caráter ambíguo, visto que, ao se tratar uma determinada experiência como inovadora, pode estar se estabelecendo uma comparação entre experiências, onde uma poderia ser considerada mais inovadora do que outra. A Inovação não é atemporal nem abstrata, mas adquire significado quando historicizada e contextualizada.

No caso da inovação em gestão da educação pública, essa perspectiva implica considerar a necessidade de identificarem-se processos gestores inovadores e analisar-se o fenômeno ou o fato inovador a partir das dinâmicas que se estão desenvolvendo em função de seus pressupostos, objetivos, metodologias e processos.

Já na perspectiva de se analisarem experiências inovadoras a partir dos produtos gerados, torna-se necessário retomar processos já concluídos, a partir dos dados disponíveis e avaliar o produto e o impacto da inovação tanto em função do que ele representa de mudança significativa em relação a situações anteriores quanto em função da relevância contextual de seus efeitos no espaço concreto em que foi realizada e, ainda, da possibilidade de sua aplicação em outros contextos.

Entretanto, ambas as perspectivas de análise – a inovação em gestão da educação pública como processo e como produto – não se excluem; antes, podem ser complementares, desde que se compreenda que o momento da observação ou da análise é fundamental para que, no caso de seleção ou avaliação, se possam aplicar critérios compatíveis com a natureza da experiência que se quer categorizar como inovadora.

Desse modo ao conduzir a reflexão do campo linguístico para o da filosofia, novos aspectos do conceito podem ser revelados. Saviani (1980), por exemplo, destaca o fato de que a aproximação a um conceito de inovação precisa levar em conta diferentes concepções de filosofia da educação. Segundo a concepção que o autor denomina de humanista tradicional, inovar se confunde com renovar, ou seja, empreender pequenas modificações de superfície que não afetam a essência das finalidades da educação.

Já a concepção humanista moderna se vincula à crença de que inovar implica alterar ou substituir formas de fazer a educação, de modo a superarem-se práticas tradicionais. Assim, o autor ressalta que, segundo essa concepção,

Dizer-se que algo (um método, uma experiência educativa) é inovador porque se opõe ao tradicional significa dizer que, ao invés de centrar-se no educador, no intelecto, no conhecimento, centra-se no educando, na vida, na atividade (ação). Ao invés de seguir uma ordem lógica, segue uma ordem predominantemente psicológica. Ao invés de subordinar meios (métodos) aos fins (objetivos: o homem adulto e o domínio cognitivo do conteúdo cultural disponível), subordina os fins aos meios (cf. Dewey: 'Educação é vida, é desenvolvimento; e a finalidade do desenvolvimento é mais desenvolvimento') (Saviani, 1980, p. 19).

Como se pode perceber, mesmo considerando o caráter dinâmico da concepção humanista moderna, Saviani (1980) converge a análise para o que denomina concepção dialética da educação, cuja referência principal é o homem como síntese de múltiplas determinações, inserido num mundo em que a realidade é dinâmica e o papel da educação seria o de colocar-se a serviço de uma nova formação social, de uma mudança da sociedade, num salto qualitativo que, a partir daí, atingiria a educação.

Nesse perspectiva,

A concepção dialética aponta, pois, para um sentido radical de inovação, isto é, inovar significa mudar as raízes, as bases. Trata-se, pois, de uma concepção revolucionária de inovação. [...] Dizer que algo é inovador em relação ao tradicional significa aqui não apenas substituir métodos convencionais por outros. Trata-se de reformular a própria finalidade da educação, isto é, colocá-la a serviço das forças emergentes da sociedade (Saviani, 1980, p. 21).

Convém salientar que, ao utilizar parâmetros sociológicos na análise do conceito de inovação, Wanderley (1980) destaca que, para se compreender a natureza da inovação educacional, é necessário analisarem-se as relações da educação com o contexto social a partir de suas dimensões econômicas, políticas e ideológicas.

Assim, a instauração do novo ou da inovação pode se materializar de formas distintas, quer como produção, quer como adoção. Estas, porém, não devem ser confundidas, uma vez que a produção da inovação supõe a criação de novas respostas ou novas alternativas de solução a partir da análise e do diagnóstico de uma dada situação, que permitem o levantamento e a experimentação de alternativas de enfrentamento da questão ou do desafio que é posto num dado tempo e num dado lugar, sob condições históricas dadas.

A adoção da inovação, por outro lado, supõe uma influência externa ao contexto que a experimenta, normalmente a partir de processos de difusão ou de coerção legal que exige a sua implementação. A adoção da inovação pode ser resultante de uma análise crítica de sua pertinência e possibilidade de responder às situações contextuais desafiadoras que se quer superar, ou seja, constitui uma adoção crítica.

Diferentemente desse caso é a adoção acrítica, quer por imposição, quer para responder a modismos. Na ótica de Ferretti (1980), é necessário que os educadores brasileiros não se submetam acriticamente a inovações pedagógicas consideradas modernas, mas que explorem os espaços de promoção de mudanças no interior das organizações em que atuam.

De qualquer modo, o que está em jogo são as possibilidades de transformar efetivamente, ou de meramente substituir soluções para problemas educacionais específicos, sem atingir seus condicionantes maiores.

Nesse sentido, essas duas categorias permitem identificar dois outros parâmetros para se avaliar a dimensão da inovação como mudança ou como transformação, respectivamente.

É que sendo a inovação – como produção ou como adoção – uma resposta às necessidades de um determinado contexto, ela supõe a busca de uma mudança ou de uma transformação das condições sob as quais se quer produzir algum fato ou fenômeno, cujos

efeitos possam resultar num aperfeiçoamento, neste caso, específico da educação ou do sistema educacional.

Vale dizer que a inovação, para ser eficiente e eficaz, deve atingir valores, conceitos, princípios, métodos, procedimentos que são correntes num dado contexto, em busca da melhoria de resultados. Trata-se, pois, da criação ou da adoção de alterações significativas nos processos educacionais – e nos seus fundamentos – que atingem um número maior ou menor de pessoas.

Segundo Moreira (1999, p.139), para conquistar o engajamento do professor, é necessário que ele se reconheça de alguma forma nos elementos que configuram uma inovação.

É exatamente aí que a distinção entre adoção e produção se torna mais significativa, o que faz emergir mais um parâmetro para conceituar ou avaliar uma inovação. Enquanto a adoção geralmente não atinge profundamente o sistema de valores e crenças, a cultura dos participantes, resultando em substituição de elementos periféricos ou exteriores – materiais e metodologias, por exemplo –, a produção de inovação supõe um processo de transformação de crenças, valores, e posições filosóficas dos participantes, o que vai sustentar a coerência e a efetividade da inovação.

Neste último caso, não se trata de substituir formas, mas de transformar o próprio conteúdo e as práticas a ele correspondentes, o que implica espaços para experimentação, ensaios, riscos, flexibilidade e autonomia. Trata-se de, numa concepção dialética, mudar os próprios fundamentos, as raízes determinantes das ações, ao contrário da adoção, que implica mudanças, remendos ou retoques superficiais em formas ou métodos, o que não afeta a essência das ações empreendidas.

De um modo geral, é isso que acontece quando a inovação está vinculada ao transplante cultural, à importação de modelos ou soluções que não consideram os contextos específicos a que se dirigem.

Vários autores enfatizam essa questão. Cardoso (1997), por exemplo, enfatiza a ideia de que inovação não se restringe a mera renovação, uma vez que implica a transição do contexto vigente, mesmo de forma provisória e parcial. Essa inovação, explica a autora, provoca modificações no essencial de um fenômeno ou realidade, agregando aspecto(s) efetivamente novo(s) e potencialmente transformador(es) a uma situação educativa.

O termo mudança, segundo Neirotti & Poggi (2005, p.140), remete às alterações em uma estrutura ou forma, em diferentes níveis, sem implicar uma valorização qualitativa no

sentido dessa mudança. Para esses autores, “nem toda mudança supõe uma inovação, mas toda inovação implica, necessariamente, uma mudança.”

Já Leonardos, Gomes & Walker (1994) salientam que as experiências educacionais inovadoras envolvem algum tipo de mudança planejada, deliberada, isto é, intencional, numa cultura ou numa prática escolar. Pautado na questão da participação e do compromisso coletivo, Masetto (2003, p. 39) chama atenção para uma necessidade fundamental na inovação, que é

[...] o compromisso entre os que estão envolvidos no projeto de mudança, pois inovação e mudança andam juntas, mas só acontecem de fato quando as pessoas nelas envolvidas se abrem para aprender, para mudar, para adquirir novos conhecimentos, para alterar conceitos e ideias trabalhadas, às vezes, durante muitos anos, para assumir novos comportamentos e atitudes não comuns até aquele momento, para repensar a cultura pessoal e organizacional vivida até aquele momento, para mudar suas próprias crenças e aderir a novas e fundamentais maneiras de pensar e de agir.

Moreira (1999), por sua vez, chama a atenção para a complexidade das mudanças, ressaltando a importância de reflexões sistemáticas acerca dos novos contextos.

Assim sendo, a distinção básica que se deve estabelecer é entre uma mudança ou substituição superficial de procedimentos e uma efetiva e profunda transformação dos processos que se deseja superar. Nos meios educacionais, tem se tornado cíclico, por exemplo, o surgimento de novas terminologias – letramento, construtivismo, multirreferencialidade, transdisciplinaridade, transversalidade – que passam a ser utilizadas sem que efetivamente correspondam a uma opção teórica ou a uma compreensão profunda de suas implicações por parte dos usuários.

Ou seja, trata-se, muitas vezes, de uma mudança de superfície, que não corresponde a uma efetiva transformação, pelo menos nas concepções dos agentes participantes, como autores ou como aplicadores das ações inovadoras. Desse modo, há o risco de serem apenas mecanicamente aplicadas e, em geral, mal aplicadas e não incorporadas ao repertório possível de inovações e mudanças.

Há que se perguntar, também, se as inovações e mudanças são necessárias e se implicam efetiva melhoria da qualidade da educação desejada e oferecida ao país; assim, toda inovação ou mudança não pode prescindir de avaliação diagnóstica, de processo, de produto e de impacto. Mudanças e inovações eficientes na geração de seus produtos podem ser ineficazes, por não produzirem as mudanças perseguidas no grupo-alvo. A eficácia ou impacto é, em última análise, o que justifica a mudança ou inovação (Cohen & Franco, 1998).

No contexto educacional brasileiro são muitos os exemplos de adoção de inovações, quer por imposição externa aos contextos, quer por imposição da legislação educacional ou determinações governamentais. Uma importante inovação a partir da legislação educacional é a “gestão democrática participativa e integradora, na qual as decisões são tomadas mais lenta e cautelosamente, porque é necessário interagir e integrar pontos de vista, definir compromissos e pensar nos parceiros para que nenhuma categoria saia perdendo” (Freitas & Pilla, 2006, p.21).

Conquanto estejam vinculadas a necessidades globais dos sistemas educacionais, a adoção desse tipo de inovação, sobretudo de forma acrítica, pode constituir um entrave para o surgimento endógeno de inovações e, muitas vezes, essa característica resulta numa implementação apenas de superfície, sem que realmente se efetivem as transformações desejadas.

Por isso o processo de análise de experiências inovadoras implica considerar alguns elementos axiais, descritos a seguir.

O primeiro elemento que pode ser considerado são os fundamentos da inovação, ou seja, concepções e dados fundamentam e dão consistência à inovação. Nessa perspectiva, o processo de análise deve incidir sobre os fundamentos teórico-metodológicos da inovação e a coerência entre a proposição efetivada e sua materialização em objetivos, metas, metodologias, entre outros. Por outro lado, a inovação deve ser assentada em necessidades concretas, detectadas a partir de um diagnóstico e uma análise da realidade que se quer transformar.

Outro elemento diz respeito à autoria da inovação, ou ao agente indutor ou produtor da inovação, isto é, quem concebe e propõe a inovação. No Brasil, na maioria das vezes, o agente indutor tem sido, no caso das inovações mais significativas na área educacional, o próprio Estado. Entretanto, uma questão se impõe à guisa de corolário: o questionamento sobre quem materializa a inovação. Isso nos remete às pontas do macrossistema educacional, cuja capilaridade revela um distanciamento entre a concepção da inovação educacional e a sua efetivação.

Na realidade, ao chegar-se à ponta desse grande sistema, encontrar-se-á um professor com sua classe, responsável por materializar a inovação. Entre os responsáveis pela concepção, no caso o Estado, e esse professor, uma cadeia de transmissão que passa pelos múltiplos braços dos entes federados, dos conselhos de educação, dos programas e projetos voltados para a implementação da inovação, até a direção e a coordenação pedagógica da

escola e a sala de aula presencial ou virtual, o ambiente de aprendizagem e o próprio educando.

Essa longa cadeia de transmissão, ao lado de distanciar e diluir os fundamentos que justificam a inovação, dificultando a sua apreensão, também é responsável por uma atitude inercial de acomodação e aceitação, quando não de rejeição velada e boicote ou simplesmente desconhecimento das novas proposições e dos seus motivos, razão e objetivos.

Um outro elemento para análise é o contexto atingido; onde se processa a inovação. A análise do contexto no qual se implantou ou se pretende implantar uma dada inovação vai permitir verificarem-se singularidades, traços culturais, históricos e sociais que podem ser favoráveis ou não ao projeto inovador, ou até mesmo gerá-los. Além disso, essa análise pode fornecer, com precisão, uma avaliação da propriedade, pertinência e necessidade de inovar, bem como os alvos da inovação.

Uma análise contextual leva, pois, necessariamente, ao alvo do processo de inovação a ser implementado: quem é atingido pela inovação. No caso da inovação educacional, o público-alvo do processo inovador, em última instância, é sempre o cidadão – criança, jovem ou adulto – e a sociedade, sujeitos do direito à educação, mesmo quando a inovação é atinente a processos de gestão da educação pública. Identificar condições, necessidades, desejos e aspirações do indivíduo e do corpo social pode permitir também avaliar a inovação quanto ao efeito que esta pode produzir.

O objeto da inovação corresponde à questão relativa ao que é inovado. No campo da inovação em gestão da educação pública, é evidente que o alvo são os processos de gestão empreendidos em qualquer âmbito, tanto em órgãos gestores de sistemas educacionais como no âmbito das unidades escolares, incluindo o empreendimento de inovações de caráter pedagógico nessas instâncias, pois a dimensão mais importante da gestão educacional é a pedagógica.

Se os fundamentos e objetivos foram identificados, cabe ainda verificar a coerência entre eles e a escolha dos processos metodológicos desenvolvidos, para responder à questão de como se inova. Da pertinência e da coerência desses processos depende o alcance dos objetivos pretendidos.

As questões por que se inova e para que se inova dizem respeito, respectivamente, aos motivos geradores da inovação e às finalidades ou objetivos delineados para a experiência inovadora, explícitos ou não.

Finalmente, cabe a questão conclusiva referente a se os efeitos concretos foram ou estão sendo gerados. Trata-se, neste caso, de flagrar os impactos da experiência inovadora, em função dos elementos motivadores ou disparadores de sua implementação.

Conforme Hernandez (2000), num sistema educacional inovador existem canais de interlocução entre os planejadores e os que realizarão a inovação; o significado da inovação é claro para todos os grupos envolvidos e os conflitos são interpretados como sinais de que a inovação é necessária.

É relevante mencionar, no plano operacional, critérios que caracterizam práticas e iniciativas inovadoras:

- No contexto educacional brasileiro, as inovações, em sua lógica e desenvolvimento, devem estar em consonância com as diretrizes expressas pelo Plano Nacional de Educação – PNE;
- A inovação deve ter impacto positivo na situação educacional do município, comprovado por indicadores claramente definidos;
- A inovação deve introduzir melhorias significativas em relação às práticas anteriores;
- Como uma manifestação do pensar e agir humanos em determinado contexto e período históricos, a inovação deve ser aceita e legitimada pelo grupo social em que se manifesta. Em outras palavras: como uma produção sociocultural e historicamente elaborada, a inovação precisa ser reconhecida e validada como tal por um coletivo direta ou indiretamente envolvido na sua produção, que, com base no consenso em relação às suas características fundamentais, credibiliza ou não uma inovação;
- Respaldo no critério anterior, uma inovação tem utilidade local e/ou global. Ela se aplica a contextos educacionais específicos, como também pode se desenvolver em contextos distintos, podendo gerar novas inovações;
- A inovação, preferencialmente, deve se apoiar em parcerias com a sociedade civil, outros órgãos e articular-se com outras esferas do governo.

Daí entender-se que o grande desafio posto aos que militam na educação é a exigência de revisão permanente de suas concepções, experiências e rotinas já arraigadas e cegas às possibilidades de inovações, assim como de ampliação e aprofundamento de conhecimentos técnicos, científicos e filosóficos acerca das várias áreas que contribuem para a compreensão do fenômeno educativo. Conforme Veiga (2003, p. 270),

Introduzir inovação tem o sentido de provocar mudança no sistema educacional. De certa forma, a palavra “inovação” vem associada a mudança, reforma, novidade. O “novo” só adquire sentido a partir do momento em que ela entra em relação com o já existente.

Diante do exposto, infere-se que a instituição do Núcleo Docente Estruturante, na educação superior brasileira, pode representar uma estratégia inovadora capaz de promover mudanças nas bases dos processos formativos, uma vez que, de acordo com as finalidades do Núcleo, previstas na norma legal que o cria, o coletivo de docentes que constitui esse órgão assume a responsabilidade de refletir, estudar, discutir e deliberar acerca do que é determinante para a existência do curso com a qualidade social desejada pela sociedade, seu projeto político-pedagógico.

Dessa maneira, o caráter inovador da implementação do NDE está em contribuir para a formação de uma cultura organizacional centrada nos interesses coletivos, a partir da assunção de compromissos institucionais que possam sobrepujar os interesses e vaidades individuais, consolidando a concepção de aperfeiçoamento pedagógico na organização.

De igual modo, vê-se a possibilidade de abertura para novas perspectivas, essenciais para o processo de mudança, principalmente através dos erros, os quais devem ser vistos não como indesejáveis ou passíveis de punições, mas como parte do processo inovador.

A implementação do NDE pode ainda gerar mudanças positivas nos cursos de graduação das instituições de ensino superior, visto que a atuação pedagógica associada às atividades de gestão representa o grande diferencial das organizações que alcançam sucesso no cumprimento de sua missão.

Nessa perspectiva, a gestão da educação assume a característica de integrar as diversas dimensões das ações educativas, numa visão de conjunto, com o intuito de convergir para os propósitos das IES, isto é, a oferta de serviços educacionais que atendam as expectativas dos estudantes e de toda a sociedade, considerando que a universidade tem um papel social a cumprir.

Assim, dentre as ações educativas inovadoras que objetivam atender à qualidade dos cursos do ensino superior, destaca-se a adoção do NDE, que tem na sua gênese a preocupação de, na oferta de cursos, atender as contingências locais, e ao mesmo tempo contemplar as diretrizes curriculares propostas para as diversas graduações, como apresenta-se no capítulo III o detalhamento das suas características e a dinâmica de seu funcionamento.

CAPÍTULO III
NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Na perspectiva de melhor compreender o Núcleo Docente Estruturante, nas IES do Brasil, considerado neste estudo como inovação na gestão acadêmica, discute-se nesta parte do trabalho o NDE a partir de sua concepção, definições e finalidades, segundo a norma legal que o institui; enfoca-se também a exigência legal para implementação do Núcleo Docente Estruturante e ainda a atuação desse Núcleo como instrumento de gestão da educação superior no Projeto Político-Pedagógico dos cursos de graduação.

3.1 Concepções, definições e finalidades do Núcleo Docente Estruturante

O NDE, no âmbito da gestão acadêmica dos cursos de graduação, foi instituído pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, conforme o artigo 1º, parágrafo único da Resolução nº 01/2010 (Anexo I), que trata da definição do NDE como um grupo de professores com responsabilidade de atuar no processo de concepção, implementação e acompanhamento dos projetos pedagógicos dos cursos.

Assim, em 2010, dá-se a criação definitiva do Núcleo Docente Estruturante constituído por professores, com características específicas, de modo a atender as finalidades do NDE.

Os professores, para integrar o NDE devem apresentar níveis mais elevados de titulação, tempo disponível para o curso, com uma carga de trabalho parcial ou integral, e ainda razoável experiência docente. Além disso, devem demonstrar engajamento político pedagógico, de modo a contribuir com a construção do PPC e o acompanhamento do desenvolvimento das atividades pedagógicas do curso.

Convém enfatizar que, desde 2007, com o intuito de qualificar o envolvimento docente no processo de concepção e consolidação de um curso de graduação, foi criado o NDE para os cursos de Medicina e Direito, pela Portaria Nº 147, de 2 de fevereiro de 2007.

O NDE, na sua concepção, torna-se “responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso – PPC, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores: a) com titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*; b) contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso; e c) com experiência docente”.

Fica claro que a implementação do NDE, com a finalidade de estabelecer um rumo para o trabalho educativo, determinar diretrizes, incorporar intenções, prioridades e atividades referentes às atualizações dos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação nas

Instituições de Ensino Superior, para que sejam atingidos os objetivos principais dos cursos, constitui parte importante do sistema de avaliação brasileiro.

O coordenador pedagógico do curso de graduação, por sua vez, também coordenador do NDE, é responsável pela articulação dos docentes que integram o NDE, com vistas à elaboração, implementação, ao acompanhamento e à atualização do projeto político-pedagógico. Este deve ser construído com base nas três dimensões definidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, sendo a primeira: organização didático-pedagógica; a segunda: corpo docente e tutorial; e a terceira: infraestrutura.

Na prática, o trabalho do coordenador juntamente com o dos demais integrantes do NDE implica o desenvolvimento de um conjunto de ações e atividades de interação, orientação, cooperação, acompanhamento e articulação entre os agentes do processo de ensinar e aprender e, para isso, o NDE, sob a direção do coordenador do curso/NDE atua em sintonia com as subunidades acadêmicas dos centros acadêmicos e do departamento de desenvolvimento e organização acadêmica da Pró-Reitoria de Ensino de cada universidade.

O NDE deve definir prioridades, estratégias e buscar resultados coerentes com as metas estabelecidas globalmente pela IES.

Nesse sentido, é importante que os integrantes do NDE conheçam a legislação pertinente, o cenário externo, o mercado, as expectativas da sociedade e o perfil do aluno que procura a IES. O coordenador e demais membros do NDE também devem ter capacidade empreendedora para traduzir essas prioridades em resultados, propondo novas alternativas e mobilizando os recursos que estão ao seu alcance.

A implantação do NDE nos cursos de graduação, desde que sigam as diretrizes estabelecidas na sua concepção, impulsionarão o trabalho da coordenação em algumas de suas atribuições, tais como: o planejamento anual das atividades acadêmicas, o acompanhamento do fazer pedagógico de professores e alunos e a proposição de atividades inovadoras antes relegadas ou consideradas de realização inviável.

Com capacidade de tomar decisões, defensores dos interesses da instituição, os quais deverão se sobrepor aos interesses individuais, os docentes que compõem o NDE podem atuar competentemente na mediação dos muitos conflitos que surgem nas relações, a partir das diferenças de posições, desejos, valores ou necessidades das pessoas/grupos.

Face ao exposto, salienta-se que a problemática da conflituosidade é de especial importância para a gestão pedagógica nas instituições, pois, dependendo da forma como é enfrentada, pode apontar para a destruição das relações e graves comprometimentos

institucionais, à medida que se perdem de vista os interesses, as finalidades da organização e a missão para a qual todas as ações devem convergir.

No entanto, os conflitos podem ser oportunidades de inovações e mudanças, caso as diferenças sejam vistas como riqueza de ideias e propostas para novos caminhos, por possibilitarem novas aprendizagens.

É aqui que se faz sentir a importância do NDE, conforme vem sendo defendida nesta reflexão, como um instrumento propulsor do aperfeiçoamento das ações da docência e da gestão do curso de graduação, à medida que o atributo da gestão pedagógica é o critério definido na Resolução 1 – CONAES, que o institui, conforme o seu artigo 2º:

O Núcleo Docente Estruturante deve ser constituído por membros do corpo docente do curso que, em seu âmbito, exerçam liderança acadêmica, percebida na produção de conhecimentos na área do curso, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela Instituição, e que atuem sobre o desenvolvimento geral do curso.

Em que pese a importância do NDE como potencial interventor na qualidade do ensino superior, ao analisar a produção acadêmica acerca do tema, percebe-se que ainda não despertou interesse entre os pesquisadores, sendo bastante reduzidas as publicações de artigos científicos e ainda mais escassas as dissertações e teses sobre o NDE, talvez esse fato seja explicado pela recente obrigatoriedade de constituição do Núcleo por força de normas legais. Nessa perspectiva, com a realização desta investigação pretende-se contribuir para colmatar essa lacuna.

Todavia, ressalta-se a iniciativa de Rocha (2012) que contribuiu para ampliar as discussões sobre o tema através da investigação que objetivou analisar se a criação do NDE favorece a implementação de ações de qualidade nos cursos de graduação. A autora realizou estudo qualitativo e quantitativo em oito cursos de graduação de duas instituições de ensino superior privadas de São Luís - Maranhão, cujos instrumentos de coleta de dados foram observações e entrevistas.

A análise de conteúdo dos dados obtidos permitiu à pesquisadora concluir que os Núcleos Docentes Estruturantes dos cursos investigados ainda não conseguiram implementar intervenções de melhorias, pois, segundo ela, “[...] a apatia predomina no grupo que o integra, com poucas exceções, o objetivo para o qual o NDE fora criado, ainda não responde aos interesses e envolvimento dos atores no processo de condução, criação, implantação e implementação dos cursos superiores de graduação” (Rocha, 2012, p. 152).

Diante dessa realidade, ratifica-se a relevância deste estudo no âmbito da gestão de cursos da educação superior brasileira, pois é preciso não esquecer que a educação é uma prática social e política, porquanto age sobre o desenvolvimento humano, sobre as infinitas possibilidades de desenvolvimento de inteligências e habilidades, e por isso o gestor acadêmico, ao visar em primeiro plano os interesses coletivos e ao cumprimento do papel social das instituições educativas, explora os instrumentos à sua disposição, a exemplo do NDE, para alavancar a qualidade dos serviços educacionais oferecidos.

Na sequência deste trabalho, reflete-se sobre a obrigatoriedade do NDE nas IES brasileiras.

3.2 – Exigência legal para implementação do núcleo docente estruturante

A institucionalização da Portaria-MEC nº 147, de 2 de fevereiro de 2007, que criava o NDE era restrita aos cursos de Medicina e Direito. Apesar dessa limitação aos dois cursos referidos, os demais cursos também eram submetidos à exigência da existência do NDE, sem qualquer amparo legal, o que por sua vez resultava em um montante razoável de recursos administrativos e judiciais por esses cursos.

Em 13 de maio de 2010, pelo Ofício-Circular DAES/INEP/MEC nº 48, a presidente da CONAES, o presidente do INEP e a diretora de Avaliação da Educação Superior do INEP comunicaram aos pesquisadores institucionais das IES, entre outras alterações no sistema e-mec e em critérios de avaliação institucional e de cursos, que

(...) o Núcleo Docente Estruturante - NDE, parcela do corpo docente responsável pela criação, implantação e consolidação do projeto pedagógico do curso, deve ser considerado como elemento diferenciador da composição e organização do corpo docente do curso. Exceto nos casos de Medicina e Direito, não se constitui em elemento imprescindível, mas constitui referência indicativa da qualidade do curso.

Também em 9 de junho de 2010, pelo OF.CIRC.MEC/INEP/DAES/CONAES nº 67, as mesmas autoridades do MEC comunicaram aos pesquisadores institucionais e demais dirigentes das IES várias decisões da CONAES tomadas em reuniões ordinárias, que aprovaram alterações nos instrumentos de avaliação do INEP, entre elas a extensão da existência do NDE para todos os cursos.

Em 17 de junho de 2010 – data posterior aos ofícios-circulares referenciados –, a CONAES aprovou a Resolução nº 1/2010 (Anexo I), resultante do Parecer CONAES nº 4, de 17 de junho de 2010, homologado pelo Ministro da Educação em ato publicado no DOU de 27/7/2010 (Seção 1, p. 14), que normatiza o Núcleo Docente Estruturante – NDE e dá outras providências, com fundamento no inciso I, art. 6º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

A CONAES com isso objetivava estender para todos os cursos o respaldo legal, no tocante à criação do NDE, anteriormente existentes apenas para os cursos de Direito e Medicina, como já foi referido com o intuito de qualificar o envolvimento docente no processo de concepção e consolidação de um curso de graduação.

Para alguns estudiosos da questão, a criação do NDE nos moldes expostos fere, principalmente, a autonomia da universidade, assegurada pelo art. 207 da Constituição, já que o NDE não partiu do âmbito da universidade, mas do Parecer CONAES nº 4, de 17 de junho de 2013, homologado pelo Ministro da Educação em ato publicado no DOU de 27/7/2010 (Seção 1, p. 14). Este normatiza o Núcleo Docente Estruturante – NDE e dá outras providências.

Assim, a Portaria Ministerial nº 147/2007 foi usada como instrumento legal, confundindo princípios de legalidade com portaria ministerial, mero ato executivo para o cumprimento de lei.

Nas anunciadas decisões da CONAES, são apresentados como fundamento legal o inciso I do art. 6º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2044 (Anexo III), que institui o SINAES, e dá outras providências. O referido inciso atribui à CONAES, entre outras, a atribuição de avaliar as IES, os cursos e o desempenho dos estudantes.

A CONAES é, portanto, um órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, subordinado ao Ministro da Educação, que não tem poder deliberativo.

Por outro lado, o inciso I citado dá à CONAES a competência para propor e avaliar as dinâmicas, os procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes. Nessa competência não se insere a de impor a criação de órgãos na estrutura acadêmico-administrativa das IES, como o NDE, por exemplo.

Trata-se, assim, para alguns estudiosos, da questão de uma arbitrariedade da CONAES, homologada pelo Ministro da Educação.

Os aspectos contraditórios dessas decisões da CONAES conduzem a algumas reflexões a respeito de sua competência e composição.

3.2.1 - Indicador de destaque considerado como elemento diferenciador

O NDE deve ser considerado como elemento diferenciador da composição e organização do corpo docente do curso – indicador de destaque em lugar de indicador imprescindível. Contudo, se o curso não tiver o NDE em sua organização ou obtiver conceito um em qualquer dos indicadores referentes a esse órgão, o conceito da dimensão corpo docente será um no processo de avaliação do INEP. Nesse caso, ainda segundo decisão da CONAES, o conceito inferior a três, em qualquer uma das dimensões do instrumento de avaliação, ensejará a celebração de protocolo de compromisso a ser firmado entre a IES e o Ministério da Educação, conforme o disposto no art. 10 da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Os indicadores referentes ao NDE passaram a ser de destaque, mas continuam imprescindíveis nas confusas, contraditórias e ilegais decisões da CONAES.

Caso alguma IES inclua o NDE na estrutura de seus cursos de graduação, deve merecer um conceito elevado, como o cinco, mas a que faça a opção por não ter esse órgão não pode ser punida com o protocolo de compromisso. Isso é mais uma arbitrariedade imposta pelo Ministro da Educação, por meio de seus órgãos auxiliares, às IES privadas. Nas IES mantidas pela União, cabe a elas defenderem seus interesses junto ao seu mantenedor, o MEC.

3.2.2 - O caso dos cursos imperiais

No Ofício-Circular nº 48/2010, o NDE é considerado como elemento diferenciador da composição e organização do corpo docente do curso, exceto para os cursos de Direito e Medicina, os chamados cursos imperiais, porque implantados durante o Império. Por que esses cursos devem ter um tratamento diferenciado? Conduzem, como os de Odontologia, Administração, Ciências Contábeis, Enfermagem etc., ao exercício de profissões regulamentadas por lei. Todos os cursos de graduação, nesse aspecto, devem ter o mesmo tratamento nos processos de avaliação. A diferença estará, sempre, nas questões objetivas, especialmente aquelas referentes a laboratórios e à titulação docente, tendo em vista o estoque de mestres e doutores gerados nos cursos de pós-graduação reconhecidos pelo MEC, ou nas especificidades dos ambientes para as atividades práticas e de estágio. O NDE é um órgão

espúrio para qualquer curso de graduação, por imposição do MEC, incluindo os cursos de Direito e Medicina.

Por outro lado, a Resolução nº 1/2010 não exclui os cursos de Direito e de Medicina das normas aplicáveis ao NDE. Na hierarquia da administração pública, uma resolução é superior a um ofício-circular, mas o MEC, frequentemente, subverte essa hierarquia, revogando dispositivos de leis em portarias, notas técnicas e até despachos de dirigentes do quarto escalão. Fica a dúvida: a Resolução nº 1/2010 aplica-se, também, aos “cursos imperiais”?

3.2.3 - NDE ‘versus’ colegiados de curso

O Parecer nº 4/2010 (Anexo II) contém preciosidades e piruetas redacionais para justificarem o injustificável: a imposição de um núcleo docente para cuidar do projeto pedagógico do curso, duplicando essas funções com o colegiado do curso, também objeto de vários indicadores e critérios de avaliação nos instrumentos adotados pelo INEP.

O Parecer, após uma difícil ginástica verborrágica para justificar a existência paralela do NDE e do colegiado de curso, afirma que este raciocínio nos leva a entender que o trabalho do colegiado de curso, assim como da sua coordenação, não pode ser confundido com o papel de um núcleo docente estruturante. O único aspecto que pode diferenciar esse dois organismos é o da competência deliberativa, exclusiva do colegiado de curso. Tal decisão remete-se à era pré-reforma universitária de 1968. A reforma universitária de 1968, implantada pelo regime militar de 1964, num de seus dispositivos mais avançados para a época, tinha entre os seus princípios, na organização das IES, o da não duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

A decisão da CONAES duplica meios para fins idênticos ou equivalentes. Alínea “c”, art. 11 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

A CONAES diz que o NDE constitui-se um grupo permanente de professores. Seus membros devem permanecer por, no mínimo, 3 anos. Implanta nas IES privadas, regidas pela CLT, regime de trabalho incompatível com os princípios da livre iniciativa. Essa estabilidade empregatícia, mesmo temporária, pode ser adotada nas IES públicas, onde o regime é estatutário e não há nenhum compromisso com resultados.

3.2.4 - O SINAES e a CONAES: composição - chapa branca - equívocos e desvios de competência

A Lei nº 10.861, de 2004 (Anexo III), trata no § 1º, art. 1º, das finalidades do SINAES atinentes à qualidade, expansão da oferta da educação superior e melhoria da eficácia institucional.

O SINAES foi transformado, todavia, em puro instrumento de regulação, com a adoção prioritária, ou quase que exclusiva, do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, para avaliar a qualidade das IES e de seus cursos de graduação. É o ENADE que gera o Conceito Preliminar de Curso - CPC e o Índice Geral de Cursos - IGC, criados ao arripio da Lei nº 10.861, de 2004, pelo Ministério da Educação, e usados para decisões nos atos autorizativos – credenciamento e reconhecimento institucional e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

O MEC, por seus diversos órgãos, incluindo a CONAES, descumpra o art. 2º da referida Lei nº 10.861 (Anexo III), transcrito em seguida:

Art. 2º SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

A avaliação institucional e de cursos, realizada pelo INEP, é desprezada ou minimizada diante da aplicação do CPC e do IGC, conceitos não previstos em lei. Caberia perguntar, nesse particular, onde fica o princípio da legalidade, intransigentemente defendido pela Secretaria de Educação Superior naquele momento, somente nas situações de interesse da atual política ministerial, mas reiteradamente ignorado quando o MEC, indevidamente, estabelece novas regras e obrigações por meio de portarias, notas técnicas e assemelhados.

O caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos é também ignorado, dando-se ampla divulgação somente aos indicadores marginais à Lei do SINEAS – o CPC e o IGC. Não há, por outro lado, a consideração devida à identidade e à diversidade de instituições e de cursos. Faculdades, centros universitários e

universidades são avaliados com o mesmo instrumento, com ligeiras diferenças em alguns critérios de análise. Aos cursos ministrados por essas IES são aplicados os mesmos instrumentos e critérios de análise. Os incisos I, II e III do acima transcrito artigo 2º são descumpridos sistematicamente pelo Ministério da Educação e por seus subordinados, não importando o nível hierárquico ou o tipo de órgão.

O parágrafo único do referido art. 2º prevê que os resultados das avaliações constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. Os resultados das avaliações ‘in loco’, realizadas pelo INEP, são questionados ou invalidados com a adoção, pela SESu, do CPC e IGC.

O ENADE, segundo o artigo 5º da Lei do SINAES, tem por objetivo a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação. Esse exame será acompanhado de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados. O conceito ENADE, ao lado de outro conceito marginal – Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado – IDD, não previsto em lei, e o instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, são usados indevidamente para atribuir qualidade educacional a um curso de graduação, com a geração do CPC e, conseqüentemente, do IGC. Descumpre-se, também, o art. 5º da Lei nº 10.861.

A CONAES integra o Gabinete do Ministro e é composta por treze membros, escolhidos na forma do art. 7º, a saber:

- I. um representante do INEP;
- II. um representante da CAPES;
- III. três representantes do MEC, sendo um obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior;
- IV. um representante do corpo discente das IES;
- V. um representante do corpo docente das IES;
- VI. um representante do corpo técnico-administrativo das IES;
- VII. cinco membros, indicados pelo Ministro da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior.

Dos treze membros, cinco são funcionários da estrutura executiva do MEC; três representam os segmentos da comunidade acadêmica, estudantes, professores e técnicos-administrativos e cinco são de livre escolha do Presidente da República, mediante indicação do Ministro da Educação.

3.2.5 - Exigência de constituição de um núcleo de docentes

Para compreender a exigência legal de implementação do NDE nas instituições de ensino superior, torna-se necessário situar tal medida no contexto mais amplo onde esta se situa, uma vez que não é possível analisar os fenômenos educativos isolados das determinações histórico-sociais das quais fazem parte.

Nessa perspectiva, trata-se de reconhecer a prescrição legal de implantação do NDE como um elemento das atuais políticas educacionais para o ensino superior, como um instrumento de avaliação da educação nesse nível de ensino.

O NDE foi criado num momento de transição. Sua criação deu-se, especialmente, para que houvesse um subsídio complementar para as decisões administrativas em relação aos processos dos cursos para os quais faltava parecer favorável da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB ou do Conselho Nacional de Saúde - CNS. Porém, sua transposição para todos os demais atos regulatórios do Ministério da Educação aparentemente não respeitou o princípio da legalidade.

Em primeiro lugar, por um fato muito simples: não há lei que exija a existência do Núcleo Docente Estruturante como requisito para a atividade econômica ligada ao ensino superior. Em segundo lugar, porque a competência legal para estruturar os recursos humanos, bem como toda a rotina em relação ao projeto pedagógico, é das instituições de ensino superior e não do órgão regulador.

Para vincularem-se ao sistema federal, as instituições de ensino têm de cumprir exigências previstas em lei.

Isso decorre da aplicação do art. 170, parágrafo único e do art. 209, da Constituição Federal de 1988, que preveem:

Art. 170 [...] Parágrafo único. É assegurado a todos o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente de autorização de órgãos públicos, salvo nos casos previstos em lei.

[...]

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;
- II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Ao contrário da avaliação, a regulação do ensino superior não possui lei específica. Há somente um enunciado genérico na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que exige: “A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação” (Brasil, Lei 9.394/96, art. 46).

Mas, apesar da evidente omissão legislativa – ou da limitada abordagem, se considerada a referência na LDB –, o poder público vem tratando da regulação do ensino superior, já há muitos anos, por meio de decretos. Exemplo disso é o Decreto nº 5.773/2006, que, sem evidenciar preocupação com a limitação dos requisitos legais, dispõe:

Art. 35. A instituição deverá protocolar pedido de reconhecimento de curso, no período entre metade do prazo previsto para a integralização de sua carga horária e setenta e cinco por cento desse prazo.

§ 1º O pedido de reconhecimento deverá ser instruído com os seguintes documentos:

- I - comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco;
- II - projeto pedagógico do curso, incluindo número de alunos, turnos e demais elementos acadêmicos pertinentes;
- III - relação de docentes, constante do cadastro nacional de docentes; e
- IV - comprovante de disponibilidade do imóvel.

[...]

Art. 41. [...] § 1º O pedido de renovação de reconhecimento deverá ser instruído com os documentos referidos no art. 35, § 1º, com a atualização dos documentos apresentados por ocasião do pedido de reconhecimento de curso.

§ 2º Aplicam-se à renovação do reconhecimento de cursos as disposições pertinentes ao processo de reconhecimento.

Certamente nenhuma dessas exigências consta do texto da LDB. E, por isso, já nesse nível de regulação, existem discussões judiciais sobre o excesso de poder regulamentar, ou seja, sobre o desrespeito aos limites do texto contido na Lei regulamentada pelo referido Decreto.

Enfim, a exigência de constituição de um núcleo de docentes – por meio de instrumentos de avaliação – é requisito que não está previsto em lei e, por isso, não há consenso na literatura específica sobre o tema em relação à exigência desse requisito para a autorização, o reconhecimento ou a renovação de reconhecimento de um curso superior, cuja principal alegação é o descumprimento do princípio constitucional da legalidade.

A LDB expressamente prevê incumbências para as IES em relação a sua proposta pedagógica e à administração de seu pessoal e de seus recursos materiais e financeiros (Brasil,

Lei n. 9.394/96, art. 12). Nesse sentido, as IES são parte do sistema federal de ensino com competência especificada na lei que regulamenta o setor.

Entretanto, em que pesem as críticas à criação do NDE, inclusive as controvérsias relativas à legalidade de sua existência, este estudo realça o Núcleo como fortalecedor da gestão com potencialidades para promover a qualidade da educação superior brasileira, uma vez que atua sobre um aspecto crucial dos cursos de graduação: os projetos político-pedagógicos. Na sequência reflete-se sobre os projetos político-pedagógicos como objetos de estudo e trabalho do NDE.

3.3 – Projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação e a atuação do núcleo docente estruturante como instrumento de gestão da educação superior

O estudo do planejamento e da gestão educacional, e de modo particular a sua aplicação, são de enorme importância, ao mesmo tempo que se apresentam como um grande desafio aos gestores acadêmicos. Importância porque, quando implementado de acordo com a realidade e as necessidades da IES, uma gestão eficaz pode fazer a diferença, utilizando-se de métodos e técnicas adequadas e compatíveis aos seus fins e objetivos.

A articulação entre o projeto político-pedagógico, o acompanhamento das ações, a avaliação e utilização dos resultados, com a participação e o envolvimento das pessoas, o coletivo da instituição pode levá-la a ser eficiente e eficaz. Desafiante porque, administrar de forma racional, sem se utilizar dos princípios da administração científica/taylorista, exige de todos os seus atores uma relação dialética, uso de técnicas e habilidades humanas eficazes e adequadas aos objetivos a que se propõe a escola.

Os projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação mostram a visão macro do que a instituição universidade pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas como às funções administrativas.

Portanto, o projeto político-pedagógico faz parte do planejamento e da gestão da educação superior. A questão principal do planejamento é expressar a capacidade de se transferir o planejado para a ação. Assim sendo, compete ao projeto político-pedagógico a operacionalização do planejamento educacional, em um movimento constante de reflexão-ação-reflexão.

Logo, a importância do projeto político-pedagógico está no fato de que ele passa a ser uma direção, um rumo para as ações dos cursos. É uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, com consequente compromisso coletivo.

É político porque reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro ativo e transformador da sociedade em que vive.

É pedagógico porque expressa as atividades pedagógicas e didáticas que levam a instituição a alcançar os seus objetivos educacionais.

É importante igualmente, que o projeto político-pedagógico seja entendido na sua globalidade, isto é, naquilo que diretamente contribui para os objetivos prioritários dos cursos, que são as atividades educacionais, e naquilo cuja contribuição é indireta, isto é, as ações administrativas. É também um instrumento que identifica a universidade como uma instituição social, voltada para a educação, portanto, com objetivos específicos para esse fim (Veiga, 2002, p. 13-14).

Por isso, ao se construir o projeto político-pedagógico, é fundamental que se tenha em mente a realidade que circunda a instituição; realidade que se expressa no contexto macro da sociedade: econômico, político e social; e aquela que se verifica no entorno da IES. A realidade macro da sociedade, certamente, afeta a vida da instituição, assim como também a afeta a sua realidade interna específica, o seu funcionamento, suas possibilidades e seus limites. Não levar em consideração os aspectos sociais que envolvem a instituição no planejamento educacional, mesmo em nível micro, pode fazer com que o planejamento falhe em seus resultados.

Os pressupostos que podem ser considerados na construção de um projeto político-pedagógico, e aqui analisados, são denominados por Aguilar (1997) de dimensões ou elementos constitutivos.

A primeira dimensão a considerar é aquela que o autor denomina estrutural e conjuntural da sociedade, que refletirá a visão do contexto macro da sociedade em seus aspectos econômicos, políticos e sociais. Em função da atual conjuntura sociopolítica, de acordo com o autor, alguns fatores devem ser levados em consideração: exclusão social e educacional; desemprego; desvalorização do trabalho humano; bolsões de riqueza e miséria existindo simultaneamente; ausência de políticas públicas sociais; falta de recursos materiais e profissionais para a gestão da instituição.

Sobre a dimensão estrutural e conjuntural, assim ele se expressa:

Para consolidar a relação entre instituições educacionais e sociedade é necessário conhecer os determinantes que condicionam sua organização no âmbito econômico e político. Esses determinantes devem ser contemplados se queremos responder a seguinte pergunta: *que indivíduos estamos formando para viver nessa sociedade?* (Aguilar, 1997, p. 7, grifos do autor).

Aqui cabe também, complementando o pensamento exposto por Aguilar (1997), um questionamento que deve estar sempre presente, implícita e explicitamente, em toda a construção do projeto político-pedagógico: Que sociedade se quer construir?

A segunda dimensão considerada é a ética valorativa que se reveste de fundamental importância para a formação da cidadania. Responde a seguinte questão: Que valores-guias devem ser constituídos para a construção e valorização do nosso projeto político-pedagógico? O autor destaca para a formação da cidadania os seguintes valores: tolerância radical - supõe a preocupação com os outros e se opõe ao individualismo da postura liberal; valentia cívica - disposição de luta das pessoas para causas que julgam corretas e justas; solidariedade - envolve sentimento de irmandade, como também ações nesse sentido; justiça - orienta a valentia cívica e a solidariedade. O justo e o injusto, como todos os outros valores, são definidos nas interrelações de toda a instituição educativa e famílias que atende.

A terceira dimensão a ser analisada na construção de um projeto político-pedagógico é a historicidade da instituição ou realidade interna. Isso significa “resgatar o passado, desvelar o presente e projetar o futuro” (Aguilar, 1997, p. 9). Portanto, com a experiência do passado, as suas lições aplicadas ao presente, pode-se projetar o futuro com mais precisão.

Nessa terceira dimensão é importante considerar as esferas espaciais, temporais e culturais que toda instituição desenvolve em sua existência, formando assim sua identidade. Ao se considerar essas esferas, pode-se construir um projeto político-pedagógico em harmonia com a história e a identidade da instituição.

A quarta dimensão apresentada pelo autor é o processo do conhecimento, que se reveste de uma importância especial, uma vez que se trata do conteúdo, dos conhecimentos que a instituição quer socializar e produzir. Responde a questão relativa aos conhecimentos a serem socializados e produzir em cada instituição.

A dimensão do processo do conhecimento vai além da obediência ao currículo oficial, se a linha constitutiva do projeto político-pedagógico estiver assentada na análise do macrocontexto sociopolítico e na realidade interna de cada instituição.

Sobre esse aspecto Aguilar (1997) ressalta que a sistematização de um projeto pedagógico proporciona aos sujeitos educativos a definição de conhecimentos produzidos e socializados, bem como as metodologias mais adequadas para o desenvolvimento do ensino.

O texto reproduzido abaixo complementa e resume muito bem o que foi dito aqui de importante na construção de um projeto político-pedagógico:

O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma – sob o olhar atento do poder público. (Freitas, 2004, p. 69)

O que fica claro é que o projeto político-pedagógico do curso, quando bem construído e administrado, pode ajudar de forma decisiva a IES a alcançar os seus objetivos. A sua ausência, por outro lado, pode significar um descaso com o curso, com os alunos, com a educação em geral, o que, certamente, refletirá no desenvolvimento da sociedade em que a instituição estiver inserida.

Considera-se que a gestão do projeto político-pedagógico realiza-se não somente durante o seu acompanhamento, mas também durante a sua elaboração, em que fica clara a importância da participação e do compromisso do coletivo da instituição.

Por sua vez, a IES não pode prescindir da administração, entendida como atividade natural humana para alcançar certos fins e objetivos e que se utiliza de forma racional de recursos materiais e humanos (Paro, 2002).

A questão que se coloca é como administrar, de forma democrática e participativa, em um contexto de sociedade dominado pelo modelo de produção capitalista, utilizando-se do princípio da racionalidade.

Apesar das dificuldades inerentes aos sistemas da sociedade atual, o que se pretende é que a IES tenha uma administração participativa, sem autoritarismos, que se preocupe com o coletivo, com o desenvolvimento dos seus profissionais, porém sem perder a perspectiva de realização de um trabalho de qualidade, que visa a objetivos sociais, usando métodos e técnicas que garantam o alcance deles. Enfim, uma administração

[...] que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar,

guiados por uma "vontade coletiva", em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola. (Paro, 2002, p. 160)

Logo, o enfoque de qualidade que se pretende enfatizar na gestão do projeto político-pedagógico é o da qualidade negociada, entendida como uma construção participativa e coletiva.

A qualidade negociada assim caracterizada através dos seguintes indicadores: a qualidade tem uma natureza transacional – não é um valor absoluto e não se estabelece ‘a priori’; a qualidade tem uma natureza participativa – natureza polifônica; a qualidade tem uma natureza autoreflexiva – reflexão sobre a prática; a qualidade tem uma natureza contextual e plural – admite modalidades de realização diferentes, ênfase de prioridades, idiosincrasias; a qualidade é um processo – a qualidade constrói-se; a qualidade tem uma natureza transformadora – transformar para melhor, supõe ação; a qualidade tem uma natureza formadora – produz uma cultura, induz à transformação para melhor dos seus atores (Bondioli, 2004).

É oportuno destacar que qualidade negociada não significa a ausência de um padrão de qualidade. O padrão de qualidade de partida deve ser definido não só pela instituição internamente, como também pelas redes de ensino e pelo poder público. Em sendo assim, a IES não define o seu padrão de qualidade dentro das suas limitações e possibilidades, mas segue o padrão de partida definido pelo coletivo do sistema educacional da sociedade.

Entende-se que o enfoque da qualidade negociada abrange uma totalidade de fatores essenciais à vida de uma instituição que se pauta por uma gestão participativa e democrática. Sobre o enfoque da qualidade negociada na administração do projeto político-pedagógico, Freitas (2004) destaca que o pressuposto desse enfoque é que as instituições, assim como as pessoas também aprendem. As instituições não são neutras, definem caminhos a trilhar diante das demandas da realidade concreta em que estão inseridas.

Outro aspecto que merece ênfase na gestão do projeto político-pedagógico é a questão da avaliação. Para retratar a sua importância, pode-se utilizar o que diz Luckesi (1998, p. 116-118) a esse respeito:

A avaliação poderia ser compreendida como uma crítica de percurso de ação, seja ela curta, seja prolongada. Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões. [...] a avaliação como crítica de percurso é uma ferramenta necessária ao ser humano no

processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação.

Ainda sobre avaliação, e quando se fala em avaliação institucional, entendida como aquela que a instituição faz de si mesma, a autoavaliação, considerando o seu todo pedagógico e administrativo e suas relações externas, o projeto político-pedagógico reveste-se de uma importância vital para a sua realização, pois na avaliação institucional o projeto político pedagógico ocupa uma posição central. A gestão na perspectiva democrática e participativa é um de seus pressupostos fundamental, tendo em vista que o projeto pedagógico do curso exige, por sua natureza, uma construção coletiva.

Quanto às técnicas de gestão a serem utilizadas, têm que ser compatíveis com a especificidade organizativa, com os objetivos e fins da instituição. Entretanto, isso não elimina a necessidade de se buscar, de forma racional, a eficiência, cujos critérios estão voltados à economicidade, e à eficácia, cujos critérios são os resultados, o poder de produzir os efeitos esperados (Sander, 1995).

Buscar a eficiência e a eficácia de forma racional através dos recursos materiais e humanos não significa aplicar os conceitos da administração empresarial na instituição. A utilização racional do esforço humano, Paro (2002, p. 23) chama de “coordenação do esforço humano coletivo” ou simplesmente “coordenação”.

Quanto à utilização racional de recursos pela gestão da escola, assim Paro (2002, p. 23) se posiciona: “Enquanto a ‘racionalização do trabalho’ se refere às relações homem/natureza, no processo administrativo, a “coordenação” tem a ver, no interior desse processo, com as relações dos homens entre si”.

Construir o projeto político-pedagógico da instituição é fundamental, porém não administrá-lo adequadamente não leva a lugar algum. Fatalmente, a instituição não atingirá os seus objetivos de forma ótima, com a qualidade que dela esperam os seus alunos, pais, comunidade e sociedade de forma geral.

A universidade como uma instituição social voltada para a educação do cidadão tem como objetivos principais instruí-lo e formá-lo. Entretanto, esses objetivos podem ser alcançados com melhor qualidade quando integrados e articulados aos objetivos administrativos.

Caberá à administração, portanto, como "coordenação do esforço humano coletivo" Paro (2002, p. 23), promover um clima institucional saudável, em que as pessoas se sintam responsáveis pela instituição, pelos seus fins últimos de formar cidadãos criativos,

construtores e transformadores da sociedade; a articulação harmônica entre os fatores materiais e humanos, isto é, aqueles recursos que a instituição tem para atingir os seus objetivos de ensino e da aprendizagem dos seus alunos.

Poderá lançar mão de métodos e técnicas de administração sem, contudo, descaracterizar a sua essência e especificidade de instrução e formação e sem transformá-la em uma organização empresarial que visa apenas à produtividade, não aceitando o conceito produtivista de instituição educativa, impingido pelas políticas públicas da educação neoliberal.

É que se parte da premissa de que a universidade deve formar os alunos para a vida, isto é, dar instrução e formação para o cidadão poder ser agente de sua história, mesmo estando esta condicionada a outras inúmeras circunstâncias. O resultado final, portanto, é formar o aluno como cidadão consciente e capaz de decidir os seus destinos.

Considerando que é do interesse da sociedade que seus cidadãos sejam educados, instruídos e formados, e que esta é a principal função das instituições educativas, administrá-las de modo eficiente e eficaz é uma das condições para que cumpram o seu papel. Quando assim administradas, as instituições oferecem condições para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Então, para que a universidade realmente alcance os seus objetivos, é de fundamental importância que a construção e o acompanhamento do projeto político-pedagógico estejam alicerçados em uma administração participativa, coletiva, em que as decisões sejam democratizadas e que o seu processo de avaliação e revisão seja uma prática coletiva constante, como oportunidade de reflexão para mudanças de direção e caminhos.

Entende-se que uma vez formulado e conhecido o problema, a sua solução está posta; a própria universidade possui as suas forças transformadoras, os seus agentes sociais, econômicos, políticos que podem impulsioná-la para uma gestão eficiente e eficaz, alcançando os seus objetivos especificamente pedagógicos-educacionais de forma significativa. Justifica-se essa forma positiva de encarar o desafio da gestão acadêmica no seguinte texto de Marx:

[...] a humanidade só se propõe as tarefas que pode resolver, pois, se se considera mais atentamente, se chegará à conclusão de que a própria tarefa só aparece onde as condições materiais de sua solução já existem, ou, pelo menos são captadas no processo de seu devir (Marx, 1978, p. 130).

Daí que implementar uma gestão nos moldes aqui preconizados requer uma ruptura com o 'status quo', persistência e vontade de todos os atores envolvidos e principalmente o compromisso político com a educação emancipadora.

Por último, como um ponto de reflexão importante para os educadores, não se pode deixar de referenciar o poder transformador do conhecimento e da educação. As instituições de formação humana não são apenas e tão somente a reprodução da sociedade, mas por meio dos seus movimentos, entendidos inclusive pela ação dos seus profissionais, pode quebrar as cadeias da reprodução social. Essa é uma opção política do educador.

No capítulo seguinte apresentam-se os aspectos relativos à metodologia utilizada na investigação, bem como a análise dos dados obtidos na pesquisa.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Na sequência deste estudo, inicia-se a apresentação do trabalho empírico realizado com o intuito de atingir os objetivos elaborados para a investigação.

Para tal, discute-se sobre o problema e as questões de investigação norteadoras do estudo e apresentam-se os objetivos decorrentes destas. Em seguida, trata-se do tipo de investigação que caracteriza o trabalho, identificam-se os sujeitos da investigação e expõem-se os instrumentos de coleta e análise dos dados considerados na pesquisa.

4.1 Apresentação do problema e questões de investigação

Neste trabalho, aborda-se como foco de investigação a falta de sintonia entre a atuação do Núcleo Docente Estruturante e os preceitos legais que o regem. A observação empírica deste problema sugere um estudo no sentido de melhor conhecê-lo.

A partir dessa constatação, questiona-se:

Por que os cursos não estão implantando o NDE? O que dizem os docentes e coordenadores de cursos? Como compreendem o NDE? Qual a importância que atribuem a esse Núcleo? Quais são os fatores que concorrem para a falta de sintonia entre a prescrição legal e a realidade observada na IES quanto à implantação do NDE? Faltam conhecimentos sobre o assunto? Trata-se de resistência à imposição legal? Faltam condições logísticas? Há dificuldades para o trabalho coletivo? Existem conflitos nas relações interpessoais? Trata-se de comodismo ou desmotivação? O calendário acadêmico é inflexível, não restando tempo para as atividades do Núcleo?

Para delimitar a abrangência da pesquisa e sintetizar os questionamentos acima, elaborou-se o objetivo geral a partir da seguinte questão:

Como está atuando o Núcleo Docente Estruturante, como gestor pedagógico na educação superior?

Pretende-se buscar respostas para as subquestões que seguem, as quais transformaram-se nos objetivos específicos da investigação:

Como ocorre a instituição do Núcleo Docente Estruturante dos cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior no Brasil?

Quais as condições logísticas para atuação do Núcleo Docente Estruturante nas Instituições de Ensino Superior?

Há distanciamento entre o prescrito nas normas legais e a atuação concreta do Núcleo Docente Estruturante?

A implementação do Núcleo Docente Estruturante - NDE promove inovações na gestão da educação superior?

Constata-se, na universidade, que somente a existência de normas legais que assegurem a gestão pedagógica do ensino superior não garante o bom funcionamento do NDE nem o sucesso desse Núcleo, pois existem muitas barreiras a serem superadas.

Diante do exposto, verifica-se a contradição dos discursos proclamados nas leis que viabilizam o NDE na educação superior e a realidade concreta.

A partir desta verificação empírica surgiu o interesse pelo tema, na perspectiva de compreender-se o problema e contribuir para sua superação.

Diante da dialética do atual contexto nacional, em que a legislação vigente favorece reflexões e críticas a respeito do funcionamento das instituições educativas à luz do direito à educação superior de qualidade, tem-se o intuito de desenvolver estudos com o objetivo de analisar a operacionalização do NDE na IES pesquisada. Pretende-se atingir tais objetivos através da investigação, cujo tema é: inovação na gestão da educação superior através do núcleo docente estruturante: legalidade versus realidade.

Ratifica-se a relevância e atualidade do estudo em tela, além de assinalar-se que se deve insistir em conhecer e elaborar proposições para transformar os problemas que ainda persistem na realidade, apesar dos avanços já conquistados.

4.2 Objetivos da investigação

Tomando como base a questão de partida e as subquestões de investigação, foram elaborados os seguintes objetivos:

4.2.1 Objetivo geral

Analisar a atuação do Núcleo Docente Estruturante, como gestor pedagógico na educação superior.

4.2.2 Objetivos específicos

Identificar as concepções dos membros do Núcleo Docente Estruturante acerca do papel desse instrumento de gestão nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior no Brasil.

Conhecer as condições logísticas para atuação do Núcleo Docente Estruturante.

Verificar a aproximação ‘versus’ distanciamento entre o proposto nas normas legais e a efetiva atuação do Núcleo Docente Estruturante.

Avaliar se a implementação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) promove inovação na educação superior.

4.3 Tipo de investigação

Neste estudo contemplaram-se as modalidades de pesquisa quantitativa e qualitativa, considerando-as não como metodologias opostas, mas complementares e articuladas para a finalidade que se busca atingir no processo investigativo – a melhor apreensão possível do fenômeno estudado.

Assim, os dados coletados e tratados podem ser expressos sob a forma de números e opiniões, respondendo a questões como: Quanto? Quando? Com que frequência? Próprias das abordagens quantitativas ou expressar a forma como determinado grupo encara um problema social, através dos seguintes questionamentos: De que modo? Por quê? Originado de onde? Interrogações inerentes às perspectivas qualitativas que buscam compreender opiniões, percepções, representações e crenças dos sujeitos investigados a respeito da realidade em que vivem (Minayo, 2010).

Trata-se de uma pesquisa exploratória que tem “como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema [...]” Gil (2002, p. 41). O pesquisador integra o grupo a ser investigado, classificando este estudo na modalidade de pesquisa participante. Como docente da instituição selecionada para o estudo, há concepções pessoais acerca da situação estudada. No entanto, ressalta-se a preocupação com o rigor e a precisão no tratamento das informações coletadas, no sentido de evitarem-se parcialidades e interferências subjetivas que comprometessem a elaboração dos conhecimentos científicos que se pretendeu obter.

Finalmente, ressalta-se que a pesquisa empírica apoiou-se na revisão da literatura em torno da questão investigada, após a delimitação da problemática que suscita o estudo, intencionando perscrutar saberes já elaborados que possam contribuir para a máxima compreensão possível do problema da sintonia entre a atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE e os preceitos legais que o regem.

Destaca-se ainda que neste trabalho analisaram-se alguns documentos como fontes complementares de dados, e cita-se, por exemplo, a legislação atinente à gestão pedagógica, à legalidade do funcionamento do NDE e outras que se fizeram necessárias.

4.4 Sujeitos da investigação

O estudo de campo procura maior aprofundamento das questões propostas e requer mais tempo do que um simples levantamento de dados, em que há interrogação direta de pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Assim, justifica-se a escolha do grupo de cursos de graduação, por ser o 'locus' de atuação do professor-pesquisador.

Os cursos de graduação são oferecidos no Brasil em turnos matutino, vespertino e noturno, objetivam graduar bacharéis e licenciados em várias áreas, para atuar com competência técnico-científica, política e ética nas instituições públicas e privadas da sociedade, numa perspectiva de integração ensino, pesquisa e extensão.

Foi estabelecido contato com instituições dos 27 (vinte e sete) estados brasileiros e a capital federal, no entanto somente em 7 (sete) localidades as respostas foram afirmativas. Dessa forma, a amostra foi constituída por 13 (treze) cursos de instituições de ensino superior brasileiras, públicas e privadas, dos estados do Maranhão, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina e do Distrito Federal - Brasília.

Os cursos de graduação investigados foram: Administração, Biologia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Engenharia de Produção, Física, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Serviço Social e Teatro.

O estudo contou com a colaboração de 52 (cinquenta e dois) docentes membros dos Núcleos Docentes Estruturantes desses cursos, dos quais obteve-se a autorização para a divulgação das informações prestadas exclusivamente para fins deste trabalho. Na ocasião, os sujeitos foram esclarecidos acerca dos objetivos da investigação e os questionários foram enviados e recebidos através de endereço eletrônico.

A seguir apresentam-se as características dos inquiridos, obtidas através questões referentes ao gênero, à faixa etária, formação acadêmica, ao tempo de experiência no ensino superior, tempo de experiência na instituição de ensino superior que exerce a docência e tempo de experiência em gestão acadêmica. A amostra foi constituída por 52 (cinquenta e dois) sujeitos, dos quais 53, 85% do gênero feminino e 46,15% do gênero masculino (Gráfico 1).

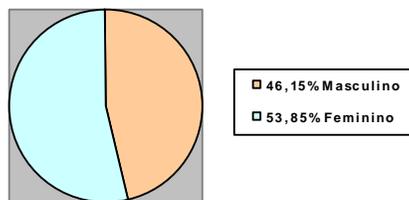


Gráfico 1: Variável Gênero

Quanto à faixa etária dos sujeitos, a maioria dos professores tem idades acima de 50 anos, ou seja, 65,38% deles. 19,23% têm idades compreendidas entre 36 a 50 anos e 15,39% têm menos de 35 anos (Gráfico 2).

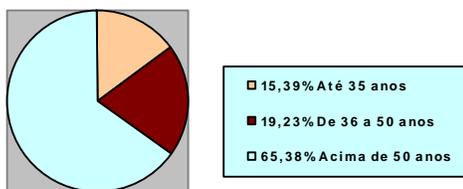


Gráfico 2: Variável Idade

No que tange à formação acadêmica, os professores pesquisados possuem formação em cursos diversos, conforme apresentação abaixo (Tabela 1):

Tabela 1 – Variável Cursos de Graduação

Curso de Graduação	Quantidade de Sujeitos	Porcentagem (%)
Administração	05	9,61
Biologia	08	15,38
Ciências Contábeis	07	13,46
Ciências Econômicas	02	3,84
Direito	06	11,53
Engenharia de Produção	02	3,84
Física	04	7,69
Letras	03	5,76
Matemática	05	9,61
Música	01	1,92
Pedagogia	04	7,69
Serviço Social	03	5,76

Tabela 1 – Variável “Cursos de Graduação”

Sobre a titulação dos professores, 5,77% têm títulos de especialistas; 19,23% são mestres e 7,70% são doutores e 67,30 são apenas graduados (Gráfico 3).

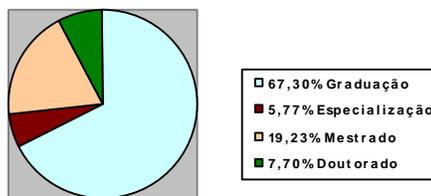


Gráfico 3: Variável Titulação

No que se refere ao tempo de experiência no ensino superior, 17,31% dos professores têm menos de 10 anos de exercício profissional; 30,77% têm tempo compreendido entre 11 a 20 anos e 51,92% dos sujeitos têm acima de 20 anos de docência (Gráfico 4).

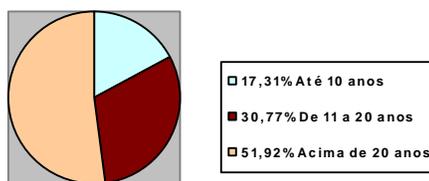


Gráfico 4: Variável Experiência no Ensino Superior

Sobre o tempo de experiência na IES pesquisada, 36,54% dos professores têm menos de 10 anos de trabalho; 40,38% deles exercem a docência na IES num tempo compreendido entre 11 a 20 anos e 23,08% têm acima de 20 anos de magistério na instituição (Gráfico 5).

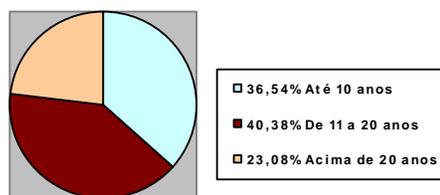


Gráfico 5: Variável Experiência na IES

Quando se trata do tempo de experiência em gestão acadêmica, apurou-se que 23,08% dos professores têm menos de 10 anos; 26,92% têm tempo situado entre 11 a 20 anos; 5,77% têm acima de 20 anos de experiência e 44,23% não têm experiência em gestão acadêmica (Gráfico 6).

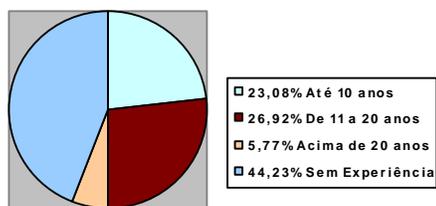


Gráfico 6: Variável Experiência em Gestão Acadêmica

4.5 Instrumentos de coleta de dados

Com o intuito de obter respostas ao problema proposto na investigação, buscou-se o apoio de um questionário, com perguntas abertas e fechadas, o qual foi concebido e elaborado em consonância com o objeto, o tipo de pesquisa, as hipóteses e os objetivos determinados para este estudo. De acordo com Tuckman (2012, p. 447),

As questões que se devem apresentar num questionário ou numa entrevista reflectem a informação que se procura encontrar, ou seja, as hipóteses ou questões de investigação. Para determinar o que se quer medir é necessário apenas formular as designações de todas as variáveis que estão em estudo.

O questionário de coleta de dados (cf. apêndice II) foi elaborado de acordo com as questões de investigação e com os objetivos elaborados para o estudo. Dirigiram-se aos docentes integrantes do NDE de cada curso das IES pesquisadas.

Os questionários podem ser de perguntas abertas, aquelas que permitem a livre expressão dos pesquisados, e fechadas, em que as respostas são coletadas a partir de alternativas previamente limitadas pelo pesquisador.

Ao elaborar o questionário, o pesquisador preocupou-se com alguns requisitos necessários à qualidade do instrumento utilizado e ao alcance dos seus objetivos. Assim, elaboraram-se questões simples e claras, não exaustivas e logicamente sequenciadas com a intenção de estimular os sujeitos a responderem.

Foram realizados testes prévios para validação dos questionários com três professores, a fim de verificar-se a necessidade de correções, para, em seguida, elaborar-se a versão final do instrumento.

Destaca-se, por fim, que o pesquisador se impôs a exigência de formular os questionamentos com maior rigor e precisão metodológica, a fim de obter as respostas que mais satisfizessem os objetivos da pesquisa.

4.6 Instrumentos de análise de dados

Neste momento do estudo, buscou-se a análise das informações coletadas acerca da realidade estudada. As ideias dos investigados foram, então, interpretadas a fim de responder-se o problema objeto da pesquisa.

Ressalta-se a possibilidade de interferências subjetivas no trabalho de análise e interpretação dos dados obtidos, porém este reconhecimento não autoriza a manipulação de informações, mas a vigilância sobre a subjetividade, a fim de que o conhecimento produzido reflita, o máximo possível, a veracidade dos fatos observados.

Na perspectiva de integrar abordagens quantitativas e qualitativas, complementares no processo de análise de dados, realizou-se o tratamento estatístico, a partir de gráficos e tabelas, bem como o tratamento literal das informações prestadas através das perguntas abertas do questionário. Para este fim, utilizou-se a análise de conteúdo, a qual Bardin (2011, p. 44) assim considera:

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimento sistemático e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Procedeu-se à definição de categorias de análise, na perspectiva de atingir os objetivos estabelecidos, confirmando ou rejeitando os pressupostos da pesquisa, com fulcro nas referências teóricas e nos conhecimentos do pesquisador sobre o tema investigado, os quais foram reelaborados, ampliados e aprofundados com os resultados deste estudo e consubstanciarão as considerações finais do trabalho.

Dessa forma a construção das categorias de análise foi realizada *a priori*, buscando-se responder a questões específicas, processo explicado por Bardin (2011, p. 149), em que “é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados. Este é o procedimento por ‘caixas’ [...]”.

Assim, a definição das categorias e suas respectivas subcategorias foi a seguinte:

Concepções sobre o NDE:

- Compreensão acerca da atuação do NDE;
- Importância do NDE;
- Contribuições do NDE para a IES.

Atuação do NDE:

- Condições para atuação do NDE.

Normas legais acerca do NDE:

- Diretrizes legais para atuação do NDE;
- Finalidades prescritas para NDE;
- Intervenções do NDE no curso;
- Efetiva implementação do NDE.

NDE e inovação na educação superior:

- Concepções sobre NDE como inovação.

Cumprido destacar, entretanto, a natureza sempre provisória dos conhecimentos produzidos sobre determinada realidade, tendo em vista o dinamismo histórico do mundo.

No capítulo seguinte, apresenta-se o que foi possível apreender da realidade investigada.

CAPÍTULO V
NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE COMO INOVAÇÃO NA GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS
REVELADOS PELA INVESTIGAÇÃO

Nesta etapa do trabalho procede-se à apresentação e análise dos dados obtidos através da aplicação dos questionários. Esta tarefa é realizada de acordo com as quatro questões elaboradas para este estudo.

Nesse sentido, cada uma das questões de investigação refere-se aos objetivos específicos e aos resultados da aplicação do questionário.

A seguir expõem-se os dados resultantes da análise das questões fechadas e abertas dos questionários.

Elaboraram-se gráficos e tabelas com o propósito de facilitar a compreensão das informações obtidas. Nas tabelas são apresentadas as categorias e subcategorias construídas na análise de conteúdo dos questionamentos dirigidos aos sujeitos da investigação, bem como as frequências e percentuais referentes a elas, como resultado do trabalho de organização dos dados.

A análise dos dados apresentados neste estudo, que teve como objetivo geral analisar a atuação do Núcleo Docente Estruturante, como gestor pedagógico na educação superior, suscitou reflexões relevantes sobre a temática estudada, as quais serão expostas tomando como referência cada questão de investigação e a fundamentação teórica que orientou a realização da pesquisa.

5.1 Apresentação e análise dos dados referentes à primeira questão de investigação

Primeira questão de investigação - Quais as concepções dos membros do Núcleo Docente Estruturante acerca do papel desse instrumento de gestão nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior do Brasil?

Esta questão teve o seguinte objetivo específico:

- Identificar as concepções dos membros do Núcleo Docente Estruturante acerca do papel desse instrumento de gestão nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior do Brasil.

Foram utilizadas e analisadas individualmente, as seguintes questões específicas do questionário a fim de apresentarem-se os resultados obtidos:

Questão 2 – Como você compreende a atuação do NDE?

Questão 3 – Você considera que é importante o curso de que você participa e/ou coordena ter NDE?

Questão 4 – Na sua opinião, qual a contribuição do NDE para o cumprimento do papel social da universidade?

Apresenta-se a seguir a análise das questões referentes à primeira questão de investigação, as quais foram elaboradas de forma fechada e aberta. Ao final da apresentação dos dados realiza-se a análise dos resultados para esta questão de investigação.

Inquiridos sobre a importância do Núcleo para o curso em que os professores lecionam ou coordenam, 86,54% responderam que o NDE é relevante, os outros 13,46% não souberam responder a questão (Gráfico 7).

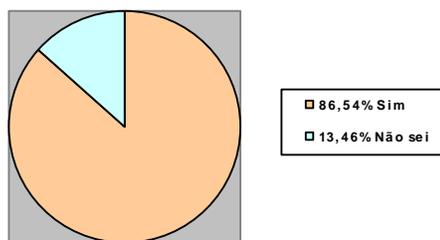


Gráfico 7 – Importância do NDE

Questionados sobre suas compreensões acerca da atuação do NDE, 36,54% dos investigados concebem o Núcleo como órgão de elaboração e consolidação do PPC do curso. Para outros 28,85%, o NDE é um instrumento de inovação através de intervenções de melhoria no curso.

Ainda para 11,54% dos docentes, trata-se de um órgão de assessoramento da gestão acadêmica, enquanto para 5,77% o Núcleo representa um órgão de atualização do curso em conformidade com os instrumentos de avaliação do INEP/MEC e para 3,84% dos sujeitos, o NDE é um órgão consultivo, cujas decisões deverão ser homologadas pelo colegiado do curso.

13,46% dos professores membros do Núcleo não souberam responder a questão que foi elaborada de forma aberta.

Entre os sujeitos que responderam afirmativamente ao questionamento referente à importância do NDE, a maioria deles, isto é, 61,54%, consideram que a relevância do NDE está no seu funcionamento efetivo, conforme prescrito na legislação que o instituiu e não na existência meramente formal, o que, segundo eles, não possibilita o cumprimento de suas finalidades em prol da qualidade dos cursos de graduação das IES.

Conforme 15,38%, a importância do NDE está nas possibilidades de melhoria dos cursos em razão da permanente avaliação dos objetivos e metas da formação acadêmica, enquanto para 5,77% o NDE é importante por se tratar de uma obrigação legal.

Foi solicitado aos respondentes que expressassem suas opiniões sobre a contribuição do NDE para o cumprimento do papel social da universidade, através de uma questão aberta.

A maioria dos docentes, 76,92%, destacou a conformidade da matriz curricular às demandas do mercado de trabalho porque, de acordo com eles, este é um fator que possibilita a empregabilidade dos egressos.

A promoção da qualidade da formação acadêmica oferecida no curso é outra justificativa de 19,23% dos sujeitos. Por outro lado, 3,85% não consideraram a contribuição do NDE, tendo em vista que, segundo os professores, o núcleo não vem cumprindo o seu papel previsto na Resolução que o criou, e além disso, é um órgão apenas consultivo e não deliberativo (Tabela 2)

Tabela 2 – Concepções sobre o NDE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
Concepções sobre o NDE	Compreensão acerca da atuação do NDE	“Órgão que atua na elaboração e consolidação do PPC do curso”	“O NDE é um órgão que atua na elaboração e consolidação do PPC do curso através da revisão e atualização de conteúdos.”	1, 2, 4, 5, 7, 9, 13, 17, 19, 22, 24, 25, 26, 28, 36, 40, 43, 44, 45	19	36,54
		“norteador e promotor de inovações através de intervenções de melhoria”	“Ao NDE cabe a concepção do curso com a atualização conforme as diretrizes curriculares, como norteador e promotor de inovações através de intervenções de melhoria.”	27, 29, 30, 31, 35, 39, 41, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52	15	28,85
		“Órgão de assessoramento à gestão acadêmica”	“O NDE é um órgão de assessoramento à gestão acadêmica referente ao PPC.”	3, 8, 11, 14, 37, 38	6	11,54
		“Órgão que visa manter o curso conforme instrumentos de avaliação do INEP/MEC”	“O NDE é um órgão que visa manter o curso conforme os instrumentos de avaliação do INEP/MEC.”	10, 16, 21	3	5,77
		“Órgão	“O PPC é um	18, 20	2	3,84

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
		consultivo do curso”	órgão consultivo do curso.”			
		“Não sei”	“Não sei”	6, 12, 15, 23, 32, 33, 34	7	13,46
	Importância do NDE	“Deixar de ser prescrição legal para efetivamente funcionar”	“O NDE é importante se deixar de ser prescrição legal para efetivamente funcionar.”	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45	32	61,54
		“Permanente avaliação da formação acadêmica”	“A importância do NDE está na reestruturação do curso e permanente avaliação da formação acadêmica.”	1, 17, 22, 47, 48, 50, 51, 52	8	15,38
		“Obrigatório por lei”	“O NDE é importante porque é obrigatório por lei.”	26, 32, 36	3	5,77
		“Decisões (...) são tomadas (...) também nessa instância colegiada”	“O NDE é importante porque as decisões não são tomadas somente pelo coordenador, mas também nessa instância colegiada.”	29, 34	2	3,85
		“Não sei”	“Não sei”	12, 15, 17, 19, 23, 46, 49	7	13,46
		Contribuições do NDE para a IES	“matriz curricular do curso em conformidade com o mercado de trabalho”	“O NDE contribui à medida que mantém a matriz curricular do curso em conformidade com o mercado de trabalho.”	1, 3, 4, 5, 9, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52	40
	“Melhoria dos cursos/ formação acadêmica de qualidade”		“O NDE contribui na melhoria dos cursos/ formação acadêmica de qualidade.”	2, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 24, 25	10	19,23
	“Não vi ainda nenhuma contribuição”		“Pode ser muito boa, mas na prática não vi ainda nenhuma contribuição.”	16, 33	2	3,85

Em relação à primeira questão de investigação, que trata das concepções dos membros do Núcleo Docente Estruturante acerca do papel desse instrumento nos cursos de

graduação das instituições de ensino, conclui-se que há uma diversidade de compreensões referentes às funções do Núcleo, e a maioria dos docentes, ou seja, 36,54%, o entende como órgão de elaboração e consolidação do projeto político-pedagógico do curso; 28, 85% o entendem como instrumento de inovação através de intervenções de melhoria no curso; 11,54% o concebem como órgão de assessoramento da gestão acadêmica (Tabela 2).

Percebe-se que este resultado está em conformidade com o artigo 2º da Resolução n. 1-CONAES, que trata das atribuições do NDE.

Quanto à importância do Núcleo, um percentual significativo de docentes, 86,54% (Gráfico 7) considera tal importância, porém 61,54% (Tabela 2) destacam que o NDE seria relevante para o curso se funcionasse cumprindo efetivamente as finalidades para as quais foi criado.

Entre os dados obtidos, chama a atenção a constatação de que 76,92% dos pesquisados (Tabela 2) destacaram como contribuição do NDE para o cumprimento do papel social da universidade, sua intervenção no sentido de manter a conformidade da matriz curricular do curso com as exigências do mercado de trabalho.

Essa visão pragmatista da formação acadêmica relaciona a formação humana com o objetivo estrito de formação profissional em detrimento do desenvolvimento humano, numa perspectiva de totalidade, isto é, o desenvolvimento das múltiplas dimensões do sujeito: técnica, ética, afetiva, estética, política e social.

A lógica do mercado, portanto, não é suficiente para dar conta da universidade como instituição formadora da cidadania, produtora e difusora do conhecimento. Sabe-se que o profissional só pode ser efetivamente bom se for também bom cidadão, tornando inerente à sua atividade o sentimento de pertença a uma comunidade.

Na sequência apresentam-se os resultados obtidos para a segunda questão de investigação.

5.2 Apresentação e análise dos dados referentes à segunda questão de investigação

Segunda questão de investigação - Quais as condições logísticas para atuação do Núcleo Docente Estruturante nas Instituições de Ensino Superior?

Esta questão teve o seguinte objetivo específico:

- Conhecer as condições logísticas para atuação do Núcleo Docente Estruturante.

Foi utilizada e analisada a seguinte questão específica do questionário a fim de apresentar os resultados obtidos:

Questão 6 – Quanto às condições logísticas, que situações há no seu curso que você considera que representam obstáculos à atuação do NDE?

Apresenta-se a seguir a análise de conteúdo da questão referente à segunda questão de investigação, a qual foi elaborada de forma aberta. Ao final da apresentação dos dados, realiza-se a análise dos resultados para esta questão de investigação.

Quando solicitados a apontarem situações que dificultam a atuação do NDE nos cursos, 42,30% dos docentes responderam que a indisponibilidade de horários dos membros do Núcleo é um fator que representa obstáculos para a atuação do órgão, ainda que, de acordo com eles, haja a previsão de carga horária para as atividades do NDE no planejamento acadêmico dos cursos.

A falta de seminários sobre o tema é um óbice para 19,23% dos sujeitos.

A falta de conscientização sobre a importância do Núcleo foi um dificultador apontado por 15,38% dos investigados, enquanto que a concepção de que o órgão é uma instância de homologação das decisões do colegiado do curso foi um obstáculo assinalado por 3,85% dos investigados.

A falta de espaços próprios para as reuniões do núcleo foi outra dificuldade apontada por 5,77% dos respondentes. 3,85% destacaram a dificuldade de comunicação entre os membros do núcleo como uma situação desfavorável.

Não responderam esta questão 9,62% dos sujeitos(Tabela 3).

Tabela 3 – Atuação do NDE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
Atuação do NDE	Condições para atuação do NDE	“Os professores não têm horários disponíveis para as reuniões do núcleo”	“Os professores não têm horários disponíveis para as reuniões do núcleo, há muita incompatibilidade de horários.”	3, 6, 7, 8, 9, 12, 16, 18, 20, 22, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 42, 44	22	42,30
		“Ausência de seminários visando à troca de experiências”	“Ausência de seminários com a participação de todos os integrantes dos vários NDEs da IES visando à troca de experiências.”	2, 4, 15, 19, 23, 32, 39, 43, 47, 49	10	19,23
		“Falta de conhecimento e conscientização sobre o papel e a importância do núcleo”	“Há muita falta de conhecimento e conscientização sobre o papel e a importância do núcleo.”	1, 13, 17, 25, 31, 38, 41, 51	8	15,38

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
		“Muitos concebem o NDE como um órgão homologador das decisões do colegiado do curso”	“Muitos concebem o NDE como um órgão homologador das decisões do colegiado do curso, sem poder de decisão.”	26, 45	2	3,85
		“Não há espaços próprios para as reuniões do núcleo”	“Não há espaços próprios para as reuniões do núcleo.”	11, 14, 21	3	5,77
		“Dificuldades de comunicação das mensagens entre os membros do NDE”	“Há dificuldades de comunicação das mensagens entre os membros do NDE.”	24, 48	2	3,85
		Não responderam	Não responderam	5, 10, 46, 50, 52	5	9,62

Quanto à segunda questão de investigação, referente às condições logísticas para atuação do NDE, 42,30% dos problemas apontados pelos professores dizem respeito à indisponibilidade de horário para as atividades do Núcleo, enquanto que 15,38% dos sujeitos declararam a falta de conscientização sobre a importância do NDE como um obstáculo para atuação do Núcleo (Tabela 3).

Apesar da importância atribuída ao NDE pelas normas legais que o instituem, não há nelas a previsão de carga horária exclusiva dos docentes para as tarefas do Núcleo, o que pode implicar sobrecarga de trabalho para os professores. Tal relevância pode ser percebida no parecer da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES:

A ideia surge da constatação de que um bom curso de graduação tem alguns membros do seu corpo docente que ajudam a construir a identidade do mesmo. Não se trata de personificar um curso, mas de reconhecer que educação se faz com pessoas e que há, em todo grupo social, um processo de liderança que está além dos cargos instituídos. Se a identidade de um curso depende dessas pessoas que são referências, tanto para os alunos como para a comunidade acadêmica em geral, é justo que se entenda e se incentive o reconhecimento delas, institucionalmente, para qualificar a concepção, a consolidação e, inclusive, a constante atualização de um projeto pedagógico de curso. Com isso se pode evitar que os PPCs sejam uma peça meramente documental.

Entende-se, então, que todo curso que tem qualidade possui (ainda que informalmente) um grupo de professores que, poder-se-ia dizer, é a alma do curso. Em outras palavras, trata-se de um núcleo docente estruturante. (BRASIL. Parecer nº 4-CONAES, 2010)

Na sequência apresentam-se os resultados obtidos para a terceira questão de investigação.

5.3 Apresentação e análise dos dados referentes à terceira questão de investigação

Terceira questão de investigação - Há distanciamento entre o prescrito nas normas legais e a atuação concreta do Núcleo Docente Estruturante?

Esta questão teve o seguinte objetivo específico:

- Verificar a aproximação X distanciamento entre o proposto nas normas legais e a efetiva atuação do Núcleo Docente Estruturante.

Foram utilizadas e analisadas as seguintes questões específicas do questionário a fim de apresentarem-se os resultados obtidos:

Questão 7 – Existe NDE no curso de que você participa e/ou coordena?

Questão 8 – A instituição do NDE do seu curso segue as diretrizes da Resolução nº 01-CONAES?

Questão 9 – Você considera que o NDE cumpre as finalidades previstas na Resolução nº 01-CONAES?

Questão 10 – O NDE promove intervenções de melhoria no curso?

Questão 12 – Explique, por gentileza, como é implementado o NDE no seu curso.

Apresenta-se a seguir a análise das questões referentes à terceira questão de investigação, as quais foram elaboradas de forma fechada e aberta. Ao final da apresentação dos dados, realiza-se a análise dos resultados para esta questão de investigação.

Questionados sobre a existência do NDE no curso que o docente leciona ou coordena, a maioria, 53,85%, respondeu que o Núcleo não foi implementado no seu curso, enquanto 32,69% respondeu afirmativamente, isto é, que o NDE está em funcionamento no curso e 13,46% não souberam dar a informação (Gráfico 8).

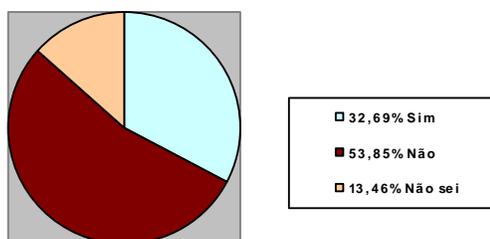


Gráfico 8 – Existência do NDE

Quanto à conformidade do funcionamento do NDE às diretrizes da Resolução nº 01-CONAES, 3,85% afirmaram que a implementação do Núcleo nos seus cursos funciona conforme tal resolução. 28,84% responderam que o NDE dos seus cursos não seguem as diretrizes desse normativo legal. 67,31% não responderam a questão (Gráfico 9).

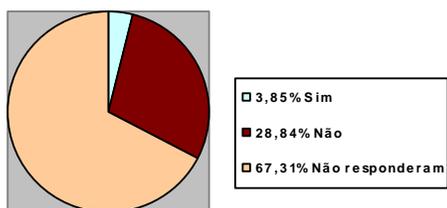


Gráfico 9 – Conformidade do NDE à Resolução nº 01-CONAES

Quanto ao cumprimento das finalidades previstas na Resolução nº 01-CONAES, para 3,85% dos investigados o NDE cumpre. Para 28,84% o Núcleo não cumpre tais finalidades. Os outros 67,31% não responderam a questão (Gráfico 10)

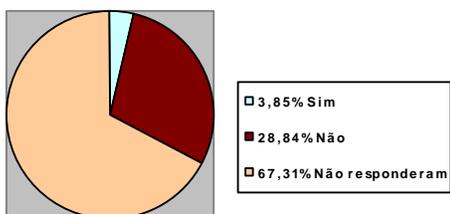


Gráfico 10 – Finalidade do NDE conforme à Resolução nº 01-CONAES

Perguntados se o NDE promove intervenções de melhoria no curso, 3,85% responderam sim, enquanto que 28,84% revelaram que não. 67,31% não responderam a questão (Gráfico 11).

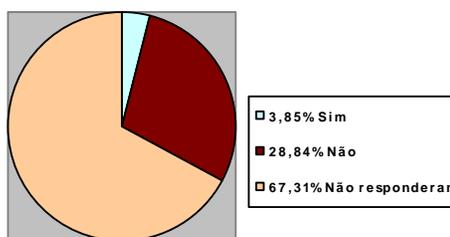


Gráfico 11 – Intervenções do NDE nos cursos

Os docentes que revelaram a falta de conformidade do NDE dos seus cursos em relação às diretrizes da Resolução nº 01-CONAES afirmaram que isso se dá somente no aspecto formal, não cumprindo, portanto, o papel definido por essa legislação para a atuação desse órgão nos cursos.

Segundo os professores que declararam que o NDE de seus cursos não cumpre as finalidades previstas pela legislação, não há atuação efetiva do núcleo.

No que se refere às intervenções realizadas através do NDE para melhorar a qualidade dos cursos, 1,92 dos docentes citaram a análise de relatórios da Comissão Própria de Avaliação – CPA, a análise dos instrumentos de avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, a análise das questões do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE.

Os outros 1,92% destacaram como melhorias promovidas pelo NDE a implementação de simulados para exame de proficiência no curso, exigência para os professores de produção científica e participação em pesquisa e extensão e alterações na matriz curricular. 15,39% dos sujeitos apontaram a atualização do PPC dos cursos como intervenção de melhorias. Não responderam 80,77%.

Solicitados que explicassem como o NDE é implementado nos seus cursos, 1,92% informaram que o NDE funciona através de reuniões semestrais e os outros 1,92% referiram-se às reuniões do colegiado do curso como sendo o espaço de onde se originam as demandas para o NDE. 96,16% não responderam a questão (Tabela 4).

Tabela 4 – Normas legais acerca do NDE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
Normas legais acerca do NDE	Diretrizes legais para atuação do NDE	“Segue as diretrizes da Resolução n. 1- CONAES somente no aspecto formal”	“A instituição do NDE segue as diretrizes da Resolução n. 1- CONAES somente no aspecto formal e não no que diz respeito ao cumprimento do papel do núcleo.”	4, 6, 9, 12, 19, 25, 29, 32, 33, 36, 41, 45, 48, 49, 52	15	28,84
		Sim	Sim	1,5	2	3,85
		Não responderam	Não responderam	2, 3, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 50, 51	35	67,31

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
Normas legais acerca do NDE	Finalidades prescritas para NDE	“O NDE não cumpre as finalidades previstas na Resolução n. 1-CONAES porque não tem atuação efetiva”	“O NDE não cumpre as finalidades previstas na Resolução n. 1-CONAES porque não tem atuação efetiva.”	4, 6, 9, 12, 19, 25, 29, 32, 33, 36, 41, 45, 48, 49, 52	15	28,84
		Sim	Sim		2	3,85
		Não responderam	Não responderam		35	67,31
	Intervenções do NDE no curso	“Análise de relatórios da CPA, dos instrumentos de avaliação do INEP e das questões do ENADE”	“As intervenções do NDE referem-se à análise de relatórios da CPA, dos instrumentos de avaliação do INEP e das questões do ENADE.”	35	1	1,92
		“Implementação de simulados para exame de proficiência no curso, exigência de produção científica e participação em pesquisa e extensão”	“O NDE promove implementação de simulados para exame de proficiência no curso, exigência de produção científica e participação em pesquisa e extensão.”	22	1	1,92
		“O NDE atualiza o PPC do curso”	“O NDE atualiza o PPC do curso.”	5, 10, 25, 30, 34, 40, 50, 51	8	15,39
		Não responderam	Não responderam	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52	42	80,77
		“Através de reuniões semestrais”	“Através de reuniões semestrais”	27	1	1,92
	Efetiva implementação do NDE	“Quando surgem no colegiado, questões a serem resolvidas pelo NDE, eles se reúnem”	“Quando surgem no colegiado, questões a serem resolvidas pelo NDE, eles se reúnem.”	48	1	1,92
		Não responderam	Não responderam	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52	50	96,16

Conforme o exposto acima, é possível relacionar esta terceira questão de investigação com a primeira questão que investiga sobre o distanciamento entre o prescrito nas normas legais e a atuação concreta do Núcleo Docente Estruturante, pois, quando questionados sobre a instituição do NDE em seus cursos e a conformidade do Núcleo com as diretrizes da Resolução que o instituiu, 28,84% dos sujeitos responderam negativamente sobre esse aspecto (Gráfico 9). Além disso, quando perguntados se o NDE promove intervenção de melhoria no curso, 28,84% dos sujeitos também revelaram que não (Gráfico 11), porque, de acordo com eles, o Núcleo não funciona conforme as atribuições prescritas na legislação que o criou. Há de se destacar o expressivo percentual de 80,77% de professores que deixaram de responder os questionamentos referentes às intervenções do NDE nos cursos (Tabela 4).

Quanto aos demais questionamentos relativos à terceira questão de investigação, torna-se relevante destacar que a maioria dos sujeitos investigados, 53,85% (Gráfico 8), revelou que não existe NDE no curso de que eles participam ou que coordenam, o que, mais uma vez, mostra a falta de sintonia entre a prescrição legal e a realidade concreta dos cursos de graduação das IES pesquisadas.

Na sequência apresentam-se os resultados obtidos para a quarta questão de investigação.

5.4 Apresentação e análise dos dados referentes à quarta questão de investigação

Quarta questão de investigação - A implementação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) promove inovações na gestão da educação superior?

Esta questão teve o seguinte objetivo específico:

- Avaliar se a implementação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) promove inovação na educação superior.

Foi utilizada e analisada a seguinte questão específica do questionário a fim de apresentar os resultados obtidos:

Questão 5 – Você considera que o NDE representa uma inovação no ensino superior?

Apresenta a seguir a análise da questão referente à quarta questão de investigação, a qual foi elaborada de forma fechada. Ao final da apresentação dos dados, realiza-se a análise dos resultados para esta questão de investigação.

Sobre o questionamento referente à inovação no ensino superior através do NDE, a grande maioria, isto é, 76,92%, considera que o Núcleo pode representar uma iniciativa inovadora nas instituições de ensino superior brasileiras. Por outro lado, 23,08% dos docentes disseram que o NDE não inova o ensino superior (Gráfico 12).

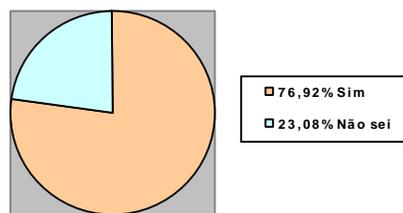


Gráfico 12 – Conceções sobre o NDE como inovação

Após análise, percebeu-se que os sujeitos justificam a afirmação de que o NDE promove inovações no ensino superior a partir de fatores como: centralidade das discussões acerca do PPC numa equipe de docentes, 40,38%; promoção da autonomia do curso, 36,54%, embora, conforme esses sujeitos, esse potencial inovador ainda não tenha se efetivado concretamente.

De acordo com os docentes que não consideraram o NDE como promotor de inovações na gestão da educação superior, o núcleo não tem viabilizado mudanças efetivas nos cursos e vem sendo implementado apenas por força da legislação que obriga a sua criação (Tabela 5).

Tabela 5 – NDE e inovação na educação superior

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
NDE e inovação na educação superior	Concepções sobre NDE como inovação	“Confere autonomia ao curso para tomada de decisões”	“O NDE é inovador porque confere autonomia ao curso para tomada de decisões.”	5, 6, 7, 11, 15, 17, 19, 23, 24, 26, 28, 31, 32, 36, 37, 43, 46, 48, 51	19	36,54
		“Preocupação em verificar se o curso está atendendo aos avanços da área”	“O NDE inova o ensino superior porque há uma preocupação em verificar se o curso está atendendo aos avanços da área.”	2, 4, 9, 18, 22, 33, 34, 39, 41, 44, 49	11	21,15
		“Centraliza as decisões do PPC num grupo”	“O NDE economiza tempo e discussões porque centraliza as decisões do PPC num grupo.”	1, 8, 12, 14, 20, 29, 35, 40, 45, 52	10	19,23
		“Não inova o	“Não inova o	3, 10, 13, 16, 21,	12	23,08

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
		ensino superior porque só existe no aspecto formal, legal”	ensino superior porque só existe no aspecto formal, legal.”	25, 27, 30, 38, 42, 47, 50		

No que se refere à quarta questão de investigação que trata da implementação do NDE como promotor de inovações na gestão da educação superior, a maioria dos docentes, ou seja, 76,92%, afirmaram que o Núcleo pode representar uma iniciativa inovadora nas IES brasileiras, por promover a autonomia do curso, refletir sobre os avanços na área de estudos do curso e por centralizar as discussões acerca do projeto político-pedagógico do curso numa equipe de docentes (Tabela 5), .

Entretanto, para 23,08% dos investigados, o NDE não inova a educação superior porque vem sendo implementado por força da legislação que obriga a criação (Tabela 5). Tal opinião contradiz o objetivo do Núcleo, pois, à luz do Parecer da CONAES: “O NDE deve ser considerado não como exigência ou requisito legal, mas como elemento diferenciador da qualidade do curso, no que diz respeito à interseção entre as dimensões do corpo docente e Projeto Pedagógico do Curso” (BRASIL. Parecer nº 4-CONAES, 2010).

Portanto, considerando os dados revelados pela realidade investigada, conclui-se que a atuação do Núcleo Docente Estruturante como gestor pedagógico na educação superior ainda não se consolidou conforme as prescrições dos normativos legais que o instituíram.

CONCLUSÃO

Findar um trabalho traz sensações diferentes a quem o realiza. Uma, pela satisfação do término do longo processo que se iniciou nos primeiros contatos com a Professora Orientadora, quando do processo de seleção para ingresso no Programa de Pós-Graduação da ESEAG de Lisboa; pelas viagens para cumprir os créditos nas disciplinas; pelas participações nos eventos científicos; pelas publicações; pelas intermináveis horas defronte ao computador etc. Também provoca no pesquisador uma sensação de alívio e, ao mesmo tempo, de satisfação pelo dever cumprido. Ao lado disso, há a sensação de que faltou muito, principalmente quando se chega ao fim da redação do texto, em que os questionamentos são inevitáveis, ou quando se pensa o porquê de não se ter escrito aquilo ou lido aquele livro; enfim, parece que os planos não se realizaram plenamente. A sensação maior traduz-se numa indagação: Este trabalho contribuiu para o avanço teórico da ciência? Acredita-se em uma resposta, apesar dessas sensações!

De todo modo, a proposta inicial deste trabalho foi ambiciosa, principalmente por conta dos recortes territorial e temporal escolhidos. Estudar as categorias de amostras, principalmente na sua formação, nos seus dados socioeconômicos e na constituição de sua rede urbana, foi tarefa árdua.

Assim, interrelacionar a importância de cada categoria resultou de um esforço significativo, ainda adicionado pela análise dos agentes produtores da cidade. Era de se esperar muitas lacunas no trabalho. Talvez, por isso, este as tenha. Portanto, a sensação mais proeminente é a de que seja impossível concluir um trabalho com tamanha amplitude de forma plena ou que os procedimentos não foram adequados. Por outro lado, com este texto, pretende-se que haja desdobramentos em novas investigações científicas, principalmente pela diversidade de opções abertas, especialmente naquilo que não se deu conta de investigar, de propor, de analisar.

Mas, ao findar este texto, cumpre-se muito mais que uma mera formalidade acadêmica. Alcançam-se sonhos quando se estudou uma realidade que envolve diretamente aquele que investiga, desde seu nascimento. Assim, o desvendamento de realidades e de mitos traz a satisfação de atingir o auge de uma carreira início da conclusão acadêmica ainda muito modesta e, ao mesmo tempo, de contribuir de maneira objetiva com a comunidade que se coloca no espaço investigado.

Tendo em vista que o objetivo geral deste estudo foi analisar a atuação do Núcleo Docente Estruturante, como gestor pedagógico na educação superior, considera-se tê-lo atingido.

Contudo, reconhece-se que não se trata de um estudo conclusivo acerca da temática investigada, principalmente pela incipiente produção de conhecimentos sobre o NDE e pela possibilidade de inúmeras investigações sobre esse instrumento de gestão acadêmica recentemente tornado obrigatório para todas as instituições de ensino superior brasileiras.

Apresentam-se, portanto, as conclusões possibilitadas pelos dados coletados no estudo empírico às questões de investigação propostas, bem como algumas reflexões como considerações finais sobre o problema objeto deste estudo.

Para tanto, buscou-se, inicialmente, realizar uma revisão de literatura com a finalidade de compreender o NDE no contexto das políticas educacionais propostas para a educação superior, nomeadamente aquelas referidas à avaliação desse nível de ensino, considerando a instituição desse Núcleo como uma estratégia inovadora e potencialmente construtora de uma melhor qualidade dos cursos de graduação das instituições.

O estudo empírico foi realizado através da metodologia de inquérito por questionários, aplicados aos docentes integrantes dos Núcleos Docentes Estruturantes das instituições que compuseram a amostra desta investigação.

Para tal, foram elaboradas quatro questões de investigação que nortearam a realização do trabalho.

A primeira questão de investigação diz respeito às concepções dos membros do NDE acerca do papel desse instrumento de gestão nos cursos de graduação das IES brasileiras, tendo-se concluído que a maioria dos docentes o compreende como órgão de elaboração e consolidação do projeto político-pedagógico do curso e como instrumento de inovação através de intervenções de melhorias no curso (Tabela 2).

Quanto à importância do Núcleo, também a maioria dos docentes revelou que o NDE seria relevante se funcionasse efetivamente, cumprindo as finalidades previstas na norma legal que o instituiu. De igual modo, a maioria dos pesquisados destacou como contribuição do NDE para o cumprimento do papel social da universidade, sua intervenção para manter as matrizes curriculares dos cursos em conformidade com as exigências do mercado de trabalho (Tabela 2).

A segunda questão de investigação refere-se às condições logísticas para a atuação do NDE nas instituições. De acordo com os professores, foi possível concluir que a maioria dos problemas apontados diz respeito à indisponibilidade de horário para as atividades do Núcleo (Tabela 3).

A terceira questão de investigação pretendeu verificar o distanciamento entre o prescrito nas normas legais e a atuação concreta do NDE. A maioria dos docentes revelou que não existe NDE no curso de que eles participam ou que coordenam (Gráfico 8) e somente 3,85% dos sujeitos responderam que a instituição do NDE dos seus cursos segue as diretrizes da Resolução nº 01-CONAES (Gráfico 9), cumpre as finalidades previstas nessa norma e promove intervenções de melhorias no curso (Gráfico 11).

A quarta questão de investigação objetivou avaliar se a implementação do NDE promove inovação na educação superior, sendo possível concluir que um percentual significativo dos professores, isto é, 76,92% consideraram que o Núcleo pode representar uma iniciativa inovadora por promover a autonomia do curso, refletir sobre avanços na área de conhecimentos do curso e por centralizar as discussões acerca do projeto político-pedagógico do curso numa equipe de docentes, embora esses sujeitos ainda não percebam esse potencial inovador se concretizar (Gráfico 12 e Tabela 5).

Face à análise dos dados obtidos para as questões de investigação, ratifica-se que não se tem a intenção de concluir o assunto, mas reconhecer as limitações deste estudo e apontar sugestões para ampliá-lo a fim de contribuir para a construção de conhecimentos acerca do tema.

No que se refere aos limites deste trabalho, ressalta-se que no projeto inicial previa-se a realização de entrevistas para complementar os dados obtidos através dos questionários, mas a limitação temporal para a realização da investigação não permitiu tal pretensão.

Outra limitação na realização desta pesquisa refere-se à dificuldade de obtenção dos dados através dos sujeitos da investigação, pois a intenção de compor uma amostra que incluísse todos os estados brasileiros não se concretizou.

Nesse sentido, para preencher as lacunas deste estudo, sugere-se que o universo da pesquisa seja ampliado a fim de que se conheça a efetividade da instituição do NDE em nível nacional e os possíveis impactos na qualidade dos cursos de graduação das IES, entendendo-se ser a finalidade da criação desse instrumento a promoção da qualidade da educação superior brasileira.

Por último, espera-se contribuir com a produção acadêmico-científica acerca no NDE como instrumento de gestão da educação superior.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

Abramovay, M. (2003) (Org.). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO.

Aguilar, L. E. (1997). *A gestão da educação: seu significado a partir de propostas pedagógicas institucionais*. Texto apresentado no III Congresso Latino-Americano de Administração da Educação – 21-25 de julho de 1997. Unicamp – São Paulo.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION – Manual de publicação da APA. Porto Alegre: Penso, 2012.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Barreyro, G. B. (2003). Do Provão ao SINAES: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES*, Vol. 8, n. 4, p. 37-49, Campinas.

Bondioli, A. (2004). Dos indicadores às condições do projeto educativo. In Bondioli, A. (Org.) *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados.

Bucci, M. P. D. (2006). Processo administrativo: perspectivas modernizantes decorrentes da nova legislação. In Cardozo, J.E., Queiroz, J. E., & Santos, B. M.W. (Orgs.). *Curso de Direito Administrativo Econômico*. Vol. III, p. 835, São Paulo: Malheiros.

BRZEZINSKI, I. (2000). (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez.

Casassus, J. A. (2001). *Reforma Educacional na América Latina no Contexto de Globalização*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: FCC.

Catani, A.M. & Oliveira, J.F. (2002). (Orgs.). *Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis: Vozes.

Cohen, E., & FRANCO, R. (1998). *Avaliação de projetos sociais*. Petrópolis: Vozes.

Cury, C. R. J. (2003). Apresentação. In: BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Rio de Janeiro: DP&A.

Cury, C. R. J. (1997). A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma reforma educacional? In: *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil.

Cury, C. R. J. (1989). *A educação e a nova ordem constitucional*. Revista ANDE, v. 8, n. 14, p. 5-11.

Cury, C. R. J. (1994). *Educação e Normas Jurídicas pós-Constituição Federal de 1988*. Universidade e Sociedade, v. 4, n. 7, p. 33-35, jun. 1994.

- Cury, C. R. J. (2005). *Os fora-de-série na escola*. Campinas: Associados.
- Demo, P. A. (1997). *Ranços e avanços*. São Paulo: Papirus.
- Dias Sobrinho, J. (2002). *Universidade e avaliação – entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Editora Insular.
- Farias, I. M. S. (2006). *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Liber Livros.
- Ferreira, A. B. de H. (2014). *Miniaurélio: dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo.
- Ferrer, A. T. (2008). Evaluación y cambio de los sistemas educativos: a interacción que hace falta. In *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Vol. 16, n. 59, p. 275-296, abr./jun. Rio de Janeiro.
- Ferreti, C. J. (1980). A inovação na perspectiva pedagógica. In Garcia, W. E. (Org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. p.55-82, São Paulo: Cortez.
- Fisher, A. L. (2002). *Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas*. São Paulo: Ed. Gente.
- Frauches, C. C.(2000). (Org.). *LDB Anotada e Legislação Complementar*. Marília: Consultoria de Administração.
- Freitas, K. S. de., & Pilla, S. B. (2006). *Gestão democrática da educação*. In *Caderno de Textos*, Vol. 3, p.13-70, Brasília: MEC.
- Freitas, L. C. (2004). Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In Geraldí, C. M. G., Riolfi, C. R., & Garcia, M. F. *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda.
- Gadotti, M. (2012). *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Goldberg, M. A. A. Inovação educacional: a saga de sua definição. In: Garcia Walter E. (Org.). (1980). *Inovação educacional no Brasil. Problemas e perspectivas*. Vol. 9, p. 183-194, São Paulo: Cortez.
- Hernandez, F. (2000). *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artmed.
- Holanda, A. (1999). *Século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Houaiss, A. & Villar, M. de S. (2001). *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Leonardos, A. C., Gomes, C. A. & Walker R. K. (1994). *Estudos de casos aplicados às inovações educacionais: uma metodologia*. Série Documental: Inovações. n.4, jul/1994. Brasília: INEP.

Libâneo, J. C. (2001). *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa.

Lima, L. M. (2011). **O processo de autoavaliação da UFMA (2004-2006) no contexto regulatório da educação superior**. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília-SP.

Luckesi, C. C. (1998). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 7.ed. São Paulo: Cortez Editora.

Luz, A. M. de C. & Jesus, T. R. de. (2006). *A formação de gestores educacionais: desafios e perspectivas de saberes em construção*. Salvador: ISP/UFBA.

Mancebo, D., Silva Júnior, J. dos R. & Oliveira, J. F. de. (Orgs.). (2008). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*, Campinas: Alínea.

Masetto, M. (Org.). (2001). *Docência na universidade*. São Paulo: Papirus.

Marinho-Araújo, C. M. (2004). O desenvolvimento de competências no ENADE: a mediação da avaliação nos processos de desenvolvimento psicológico e profissional. *Avaliação: revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, Campinas, SP, v. 9, n. 4, p. 77-97.

Marx, Karl. (1978). *Contribuição para a crítica da economia política*. Coleção Os Pensadores. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural.

Mello, C. A. B. de. (2008). *Curso de direito administrativo*. 25. Ed. revista, atualizada e ampliada, São Paulo: Editora Malheiros.

Mello, C. A. B. de. (1995). *Discricionariedade e controle jurisdicional*. 2º. Ed. 9º Tiragem. São Paulo: Editora Malheiros.

Minayo, M. C. S. (Org.). (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.

Moreira, J. M. (1999). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Neirotti, N., Poggi, M. (2005). *Alianças e inovações em projetos de desenvolvimento educacional local*. Brasília: UNESCO; Buenos Aires: IIPE.

Oliveira, D. A. (2005). Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 92, Especial, p. 753-775, out. 2005.

Paro, V.H. (2002). *Administração escolar: introdução crítica*. 11.ed. São Paulo: Cortez Editora.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ranieri, N. B. (2000). *Educação superior, Direito e Estado*. São Paulo: EDUSP.

Rocha, M. (2012). *Avaliação do ensino superior brasileiro e o núcleo docente estruturante*. São Paulo: All Print Editora.

Romanelli, T. O. (1999). *História da educação no Brasil*. 22 ed. Petrópolis, Vozes.

Sander, B. (1995). *Gestão da educação na América Latina*. Campinas: Editora Autores Associados.

Saviani, D. (1980). A Filosofia da Educação e o problema da inovação em educação. In Garcia, W. E. (Org.). *Inovação educacional no Brasil. Problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1980. p. 15-29.

Saviani, D. (2010). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3 ed. Campinas: Autores Associados.

Sguissardi, V. (2009). *Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez.

Thurler, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre. ArtMed.

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS. Despacho nº 101/2009. Lisboa, Portugal.

Vargas, C. S. (1992). Las políticas públicas: nueva perspectiva de análisis. In *Univerditas*, nº 83, Nov. 1992, pp.35-100.

Veiga, I. P. A. (2002). Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In Veiga, I. P. A. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 15.ed. Campinas: Papyrus Editora.

Veiga, I. P. A. (2003). Inovações e projetos pedagógicos: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno CAPES*, v. 23, n. 61. Campinas.

Wanderley, L. E. W. (1980). Parâmetros sociológicos da inovação. In Garcia, W. E. (Org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez.

Webgrafia

Cardoso, A. P. O. (1997). Educação e Inovação. *Millenium On-line*, nº 6, março de 1997. Acedido em: http://www.ipv.pt/millenium/pce6_apc.htm. Acesso em 07 de jun de 2014.

Masetto, M. (Org.). *Inovação na Educação Superior*. Net. [s.l.], [s.d.]. Disponível em <<http://www.interface.org.br/revista14/espaco2.pdf>>. Acesso em 03 de jun de 2014.

Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência – SBPC (2008). Estatutos sociais. Disponível em <http://www.sbpnet.org.br/site/php?cod=869>. Acessado em 01/07/2014.

Legislação

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007**. Institui a sistemática para a realização do Exame Nacional de Cursos. Diário Oficial da União de 05 fev. 2007. Seção 1, Brasília.

BRASIL. **Decreto n.º 2.026, de 10 de outubro de 1996**. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Diário Oficial da União de 11 out. 1996a. Seção 1, p. 20545, Brasília.

BRASIL. **Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Diário Oficial da União de 10 jul. 2001, Brasília.

BRASIL. Decreto n.º. 5773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. DOU n.º 88, 10/5/2006, Seção 1, p. 6. Brasília.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Exame Nacional de Cursos**. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU de 27.12.1961, Brasília.

BRASIL. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. DOU de 3.12.1968, Brasília.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União de 23 dez. 1996b. Brasília.

BRASIL. **Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diário Oficial da União de 15 abr. 2004a, Seção 1. Brasília.

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Ministério da Educação. SEESP. Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Organização e coordenação de Cláudia Maffini Griboski e outros. Brasília.

BRASIL. **Parecer CONAES n.º 4, de 17 de junho de 2010**. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União n.º 142, de 27.07.2010, Seção 1, página 14, Brasília.

BRASIL. Portaria nº. 249, de 18 de março de 1996. Institui a sistemática para a realização do Exame Nacional de Cursos. DOU de 19/03/1996, Brasília, DF, 20 mar. 1996c. Seção 1, p. 4.686.

BRASIL. Portaria n.º 302, de 7 de abril de 1998. Normatiza os procedimentos de avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior. DOU de 08 de abril de 1998.

BRASIL. Portaria nº 108, de 22 de julho de 2004. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-ENADE. DOU N° 141, 23/7/2004, Seção 1, P. 24.

BRASIL. Portaria Nº 1.027, de 15 de maio de 2006. Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação. DOU 30 de dezembro de 2004, seção 1, p. 67.

BRASIL. Resolução CONAES nº. 1, de 17 de junho de 2010. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União n.º 142, de 27.07.2010, Seção 1, página 14, Brasília.

APÊNDICES

Apêndice I – Solicitação de Colaboração para a Pesquisa

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRET
PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRANDO: RAIMUNDO NONATO SERRA CAMPOS FILHO**

Solicitação de Colaboração para a Pesquisa

Prezado Professor(a) Membro do NDE,

Sou aluno do Programa de Mestrado em Ciências da Educação na Escola Superior de Educação Almeida Garret, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, onde desenvolvo no Brasil uma dissertação sobre a “Inovação na Gestão da Educação Superior Através do **Núcleo Docente Estruturante**: legalidade versus realidade”, baseada em dados a serem coletados, sob a orientação da Professora Doutora Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo.

Devido ao seu relacionamento com o tema da pesquisa, permito-me contactar-lhe no sentido de solicitar sua colaboração. O seu envolvimento ou interesse com a academia e a gestão torna sua percepção, experiência, comportamento e perspectivas muito relevantes para esta pesquisa - questionário anexo.

Esta investigação utiliza a técnica que objetiva combinar elementos e argumentos individuais de especialistas na busca de um consenso qualificado de opiniões. A técnica é feita por meio da aplicação de um questionário.

Peço-lhe a gentileza de utilizar seu tempo para responder esta pesquisa, considerando que não há respostas certas ou erradas. Os resultados serão tratados confidencialmente, pois uma das características da pesquisa científica é o anonimato dos sujeitos da investigação de suas respostas durante o processo.

As conclusões obtidas a partir desta pesquisa certamente serão públicas, e, se houver interesse de sua parte, o notificaremos prontamente quando vierem a público. Caso tenha alguma dúvida, favor contactar por meio do e-mail:

professorcampos.ufma@gmail.com ou
camposoueu@gmail.com ou pelo telefone (98) 8115 6610.

Atenciosamente

Raimundo Nonato Serra Campos Filho

Apêndice II – Questionário

A. IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE

1. Marque um X no quadro cujos itens se adequem ao seu perfil:

1.1 SEXO:	<input type="checkbox"/>	Masculino	1.2 IDADE:	<input type="checkbox"/>	Até 35 anos
	<input type="checkbox"/>	Feminino		<input type="checkbox"/>	De 36 a 50 anos
				<input type="checkbox"/>	Acima de 50 anos.

1.3 FORMAÇÃO ACADÊMICA:

<input type="checkbox"/>	Curso Superior: Qual?	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	Especialização	
<input type="checkbox"/>	Mestrado	
<input type="checkbox"/>	Doutorado	
<input type="checkbox"/>	Pós-Doutorado	

1.4 Tempo de experiência no Ensino Superior:

<input type="checkbox"/>	Até 10 anos
<input type="checkbox"/>	De 11 a 20 anos
<input type="checkbox"/>	Acima de 20 anos.

1.5 Tempo de experiência nesta IES:

<input type="checkbox"/>	Até 10 anos
<input type="checkbox"/>	De 11 a 20 anos
<input type="checkbox"/>	Acima de 20 anos.

1.6 Tempo de experiência em Gestão Acadêmica:

<input type="checkbox"/>	Sem experiência em gestão acadêmica
<input type="checkbox"/>	Até 10 anos
<input type="checkbox"/>	De 11 a 20 anos
<input type="checkbox"/>	Acima de 20 anos.

B. CONCEPÇÕES ACERCA DO NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE)

2. Como você compreende a atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE)?

3. Você considera que é importante o curso de que você coordena e/ou participa ter NDE?

Sim. Por quê? Não. Por quê? Não Sei

4. Na sua opinião, qual a contribuição do NDE para o cumprimento do papel social da universidade?

5. Você considera que o NDE representa uma inovação no ensino superior?

Sim. Por quê? Não. Por quê? Não Sei

C. IMPLEMENTAÇÃO DO NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE)

6. Quanto às condições logísticas, que situações há no seu curso que você considera que representam obstáculos à atuação do NDE?

7. Existe NDE no curso de que você participa e/ou coordena?

Sim Não Não Sei

Se você respondeu SIM à questão acima, por gentileza, responda as questões 8 a 12.

8. A instituição do NDE do seu curso segue as diretrizes da Resolução 01 CONAES?

Sim
 Não. Por quê? _____
 Não Sei

9. Você considera que o NDE cumpre as finalidades previstas na Resolução CONAES n. 01?

Sim Não. Por quê? Não Sei

10. O NDE promove intervenções de melhoria no curso?

Sim Não Não Sei

11. Que intervenções o NDE tem realizado para melhorar a qualidade do curso?

12. Explique, por gentileza, como é implementado o NDE no seu curso.

Utilize este espaço, caso queira complementar alguma resposta.

ANEXOS

Anexo I - Resolução nº 1 de 17 de junho de 2010.

Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), no uso das atribuições que lhe confere o inciso I do art. 6.º da Lei N.º 10861 de 14 de abril de 2004, e o disposto no Parecer CONAES N.º 04, de 17 de junho de 2010, resolve:

Art. 1o. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

Parágrafo único. O NDE deve ser constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam liderança acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição, e que atuem sobre o desenvolvimento do curso.

Art. 2o. São atribuições do Núcleo Docente Estruturante, entre outras:

I - contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;

II - zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;

III - indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;

IV - zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação.

Art. 3o. As Instituições de Educação Superior, por meio dos seus colegiados superiores, devem definir as atribuições e os critérios de constituição do NDE, atendidos, no mínimo, os seguintes:

I - ser constituído por um mínimo de 5 professores pertencentes ao corpo docente do curso;

II - ter pelo menos 60% de seus membros com titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu;

III - ter todos os membros em regime de trabalho de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 20% em tempo integral;

IV - assegurar estratégia de renovação parcial dos integrantes do NDE de modo a assegurar continuidade no processo de acompanhamento do curso.

Art. 4o. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação,

Brasília, 17 de junho de 2010.

Nadja Maria Valverde Viana

Presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

Anexo II - Parecer nº 4 de 17 de junho de 2010.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR -CONAES

Parecer CONAES N.º. 4, de 17 de junho de 2010,

sobre o Núcleo Docente Estruturante –NDE

O Núcleo Docente Estruturante NDE foi um conceito criado pela Portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007, com o intuito de qualificar o envolvimento docente no processo de concepção e consolidação de um curso de graduação. Neste instrumento legal, em seus artigos 2.º, inciso IV, referente à autorização de cursos de Medicina, e 3.º, inciso II, referente à autorização de cursos de Direito, o NDE é caracterizado por ser “responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso - PPC, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores: a) com titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*; b) contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso; e c) com experiência docente”.

Do ponto de vista da avaliação, objeto desta CONAES, trata-se de um conceito que realmente poderá contribuir não só para a melhora do processo de concepção e implementação do projeto pedagógico de um curso de graduação, mas também no desenvolvimento permanente dele, com vista a sua consolidação.

A ideia surge da constatação de que um bom curso de graduação tem alguns membros do seu corpo docente que ajudam a construir a identidade do mesmo. Não se trata de personificar um curso, mas de reconhecer que educação se faz com pessoas e que há, em todo grupo social, um processo de liderança que está além dos cargos instituídos. Se a identidade de um curso depende dessas pessoas que são referências, tanto para os alunos como para a comunidade acadêmica em geral, é justo que se entenda e se incentive o reconhecimento delas, institucionalmente, para qualificar a concepção, a consolidação e, inclusive, a constante atualização de um projeto pedagógico de curso. Com isso se pode evitar que os PPCs sejam uma peça meramente documental.

Entende-se, então, que todo curso que tem qualidade possui (ainda que informalmente) um grupo de professores que, poder-se-ia dizer, é a alma do curso. Em outras palavras, trata-se de um núcleo docente estruturante.

É importante ainda observar que, dentro da tradição bastante burocratizante das instituições de ensino no Brasil, recomendar-se ou, mais ainda, exigir-se a existência de um NDE, tenderia a induzir a definição deste como um órgão deliberativo, o que pode significar a perda da eficácia de suas funções. O NDE deve ser considerado não como exigência ou requisito legal, mas como elemento diferenciador da qualidade do curso, no que diz respeito à interseção entre as dimensões do corpo docente e Projeto Pedagógico do Curso.

Já há, na quase totalidade dos cursos superiores, um órgão colegiado que se ocupa das questões do curso, inclusive do PPC, coordenado pelo Coordenador do Curso.

É o que se convencionou chamar de Colegiado de Curso, ainda que receba nomes diversos em diferentes instituições. No entanto, o Colegiado de Curso tende a ter um papel administrativo muito forte, resolvendo questões que vão desde a definição das necessidades de professores para atenderem disciplinas até a simples emissão de atestados, passando pela administração ou acompanhamento do processo de matrícula. Tais funções são necessárias, mas, sem dúvida, normalmente se sobrepõem à necessária reflexão sobre a qualidade acadêmica do curso.

Sendo assim, ainda que muitas vezes o coordenador do curso seja um professor que ajuda a dar identidade ao curso, outras tantas vezes o coordenador é um professor que exerce a importante função de fazer os fluxos não serem interrompidos, ainda que não seja um dos líderes acadêmicos no sentido colocado acima e nisso não há demérito algum.

Este raciocínio nos leva a entender que o trabalho do Colegiado de Curso (assim como da sua coordenação) não pode ser confundido com o papel de um núcleo docente estruturante. Ambos podem ser exercidos pelas mesmas pessoas, mas normalmente não o são, e isso até enriquece o processo.

Assim, esta CONAES entende que o NDE é um bom indicador da qualidade de um curso de graduação e um elemento de diferenciação quanto ao comprometimento da instituição com o bom padrão acadêmico.

Constitui-se num grupo permanente de professores, com atribuições de formulação e acompanhamento do curso. Para isso, é necessário que o núcleo seja atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso, e que esteja formalmente indicado pela instituição. Deve ser constituído por pelo menos 5 (cinco) professores pertencentes ao corpo docente do curso, com liderança acadêmica e presença efetiva no seu desenvolvimento, percebidas na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição.

Como regra geral, não é necessário que se constitua em um percentual do corpo docente, pois poderia, em alguns casos, dar-lhe um tamanho desmesurado, que inviabilizaria suas ações e, em outros, ficar resumido a um ou dois professores.

Entre as atribuições do NDE, destacam-se as de contribuir para a consolidação do perfil profissional pretendido do egresso do Curso; zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo; indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso, além de zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação.

Para a institucionalização do NDE, as IES, através dos seus colegiados superiores, devem definir sua constituição, de acordo com os critérios (composição, titulação dos membros, tempo de dedicação e de permanência sem interrupção, etc.) estabelecidos nos instrumentos aplicados pelo INEP para avaliação de cursos de graduação. As IES deverão definir as atribuições do NDE, ficando claro que não podem ser confundidas com as do Colegiado do Curso.

Sendo um grupo de acompanhamento, seus membros devem, permanecer por, no mínimo, 3 anos e adotada estratégia de renovações parciais, de modo a haver continuidade no pensar do curso.

Parecer aprovado pela CONAES
em reunião ordinária, ocorrida
em 17 de junho de 2010.

Nadja Maria Valverde Viana
Presidente
Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

Anexo III - Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.

Conversão da MPv nº 147, de 2003

Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do [art 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.](#)

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

§ 2º O SINAES será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal.

Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

- I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
- II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no **caput** deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

§ 1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no **caput** deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes

organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa **in loco**.

§ 3º A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

§ 2º O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso.

§ 3º A periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação será trienal.

§ 4º A aplicação do ENADE será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados.

§ 5º O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

§ 6º Será responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior a inscrição junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de todos os alunos habilitados à participação no ENADE.

§ 7º A não-inscrição de alunos habilitados para participação no ENADE, nos prazos estipulados pelo INEP, sujeitará a instituição à aplicação das sanções previstas no § 2º do art. 10, sem prejuízo do disposto no art. 12 desta Lei.

§ 8º A avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no ENADE será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

§ 9º Na divulgação dos resultados da avaliação é vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado, que será a ele exclusivamente fornecido em documento específico, emitido pelo INEP.

§ 10. Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento.

§ 11. A introdução do ENADE, como um dos procedimentos de avaliação do SINAES, será efetuada gradativamente, cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar anualmente os cursos de graduação a cujos estudantes será aplicado.

Art. 6º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, com as atribuições de:

I – propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;

II – estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

III – formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;

IV – articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;

V – submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE;

VI – elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;

VII – realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 7º A CONAES terá a seguinte composição:

I – 1 (um) representante do INEP;

II – 1 (um) representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES;

III – 3 (três) representantes do Ministério da Educação, sendo 1 (um) obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior;

IV – 1 (um) representante do corpo docente das instituições de educação superior;

V – 1 (um) representante do corpo docente das instituições de educação superior;

VI – 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior;

VII – 5 (cinco) membros, indicados pelo Ministro de Estado da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior.

§ 1º Os membros referidos nos incisos I e II do **caput** deste artigo serão designados pelos titulares dos órgãos por eles representados e aqueles referidos no inciso III do **caput** deste artigo, pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º O membro referido no inciso IV do **caput** deste artigo será nomeado pelo Presidente da República para mandato de 2 (dois) anos, vedada a recondução.

§ 3º Os membros referidos nos incisos V a VII do **caput** deste artigo serão nomeados pelo Presidente da República para mandato de 3 (três) anos, admitida 1 (uma) recondução, observado o disposto no parágrafo único do art. 13 desta Lei.

§ 4º A CONAES será presidida por 1 (um) dos membros referidos no inciso VII do **caput** deste artigo, eleito pelo colegiado, para mandato de 1 (um) ano, permitida 1 (uma) recondução.

§ 5º As instituições de educação superior deverão abonar as faltas do estudante que, em decorrência da designação de que trata o inciso IV do **caput** deste artigo, tenha participado de reuniões da CONAES em horário coincidente com as atividades acadêmicas.

§ 6º Os membros da CONAES exercem função não remunerada de interesse público relevante, com precedência sobre quaisquer outros cargos públicos de que sejam titulares e, quando convocados, farão jus a transporte e diárias.

Art. 8º A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será responsabilidade do INEP.

Art. 9º O Ministério da Educação tornará público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos.

Art. 10. Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, que deverá conter:

I – o diagnóstico objetivo das condições da instituição;

II – os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição de educação superior com vistas na superação das dificuldades detectadas;

III – a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes;

IV – a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso.

§ 1º O protocolo a que se refere o **caput** deste artigo será público e estará disponível a todos os interessados.

§ 2º O descumprimento do protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades:

I – suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;

II – cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos;

III – advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior.

§ 3º As penalidades previstas neste artigo serão aplicadas pelo órgão do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão da educação superior, ouvida a Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, em processo administrativo próprio, ficando assegurado o direito de ampla defesa e do contraditório.

§ 4º Da decisão referida no § 2º deste artigo caberá recurso dirigido ao Ministro de Estado da Educação.

§ 5º O prazo de suspensão da abertura de processo seletivo de cursos será definido em ato próprio do órgão do Ministério da Educação referido no § 3º deste artigo.

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:

I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;

II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

Art. 12. Os responsáveis pela prestação de informações falsas ou pelo preenchimento de formulários e relatórios de avaliação que impliquem omissão ou distorção de dados a serem fornecidos ao SINAES responderão civil, penal e administrativamente por essas condutas.

Art. 13. A CONAES será instalada no prazo de 60 (sessenta) dias a contar da publicação desta Lei.

Parágrafo único. Quando da constituição da CONAES, 2 (dois) dos membros referidos no inciso VII do **caput** do art. 7º desta Lei serão nomeados para mandato de 2 (dois) anos.

Art. 14. O Ministro de Estado da Educação regulamentará os procedimentos de avaliação do SINAES.

Art. 15. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 16. Revogam-se a [alínea a do § 2º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961](#), e os [arts 3º e 4º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995](#).

Brasília, 14 de abril de 2004; 183ª da Independência e 116ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Tarso Genro

Este texto não substitui o publicado no DOU de 15.4.2004